



Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch



LERNEN IN ZWEI SPRACHEN – BILINGUALE GRUNDSCHULE ENGLISCH

Leitfaden für die Jahrgangsstufen 1–4

Grußworte	4
I Das Konzept <i>Lernen in zwei Sprachen</i> – <i>Bilinguale Grundschule Englisch</i>	6
1 Hintergrund.....	6
2 Ansatz und Ziele.....	6
3 Grundlagen.....	8
4 Überblick über das Konzept der <i>Bilingualen Grundschule Englisch</i>	10
II Das <i>Lernen in zwei Sprachen</i> im Kontext der Forschung (Prof. Dr. Heiner Böttger)	11
1 Zweisprachigkeit in Deutschland.....	11
2 Konzepte zweisprachigen Unterrichts.....	11
3 Forschungsstand im kurzen Überblick.....	15
4 Zur Zukunft früher zweisprachiger Erziehung.....	16
III Der Unterricht beim <i>Lernen in zwei Sprachen</i>	19
1 Unterrichtskonzept.....	19
2 Leitprinzipien und Kernbotschaften (Prof. Dr. Heiner Böttger).....	24
3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung.....	28
3.1 <i>Scaffolding</i>	28
3.2 Progression – Aufbau kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache.....	33
3.3 Kompetenzorientierter Unterricht.....	38
3.4 Kompetenzorientierte Aufgaben.....	39
3.5 Funktionale Einsprachigkeit.....	41
3.6 Sachbezogene Sprechanelasse.....	44
3.7 Lesen und Schreiben beim <i>Lernen in zwei Sprachen</i>	45
3.8 Spracharbeit: Wortschatz und Grammatik implizit.....	49
3.9 Leistungen beobachten, erheben und für die weitere Planung nutzen.....	58
4 Weitere Besonderheiten der <i>Bilingualen Grundschule</i>	60
4.1 Harmonisierung des Englischunterrichts mit dem <i>Lernen in zwei Sprachen</i>	60
4.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.....	63
4.3 Übertritt an weiterführende Schulen.....	64
IV Schulpraktische Beispiele	65
1 Der Schuljahresbeginn in einer bilingualen Klasse.....	65
2 Jahresplanung.....	67
3 Sequenzplanung.....	70
4 Wochenplanung.....	76
5 Tagesplanung.....	79
6 Beispiele für das <i>Lernen in zwei Sprachen</i> in den Jahrgangsstufen 1/2.....	82
7 Beispiele für das <i>Lernen in zwei Sprachen</i> in den Jahrgangsstufen 3/4.....	97
8 Redemittel.....	119

V	Bilinguales Schulprofil – Maßnahmen für die interne Schulentwicklung	120
VI	Ergebnisse der Evaluation (Prof. Dr. Heiner Böttger)	122
1	Ziele des Schulversuchs	122
2	Evaluationsmaßnahmen	122
3	Hauptbefunde	123
4	Ausgewählte interpretative Ansätze	129
	Literatur	132
	Anhang	134
1	Maßnahmen der Schulprofilbildung	134
2	Fakten und Zahlen zum Schulversuch	162

Grußwort des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus



Prof. Dr. Michael Piazo



Anna Stolz

Englisch ist die Weltsprache der Gegenwart. Ob zur Verständigung auf Reisen, als Geschäftssprache in Wirtschaft und Wissenschaft oder zum Austausch im World Wide Web: Es lohnt sich, Englisch zu verstehen und aktiv zu beherrschen. Deshalb eröffnen wir bayerischen Schülerinnen und Schülern schon in der Grundschule die Möglichkeit, die englische Sprache altersgerecht zu erwerben.

Aus der Forschung wissen wir: Je früher und intensiver der Kontakt zur Fremdsprache stattfindet, desto besser wird sie gelernt. Kinder im Grundschulalter sind aufgeschlossen und wissbegierig. Sie verwenden die neue Sprache unbefangen und haben in der Regel keine Scheu davor, sie aktiv zu gebrauchen. Hier setzt der Schulversuch „Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch“ an. In bilingualen Klassen verwenden Kinder die Fremdsprache ganz selbstverständlich im Schulalltag und nutzen sie als kommunikatives Werkzeug für den Unterricht in anderen Fächern. Beim Vergleich der eigenen Sprache mit dem Englischen erfahren sie viel über ihre Heimat, aber auch über die Kultur und Lebenswelt der Menschen in englischsprachigen Ländern. So entsteht interkulturelle Kompetenz.

Die Evaluationsergebnisse des Schulversuchs sprechen für sich: Schülerinnen und Schüler, die eine bilinguale Klasse besuchen, haben klare Vorteile im Englischen. Darüber hinaus schneiden sie in Deutsch und in Mathematik genauso gut ab wie Lernende in nicht-bilingualen Klassen. Für uns steht fest: Die Bilinguale Grundschule Englisch ist ein Erfolgsmodell – das bestätigen uns nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Eltern. Deswegen möchten wir das Angebot in den kommenden Jahren fortführen und ausweiten.

Wir danken allen Beteiligten für ihr Engagement im Schulversuch, allen voran den Lehrkräften der bilingualen Klassen: Mit ihrem Einsatz haben sie dazu beigetragen, ein attraktives Angebot für das Lernen in zwei Sprachen zu entwickeln.

München, im August 2020



Prof. Dr. Michael Piazo
*Bayerischer Staatsminister
für Unterricht und Kultus*

*Ehrevorsitzender der
Stiftung Bildungspakt*



Anna Stolz
*Staatssekretärin
im Bayerischen Staatsministerium
für Unterricht und Kultus*

*Vorstandsvorsitzende der
Stiftung Bildungspakt*

Grüßwort des Hauptgeschäftsführers der vbw



Bertram Brossardt

Die Corona-Pandemie stellt uns alle vor immense Herausforderungen. Welche Folgen diese Jahrhundertkrise für unsere Gesellschaft haben wird, wird sich in den kommenden Monaten und Jahren zeigen. Eines aber ist sicher: Die Volkswirtschaften der Welt werden auch nach der Krise eng miteinander verwoben sein. Deshalb müssen wir nach vorne blicken und das Profil Bayerns als starken Wirtschaftsstandort und als Global Player schärfen. Aber auf welche Standortfaktoren müssen wir setzen, um die wirtschaftlichen Erfolge der letzten Jahrzehnte in der Zukunft fortzusetzen?

Eine Antwort lautet: auf qualitativ hochwertige Bildung. Exzellente Bildungsangebote umfassen selbstverständlich auch die Fremdsprachen, allen voran Englisch. Junge Menschen müssen die wichtigste Verkehrssprache der Welt beherrschen, um sich auf internationalem Terrain erfolgreich zu behaupten. Deshalb sollten Schülerinnen und Schüler von klein auf die Möglichkeit erhalten, intensiv Englisch zu lernen.

Wie das besonders gut gelingen kann, zeigt eindrucksvoll der Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch*. Hier lernen Kinder ab der ersten Klasse, sich in einer anderen Sprache zu verständigen. Sie erwerben im Laufe ihrer Grundschulzeit sprachliche Fertigkeiten, die weit über das übliche Maß hinausgehen, und interkulturelles Wissen. Auf diesem soliden Fundament können sie in den weiterführenden Schulen aufbauen.

Die *Bilinguale Grundschule* ist damit ein wichtiger neuer Bestandteil einer zukunftsfähigen Bildung in Bayern. Die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. hat diesen wegweisenden Schulversuch sehr gerne unterstützt. Die Resonanz, die die *Bilinguale Grundschule Englisch* unter allen Beteiligten erfahren hat, ist rundum positiv. Deswegen bin ich zuversichtlich, dass in Zukunft noch mehr Grundschulen im Freistaat ein bilinguales Profil aufbauen werden.

München, im August 2020



Bertram Brossardt

Hauptgeschäftsführer der vbw –
Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Mitglied im Vorstand der Stiftung Bildungspakt Bayern

I Das Konzept Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch

1 Hintergrund

„Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen ist ein Reichtum, den es durch geeignete Bildungsmaßnahmen zu erschließen gilt.“

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011¹

Mit Blick auf eine zunehmend international geprägte Lebenswelt und ein eng verflochtenes Europa gewinnt die Beherrschung weiterer Sprachen neben der Erstsprache an Bedeutung. Schon 2002 setzte sich der Europäische Rat in Barcelona das langfristige Ziel, dass jede Bürgerin und jeder Bürger der EU zusätzlich zur Erstsprache zwei weitere Sprachen erlernen solle.

Vor diesem Hintergrund veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) 2011 den eingangs zitierten Beschluss mit Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. In der Folge richten sich zunehmend mehr Schulen aller Schularten international aus, indem sie unterschiedliche fremdsprachliche Angebote entwickeln; das gilt auch für Bayern.

Damit die Schülerinnen und Schüler langfristig ein hohes Niveau an Kommunikationsfähigkeit erreichen, gilt es, ihre Sprachkompetenz früh zu entfalten. Als internationale Verkehrssprache in Wirtschaft und Wissenschaft genießt Englisch dabei einen besonderen Stellenwert. Einen Beitrag zum Ausbau der kommunikativen Handlungsfähigkeit leistet bereits der Englischunterricht an bayerischen Grundschulen in den Jahrgangsstufen 3 und 4.

Ein bilingualer Unterricht kann darüber hinaus die fremdsprachlichen Kompetenzen junger Schülerinnen und Schüler besonders fördern. Mit dem Bericht *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung* legte die KMK 2013 einen Beschluss vor, der explizit die Entwicklung zweisprachiger Unterrichtsansätze fördert und fordert.² Die Fremdsprache wird hier dazu verwendet, sich über einen Lerngegenstand auszutauschen. Das Sprachenlernen erfolgt weitgehend implizit: Nicht der Spracherwerb, sondern vielmehr der Inhalt des jeweiligen Sachfaches steht im Mittelpunkt.

Fremdsprachliche Kompetenz hat im Hinblick auf Verständnis und Verständigung in einer globalisierten Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Bilingualer Unterricht baut hierfür die notwendigen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf und schafft die Grundlage für die vom Europäischen Rat geforderte Mehrsprachigkeit. Er trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler anderen Sprachen mit Offenheit und Neugier begegnen. Zudem unterstützt bilingualer Unterricht das lebenslange Fremdsprachenlernen und leistet einen Beitrag zur Pflege der europäischen Sprachenvielfalt. Auf diese wichtige Zielsetzung verweist nicht zuletzt der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER).

2 Ansatz und Ziele

Im Schuljahr 2015/2016 startete die Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus den Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch*³. Ziel des Projekts war es, ein Konzept des bilingualen Lernens zu entwickeln, das auf die bayerische Grundschule

1 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf [Zugriff: 29.05.2020]

2 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf [Zugriff: 29.05.2020]

3 Die organisatorischen Grundlagen für den Schulversuch legte die KMBek vom 20.08.2017 Schulversuch „Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch“ (KWMBI. Nr. 12/2015 S. 172) fest. Die am Projekt beteiligten Modellschulen boten jeweils einen bilingualen Zug als freiwilliges Angebot an. Beginnend in Jahrgangsstufe 1 richteten sie in den Jahrgangsstufen 2 bis 4 sukzessiv weitere bilinguale Klassen ein. Die Klassenlehrkräfte haben die Lehrbefähigung für das Fach Englisch an der Grundschule erworben und nahmen im Verlauf des Schulversuchs an spezifischen Fortbildungsmaßnahmen teil.

abgestimmt ist. Grundschülerinnen und Grundschüler erhalten die Möglichkeit, ab Jahrgangsstufe 1 in zwei Sprachen zu lernen: Bei geeigneten Themen werden Phasen des regulären Unterrichts in den Fächern Heimat- und Sachunterricht, Mathematik, Kunst, Musik und Sport in englischer Sprache gestaltet. Der Erwerb der im Lehrplan-PLUS ausgewiesenen Kompetenzen bleibt dabei gesichert.

Das Konzept *Lernen in zwei Sprachen* unterscheidet sich von anderen Konzepten des bilingualen Unterrichts (vgl. die Ausführungen von Prof. Dr. Heiner Böttger in Kapitel II dieses Leitfadens). Es beruht auf der Grundannahme, dass durch intensive Phasen der sprachlichen Rezeption, gestützt durch den intensiven Einsatz vielfältiger *scaffolds* (vgl. Kapitel III, 3.1), ein nachhaltiger Sprachlernprozess bei den Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt wird. Die Lehrkraft ist im Unterricht nicht nur Sprachvorbild: Sie schafft altersgemäße und aktivierende Sprechansätze und ermuntert die Lernenden – je nach individuellem Leistungsstand – zu Äußerungen in der Fremdsprache. Im Laufe der Grundschulzeit erwerben die Schülerinnen und Schüler, die bilingual unterrichtet werden, sukzessive mehr fremdsprachliche Kompetenz. Sie verwenden die Sprache zunehmend selbstsicher, aktiv und produktiv. Ziel ist es, dass die Lernenden am Ende der Jahrgangsstufe 4 mindestens das Sprachniveau A1 des GER erreichen.

Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler in der englischen Sprache sind für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts *Lernen in zwei Sprachen* nicht zwingend erforderlich: Durch die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung wird die individuelle Lernausgangslage jedes Kindes berücksichtigt und ein Zuwachs in den sprachlichen Fertigkeiten aller Lernenden gewährleistet. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler können ihre Sprachen parallel pflegen. Außerdem eröffnet der Besuch der *Bilingualen Grundschule Englisch* Lernenden mit Vorkenntnissen aus bilingualen Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit, ihre sprachliche Bildungsbiografie an der Grundschule weiterzuentwickeln. Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Deutschen wird bei diesem Ansatz grundsätzlich positiv beeinflusst.

Für Schülerinnen und Schüler besteht der Mehrwert des *Lernens in zwei Sprachen* nicht nur im (fremd-)sprachlichen Lernzuwachs; sie entwickeln darüber hinaus eine aufgeschlossene Haltung und eine wertschätzende Einstellung: Sie lernen, Menschen anderer Sprache, anderer Herkunft und anderer Kultur unvoreingenommen und interessiert zu begegnen und sich auszutauschen.

Im Folgenden wird konkret dargestellt, wie die Schülerinnen und Schüler vom *Lernen in zwei Sprachen* profitieren können:

Erhöhte fremdsprachliche Kompetenz

Der frühe und intensive Kontakt mit der Fremdsprache stärkt die fremdsprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Der Lernerfolg beim Sprachenlernen hängt von der Dauer und der Intensität des Kontakts mit der Fremdsprache ab: Je früher und intensiver ein solcher Kontakt stattfindet, desto müheloser kann die Fremdsprache erlernt werden. Wird die Fremdsprache als Unterrichtssprache ab Jahrgangsstufe 1 eingesetzt, so wird dieses Potenzial bestmöglich entfaltet und optimal genutzt.

Forschungsergebnisse zu verschiedenen bilingualen Settings an deutschen Grundschulen zeigen, dass sich die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, vor allem in den Kompetenzbereichen Hören und Sprechen, deutlich besser entwickeln als bei Vergleichsgruppen in monolingualen Klassen, die zwei Wochenstunden Englischunterricht erhalten; auch die Kompetenzen im fremdsprachlichen Lesen und Schreiben entwickeln sich bei bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern gut.⁴

Weitere Ergebnisse beziehen sich auf die Leseleistungen im Fach Deutsch. Bilingual unterrichtete Kinder zeigen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aus monolingualen Klassen keine signifikanten Leistungsunterschiede.⁵ Auch die Schreibkompetenzen von bilingual unterrichteten Lernenden im Deutschen entwickeln sich altersgemäß; das gilt gleichermaßen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund.⁶ Darüber hinaus gibt

4 Vgl. Burmeister, 2013.

5 Vgl. Steinlen/Piske, 2018 a.

6 Vgl. Steinlen/Piske, 2018 b.

es Hinweise darauf, dass bilingual unterrichtete Lernende in Mathematik besser abschneiden als die Vergleichsgruppen.⁷

Auch an weiterführenden Schulen wurden positive Effekte auf die fremdsprachlichen Leistungen durch einen bilingualen Unterricht festgestellt, z. B. in der DEZIBEL-Studie (2007) oder in der DESI-Studie (2006).⁸ An bayerischen Realschulen konnte im Modellprojekt *Bilinguale Züge* aufgezeigt werden, dass sich zweisprachige Lernarrangements positiv auf die Leistungen in der Fremdsprache auswirken.⁹

Bei der Interpretation dieser Forschungsergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Erhebungen unter bestimmten strukturellen Rahmenbedingungen entstanden sind und teilweise zur Evaluation spezifischer Konzeptionen durchgeführt wurden. Die Ergebnisse sind somit nicht zwangsläufig auf den Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* übertragbar.

Dennoch gibt es sehr klare Hinweise darauf, dass die Grundschülerinnen und Grundschüler vom bilingualen Unterricht profitieren. Auch die Erkenntnisse aus der Evaluation des Schulversuchs *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* durch die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt stützen diese These (vgl. Kapitel VI).

Entwicklung von Sprachbewusstheit

Das *Lernen in zwei Sprachen* regt die Lernenden dazu an, sich bewusst mit ihrer Erst- oder Zweitsprache bzw. mit Englisch als weiterer Sprache zu beschäftigen. Durch den Vergleich von Begriffen und Redewendungen in verschiedenen Sprachen entwickeln sie Sprachbewusstheit, indem sie den eigenen Sprachgebrauch reflektieren und Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den jeweiligen Sprachen feststellen.

Erhöhte Motivation zum Sprachenlernen

Neben der erhöhten fremdsprachlichen Kompetenz und der Entwicklung von Sprachbewusstheit wirkt sich das *Lernen in zwei Sprachen* auch vorteilhaft auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Sprachenlernen aus. So haben Lehrkräfte die Erfahrung gemacht, dass sich die Lernenden motivierter auf die Sprache einlassen, wenn diese in einem realen (Sach-)Kontext präsentiert wird. Die Schülerinnen und Schüler erleben die Verwendung der Fremdsprache als sinnhafter, als dies im üblichen Englischunterricht der Fall ist, da sie die Erfahrung machen, die englische Sprache als Werkzeug zur erfolgreichen Bewältigung von Lernaufgaben nutzen zu können.¹⁰

Anbahnung interkultureller Handlungskompetenz

Schon im Grundschulalter nehmen die Lernenden die natürliche Diversität ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler wahr und schätzen sie wert, wenn ihnen entsprechende Haltungen vermittelt und vorgelebt werden. Das Nebeneinander und der Gebrauch verschiedener Sprachen im bilingualen Unterricht bilden die Grundlage einer großen Wertschätzung der Vielfalt von Sprachen und Kulturen und eines vorurteilsfreien Miteinanders.

3 Grundlagen

Im Zentrum der *Bilingualen Grundschule* steht der Unterricht in den bilingualen Klassen. Die Lehrkraft wählt für die englische Sprache geeignete Unterrichtsphasen in den Fächern Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, Kunst, Musik und Sport aus. Diese müssen sprachlich ergiebig sein und intensive kommunikative Situationen ermöglichen. Es können ganze Unterrichtsstunden, aber auch nur einzelne Phasen einer Unterrichtseinheit auf Englisch gestaltet werden.

Eine sorgfältige Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung der Besonderheiten eines bilingualen Lernsettings ist Voraussetzung für den Erfolg des *Lernens in zwei Sprachen*. Neben den Grundprinzipien der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung und -gestaltung spielen folgende Aspekte im Hinblick auf den Spracherwerb eine zentrale Rolle:

7 Vgl. Burmeister, 2013.

8 Vgl. Diehr, 2013.

9 Vgl. Böttger/Rischawy, 2016.

10 Vgl. Masser/Burmeister, 2010.

- Identifikation von geeigneten Themen für die Vermittlung in der Fremdsprache
- Klärung der sachfachlichen und der sprachlichen Zielsetzungen
- Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler
- Auswahl und Bereitstellung geeigneter *scaffolds* (vgl. Kapitel III, 3.1)
- Sprachliche Aktivierung der Lernenden

Detaillierte Ausführungen zu diesen zentralen Aspekten finden sich in Kapitel III, 3 des Leitfadens.

Grundlage aller Unterrichtseinheiten – ob deutsch- oder englischsprachig – sind die im LehrplanPLUS verankerten Kompetenzerwartungen im jeweiligen Fach. Der Erwerb dieser sachfachlichen Kompetenzen steht im Mittelpunkt des Unterrichts und erfolgt auf der Basis der im Lehrplan ausgewiesenen Inhalte. Die englische Sprache ist dabei nicht selbst Unterrichtsgegenstand, sondern fungiert als Kommunikationsmittel zur Bewältigung der Lernaufgaben. Die Fremdsprache wird demzufolge weitestgehend implizit gelernt. Grundsätzlich gilt: Verbindliche deutsche Fachbegriffe werden im Rahmen deutschsprachiger Unterrichtsanteile erarbeitet und gesichert.

Aufgabe der Lehrkraft ist es, vielfältige sachbezogene Kommunikationsanlässe zu schaffen. Innerhalb derer nutzen die Schülerinnen und Schüler die Fremdsprache, um sich über den Lerngegenstand auszutauschen. Wortspeicher und andere *scaffolds* ermöglichen den Lernenden, die Sprache zunehmend produktiv zu verwenden und nicht in sprachlicher Rezeption zu verweilen. Der Auswahl geeigneter Phasen und Inhalte durch die Lehrkraft geht insbesondere die Überlegung voraus, über welche sprachlichen Mittel die Lernenden bereits so sicher verfügen, dass sie in einer bilingualen Phase sinnvoll eingesetzt werden können. Auch die Überlegung, welchen Wortschatz und welche sprachlichen Strukturen die Lernenden zur Bewältigung fremdsprachlicher Kommunikationssituationen brauchen, ist bei der Auswahl geeigneter Phasen für den bilingualen Unterricht leitend. Die sprachliche Progression erfolgt in zwei Dimensionen: zum einen von der Rezeption hin zur aktiven Produktion, zum anderen vom Mündlichen hin zum Schriftlichen. Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 1 und 2 legt die Basis für diese Progression und berücksichtigt dabei bereits die aktive Sprachproduktion und die Schriftlichkeit. In den Jahrgangsstufen 3 und 4 wird der fremdsprachliche Lernstand der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und in allen Bereichen konsequent weiter gefördert.

Ab Jahrgangsstufe 3 eröffnet der Englischunterricht ein zweistündiges Zeitfenster zur sprachlichen Intensivierung. Da die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler andere sind als in Regelklassen, wird das Fach Englisch anders akzentuiert: Verstärkt werden Phasen der bewussten Sprachbetrachtung einbezogen. Lesen und Schreiben erhalten darüber hinaus einen deutlich höheren Stellenwert. In geeigneten Zusammenhängen vertieft die Lehrkraft Themen aus den Sachfächern oder beleuchtet sie aus anderen Perspektiven. Auf diese Weise werden Sprachkenntnisse auf- bzw. ausgebaut und individuelle Kompetenzzuwächse ermöglicht.

Über den Unterricht hinaus bindet die Lehrkraft die englische Sprache intensiv in den Schulalltag ein, beispielsweise in Rituale oder in das *Classroom Management*. Ebenfalls stärkt sie insbesondere im Rahmen des rhythmisierten Ganztagsunterrichts ihre Rolle als englischsprachige Lehrperson, indem sie auch in unterrichtsfreien Phasen mit den Schülerinnen und Schülern auf Englisch kommuniziert. An *Bilingualen Grundschulen* ohne ganztägiges Angebot nutzt die Lehrkraft diese Chance z. B. im Rahmen der Pausenaufsicht oder bei anderer passender Gelegenheit. Zusätzlich entwickeln die Modellschulen ein Schulprofil *Bilinguale Grundschule* mit dem Ziel, interkulturelle Handlungskompetenzen anzubahnen. Sie gestalten Maßnahmen, die sich an den Gegebenheiten vor Ort, den schulischen Schwerpunkten und den Interessen und Potenzialen der Kolleginnen und Kollegen orientieren. Beispiele für geeignete Maßnahmen reichen von einer bilingualen Schulhausgestaltung oder der Ausstattung der Schulbücherei mit englischsprachiger Literatur über das regelmäßige Einberufen von *school assemblies* bis hin zu Austauschprogrammen oder Kooperationen mit englischsprachigen Schulen (vgl. Anhang, Maßnahmen der Schulprofilbildung).

4 Überblick über das Konzept der Bilingualen Grundschule Englisch

Einrichtung eines bilingualen Zuges

- Freiwilliges Angebot für Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Vorerfahrungen
- Aufsteigende bilinguale Klasse
- Qualifizierte Lehrpersonen

Bilinguales Schulprofil

Beispielhafte Maßnahmen:

- Kooperation mit bilingualen Kindertageseinrichtungen
- Englische Kommunikation auch in unterrichtsfreien Phasen
- Kooperation mit *native speakers*
- Bilinguale Schulausgestaltung
- Teilnahme an europäischen Projekten wie Erasmus+
- Aufbau einer Schulpartnerschaft

Einrichtung eines bilingualen Zuges

Lernen in zwei Sprachen

Bilinguales Schulprofil

Sprachliche Aktivierung durch Schaffung von Kommunikationsanlässen

Impliziter Erwerb der englischen Sprache

Lernen in zwei Sprachen

- Auswahl geeigneter Phasen zur Vermittlung in der Fremdsprache in den Fächern Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, Kunst, Musik und Sport
- Verbindlichkeit der Kompetenzerwartungen und Inhalte des LehrplanPLUS Grundschule
- Sicherung deutscher Fachbegriffe

Überwiegend impliziter Erwerb der Fremdsprache

- Altersgemäßer Zugang
- Berücksichtigung der individuellen sprachlichen Ausgangslage
- Authentische Sprachanlässe
- Regelmäßiger zuverlässiger Einsatz von *scaffolds*
- Regelmäßige Phasen der Sprachreflexion und der vergleichenden Sprachbetrachtung

Sprachliche Aktivierung

- Auswahl geeigneter Phasen des *Lernens in zwei Sprachen* unter Berücksichtigung der Relevanz in alltagsprachlichen Kommunikationssituationen
- Redemittelboxen und Wortspeicher
- Sicherstellung einer sprachlichen Progression
- Orientierung am GER

II Das Lernen in zwei Sprachen im Kontext der Forschung

(Prof. Dr. Heiner Böttger)

1 Zweisprachigkeit in Deutschland

Zwei¹¹- und Mehrsprachigkeit ist in der deutschsprachigen Gesellschaft bereits Normalität, nicht erst seit ihrer bildungspolitischen Manifestierung 2001 durch den Europarat. Alle Kinder lernen in schulischen Institutionen eine erste schulische Fremdsprache, viele von ihnen verfügen bereits mit dem Schuleintritt über eine weitere nichtdeutsche Herkunftssprache. Dazu kommt die statistisch deutlich prosperierende Entwicklung mehrsprachiger, insbesondere aber bilingualer Angebote in vorschulischen Bildungsinstitutionen in staatlicher, kommunaler oder privater Trägerschaft. Die Realisierung von Zweisprachigkeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist aus verschiedenen Gründen divers und konzeptionell nicht standardisiert.

Die statistische Datenlage zur Thematik ist, auf Deutschland bezogen, unvollständig und wenig aufschlussreich, ein befriedigender Zugang kann weitgehend nur exemplarisch erreicht werden. Die letzte Untersuchung des Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (FMKS) e. V. datiert von 2014. Nach stichprobenartiger Überprüfung der Datenentwicklung¹² zeigt sich,

- a) dass die Gesamtzahl der zweisprachig erziehenden Institutionen weiter zunimmt und
- b) dass Englisch als deren frühe Hauptfremdsprache weiter dominant bleibt.

Die Konzeptlandschaft speziell früher bilingualer Sprachlernangebote in Deutschland und den deutschsprachigen Ländern Europas ist außerordentlich vielfältig. Dies hängt zusammen mit den jeweils gültigen Curricula des Fremdsprachenunterrichts in den Primarstufen sowie der diversifizierten, wenig vergleichbaren sprachlichen Vorschul-erziehung der Bezirke, Regionen und Bundesländer. Das sprachliche Einzugsgebiet, strukturelle Gegebenheiten beispielsweise von Stadt und Land sowie die Einstellungen und Dispositionen von Erziehungsberechtigten zu fremden Sprachen und Kulturen bzw. den Erkenntnissen von Sprachenpädagogik und -didaktik variieren stark (vgl. Lübke 2014). Was für institutionalisiertes frühes Fremdsprachenlernen gilt, ist auch für kommerzielle Angebote sichtbar (Bürvenich 2017).

Etwa die Hälfte aller bilingualen Grundschulen in Deutschland liegt in den Großstädten, hier vor allem Berlin, Hamburg oder München. Gleiches gilt für Österreich (Wien, Salzburg, Graz) oder die Schweiz (Zürich). Eine Besonderheit bildet Wolfsburg mit fünf bilingualen Grundschulen.

Schwierig bleibt die Identifizierung und Kategorisierung bilingualer Lernkonzepte: Die Intensität mancher Angebote kommt über das gemeinsame Singen von Liedern und das Sprechen von kurzen Reimen nicht hinaus (vgl. Dämon 2014). Für die Statistik zählbar sind demnach zunächst nur die Einrichtungen, die sich selbst als bilingual bezeichnen. Aussagekräftiger sind eher langjährig erprobte Konzepte des frühen bilingualen Lernens, beispielsweise das „*Vienna Bilingual Schooling*“, das Altenholzer Immersionsmodell oder die Edith-Stein-Kita in Wolfsburg.

2 Konzepte zweisprachigen Unterrichts

Die Identifikation eines geeigneten Konzepts von Zweisprachigkeit im schulischen Kontext ist als erster Schritt bedeutend. In einem nächsten Schritt bedarf es dann der Entwicklung bildungspolitischer Standards, die den obligatorischen Rahmen für bilinguales Lernen festlegen.

Derzeit sind bilinguale Konzepte schulstufenübergreifend noch durch eine uneinheitliche Terminologie und unterschiedliche didaktische Verfahren sowie durch variierende Anteile der beiden Sprachen im Unterricht gekennzeichnet.

Zu den vier Hauptausrichtungen sogenannten bilingualen Lernens gehören:

- *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*,

11 Zweisprachigkeit und Bilingualität werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

12 Böttger, H. (5/2017): Auftragsrecherche zum Stand bilingualer Kitas und Kigas. Unveröffentlichtes Dokument.

- Bilingualer Sachfachunterricht,
- Immersion sowie
- Lernen in zwei Sprachen.

Die genaue Analyse der Definitionen dieser Konzepte in der einschlägigen Literatur ergibt, dass sie in den wesentlichen Aspekten deutliche Schnittmengen aufweisen.

Im Folgenden sollen einschlägige Definitionen sowie die Beschreibung der wesentlichen Ausrichtung der genannten Konzepte zur Identifikation und Verortung des Konzepts der *Bilingualen Grundschule* in Bayern dienen.

CLIL/Bilingualer Sachfachunterricht

Eine besondere Form des Fremdsprachenlernens in der Sekundarstufe an deutschen Schulen bildet der „Bilinguale Unterricht“ (Bili, BIU) oder auch „Sachfachunterricht in einer Fremdsprache“. Auf europäischer und internationaler Ebene hat sich der Begriff CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – durchgesetzt, der die beiden Bezugspole Sachfachinhalt und Fremdsprachenkompetenz markiert (vgl. BIG 2011: 9).

CLIL stellt sich dabei als übergeordneter Begriff eines flexiblen Zusammenspiels von Sprach- und Sachunterricht heraus:

“CLIL is an umbrella term adopted by the European Network of Administrators, Researchers and Practitioners (EUROCLIC) in the mid 1990s. It encompasses any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and subject have a joint role.” (Marsh 2002: 58)

Der Aspekt des lebenslangen, dynamischen Sprachenkontinuums spielt bei CLIL eine entscheidende Rolle:

“CLIL is a lifelong concept that embraces all sectors of education from primary to adults, from a few hours per week to intensive modules lasting several months. [...] In short, CLIL is flexible and dynamic, where topics and subjects – foreign languages and non-language subjects – are integrated in some kind of mutually beneficial way so as to provide value-added educational outcomes for the widest possible range of learners.” (Coyle et al. 2010: 3)

CLIL ist dabei kein einfaches Sachfachunterrichten in einer fremden Sprache, sondern erfordert eine eigene Didaktik:

“It is obvious that teaching a subject in a foreign language is not the same as an integration of language and content ... language teachers and subject teachers need to work together ... [to] formulate the new didactics needed for a real integration of form and function in language teaching.” (Marsh 2002: 32)

Die „neue“ CLIL-Didaktik wirkt dabei gegen ein Paradoxon: Die Schülerinnen und Schüler verfügen in der Regel vorab noch nicht über ausreichende Kenntnisse in der Fremdsprache, die für eine produktive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen sachfachlichen Inhalt notwendig wären.

“[CLIL is] ... an approach to bilingual education in which both curriculum content (such as science or geography) and English are taught together. It differs from simple English-medium education in that the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject before beginning study.” (Graddol 2006: o. S.)

In der Muttersprache jedoch kann der Sachfachinhalt auf altersentsprechendem hohem Niveau vermittelt und verarbeitet werden. Bezogen auf den frühen bilingualen Unterricht verstärkt sich ein solcher Effekt.

Dem zu begegnen wurden bereits verschiedene, leicht abgewandelte und zeitlich wie didaktisch weniger aufwendige Konzepte, u. a. beispielsweise sogenannte „CLIL-Showers“ (Ioannou-Georgiou 2011: 16), vorgeschlagen: Dies sind an das Immersionskonzept bzw. die Vorstellung eines Sprachbades angelehnte temporäre (bis zu 50 % der Unterrichtszeit im Fach) Unterrichtseinheiten in der CLIL-Zielsprache. Da andere Inhalte desselben Faches in einer anderen Sprache vermittelt werden, ist der bilinguale Grundgedanke hier noch sichtbar.

Der bilinguale Unterricht bzw. der sog. Bilinguale Sachfachunterricht ist auf nationaler Ebene ein fester Begriff, vor allem an Gymnasien:

„Unter bilingualem Unterricht wird in den deutschen Ländern grundsätzlich ein Fachunterricht in den nicht-sprachlichen Fächern verstanden, in dem überwiegend eine Fremdsprache für den fachlichen Diskurs verwendet wird.“ (KMK 2006: 3)

Bilingualer Sachfachunterricht schließt die explizite Vermittlung der Fremdsprache aus:

„Bilingualer Unterricht bezeichnet eine Form der Zweitsprachvermittlung im schulischen Umfeld, bei der die Sachfächer in der Fremdsprache (L2) als Unterrichtssprache unterrichtet werden [...]. Konkret heißt dies, dass Fächer wie Mathematik, Sachunterricht, Musik etc. ausschließlich in der Fremdsprache unterrichtet werden. Die Fremdsprache selbst ist nicht mehr Gegenstand des Unterrichts.“ (Kersten 2005: 22)

Die Fremdsprache dient beim bilingualen Sachfachunterricht als *working language*:

„Bilingualer Unterricht bedeutet die Verwendung von Fremdsprachen als Arbeitssprachen in nicht-sprachlichen Fächern.“ (Christ 2003: 108)

Teilweise werden die Begriffe CLIL und bilingualer Sachfachunterricht auch im wissenschaftlichen Diskurs synonym verwendet, wobei das Akronym CLIL breiter angelegt und international geläufiger ist. In CLIL-Modellen werden Schwerpunkte auf den Anwendungsbezug und die Vermittlung interkultureller Kompetenzen gelegt.

In der Grundschule werden beispielsweise Themen im Fremdsprachenunterricht behandelt, die nicht ausschließlich dem Spracherwerb dienen, sondern zugleich den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten in nichtsprachlichen Unterrichtsbereichen zum Ziel haben. Dies kann im deutschsprachigen Fachunterricht ergänzt und vertieft werden. Beide Konzepte, CLIL und Bilingualer Sachfachunterricht, enthalten nicht unwesentliche strukturelle Schwächen. Obwohl Spracherwerb ein völlig individueller, nichtlinearer und weitgehend unkontrollierbarer Prozess ist, geht das Konzept CLIL von einem statischen theoretischen Rahmen aus (z. B. 4C-Framework). Außerdem versucht prinzipiell jeder Sprachunterricht, mit authentischen und relevanten Inhalten Sprache zu vermitteln. Eine inhaltslose Sprache bzw. Sprachanwendung ist sinnlos. Die künstliche Trennung von Inhalt und Sprache (*Content/Language*) im Begriff CLIL ist demnach unlogisch und wird nicht dadurch behoben, dass der Begriff zwei sich sowieso und ganz natürlich aufeinander beziehende Konzepte scheinbar aktiv verbindet. Eine künstliche Trennung von Sprache und Inhalt ist auch spracherwerbstheoretisch gesehen ungenau, nicht automatisch generalisierbar und unnötig.

In sich begrifflich inkonsistent und widersprüchlich ist auch der sogenannte bilinguale Sachfachunterricht, der aber in der Regel einsprachig auf Englisch bzw. in der Fremdsprache abgehalten wird.

Immersion

Im sog. Immersionsunterricht nach kanadischem Vorbild werden alle Fächer bis auf die Muttersprache vier Jahre lang in der Fremdsprache unterrichtet. In abgeschwächter Form – dem sogenannten „Paritätischen Modell“ – wird je die Hälfte aller Fächer in der Mutter- bzw. der Fremdsprache angeboten.

Das mit Immersion verbundene gedankliche Bild ist in der Regel das des Sprachbades:

“‘Immersion’ has its origin in the word ‘to immerse’, such that this concept is generally understood as a ‘language bath’, in which the children are immersed.” (Kersten et al. 2010: 4)

Immersion wird oft als Form bilingualer Bildung beschrieben, z.B.

“[Immersion is] a form of bilingual education that aims for additive bilingualism by providing students with a sheltered classroom environment in which they receive at least half of their subject-matter instruction through the medium of a language that they are learning as a second, foreign, heritage, or indigenous language. In addition, they receive some instruction through the medium of ... [the majority language] in the community.” (Lyster 2007: 8)

Gerade das Bild des Sprachbades verleitet fälschlicherweise dazu, das Konzept als monolingualen Unterricht in der Fremdsprache zu betrachten. Differenzierter betrachtet liest sich das wie folgt:

„Der Begriff Immersion wird in der kanadischen Literatur als eine Unterkategorie von Bilinguaem Unterricht benutzt. Ein Konzept wird dann als Immersion bezeichnet, wenn mindestens 50 % des Unterrichts in der Zweitsprache stattfindet (Genesee 1987: 1). Dies entspricht also einer besonders intensiven Form von bilingualer Erziehung. Immersion bedeutet übersetzt ‚Eintauchen‘ und wird in diesem Kontext als ‚Eintauchen in das Sprachbad der Fremdsprache‘ verwendet. Dabei folgt der Unterricht genau dem Lehrplan der jeweiligen Regelschule (Zydati 2000: 27 f.).“ (Kersten 2005: 22)

Dem Immersionskonzept liegt intuitives, implizites Fremdsprachenlernen zugrunde:

„In der Praxis bedeutet Immersion, dass möglichst viele Fächer in der Zielsprache unterrichtet werden, um einen annähernd natürlichen Spracherwerb einer L2 ‚sozusagen nebenbei‘ zu generieren.“ (Burmeister in Pienemann 2006: 197)

Immersionsprogramme sind, vergleichbar mit CLIL-Programmen, flexibel:

„Auf der einen Seite gibt es Programme, in denen sporadisch fremdsprachliche Einheiten, sogenannte CLIL-Module, in Sachfächern unterrichtet werden. Auf der anderen Seite gibt es Programme mit Immersion, in denen ein substantieller Teil des Sachfachunterrichts während der gesamten Grundschulzeit in einer Fremdsprache unterrichtet wird.“ (Massler & Burmeister 2010: 7 f.)

Für den immersiven Englischunterricht in der Grundschule liegen positive Befunde aus wissenschaftlicher Begleitforschung vor (vgl. Kersten 2009: 6). Immersionsunterricht in seiner vollumfänglichen Form ist derzeit und auch in naher Zukunft in Deutschland an Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen trotzdem flächendeckend nicht realisierbar, unter anderem wegen des fehlenden institutionalisierten Anschlusses in den weiterführenden Schulen und dem Mangel an ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern bzw. Lehrkräften.

Weniger dogmatische Immersionskonzepte, vor allem mit gezieltem expliziten Einbezug einer systematisch vermittelten Alphabetisierung, sind bei der Entwicklung von Bilingualität im schulischen Unterricht ebenfalls bedeutend (vgl. Pliatsikas et al. 2014).

Lernen in zwei Sprachen

Wesentlich niedrigschwelliger als CLIL, Bilingualer Sachfachunterricht und Immersion, aber wichtige, altersgerechte Aspekte dieser Ansätze in sich vereinigend ist das Konzept „In zwei Sprachen lernen“¹³ (BIG-Kreis 2011) angelegt, das auch Namensgeber und erste Konzeptvorlage für den Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* ist: Hier werden adressatengerechte und der sachfachlichen Ausbildung der Lehrkräfte entsprechend geeignete Sachfachinhalte identifiziert, die einerseits konkret und somit gut visualisierbar sind, andererseits mit wenig Sprachumfang in der Fremdsprache implizit vermittelt werden können. Das Konzept eignet sich nicht nur für den Primarbereich, sondern auch als Grundlage für ein bilinguales Angebot in vorschulischen Einrichtungen.

Der Ansatz wird schulartübergreifend häufig auch ohne umfassende konzeptionelle Stützung realisiert, da er insgesamt gesehen offen und didaktisch niederschwellig ist – die einzige fremdsprachendidaktische Vorgabe ist der implizite Ansatz ohne explizite Vermittlung sprachlicher Inhalte wie Wortschatz und Grammatik. Didaktische Schwerpunkte bilden u. a. die folgenden Aspekte (vgl. Kapitel III):

- Explizite Erklärungen rücken in den Hintergrund, selbständige, individuelle Bedeutungsfindung von Sachverhalten und sprachlichen Regeln in den Vordergrund.
- Insbesondere Wortschatz und grammatikalische Strukturen werden implizit vermittelt.

13 Der Band „In zwei Sprachen lernen“ ist auf der Homepage der Stiftung Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! als PDF-Datei herunterzuladen: http://www.fff-konferenz.de/tl_files/fff-konferenz/documents/veroeffentlichung/2011_BIG_Heft_7_In_zwei_Sprachen_Lernen.pdf [Zugriff: 29.05.2020]

- Relevante und fremdsprachlich umsetzbare Inhalte werden gezielt ausgesucht.
- Gezieltes Feedback und *Feedforward* unterstützen die Sprachentwicklung.
- Sprachaktivierung und Sprachrezeption werden ausbalanciert, kommunikative Kompetenzen entwickeln sich parallel.
- Mutter- und Erstsprachen werden gezielt gefördert und entwickelt.

Im Kern geht es beim Konzept *Lernen in zwei Sprachen* darum, modularisiert fremdsprachige Lerngelegenheiten zu gestalten, die die individuellen Gegebenheiten angemessen berücksichtigen und auf die Voraussetzungen vor Ort abgestimmt sind. Die Lehrkraft entscheidet, in welchen Unterrichtsphasen sie auf Englisch und in welchen sie auf Deutsch unterrichtet. Dabei hat sie stets die individuellen Rahmenbedingungen der Klasse im Blick.

3 Forschungsstand im kurzen Überblick

Der Forschungsstand zum bilingualen Lernen und seiner Wirkung in der Grundschule ist generell defizitär. Repräsentative Studien aus der Sekundarstufe belegen jedoch die Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler, die am bilingualen Sachfachunterricht teilnehmen, generell über ein nachweislich höheres Kompetenzniveau verfügen als ihre Altersgenossen, die keinen bilingualen Sachfachunterricht besucht haben (vgl. Zydatiř 2007; Bredenbröker 2002; Burmeister 1998; Wode et al. 1996). Die bislang größte Untersuchung hierzu ist die DESI-Studie (Deutsch-Englische Schülerleistungen International) aus dem Jahr 2006. Sie bescheinigte den untersuchten Neuntklässlern der bilingualen Züge eine Kommunikationskompetenz, die der von monolingual Unterrichteten bis zu eineinhalb Jahre voraus war (vgl. DIPF 2006: 60). Das Ergebnis der Untersuchung ist in dem Bericht des Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung auf den Punkt gebracht: „Schüler in bilingualen Klassen haben einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung in allen Bereichen. Insbesondere kommen sie im Hörverstehen fast doppelt so schnell voran wie andere Klassen“ (DIPF 2006: 60).

Ein ähnlicher Nachweis liegt auch für den Modellversuch *Bilinguale Züge* an bayerischen Realschulen vor: Die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Züge erwarben deutliche Wissens- und Kompetenzzuwächse in der Fremdsprache Englisch gegenüber regulär unterrichteten Altersgenossen. Im Leistungsvergleich konnten sogar Wissensinhalte in den Sachfächern von den bilingualen Klassen fundierter und über einen längeren Zeitraum abgerufen werden. Zusätzlich schnitten diese im Vergleich zu den bayernweiten Ergebnissen in den zentralen Abschlussprüfungen an den Realschulen im Fach Englisch deutlich besser ab (vgl. Böttger & Rischawy 2016; Rischawy 2016).

Signifikante Aussagen bezüglich des zweisprachigen Aufwachsens aus spracherwerblicher Sicht sind vorhanden (vgl. Böttger 2017). Zusammengefasst zeigt sich ein positives Bild:

Zwei Sprachen können bereits früh vom kindlichen Hirn effizient verarbeitet werden (vgl. Pierce et al. 2014). Insbesondere ein messbare erhöhte und schnellere partielle Hirnreifung und frühe kognitive Entscheidungsfähigkeiten (Poulin-Dubois et al. 2011) zeigen dies. Signifikant höhere Konzentrationsleistungen beim Ausblenden von Störfaktoren sind zusätzlich besonders stark ausgeprägt, die Fokussierung gelingt deutlich besser (vgl. Antón et al. 2014). Zudem bilden sich zügig entwickelnde, klare Vorteile in der schulischen Performanz, genauer bei sprachlichen Lernleistungen, bei 8- bis 11-jährigen mehrsprachigen Schulkindern gegenüber monolingualen Altersgenossen aus (Poarch & Bialystock 2015). Ein weiterer Mehrwert der frühen Zweisprachigkeit für das weitere Sprachenlernen in höheren Klassen ist: Neu dazukommende fremde Sprachen werden an gleicher neuronaler Stelle im Gehirn verarbeitet und dadurch wohl scheinbar leichter, schneller und effizienter integriert und gelernt (Wattendorf et al. 2001; Nitsch 2007).

In zwei Sprachen zu lernen ist für Grundschülerinnen und Grundschüler also möglich und vorteilhaft und berücksichtigt wichtige kindliche Potenziale und Prädispositionen (vgl. Franceschini 2008). Diese liegen in kognitiven Potenzialen wie frühen Lernstrategien, auch in anderen Lernbereichen, wie beispielsweise der Mathematik, einer frühen parallelen Alphabetisierung noch im Vorschulalter (vgl. Böttger 2013) sowie einer frühen Language awareness und der damit einhergehenden qualitativen Verarbeitung von Sprache bei Aussprache und Satzbau.

4 Zur Zukunft früher zweisprachiger Erziehung

Der Übergang in den Primarbereich bleibt bei vorschulischen bilingualen Angeboten in der Regel unstrukturiert. Singular, nicht institutionalisiert und abhängig vom Engagement lokaler und regionaler Einrichtungen bleiben Beispiele gegenseitiger vorbereitender Besuche von Kindergartengruppen in Grundschulen mit dem Ziel des Kennenlernens jenseits temporärer Hospitationen. Gleiches gilt für die involvierten Lehrkräfte der Grundschulen. Ein Austausch auf konzeptioneller, didaktischer und pädagogischer Ebene ist deshalb immer noch in der Regel willkürlich und liegt im individuellen Ermessen der beteiligten Institutionen, ist dann jedoch auch hoch intensiv und erfolgreich.¹⁴

„Mehrsprachigkeit ist eine Bereicherung der Gesellschaft und jedes Einzelnen. Es besteht kein Grund zur Furcht, zur Angst vor Sprach- und Identitätsverlust.“ (Ehlich 2015)

Alle erhobenen und ausgewerteten Daten des Schulversuchs *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* zeigen sehr deutlich, dass dieses Unterrichtskonzept für alle Beteiligten eine Win-win-Situation bedeutet, für die Kinder, die Eltern, die Lehrkräfte, die Schulen sowie für die Wissenschaft (vgl. Kapitel VI); einen ausführlichen Evaluationsbericht können Sie über die Stiftung Bildungspakt Bayern beziehen.

Frühe Erziehung zur Zweisprachigkeit bringt für die Kinder entscheidende wirtschaftliche, soziale und berufliche Vorteile. Dazu können, wie frühere Untersuchungen gezeigt haben, erhebliche kognitive Vorteile kommen (vgl. Böttger 2016), die sich beispielsweise in Vergleichstests im Fach Mathematik zeigen. Beispielsweise erzielten die Schülerinnen und Schüler im Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* im Fach Deutsch gleich gute Leistungen wie die Lernenden in Regelklassen, im Fach Mathematik waren die Ergebnisse tendenziell sogar ein wenig besser. Diese Einschätzung ist in den Kultusministerien der Länder durchaus präsent. Ernst genommen werden müssen dennoch besonders die Bedenken der Lehrerinnen- und Lehrerverbände sowie der Elternschaft. Überzeugende, nachvollziehbare Evaluationsergebnisse sind bei der Entwicklung eines frühen bilingualen Bildungskonzepts erste Pflicht. Bislang reicht die schulische Infrastruktur noch nicht für ein flächendeckendes Angebot und einen nahtlosen Anschluss in den weiterführenden Schulen aus. Auch die bilinguale Lehrkräfteaus- und -fortbildung gilt es zukünftig zu forcieren, um ein nachhaltiges, leicht vermittelbares und spracherwerblich gesehen „natürliches“ *Lernen in zwei Sprachen* zu entwickeln sowie zügige planerische Schritte zu einem durchgehenden Sprachenkontinuum zu gehen (vgl. BIG 2009).

Ein neuralgischer Punkt für die Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Grundschulzeit nach dem Konzept *Lernen in zwei Sprachen* unterrichtet wurden, ist der Übertritt an die weiterführende Schule. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat eine Anschlussuntersuchung an den Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* in Auftrag gegeben, um wissenschaftliche Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie die Gestaltung des Übertritts optimal gelingen kann und wie sich die Fremdsprachenkompetenzen der betroffenen Lernenden an Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien weiterentwickeln. Die Ergebnisse, die voraussichtlich bis Ende 2022 vorliegen werden, können weitere Impulse für die Gestaltung der bayerischen Bildungslandschaft liefern.

¹⁴ Das Early Bird-Konzept in Wolfsburg sieht beispielsweise vor, dass die Kinder einer Gruppe gemeinsam in den Wolfsburger Partnergrundschulen eingeschult werden.

Literatur

- Antón, E.; Duñabeitia, J. A.; Estévez, A.; Hernández, J. A.; Castillo, A.; Fuentes, L. J. et al. (2014). Is there a bilingual advantage in the ANT task? Evidence from children. In: *Frontiers in psychology* 5, 398.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2009). Fremdsprachenunterricht als Kontinuum: der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen; Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. München: Domino.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2011). In zwei Sprachen lernen. Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule; Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN. München: Domino.
- Böttger, H. (2017). Das frühe Fremdsprachenlernen – Prädispositionen und Potenziale. In Böttger, H. (Hrsg.). *Frühes Fremdsprachenlernen. FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen 46/2* (2017). Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Böttger, H. (2016). Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist. Stuttgart: utb GmbH.
- Böttger, H.; Rischawy, N. (2016). Bilinguale Züge an Realschulen in Bayern. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Bredenbröcker, W. (2002). Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht. Empirische Untersuchungen. In: Breidbach, S.; Bach, G.; Wolff, D. (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer- und Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a. M.: Lang, 141–149.
- Burmeister, P. (2006). Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In: Pienemann, M. (Hrsg.) (2006). *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh.
- Burmeister, P. (1998). Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung. In: Hermann-Brennecke, G.; Geisler, W. (Hrsg.). *Zur Theorie und Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs*. Münster: LIT Verlag. 101–116.
- Bürvenich, P. (2017). Zur Qualität kommerzieller Angebote frühen Fremdsprachenlernens. Dissertation Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Christ, H. (2003). Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, 102–111.
- Dämon, K. (2014). Mehrsprachige Kitas: Was bringt eine bilinguale Früherziehung? Unter: <https://www.wiwo.de/erfolg/trends/mehrsprachige-kitas-was-bringt-eine-bilinguale-frueherziehung/10316226.html> [Zugriff: 29.05.2020].
- DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.) (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main.
- Ehlich, K. (2015). Deutschlands Zukunft ist mehrsprachig. Unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/position-deutschlands-zukunft-ist-mehrsprachig/11183286.html> [Zugriff: 29.05.2020].
- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel: EURYDICE.
- Franceschini, R. (2008). Früher Spracherwerb und frühes Lernen: Wie nutzen wir die Chancen? In: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.). *Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit*. Band 1. Weimar: Verlag das Netz, 13–20.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Graddol, D. (2006). *English next. Why global English may mean the end of ‚English as a foreign language‘*. Milton Keynes: British Council.
- Ioannou Georgiou, S. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Preprimary Education*. Unter: http://www.academia.edu/15067157/Guidelines_for_CLIL_Implementation_in_Primary_and_Preprimary_Education [Zugriff: 29.05.2020].

- Kersten, K. (2010). DOs and DONT's bei der Einrichtung immersiver Schulprogramme. In: Bongartz, C. M.; Rymarczyk, J. (Hrsg.). *Languages Across the Curriculum*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 71–92.
- Kersten, K.; Fischer, U.; Burmeister, P.; Lommel, A. (2009). *Immersion in der Grundschule – Ein Leitfadens*. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e. V.
- Kersten, K. (2005). Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt. In: Baron, P. (Hrsg.). *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Zukunftschancen für unsere Kinder*. Opole: Niemieckie Towarzystwo Osviatowe, 22–23.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2006). *Konzepte für den bilingualen Unterricht –Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf [Zugriff: 29.05.2020].
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Lübke, F. (2014). Wenn Zweijährige mit drei Sprachen aufwachsen. Unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article131069044/Wenn-Zweijaehrige-mit-drei-Sprachen-aufwachsen.html> [Zugriff: 29.05.2020].
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE. The European dimension: actions, trends and foresight potential. Jyväskylä: UNICOM.
- Massler, U.; Burmeister, P. (2010). *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Nitsch, C. (2007). Mehrsprachigkeit: eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Anstatt, T. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 47–68.
- Pierce, L. J.; Klein, D.; Chen, J.-K.; Delcenserie, A.; Genesee, F. (2014). Mapping the unconscious maintenance of a lost first language. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 111 (48), 17314–17319.
- Pienemann, M. (Hrsg.) (2006). *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh.
- Pliatsikas, C.; Johnstone, T.; Marinis, T. (2014). Grey matter volume in the cerebellum is related to the processing of grammatical rules in a second language: a structural voxel-based morphometry study. In: *Cerebellum* (London, England) 13 (1), 55–63.
- Poarch, G. J.; Bialystok, E. (2015). Bilingualism as a Model for Multitasking. In: *Developmental review: DR* 35, 113–124. DOI: 10.1016/j.dr.2014.12.003.
- Poulin-Dubois, D.; Blaye, A.; Coutya, J.; Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. In: *Journal of experimental child psychology* 108 (3), 567–579.
- Rischawy, N. (2016). *Bilinguale Züge an Realschulen in Bayern. Vergleichsstudien zum Zuwachs englischsprachiger Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des Modellversuchs*. Dissertation KU Eichstätt.
- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e. V. (Hrsg.) (2014a). *Bilinguale Kitas in Deutschland*. www.fmks.eu [Zugriff: 29.05.2020].
- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e. V. (2014b). *Bilinguale Grundschulen in Deutschland 2014*. Unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf92/fmks_bilinguale-grundschulen-studie2014.pdf [Zugriff: 29.05.2020].
- Wattendorf, E.; Westermann, B.; Zappatore, D.; Franceschini, R.; Lüdi, G.; Radü, E.-W.; Nitsch, C. (2001). Different languages activate different subfields in Broca area. In: *NeuroImage* 13 (6), 624.
- Wode, H.; Burmeister, P.; Daniel, A.; Rhode, A. (1996). Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7/1, 15–42.
- Zydati, W. (2004). Sachfachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bonnet, A. (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, 89–90. Frankfurt a. M.: Lang.
- Zydati, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

III Der Unterricht beim *Lernen in zwei Sprachen*

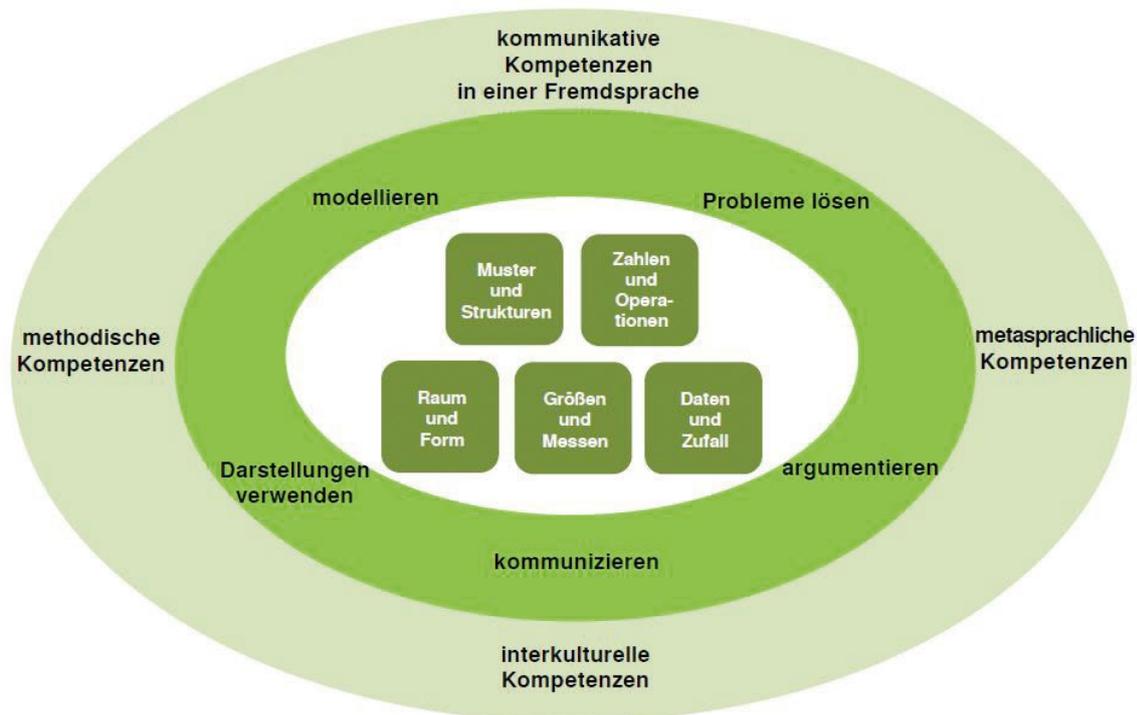
1 Unterrichtskonzept

Lernen in zwei Sprachen ist ein Unterrichtskonzept, das sachfachliche Inhalte in den Fächern Mathematik, Heimat- und Sachunterricht sowie Musik, Kunst und Sport bei entsprechender Eignung auf Englisch vermittelt.

Die englische Sprache dient als Verständigungsmittel und ist nicht wie beim Fremdsprachenlernen Gegenstand des Unterrichts. Dies bedeutet, dass weder grammatikalische Strukturen noch neue Wörter explizit eingeführt werden. Anders als im regulären Englischunterricht wird die fremde Sprache beim *Lernen in zwei Sprachen* überwiegend implizit erworben. Maßgeblich für den Kompetenzerwerb sind darüber hinaus die im LehrplanPLUS Grundschule grundgelegten Kompetenzerwartungen und Inhalte des jeweiligen Fachlehrplans.

Kompetenzstrukturmodell für das *Lernen in zwei Sprachen*

Dem *Lernen in zwei Sprachen* liegt ein erweitertes Kompetenzstrukturmodell zugrunde. Die folgende Abbildung zeigt dieses beispielhaft für das Fach Mathematik.



Den Kern bildet das Kompetenzstrukturmodell des jeweiligen Faches: Im inneren Oval befinden sich die Felder mit den fachspezifischen Gegenstandsbereichen und im mittleren werden die prozessbezogenen Kompetenzen des Faches aufgeführt. Die Erweiterung für das *Lernen in zwei Sprachen* ergibt sich aus dem äußeren Oval mit zusätzlichen Kompetenzbereichen und damit verbundenen ergänzenden Kompetenzerwartungen.

Kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache (hier: Englisch)

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verfügen über sprachliche Mittel wie Wortschatz und Idiomatik, Aussprache und Intonation.
- wenden kommunikative Fertigkeiten in den Bereichen Hör- und Hörsehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung an.

Metasprachliche Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- vergleichen Begriffe und Redewendungen in verschiedenen Sprachen und reflektieren den eigenen Sprachgebrauch.

Interkulturelle Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- entwickeln auf der Grundlage eines durch exemplarische Themen und Inhalte erworbenen soziokulturellen Orientierungswissens eine wertschätzende Haltung gegenüber der Vielfalt von Sprachen und Kulturen.

Methodische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen Techniken des Nachschlagens oder der Wortschatzstrukturierung. Sie greifen dabei auf altersgemäße Lernhilfen und Medien zurück.

Deutsch- und englischsprachige Unterrichtseinheiten

Im Vordergrund steht der Erwerb der im LehrplanPLUS verankerten Kompetenzen im jeweiligen Sachfach; in deutschsprachigen Unterrichtsteilen werden verbindliche deutsche Fachbegriffe erarbeitet und gesichert.

In englischer Sprache führt die Lehrkraft Unterrichtseinheiten oder -phasen bei geeigneten Themen und Anlässen durch. Dabei erfolgt grundsätzlich keine Einführung notwendiger Vokabeln und Strukturen. Durch den intensiven Einsatz verbaler und nonverbaler Unterstützungsmaßnahmen, *scaffolds*, erschließen sich die Schülerinnen und Schüler von Beginn an auf Englisch vermittelte Inhalte (vgl. Kapitel III, 3.1).

Themenauswahl

Eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung für englischsprachige Phasen spielt das bewusste Anknüpfen an das Vorwissen der Lernenden. Bereits bei der Themenauswahl für den englischsprachigen Unterrichtsanteil (vgl. Kapitel IV, 3) achtet die Lehrkraft auf einen vertrauten Kontext und einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden. Dadurch gewinnt der ausgewählte Inhalt an Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler.

Bei der Auswahl eines Themas analysiert die Lehrkraft den für dessen Bearbeitung erforderlichen Wortschatz. Ein Inhalt eignet sich dann besonders für den englischsprachigen Unterricht, wenn der damit verbundene Fachwortschatz im Deutschen bereits gesichert ist. So kann beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit gesunder Ernährung im Heimat- und Sachunterricht davon ausgegangen werden, dass der Wortschatz den Schülerinnen und Schülern i. d. R. bekannt ist. In englischsprachigen Unterrichtseinheiten können sie daher mithilfe englischer Vokabeln Nahrungsmittel nach ihrem Beitrag zu einer gesunden und ausgewogenen Ernährung bewerten, bevor sie ein passendes Pausenbrot zusammenstellen (vgl. HSU 1/2, Lernbereich 2.1 Körper und gesunde Ernährung). Fremdsprachliche Redemittel, die sie damit implizit erwerben, sind auch für künftige englische Kommunikationssituationen relevant. Die Entscheidung für eine englischsprachige Phase erweist sich hier als in zweifacher Hinsicht sinnvoll: Die Vertrautheit mit dem Inhalt unterstützt die Aufnahme neuer Wörter. Die Verfügbarkeit des enthaltenen englischen Sprachanteils kommt der Bewältigung weiterer englischsprachiger, auch alltagsbezogener, Kontexte zugute.

In Lernbereichen, in denen der Fachwortschatz auf Deutsch gesichert werden muss, ist der Unterrichtssprache Deutsch der Vorrang zu geben, z. B. bei der Vermittlung von Fachbegriffen für die Bestandteile des Kiefers (vgl. HSU 1/2, Lernbereich 2.1, Inhalte zu den Kompetenzen). Diese Fachbegriffe werden wahrscheinlich weniger Bedeutung für die Bewältigung einer englischen Kommunikationssituation haben, jedoch können sie ggf. eine Grundlage für Assoziationen zu Begriffen bieten, die den Schülerinnen und Schülern aus dem Alltag vertraut sind, z. B. (*bubble/chewing*)gum (Kaugummi) vs. *gums* (Zahnfleisch) (vgl. Kapitel III, 3.2).

Aufbau der Fremdsprachkompetenz ab Jahrgangsstufe 1

Durch einen kontinuierlichen und intensiven Kontakt zur Fremdsprache bauen die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkompetenz im Englischen sukzessive auf. Anfangs erwerben sie vorrangig rezeptive bzw. mündliche Fertigkeiten (Hör- und Hörsehverstehen, Sprechen). Der verstärkte Einsatz von Gestik und Mimik sowie von Bildern und Realia führt dazu, dass die Kinder sehr bald viel des auf Englisch Dargebotenen erfassen.

Die Lehrkraft bleibt während der fremdsprachigen Unterrichtsphasen in der englischen Sprache und erklärt auch die Aufgabenstellungen auf Englisch. Dadurch ist vor allem das Hörverstehen der Kinder gefordert. Die produktive Bearbeitung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen erfolgt in Jahrgangsstufe 1 – insbesondere in den ersten Monaten – in der Regel überwiegend auf Deutsch, mit wachsender Kompetenz der Schülerinnen und Schüler aber auch zunehmend auf Englisch.

Die Lehrkraft ermutigt die Lernenden von Beginn an konsequent dazu, die fremde Sprache auch aktiv zu verwenden. Sie schafft zahlreiche Gelegenheiten und unterstützt sprachliche Äußerungen durch ein grundlegendes Angebot an verbalen *scaffolds* (vgl. Kapitel III, 3.1). Erste Anlässe für die Schülerinnen und Schüler, sich selbst auf Englisch zu äußern, bieten fest verankerte Routinen und immer wiederkehrende Rituale.

Ein tägliches Ritual am Morgen festigt die Bezeichnungen für die Wettererscheinungen und die Wochentage, welche auch im Sachfachunterricht genutzt werden (HSU 1/2, Lernbereich 4.1 Zeitbewusstsein und Orientierung in der Zeit).



Während der englischsprachigen Phasen des Sachfachunterrichts nutzen die Schülerinnen und Schüler zunächst einzelne Wörter oder einfache Satzanfänge aus angebotenen Wortspeichern, die im Klassenzimmer gut sichtbar angebracht sind und längerfristig zur Verfügung stehen. Je häufiger die Lernenden diese Redemittel verwenden, desto schneller automatisieren sich die angewandten Satzmuster. Dadurch gewinnen die Schülerinnen und Schüler an Sicherheit im Umgang mit der fremden Sprache und setzen diese zunehmend aktiv statt überwiegend reaktiv ein.

Von großer Bedeutung für die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler auf Englisch sind authentische Lernsituationen mit fachlich motivierenden Sprechansätzen (vgl. Kapitel III, 3.6). Diese können, gerade beim *Lernen in zwei Sprachen*, die Lernenden dazu anregen, sich in der Fremdsprache zu äußern, ohne dass die Lehrkraft dies explizit einfordert. Bei der Planung sachbezogener Sprechansätze erwägt die Lehrkraft allerdings, ob die Schülerinnen und Schüler bereits in der Lage sind, diese sprachlich zu bewältigen. Oft ist die Diskrepanz zwischen dem, was ein Kind inhaltlich weiß, und dem, was es sprachlich auszudrücken vermag, sehr groß. Daher ist den Schülerinnen und Schülern das *code-mixing*, das Vermischen beider Sprachen, grundsätzlich erlaubt. Die Lehrkraft selbst vermeidet jedoch einen Wechsel aus der einen Sprache in die andere, das *code-switching*. Hat sie sich für die englischsprachige Durchführung einer Unterrichtsphase oder -einheit entschieden, verwendet sie ausschließlich die Fremdsprache (vgl. Kapitel III, 3.5).

Beim Erstellen eines Familienstammbaums im Heimat- und Sachunterricht der Jahrgangsstufe 2 mischt eine Schülerin englische (*grandma, grandpa, sister*) und deutsche (Mama, Papa) Begriffe bei den Bezeichnungen ihrer Familienmitglieder (*code-mixing*).



Der Schriftspracherwerb erfolgt auch in bilingualen Klassen auf Deutsch. Die Schülerinnen und Schüler werden aber von Anfang an versuchen, auf Englisch zu lesen und zu schreiben. Ergebnisse aus der Praxis zeigen, dass dies ab dem zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 1 möglich ist. Das englische Schriftbild ist jedoch von Anfang an im

Schulgebäude oder Klassenzimmer präsent, z.B. durch die Beschriftung von Räumen und Gegenständen. Um einer eigenen, unter Umständen fehlerhaften Hypothesenbildung der Lernenden entgegenzuwirken, wird darüber hinaus das Schriftbild von bereits mündlich auf Englisch erarbeiteten Inhalten angeboten und bei Bedarf auch auf individuelle Wünsche von Verschriftlichung eingegangen (vgl. Kapitel III, 3.7).

Je länger die Lernenden Kontakt mit der englischen Sprache haben, desto systematischer wird das Lesen und Schreiben auf Englisch auch bei den Aufgabenstellungen miteinbezogen. So können die Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn der Jahrgangsstufe 2 Aufgaben auf Englisch lesen und ihre Ergebnisse – zumindest ansatzweise – auch verschriften.

Neuakzentuierung des Englischunterrichts ab Jahrgangsstufe 3

Beim *Lernen in zwei Sprachen* liegt der Schwerpunkt auf der fachorientierten Vermittlung von Inhalten auf Englisch; der Erwerb sprachlicher Kompetenzen erfolgt größtenteils implizit.

Ab Jahrgangsstufe 3 sieht die Studentafel jede Woche zwei Stunden Englischunterricht vor. In diesem findet gezielte Spracharbeit statt, die bereits vorhandene Fertigkeiten und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler aufgreift, weiterführt und ausbaut. Im Vordergrund stehen dabei die Kompetenzerwartungen des Fachlehrplans Englisch. Ein Abgleich mit den fremdsprachlichen Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler aus bilingualen Klassen wird zeigen, dass sie bereits einen großen Wortschatz und viele sprachliche Mittel – sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich – erworben haben. Es gilt jedoch sicherzustellen, dass die Lernenden tatsächlich über die erwarteten Kompetenzen und die verpflichtenden Inhalte des Englischlehrplans verfügen und ausgewiesene Redemittel flexibel und situationsadäquat in alltäglichen Kommunikationssituationen einsetzen können.

Je nach Lernstand der Schülerinnen und Schüler ergeben sich Zeitfenster im Englischunterricht, in denen Themen aus den Sachfächern aufgegriffen, weitergeführt und vertieft werden. Der bilinguale Sachfachunterricht wiederum nutzt den Kompetenzzuwachs aus dem Englischunterricht und lässt Schülerinnen und Schüler erworbene kommunikative Fertigkeiten einbringen (zusammenhängendes Sprechen, an Gesprächen teilnehmen, Lesen, Schreiben und Sprachmittlung) (vgl. Kapitel III, 4.1). Im Englischunterricht ist auch Raum für Reflexionen zu sprachlichen Besonderheiten, z. B. das „s“ bei der 3. Person Singular, welche zum Ausbau der Sprachbewusstheit beitragen.

Leistungen beobachten, erheben und für die weitere Planung nutzen

Die Leistungsbeobachtung und -erhebung im Sachfach beruht auf den Kompetenzerwartungen des Lehrplan-PLUS. Die dort ausgewiesenen Kompetenzen sind auch von Schülerinnen und Schülern einer bilingualen Klasse verbindlich zu erwerben und müssen entsprechend nachgewiesen werden. Schriftliche, mündliche und praktische Leistungsnachweise erfolgen auf Deutsch. Zusätzlich können Aufgabenstellungen in englischer Sprache formuliert werden (vgl. Kapitel III, 3.9). Außerdem beobachtet und dokumentiert die Lehrkraft die Fortschritte in den kommunikativen, metasprachlichen und interkulturellen Kompetenzbereichen (vgl. Kapitel III, 1).

Im Zuge des impliziten Spracherwerbs sind Fehler bei der Sprachanwendung Teil des Lernprozesses. Sie sind ein wichtiger Indikator für die erreichte Sprachkompetenz und wirken richtungsweisend für den weiteren Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zwar mag der Mitteilungsaspekt beim *Lernen in zwei Sprachen* wesentlich sein, aber auch hier müssen falsche Aussprachen oder fehlerhafte Konstruktionen von der Lehrkraft aufgegriffen werden, um einer Fossilisierung, d.h. der Verfestigung falscher Sprachanwendung, vorzubeugen. Dazu baut die Lehrkraft auf eine sensible Fehlerkorrektur, indem sie Fehlerhaftes richtig zurückspiegelt. Zusätzlich zu diesem korrektiven Feedback gibt sie möglichst oft konstruktive Rückmeldungen, die dazu beitragen, dass sich immer mehr Schülerinnen und Schüler (zu-)trauen, sich auf Englisch mitzuteilen.

2 Leitprinzipien und Kernbotschaften

(Prof. Dr. Heiner Böttger)

Folgende didaktische Potenziale im bilingualen Grundschulunterricht gelten als gesichert und sollten bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung daher regelmäßig deutlich zum Tragen kommen:

1. Kontextualisierung und *scaffolding* unterstützen selbständiges Verstehen und Bedeutungsbildung

Die Kontextualisierung von Inhalten durch den extensiven Einsatz von Gestik, Mimik und Körpersprache führt zur impliziten, selbständigen Bedeutungsfindung bei der Aufnahme und Verarbeitung z. B. von Wortschatz und Strukturen. Altersgerechte Medien, wie Realia, Bilderbücher oder Filme, sowie die Aktivierung des Hintergrundwissens der Schülerinnen und Schüler in deutscher oder englischer Sprache unterstützen eine solche *Negotiation of Meaning* (Bedeutungsaushandlungsstrategie).

Darüber hinaus unterstützt ein gezieltes *scaffolding*, ein Bereitstellen von Verstehens-Gerüsten, die Kontextualisierung. Insbesondere sprachliche Redundanzen und Wiederholungen sowie Routinen in bestimmten Fächern und die Strukturierung des englischsprachigen Schulalltags sind wertvoll und nachhaltig.

Kernbotschaft: Wortschatz und Strukturen nicht erklären – selbst verstehen lassen.

Beispiel aus Jgst. 1: Die Lehrkraft behandelt in einer englischsprachigen Phase des Heimat- und Sachunterrichts mit den Schülerinnen und Schülern den Vorgang des Zähneputzens. Sie zeigt den Kindern zunächst die notwendigen Utensilien und benennt diese: *toothbrush, toothpaste, a glass of water*. Anschließend demonstriert sie den Vorgang des Zähneputzens am Modell eines Gebisses und erläutert ihn auf Englisch (z. B. mit Adverbialen wie *to and fro, from top to bottom* ...). Sprachliche Redundanz erzeugt die Lehrkraft z. B. dadurch, dass sie mehrere Stellen des Modells mehrfach putzt und die Erläuterungen wiederholt bzw. auch sprachlich variiert.

2. Ästhetik erhöht sprachliche Aufnahmekapazitäten

Das Lernen mit allen Sinnen ist als Konzept längst etabliert. Ein erfolgreiches *Lernen in zwei Sprachen* geht jedoch darüber hinaus: Die Identifikation von Sachfachinhalten erfolgt nicht nur über sprachliche Machbarkeit, sondern über mögliche positive Sinneserfahrungen. Eine solche Ästhetik (im Sinne von persönlicher Bedeutsamkeit) entsteht durch den ständigen Umgang mit für das Unterrichtsfach relevanten Dingen, die entdeckt, bezeichnet und kommentiert werden können. Als subjektiv schön empfundene Dinge sind interessant und motivierend; sie werden im Gedächtnis leichter gespeichert und bleiben nachhaltig verankert.

Kernbotschaft: Für Schülerinnen und Schüler bedeutsame, attraktive Inhalte identifizieren und auswählen.

Beispiel: Für die englischsprachigen Phasen des Unterrichts wählt die Lehrkraft Inhalte aus, die die Schülerinnen und Schüler ästhetisch oder emotional ansprechen. Im Kunstunterricht spielen beispielsweise Bildbetrachtungen eine zentrale Rolle. Bilder und andere Kunstwerke laden die Lernenden dazu ein, sich intensiv über ihre sinnlichen Erfahrungen oder ihre Empfindungen auszutauschen. Die Schülerinnen und Schüler greifen auf bekanntes Vokabular (z. B. *feelings, colours*) zurück, um ihre subjektiven Wahrnehmungen zu verbalisieren.

3. Positives Feedback und *Feedforward* unterstützen die individuelle Sprachentwicklung nachhaltig

Das psychologisch-pädagogische Konzept der positiven Verstärkung durch Feedback wird ergänzt durch ein gezieltes *Feedforward*: *Nothing succeeds like success*. Die Lehrkraft korrigiert und ergänzt die Äußerungen der Kinder indirekt und dennoch konkret, indem sie die Aussagen nochmals sprachlich richtig aufgreift oder paraphrasiert.

Kernbotschaft: Differenziert loben mit Tipps für weiteres Sprachhandeln.

Beispiel für konstruktive Korrektur: Die Lehrkraft greift fehlerhafte Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auf und wiederholt sie korrekt in neuem Kontext.

S: *"This is my sister. *He likes chocolate."*

L: *"She likes chocolate? I like chocolate, too. My sister doesn't like chocolate. She likes strawberries."*

Beispiel für Feedforward, Jgst. 3: Die Lehrkraft kommentiert schriftliche Produkte der Schülerinnen und Schüler individuell. Dabei gibt sie den Kindern Hinweise für das weitere Lernen:

Im Fach Mathematik beschreibt eine Schülerin schriftlich ihre Rechenstrategie zur Aufgabe $360 + 250$: *"First, *i add 200 to 300, that comes to 500. Next, *i add 50 to 60, that comes to 110. ..."*

Die Lehrkraft kommentiert nach der Korrektur: *"You explained your calculation clearly and in good English. Note: 'I' is spelled with a capital I. Remember to spell 'I', not 'i'."*

4. Differenzieren, individualisieren, inkludieren bedeutet kooperieren und partizipieren

Teilhabe am *Lernen in zwei Sprachen* lässt sich sehr gut durch inkludierende, kooperative und kompetenzausgleichende Lernformen realisieren. *Tutoring* und *peer-teaching* beispielsweise sind effiziente Differenzierungsverfahren.

Kernbotschaft: Weniger im Plenum vermitteln, mehr in der Gruppe entdecken. Sprachexperimente zulassen.

Beispiel aus Jgst. 2: Im Heimat- und Sachunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler, Nahrungsmittel nach ihrem Beitrag zu einer gesunden Ernährung zu bewerten. In Kleingruppen oder Tandems teilen sie Lebensmittel in die Kategorien *healthy – okay – unhealthy* ein und begründen beispielsweise, warum bestimmte Nahrungsmittel gesund oder ungesund sind: *"Chocolate is not healthy because it has a lot of sugar."* Leistungstärkere Lernende können leistungsschwächeren Lernenden dabei als Sprachvorbild dienen und konkrete Hilfestellungen anbieten.

5. Eine Balance zwischen Sprachaktivierung und Sprachrezeption erfordert neue fremdsprachendidaktische Planungsmuster

Ein übergeordnetes Ziel des *Lernens in zwei Sprachen* ist die sprachliche Aktivierung der Lernenden, die die Lehrkraft durch ein hohes Maß an sprachlicher Redundanz und viele Wiederholungen unterstützt.

Durch ein breites Angebot an fachlich authentischen, aber zu bewältigenden Sprachsituationen (bildungssprachliches Sprachbad) sowie vielfältige unterrichtliche Situationen mit intensiver Kommunikation im Fach und über das Fach bereitet die Lehrkraft die Grundlage für Interaktionen, sprachliche Handlungen und eine Orientierung am Lernprodukt. Die Sprachanforderungen liegen dabei idealerweise knapp über dem individuellen Sprachvermögen der Kinder (N+1) und sind damit eine quasi kalkulierte Herausforderung (Prinzip der optimalen Passung). Diesen Grundsatz gilt es auch bei der Auswahl der Aufgabenformate und Lernstandserhebungen zu berücksichtigen.

Dabei sind so viele Sprachhilfen (*scaffolding*; Methodentools) richtig, wie mit Anstrengung zum erfolgreichen, aber nicht zwingend fehlerfreien Bewältigen der Sprachsituationen benötigt werden.

Kernbotschaft: Rezeptive und produktive Anteile ausbalancieren.

Beispiel aus Jgst. 3: In einem ersten Lernschritt erlesen und lösen die Schülerinnen und Schüler verbalisierte Mathematikaufgaben, wie zum Beispiel: *"Divide 25 by 5 and add 18."*, *"Multiply 8 by 9 and subtract 10."*

Im nächsten Schritt verfassen die Kinder selbst solche Aufgaben und stellen sie den Mitschülerinnen und Mitschülern. Textmuster und Wortspeicher helfen ihnen dabei, Fehler auch in den Bereichen der Syntax und Orthographie zu minimieren. Individuelle Rückmeldungen der Lehrkraft unterstützen sie außerdem beim Aufbau nachhaltiger Schreibkompetenz. Dadurch, dass die Aufgaben später von den Mitschülerinnen und Mitschülern gelöst werden, hat die Textproduktion einen konkreten Zweck und einen motivierenden Charakter für die Lernenden.

6. Wortschatz und Grammatik implizit zu vermitteln entspricht dem natürlichen Spracherwerb

Die gezielte Spracharbeit mit expliziter Wortschatzarbeit (z. B. die repetitive Einführung von themenbezogenem Vokabular) und die Vermittlung grammatikalischer Einsichten bleibt die Domäne des Regel-Englischunterrichts ab Jahrgangsstufe 3.

Beim *Lernen in zwei Sprachen* geschieht der sprachliche Kompetenzerwerb implizit. Für eine zunehmend kommunikativere Ausrichtung sind vor allem Verbformen zur intuitiven Satzbildung notwendig. Schülerinnen und Schüler verarbeiten spezielle Fachbegriffe aus den Sachfachinhalten englischsprachig effektiver, wenn sie die Bedeutung bzw. das einhergehende Konzept in der Schulsprache Deutsch verstanden haben. Demzufolge verortet die Lehrkraft die englischsprachigen Phasen des *Lernens in zwei Sprachen* vor allem in Vertiefungsphasen. Einführungsphasen gestaltet sie immer dann englischsprachig, wenn neue Fachbegriffe ganz konkret durch Visualisierung sofort verstanden werden können oder die Fachbegriffe den Kindern bereits aus anderen Kontexten bekannt sind. Generell gilt: Die Vermittlung unbekanntes Wortschatzes erfolgt bei bekanntem Inhalt.

Kernbotschaft: Sprache erfassen lassen, statt sie zu erklären.

Beispiel für die implizite Vermittlung von Wortschatz, Jgst. 1: In einer Unterrichtssequenz zur Ernährung benennen die Schülerinnen und Schüler gesunde und ungesunde Lebensmittel. Dabei lernen sie die englischen Begriffe für bekannte Obstsorten wie Äpfel, Bananen und Orangen kennen. Die Lehrkraft entscheidet sich für die Begegnung mit dem englischen Wortmaterial, da sie weiß, dass den Kindern die deutschen Begriffe bereits von zuhause bzw. aus dem Kindergarten bekannt sind. Sie führt die Begriffe anhand von mitgebrachtem Obst ein, das zu einem Obstsalat verarbeitet wird. Parallel dazu vermittelt sie den Kindern die Bedeutung der Verben *cut, peel, mix, squeeze*, indem sie diese im konkreten Tun wiederholt verwendet.

Beispiel für die implizite Vermittlung von Grammatik, Jgst. 2: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Gefühlen auseinander. Sie nennen eigene Gefühlszustände mit der einfachen Struktur *"I am sad/happy/angry ..."* In einem weiteren Schritt lernen sie, zunächst auf Deutsch und mit Begründung, die Gefühle anderer Menschen am Gesichtsausdruck zu erkennen. In einer Automatisierungsphase erkennen sie Gefühle anderer Kinder (z. B. auf Bildern oder in einem Rollenspiel) und benennen sie auf Englisch mit der Struktur: *"The boy/girl is angry/sad/happy ..."* bzw. *"He/she is angry/sad/happy ..."* Die Veränderung der Verbform muss hier nicht erklärt werden: Die Lernenden verstehen sie intuitiv.

7. Kommunikative Kompetenzen entwickeln sich parallel und bilden keinen eigenen Schwerpunkt

Sprachliche und interkulturelle Kompetenzen entwickeln sich beim *Lernen in zwei Sprachen* natürlich und implizit. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, dieses implizite Lernen aktiv zu unterstützen: Sie lenkt den Spracherwerb durch gezielte Impulse und durch sprachliche Angebote, die den Kompetenzerwerb der Lernenden im mündlichen und im schriftlichen Bereich sicherstellen.

Die schnelle Progression im Bereich des Hörverstehens macht bereits ab Jahrgangsstufe 1 deutlich anspruchsvolle Texte möglich, so auch z. B. ein kommunikatives, nicht ausschließlich aus Handlungsanweisungen bestehendes *Classroom Management*. Bei interaktiven Aufgabenformaten, die auf Dialogen basieren, entwickelt sich das reproduktive und zunehmend freiere Sprechen über *Language switching* und *Interlanguage* schnell.

Lesen und Schreiben bilden einen wichtigen Kompetenzbereich für den Sachfachunterricht. Der Übergang vom *learning to read* zum *reading to learn* wird gezielt durch Lese- und Schreibübungen ab Jahrgangsstufe 3 entwickelt. Für die Jahrgangsstufen 1 und 2 bieten sich z. B. *labelling*, Konkrete Poesie, Hand-Auge-Koordinationsübungen oder Feinmotorikübungen an. Die Kinder bilden sich bezüglich orthographischer Richtigkeit schnell ihre eigenen Hypothesen, denen die Lehrkraft am besten mit dem Angebot des korrekten Schriftbildes implizit oder bei Bedarf auch mit einzelnen, gezielten Hinweisen begegnet.

Interkulturelles Lernen erfolgt durch die Themen- und Textauswahl, ebenso durch die gezielte Sprachwahl (z. B. Höflichkeitsformen) grundsätzlich implizit.

Kernbotschaft: Individuelles Üben begleitet den impliziten Spracherwerb und unterstützt den intuitiven Lernprozess, insbesondere die Alphabetisierung in der Fremdsprache.

Beispiel aus Jgst. 1: Gegenstände im Klassenzimmer werden mit Wortkarten versehen, um schon früh das Schriftbild der Fremdsprache ins Bewusstsein zu rücken. Beispielsweise durch gezielte farbige Abhebung von deutschsprachigen Wortkarten kann implizit die Unterschiedlichkeit der Schriftsysteme betont werden. Wiederkehrende Phrasen in Ritualen, beispielsweise beim Beschreiben des Wetters, können ebenfalls als Gedächtnisstütze schriftlich angeboten werden.

Die Schülerinnen und Schüler nutzen diese schriftlichen *scaffolds* auch, um sich schriftlich auf Englisch zu äußern und als Vorlage und Orientierung beim Schreiben. Außerdem setzen die Lernenden sie als Korrekturhilfe ein.

Beispiel aus Jgst. 3: In den Unterrichtsfächern werden vermehrt englischsprachige Texte eingesetzt. Umfang und sprachliche Schwierigkeit dieser Texte orientieren sich an der Leistungsfähigkeit der Lernenden. Im Englischunterricht können Methoden zur Steigerung der Leseflüssigkeit englischer Texte zum Einsatz kommen, beispielsweise chorisches Lesen und Tandemlesen. Auch Schreibübungen kommen regelmäßig zum Einsatz und unterstützen den produktiven Gebrauch der Schriftsprache in den Sachfächern.

8. Ein englischsprachiger Fachunterricht ist sprachsensibel

Der Sachfachunterricht in englischer Sprache hat zum Ziel, dass Schülerinnen und Schüler sachfachinhaltliche Konzepte fachlich durchdringen und verstehen.

Um fachlich authentische Sprachsituationen auf passendem Sprach- und Fachniveau zu schaffen, die sowohl den fachlichen als auch den sprachlichen Kompetenzerwerb begünstigen, entwirft die Lehrkraft passgenaue Aufgabenstellungen und Lernmaterialien bzw. methodische Verfahren für diese Lernsituationen (z. B. Wechsel der Darstellungsformen, sprachliche Standardsituationen, Sprachhilfen).

Bildungssprache, Fachsprache und Alltagssprache bilden die Unterrichtssprache(n). Die Formulierungen der Kinder sind vor allem als Sprache des Verstehensprozesses, nicht des Verstandenen zu werten. Eine verstandene Aussage kann nicht präziser formuliert sein als es die jeweiligen sprachlichen Kompetenzen des Sprechenden zulassen (bilinguales Paradoxon). Der englischsprachige Output der Schülerinnen und Schüler gibt der Lehrkraft noch keine Auskunft darüber, ob die Sachfachinhalte tatsächlich verstanden sind.

Kernbotschaft: Die Lehrkraft überprüft den Grad des Verstehens daher in der Schulsprache Deutsch.

Beispiel: Leistungserhebungen werden auf Deutsch durchgeführt. Damit stellt die Lehrkraft sicher, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Kenntnisstand möglichst differenziert darstellen können und nicht an einer sprachlichen Barriere scheitern.

Aufgabenstellungen können als zusätzliches Angebot auch auf Englisch formuliert werden.

9. Gamification ist nicht sprachorientiert, sondern fachorientiert ausgerichtet

Beim *Lernen in zwei Sprachen* geschieht Spielen nicht um des Spielens willen, sondern dient dem sachfachlichen und sprachlichen Kompetenzerwerb. Im Fokus stehen sachfachliche Inhalte. Die Schülerinnen und Schüler verarbeiten Fachinhalte besonders beim Sprechen über das Sachfachthema in spielerischen Dialogformen, in Rollenspielen, Diskussionen oder durch Meinungsäußerungen etc. besonders effektiv und speichern sprachliche Inhalte nachhaltiger ab.

Kernbotschaft: Lerninhalte in dialogischen Sprachspielen verarbeiten lassen.

Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler üben im Sachunterricht Verhaltensweisen für ein positives Miteinander im Klassenzimmer ein. Beispielsweise üben sie, nach Hilfe zu fragen oder sich einen Gegenstand auszuleihen.

In Rollenspielen stellen sie entsprechende Situationen nach und verwenden englische Äußerungen, um sie sprachlich zu bewältigen:

"Can you please help me with the chart?" – "Yes, I can! / Of course! / Sorry, I'm busy."

"Can I have your ruler, please?" – "Of course! / Here you are!"

10. Das *Lernen in zwei Sprachen* bezieht die Mutter- bzw. Erstsprachen mit ein

Das *Lernen in zwei Sprachen* findet in der Schulsprache Deutsch (die zugleich in der Regel Erstsprache ist) und in der englischen Sprache statt. Darüber hinaus tragen insbesondere interkulturelle Projekte oder die unterrichtliche Bezugnahme auf weitere Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler zu Hause sprechen, dazu bei, dass semantische Verknüpfungen entstehen, die das Lernen unterstützen können. Fehlen diese beispielsweise bei Migrantenkindern, fehlt eine wichtige kognitive Basis für den Erwerb weiterer Sprachen.

Kernbotschaft: Der gelingende Erwerb einer neuen Sprache erfordert ein gesamtsprachliches Konzept, das die Fremdsprache, die Schulsprache und die Erstsprache berücksichtigt. Deshalb sind alle Personen, die am Spracherwerb beteiligt sind, einzubinden.

Beispiel für den Einbezug von Eltern: Bei einer Klassenfeier werden Speisen aus den Herkunftsländern der jeweiligen Familien mitgebracht. Die Namen und Herkunftsorte der Speisen stehen auf Schildern, die auch mehrsprachig verfasst sein können (z. B. auf Deutsch, Englisch oder der Landessprache). Die Eltern können Besonderheiten gerne auch erklären, ggf. dolmetschen die Kinder.

Beispiel für die Einbindung weiterer Erstsprachen: In ritualisierter Form sammelt die Klasse beispielsweise einmal pro Woche neue Wörter aus dem Unterricht in verschiedenen Sprachen und vergleicht sie. Schülerinnen und Schüler können so ihre individuelle Erstsprache einbringen und neue mentale Verknüpfungen herstellen. Der wertschätzende Umgang mit verschiedenen Sprachen stärkt die interkulturelle Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler.

3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

3.1 *Scaffolding*

Um fachliche Inhalte sprachlich zu bewältigen, sind die Schülerinnen und Schüler beim *Lernen in zwei Sprachen* auf unterstützende Strukturen, sogenannte *scaffolds*, angewiesen.

„Mithilfe von *Scaffolding* sollen Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache eine von der Unterrichtssprache verschiedene ist, darin unterstützt werden, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen, sprachlich und fachlich. [...] Konkret bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen und fachlichen Anforderungen konfrontiert werden, die vom Schwierigkeitsgrad her ein wenig über dem bereits erreichten Kompetenzniveau angesiedelt sind. *Scaffolding* bedeutet dann, dass die Lücke, die zwischen dem, was ein/e Lerner/ in bereits kann, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt wird.“¹⁵

Im Folgenden werden verschiedene Arten von *scaffolds* vorgestellt, die Schülerinnen und Schüler beim Spracherwerb sinnvoll unterstützen können.

Nonverbale *scaffolds*

Die Lehrkraft unterstützt das Verstehen der Schülerinnen und Schüler, indem sie das Gesagte durch Mimik, Gestik, Körpersprache und Pantomime unterlegt oder Filme, Bilder und Realia einsetzt. Hilfreich sind Unterstützungsmaßnahmen, bei denen eine starke Visualisierung im Vordergrund steht. Nonverbales *scaffolding* gelingt dann, wenn zwischen der Sprache und dem Geschehen ein klarer und eindeutiger Zusammenhang erkennbar wird.

Beispiel für nonverbales *scaffolding* im Fach Musik:

Die Lehrkraft unterstützt die Stimmbildung, indem sie diese handlungsbegleitend erarbeitet, z. B.

It's summer and we're on a field full of flowers. We take off our shoes and we walk through the grass.

→ Die Lehrkraft artikuliert „rsch“ zur Aktivierung des Zwerchfells.

We're getting tired.

→ Die Lehrkraft gähnt mit weit geöffnetem Mund und leitet eine Atemübung ein.

15 <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>, S. 1 [Zugriff: 29.05.2020].

Verbale, mündliche *scaffolds*

Verbale *scaffolds* mündlicher Art verwendet die Lehrkraft, wenn sie merkt, dass die Schülerinnen und Schüler das Gesprochene nicht verstanden haben. Sie wechselt dann nicht voreilig ins Deutsche, sondern versucht, das Gesagte zu wiederholen, zu paraphrasieren oder Synonyme einzusetzen.

Beispiel für mündliches verbales *scaffolding* im Fach Kunst

Die Klasse betrachtet das Bild eines Igels, bei dem die Stacheln fehlen. Dabei macht die Lehrkraft auf Besonderheiten aufmerksam, z. B.

Have a close look at the hedgehog. What can you see?

→ Die Lehrkraft doppelt ihre Aussage.

The spines are missing. There are no spines.

→ Die Lehrkraft formuliert einen weiteren Satz als verbale Unterstützung.

Während der Überleitung zur Aufgabenstellung wiederholt sie nochmals das bereits Gesagte:

Now have a close look at this hedgehog. What can you see?

What's missing?

Well, the spines are missing. (There are no spines.)

Zum mündlichen *scaffolding* zählen auch allgemeine Prinzipien des *Lernens in zwei Sprachen* wie der konsequente und kontinuierliche Einsatz der Fremdsprache.

Verwendet die Lehrkraft eine strukturell reichhaltige Sprache und kommentiert sie das Geschehen im Klassenzimmer handlungsbegleitend auf Englisch, verfolgen die Lernenden schneller und leichter das Unterrichtsgeschehen mit und beteiligen sich auch aktiv daran.

Die zu erwartenden Lernerfolge sind umso größer, je öfter die Schülerinnen und Schüler mit der Zielsprache konfrontiert werden. Deshalb werden auch deutschsprachige Äußerungen der Lernenden von der Lehrkraft stets auf Englisch wiederholt. Schülerinnen und Schüler, die beim Erlernen der Sprache besonders schnell Fortschritte machen (und ggf. auch Muttersprachler sind), können als Experten oder Helfer eingesetzt werden und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sprachlich gezielt unterstützen. Auch solche Maßnahmen gehören zu den sprachlichen *scaffolds*.

Verbale, schriftliche *scaffolds*: Wortspeicher

Eine weitere Form des verbalen *scaffolding*s stellen schriftliche Formulierungshilfen dar, die als Wortspeicher präsentiert werden. Dieser Wortspeicher kann sowohl englische Wörter und Sätze als auch die entsprechenden deutschen Begrifflichkeiten enthalten. Sein Inhalt muss vorab mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.

Neue Themenbereiche lassen sich in der Fremdsprache einführen, wenn der Wortschatz, der zum Erschließen der Thematik gebraucht wird, einen angemessenen, nicht überfordernden Umfang aufweist. Er muss sich bildhaft oder durch Gesten leicht vermitteln lassen, bevor er im Wortspeicher festgehalten wird und als verbales *scaffold* schriftlicher Art zur Verfügung steht. Ist ein Thema inhaltlich komplex oder ist das notwendige Fachvokabular zu umfangreich, können nach der Einführung auf Deutsch die erworbenen Kompetenzen in darauffolgenden fremdsprachlichen Phasen erweitert bzw. vertieft werden.

Je nach Themenbereich und Methodik unterscheiden sich die Wortspeicher in Darbietung und Handhabung. Grundsätzlich sollten folgende Aspekte bei der Arbeit mit dem Wortspeicher berücksichtigt werden:

Sprache

Wortspeicher müssen nicht nur Nomen, sondern auch passende Verben, Adjektive und andere Wortarten enthalten. Für Äußerungen in ganzen Sätzen werden auch Strukturen angeboten, z.B. als Satzanfänge oder als Lückensätze.

Das Wortmaterial kann sowohl ein- als auch zweisprachig präsentiert werden:

Rein englischsprachige Wortspeicher bieten sich an, wenn die Fachbegriffe auf Deutsch bekannt sind oder an anderer Stelle, z. B. im Heft, gesichert werden. Wortspeicher in zwei Sprachen sind vor allem dann sinnvoll, wenn die Übersetzung der Fachbegriffe problemlos und eindeutig möglich ist, z. B. bei Notenwerten und Präpositionen.

Darstellungsmöglichkeiten

Je nach Methode und Einsatz lassen sich Wortspeicher unterschiedlich handhaben:

- Als Tafelanschriebe können sie von der Lehrkraft sukzessive im Lauf des Unterrichtsgeschehens erstellt werden.
- Als Poster im Klassenzimmer sind Wortspeicher während des Unterrichts stets sichtbar; die Schülerinnen und Schüler prägen sich die enthaltenen Redemittel und Fachbegriffe mit der Zeit ein.
- Flexible Wort- und Bildkarten lassen sich zum Beispiel an der Tafel spielerisch zuordnen.
- Den Wortspeicher als Tischvorlage nutzen die Schülerinnen und Schüler vor allem während der Partner- und Gruppenarbeit.
- Wortspeicher im Heft können individuell erweitert und selbst gestaltet werden.

Eine übersichtliche Struktur bietet ein Wortspeicher, der nach Wortarten geordnet ist. Seine Gliederung kann aber auch chronologisch dem Aufbau der Sequenz folgen oder sich an anderen Kriterien orientieren, z. B. an der Relevanz des Wortmaterials oder der optischen Struktur des Inhalts.

Im Rahmen des Stundenthemas *How old are the boys and girls in our class?* im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 1 dienen schriftliche *scaffolds* sowohl bei der Befragung der Mitschülerinnen und Mitschüler wie auch bei der Zusammenfassung der Ergebnisse als Unterstützung für sprachliche Äußerungen.

	6 years	7 years	8 years
Boys	IIII	IIII III	I
Girls	IIII	IIII I	I

How old are you?

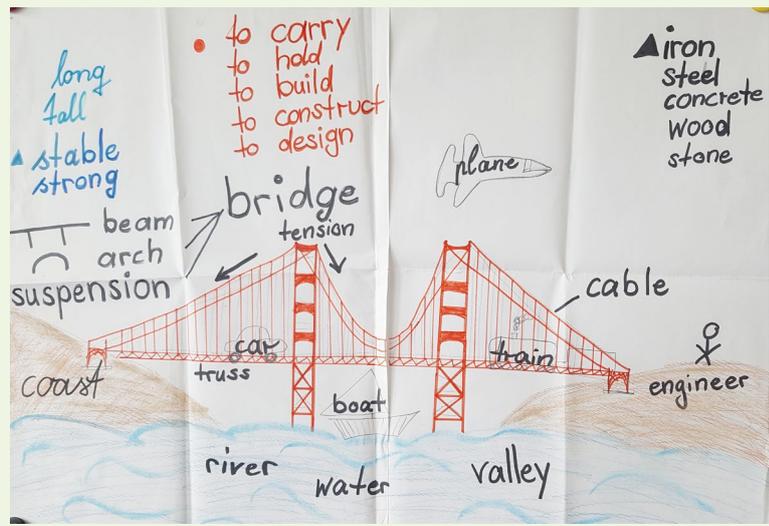
I'm 6.

___ girls are ___ years old.

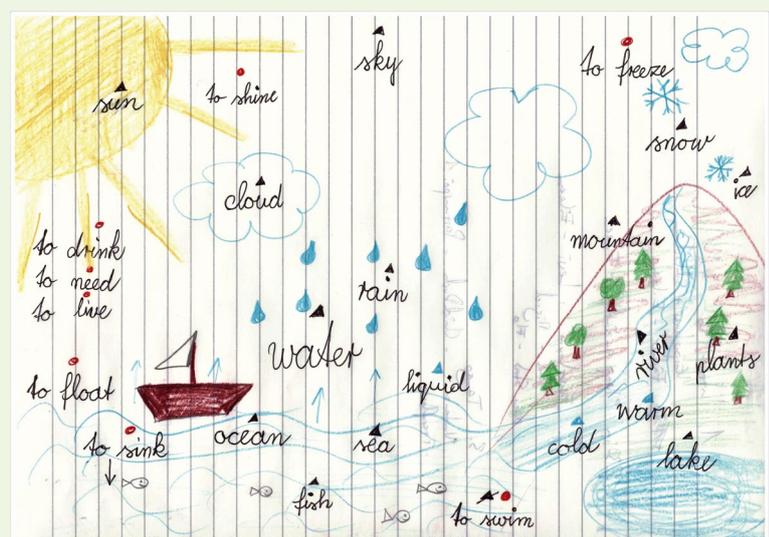
___ boys are ___ years old.

___ girls and ___ boys are ___ years old.

Dieser von der Lehrkraft erstellte Wortspeicher für den Heimat- und Sachunterricht der Jahrgangsstufe 3 dient als Hilfsmittel für Äußerungen zur Bauweise von Brücken. Die Zuordnung der Wortarten wird durch entsprechende Farben bzw. Symbole erleichtert.



Dieser Hefteintrag zum Thema Wasserkreislauf des Heimat- und Sachunterrichts der Jahrgangsstufe 4 stellt gleichzeitig einen Wortspeicher dar. Auch hier ermöglichen Symbole eine bessere Unterscheidung der verschiedenen Wortarten.



Organisatorische scaffolds

Organisatorische *scaffolds* wirken unterstützend, indem sie stets wiederholt werden. Feste Routinen und immer wiederkehrende Rituale gehören ebenso dazu wie Schriftbilder häufig vorkommender Begriffe, die als Aushang im Klassenzimmer ständig greifbar sind.

Wird in einer Klasse der Morgenkreis immer auf Englisch durchgeführt oder werden Geburtstage in der Fremdsprache gefeiert, so verstehen bald alle Schülerinnen und Schüler genau, worum es geht und was gesagt wird.

Beispiel für organisatorisches scaffolding – der Morgenkreis:

Vorlesen und Klären von Fragen:

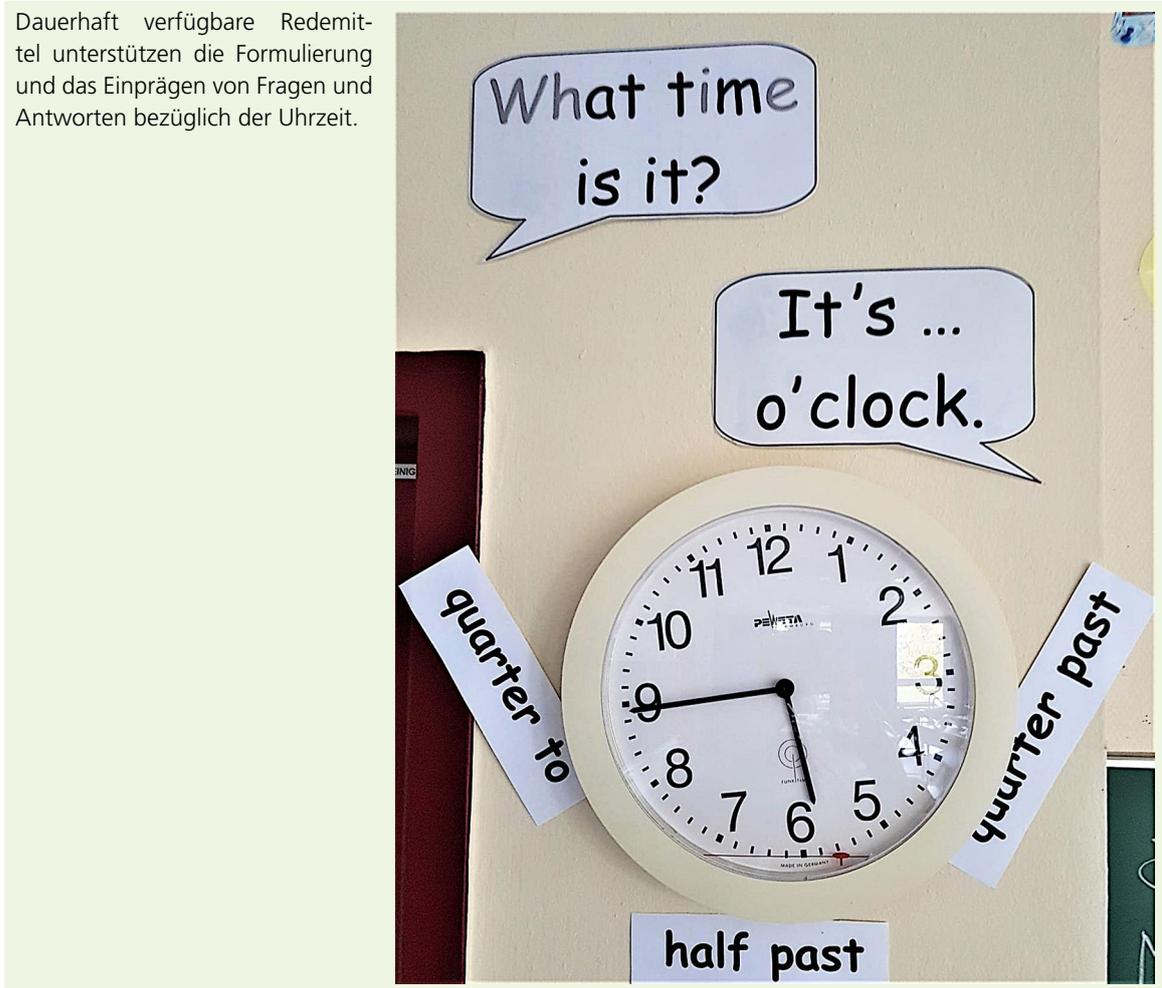
- *What day is it?*
- *What's the weather like today?*
- *Who's missing?*

Besprechung des Tagesplans:

- *What's our plan for today?*

Auch Signallieder, die bestimmte Fächer oder Unterrichtsphasen einleiten, immer wiederkehrende *classroom phrases*, die Gestaltung des Klassenzimmers mit einem *English Corner*, in dem Aspekte der englischsprachigen Kultur in der Zielsprache präsentiert werden, sowie das Anbringen entsprechender Wortkarten auf Materialien und Gegenständen unterstützen den Verstehensprozess und fördern den Ausbau der Sprachkompetenz.

Dauerhaft verfügbare Redemittel unterstützen die Formulierung und das Einprägen von Fragen und Antworten bezüglich der Uhrzeit.



3.2 Progression – Aufbau kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 das Sprachniveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens in großen Teilen erreichen bzw. übertreffen (vgl. Kapitel VI).

Überblick Sprachniveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens ¹⁶

Verstehen		Sprechen		Schreiben
Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Schreiben
<ul style="list-style-type: none"> – vertraute Wörter – ganz einfache Sätze, die sich auf die eigene Person, die Familie oder auf vertraute Dinge beziehen <p>(Voraussetzung: langsames, deutliches Sprechen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – einzelne vertraute Namen und Wörter – ganz einfache Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> – Beantworten ganz einfacher Fragen zu notwendigen oder vertrauten Themen – einfache Verständigung <p>(Voraussetzung: langsames Wiederholen und Hilfe beim Formulieren durch Gesprächspartner)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – einfache Wendungen und Sätze zur Beschreibung bekannter Menschen und der eigenen Wohnumgebung 	<ul style="list-style-type: none"> – kurze einfache Postkarte – auf Formularen Name, Adresse, Nationalität etc. eintragen

Im Verlauf der Jahrgangsstufen 1 bis 4 folgt der Erwerb der kommunikativen Kompetenzen in der Fremdsprache den Leitprinzipien

- von der Rezeption zur aktiven Sprachproduktion und
- von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit.

Der erste Kontakt mit der englischen Sprache erfolgt vorwiegend rezeptiv. Gleichwohl legt die Lehrkraft von Anfang an Wert auf eine aktive Sprachverwendung, die progressiv verläuft. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zahlreiche Gelegenheiten, sich in die fremde Sprache einzuhören und erfassen mithilfe von *scaffolds* sinngemäß wesentliche Inhalte des Gehörten, z. B. bei der handlungsorientierten Erarbeitung englischsprachiger Lieder oder wenn Satzmuster als *classroom phrases* oder bei *daily routines* sukzessive ergänzt und immer wieder eingesetzt werden. So eignen die Lernenden sich englische Redemittel an und verwenden diese zunehmend selbstverständlich in unterschiedlichen Kommunikationssituationen.

Kontinuierlicher Wortschatzaufbau

Während einer Sequenz erwerben die Schülerinnen und Schüler sachfachliche Inhalte und dazugehörige englische Redemittel, die sie täglich erweitern. Aufgrund der häufigen Anwendung festigen sich die englischen Bezeichnungen in ihrem produktiven Wortschatz. So werden sie nach und nach auch außerhalb des Unterrichts in alltäglichen englischsprachigen Kommunikationssituationen sicher abrufbar.

Zu Beginn der Jahrgangsstufe 1 eignen sich daher insbesondere Themen und Inhalte an für das *Lernen in zwei Sprachen*, die so aufbereitet werden können, dass sie das Hör- und Hörsehverstehen fördern und zu Sprechaktivitäten anregen, z. B. *numbers* im Mathematikunterricht, *colours* im Kunstunterricht, *body parts* im Sachunterricht.

¹⁶ Vgl. Coste, D. et al., 2001.

Schriftliche Elemente können bereits nach den ersten Monaten zum Einsatz kommen, z. B. das Erlesen und Abschreiben einzelner, möglichst lautgetreuer Wörter, die mündlich gesichert sind. Die Schülerinnen und Schüler werden schrittweise an Formen angeleiteten Schreibens herangeführt, z. B. bei der Arbeit mit vorgegebenen Wörtern und Satzmustern bzw. -strukturen.

Von der Rezeption zur aktiven Sprachproduktion

Das Thema Zahnpflege steht beispielhaft für ein für das *Lernen in zwei Sprachen* gut geeignetes Thema. Es weist einen hohen Lebensweltbezug auf und knüpft am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aus dem Elementarbereich an. Nachdem die Lernenden grundlegendes Wissen zur Thematik erworben haben, u. a. zum Aufbau eines Zahns, ist es ihnen anschließend möglich, die Inhalte auf Englisch zu festigen und zu vertiefen. Als visuelle Unterstützung sind die englischen Fachbegriffe im Klassenzimmer präsent. So haben die Schülerinnen und Schüler keine Schwierigkeit, die Lehrkraft zu verstehen, wenn sie diese verwendet.

Nach der Sicherung der deutschen Fachbegriffe wird das Wissen um den Aufbau des Zahnes auf Englisch vertieft und um ausgewählte englische Wörter ergänzt.

Deutsche und englische Fachbegriffe bleiben während der Unterrichtssequenz als visuelle Merkhilfe im Klassenzimmer hängen. Mithilfe entsprechender Farben gelingt die Wort-Bild-Zuordnung.



Während das Wort *gum* sich in *chewing gum* wiederfindet und einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hat, kommt der Begriff *enamel* vor allem in Bezug auf die Zahnpflege vor. Die Begriffe *bone* und *root* sind auch für andere sachkundliche Themengebiete relevant.

In weiteren Phasen des *Lernens in zwei Sprachen* wird die Notwendigkeit der Zahnpflege thematisiert.

Während die Schülerinnen und Schüler bei der Einführung von Zahnpflegeutensilien und deren Gebrauch zuhören und den englischsprachigen Anweisungen folgen (Rezeption), beteiligen sie sich bereits aktiv bei der Erstellung des Klassenplakats und versprachlichen eigene Gewohnheiten (Produktion).

Beim Sammeln von Zahnputztipps bringen die Schülerinnen und Schüler ihr inhaltliches und sprachliches Vorwissen ein.



Zusätzlich zu einem gemeinsam erstellten Plakat nutzen die Schülerinnen und Schüler den Wortspeicher, um sich auf Englisch auszutauschen.

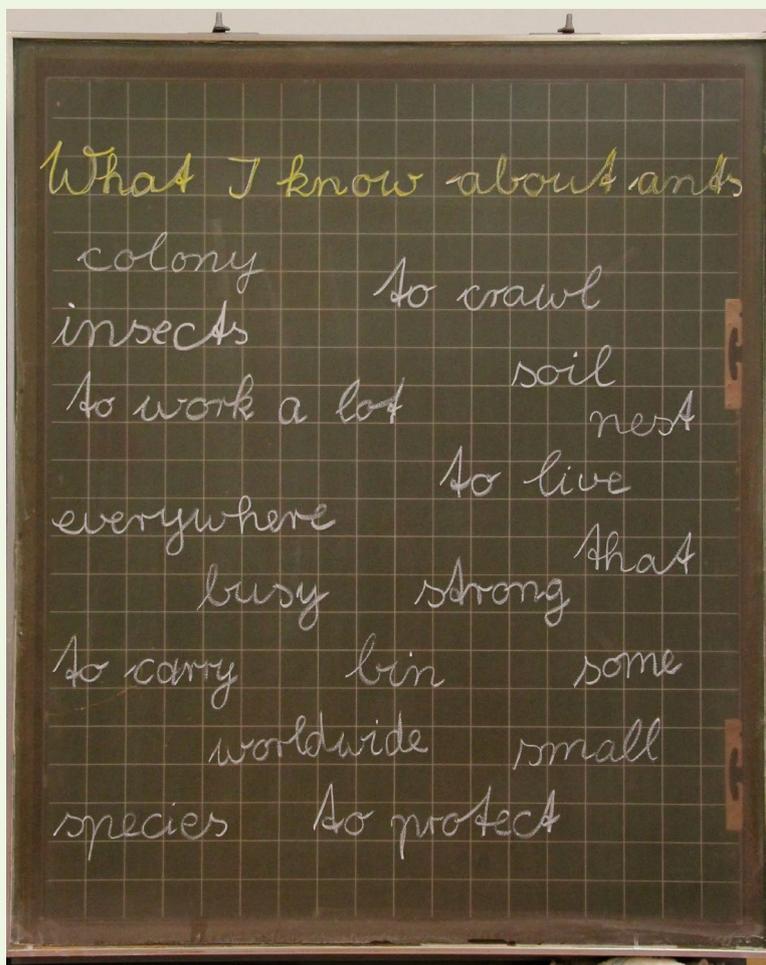
Von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit

In den Jahrgangsstufen 3 und 4 wird die Lehrkraft im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen* der Schriftlichkeit einen zunehmend größeren Stellenwert beimessen. Im Unterricht der Sachfächer gibt es zahlreiche Gelegenheiten, um schriftliche Arbeiten zu verfassen. Dabei ist die enge Verbindung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu beachten.

Die Produktion eigener Texte gelingt, wenn die Inhalte zuvor mündlich auf Englisch erarbeitet wurden und relevanter Wortschatz sowie passende Strukturen als verbales *scaffold* (z. B. in Form eines Wortspeichers an der Tafel) bei der Schreibarbeit zur Verfügung stehen.

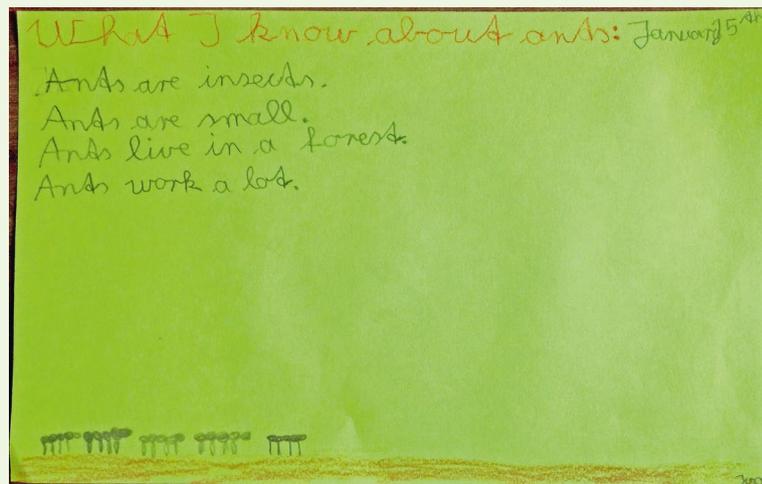
Im Rahmen des Unterrichts zum Thema *ants* in Vertiefung des Themas „Wald“ (Heimat- und Sachunterricht, Jahrgangsstufen 3/4) gibt es viele Möglichkeiten, Texte zu produzieren. Zu Beginn der Sequenz sammeln die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen schriftlich; zum Abschluss gestalten sie Poster mit Bild und Text, mit deren Hilfe sie ihr Wissen präsentieren.

Ein gemeinsam erstellter Wortspeicher dient bei der anschließenden Verschriftlichung des Vorwissens auf Plakaten als selbstverständliches Hilfsmittel.



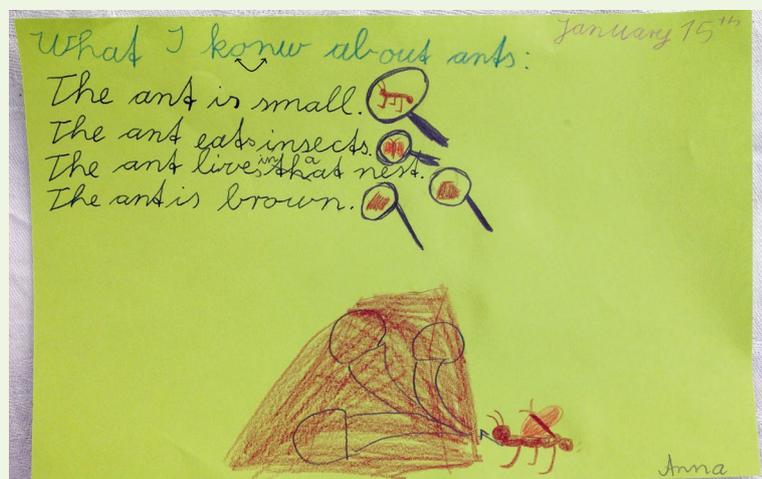
What I know about ants:

Ants are insects.
 Ants are small.
 Ants live in a forest.
 Ants work a lot.



What I know about ants:

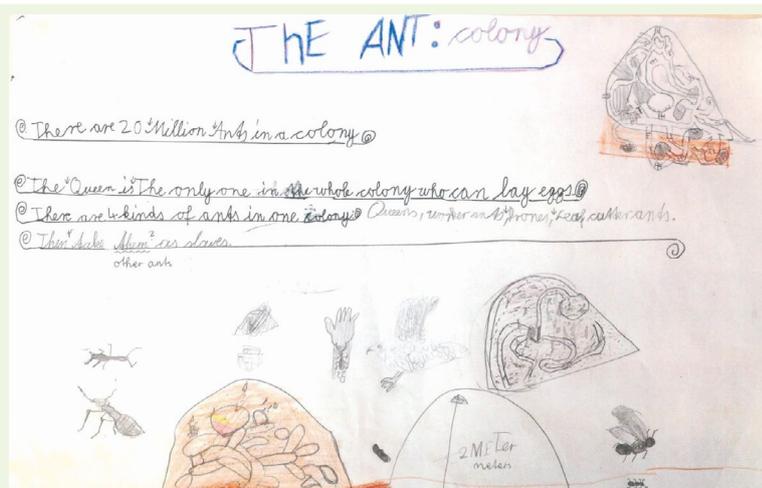
The ant is small.
 The ant eats insects.
 The ant lives in a nest.
 The ant is brown.



In einer Gruppenarbeit sammeln die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen auf gemeinsam gestalteten Plakaten. Dabei formulieren sie mithilfe des Wortspeichers ganze Sätze.

The Ant: colony

There are 20 million ants in a colony.
 The queen is the only one in the whole colony who can lay eggs.
 There are 4 kinds of ants in one colony: Queens, worker ants, drones, leaf cutter ants.
 *Then take them as slaves.



Am Ende der Sequenz werden individuelle Präsentationen erstellt. Der Wortspeicher und das gesammelte Vorwissen auf Gruppenplakaten sowie weitere Materialien stehen allen Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung ihres schriftlichen Produktes als *scaffolds* zur Verfügung. Vor einer Präsentation führt die Lehrkraft sensible Korrekturen durch und klärt Überarbeitungsmöglichkeiten für unverständliche Sätze zusätzlich im Gespräch mit den Lernenden (mögliche Anpassung des letzten Satzes: *They take other ants as slaves.*). Je nach Leistungsstand lesen die Schülerinnen und Schüler ihren Text der Klasse vor oder präsentieren ihn frei.

3.3 Kompetenzorientierter Unterricht

Seit der Einführung des LehrplanPLUS Grundschule ab dem Schuljahr 2014/2015 gilt für alle Schularten ein einheitliches, kompetenzorientiertes Lehrplankonzept. Es ist auch für den Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* verbindlich.

Kompetenzerwerb im Sachfach

Maßgeblich für die Planung der Unterrichtseinheiten zum *Lernen in zwei Sprachen* ist die Ausgangsüberlegung, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erwerben oder erweitern sollen und welche Lernumgebungen oder Lernsituationen sie dazu benötigen. Der Unterricht richtet sich verbindlich an den Kompetenzerwartungen des jeweiligen Sachfachs aus. Er ist anschaulich und handlungsorientiert, sodass der Kompetenzerwerb anwendungsbezogen und nachhaltig erfolgt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an gemeinsamen Lernaufgaben, die einen Zugang auf verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus zulassen und jedes Kind individuell fördern und fordern. Die Lehrkraft fungiert als Organisator und Initiator von Lernprozessen.

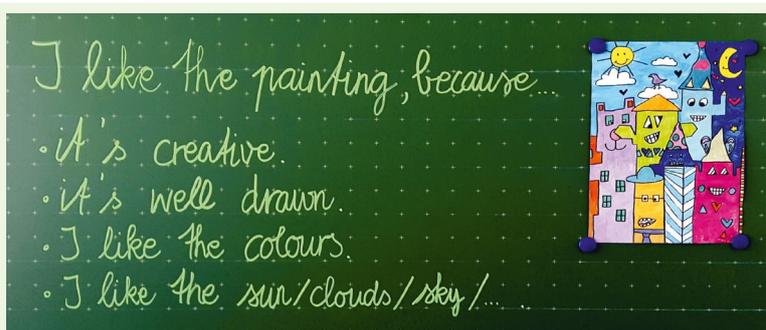
Zusätzliche kognitive Aktivierung durch die Fremdsprache

Beim *Lernen in zwei Sprachen* stellt die Verwendung der Fremdsprache zur Vermittlung der Sachfachinhalte eine zusätzliche kognitive Herausforderung dar: Die Schülerinnen und Schüler müssen die Vorgaben auf Englisch verstehen und den themenspezifischen Wortschatz sowie angemessene sprachliche Mittel beim Bearbeiten oder Reflektieren der Aufgaben verwenden. Dies ist nur möglich, wenn Redemittel zur Verfügung stehen, welche die Lernenden dabei unterstützen, in unterschiedlichen Lernsituationen mündlich und im Verlauf des Schriftspracherwerbs auch schriftlich auf Englisch zu kommunizieren.

Damit die Auseinandersetzung mit den sachfachlichen Inhalten nachhaltigen Erfolg zeigt, gehören nonverbale, verbale und organisatorische *scaffolds* (z. B. Visualisierung, Reformulierung, Routinen und Rituale) zum Standard des *Lernens in zwei Sprachen*. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern ein Gerüst zur Bewältigung sprachlicher Herausforderungen und gewährleisten ihre aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, auch wenn das Niveau der Unterrichtssprache der Lehrkraft thematisch bedingt über dem aktuellen Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler liegt.¹⁷

Die Lernenden gewinnen Vertrauen in ihre eigenen (sprachlichen) Fähigkeiten, indem sie im Fachunterricht die Äußerungen der Lehrkraft verstehen (unterstützt durch *scaffolding*-Maßnahmen) und zunehmend selbständig Aufgabenstellungen in der Fremdsprache bewältigen. So bauen sie ihre Sprachkompetenz kontinuierlich auf.

Im Kunstunterricht der Jahrgangsstufe 3 werden eigenständige Äußerungen auf Englisch durch ein sprachliches *scaffold* ermöglicht, das Satzanfänge, Satzmuster bzw. eine Auswahl an Wörtern enthält.



Sicherung und Erweiterung des Kompetenzerwerbs im Sachfach und in der Fremdsprache

Zur Sicherung bereits erworbener sprachlicher Kompetenzen und für deren sukzessive Erweiterung plant die Lehrkraft vorausschauend und fächerübergreifend. Progressives und spiralcurriculares Vorgehen kennzeichnen das *Lernen in zwei Sprachen* in hohem Maße, da für das Unterrichten in der Fremdsprache nicht nur die Eignung der Thematik berücksichtigt werden muss, sondern auch der jeweilige fremdsprachliche Lernstand der Schülerinnen

¹⁷ Vgl. Böttger, 2011.

und Schüler (vgl. Kapitel III, 3.2). Können die Lernenden die Anforderungen des Sachfachs erfolgreich in der Fremdsprache bewältigen und haben sie die zentralen Fragestellungen des Lerngebietes auch in der Fremdsprache verstanden, dann hat der fremdsprachliche Sachfachunterricht seine Ziele erreicht.¹⁸

Sicherung des Lernerfolgs im Sachfach und im Englischen

Beim *Lernen in zwei Sprachen* erwerben die Schülerinnen und Schüler in englisch- und deutschsprachigen Unterrichtsanteilen Kompetenzen anhand sachfachlicher Inhalte. Sie begreifen die sachfachlichen Konzepte und reflektieren im Verlauf der englischsprachigen Phasen ihren Lernprozess auf Englisch. Da die Kinder nur in begrenztem Umfang über die notwendigen Redemittel verfügen, greifen sie zunächst auf angebotene Sprachgerüste zurück. Diese reichen aber nicht aus, um verlässliche Auskünfte zum Verstehensgrad bzw. zum Lernzuwachs im Sachfach zu formulieren. Daher ist es notwendig, ein Verstehen sachfachlicher Aspekte zusätzlich in deutscher Sprache zu überprüfen bzw. abzusichern. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass auf Englisch Vermitteltes regelmäßig auf Deutsch wiederholt wird. Solch ein Vorgehen hätte möglicherweise zur Folge, dass die Lernenden während der englischsprachigen Phasen nur bedingt konzentriert mitwirken; sie könnten sich darauf verlassen, dass die Lehrkraft zu einem späteren Zeitpunkt alles nochmals auf Deutsch erklärt.

3.4 Kompetenzorientierte Aufgaben

Kompetenzorientierte Aufgaben zeichnen sich durch vielfältige Lösungswege und lebensweltorientierte Anwendungsbezüge aus. Sie ermöglichen Schülerinnen und Schülern individuelle Zugänge und schaffen Raum und Anlass für Kommunikation und Reflexion. Die Aufgabenstellungen sind offen und vielfältig und verlangen – entsprechend dem Prinzip der optimalen Passung – den Schülerinnen und Schülern etwas mehr ab, als es ihrem derzeitigen Lern- und Leistungsstand entspricht.¹⁹

Auch für die Planung und Gestaltung des *Lernens in zwei Sprachen* gelten die Kriterien kompetenzorientierter Aufgaben, um dem Anspruch und den Anforderungen des LehrplanPLUS gerecht zu werden.

Offene Aufgaben beim Lernen in zwei Sprachen

Offene Aufgaben haben keinen fest vorgeschriebenen Lösungsweg oder keine eindeutige Lösung. Sie ermöglichen dadurch eine natürliche aufgabenimmanente Differenzierung, da alle Schülerinnen und Schüler die Aufgaben auf ihrem jeweils individuellen Leistungsstand und mit den von ihnen als geeignet erachteten Hilfsmitteln bearbeiten können.

Beim *Lernen in zwei Sprachen* gelingt die Darstellung eigener Ergebnisse aufgabenabhängig auch in englischer Sprache, wenn themenspezifische Redemittel zunächst von den Lernenden im Verlauf der englischsprachigen Phase aufgenommen werden und für die Versprachlichung auf Englisch ein entsprechender Wortspeicher verfügbar ist.

18 Vgl. ebd.

19 Vgl. LehrplanPLUS Grundschule, 2014.

Bei der Bearbeitung von Entdeckerpäckchen im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 1 kommt der Verbalisierung erkannter und selbst erarbeiteter Muster eine große Bedeutung zu. Je nach individuellem Leistungsstand werden die Schülerinnen und Schüler ermuntert, ihr sachfachliches Verstehen bereits in der Erarbeitungsphase auf Englisch zu äußern.

Bei der Präsentation eigener Entdeckerpäckchen werden alle Lernenden angeregt, einfache englische Sätze mithilfe von Wortspeichern zu formulieren. So bauen die Schülerinnen und Schüler auch ihre produktive Sprachkompetenz aus.

1. Write down the answer. Continue.	2. Make up your own pattern.
$9 - 9 = 0$	$2 + 2 = 4$
$9 - 8 = 1$	$2 + 4 = 6$
$9 - 7 = 2$	$2 + 6 = 8$
$9 - 6 = 3$	$2 + 8 = 10$
$9 - 5 = 4$	$2 + 10 = 12$
$9 - 4 = 5$	$2 + 12 = 14$

2 plus 2 is 4.
2 plus 4 is 6.
...
My second number gets bigger by 2.
So the result gets bigger by 2.

Förderung von prozessbezogenen Kompetenzen

Der kontinuierliche Aufbau der Sprachkompetenz in Englisch ist nötig, damit die Lernenden den englischsprachigen Unterrichtsanteilen folgen und die auf Englisch gestellten Aufträge richtig umsetzen können. Damit der Erwerb sachfachlicher Kompetenzen im bilingualen Unterricht genauso gelingen kann wie in den Regelklassen, gilt es, die sprachliche Progression gezielt in den Blick zu nehmen. Dazu überlegt die Lehrkraft bereits bei der Planung, welche Redemittel die Schülerinnen und Schüler verstehen müssen und welche Unterstützungsmaßnahmen verbaler oder nonverbaler Art sie dazu brauchen.

Ebenso wichtig ist, dass im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen* eine fachspezifische fremdsprachliche Kompetenz zielgerichtet und integriert aufgebaut wird²⁰, die den aktiven Sprachgebrauch fokussiert. Dafür ist nicht nur entscheidend, welche Redemittel die Schülerinnen und Schüler aufnehmen, sondern auch, wie Wörter und Konstruktionen aus dem passiven in den aktiven Sprachgebrauch der Lernenden überführt werden können. Demzufolge verschafft sich die Lehrkraft im Vorfeld Klarheit über die sprachlichen Ziele, die sie in der jeweiligen Einheit verfolgt. Zusätzlich wägt sie ab, welche Unterrichtsteile (in Bezug auf Wortschatz und Strukturen) sich besonders gut dazu eignen, die Schülerinnen und Schüler von der Rezeptivität in die aktive Sprachproduktion zu führen.

Raum und Anlass für Kommunikation auf Englisch im bilingualen Unterricht bieten die Phasen, in denen Schülerinnen und Schüler über Ergebnisse diskutieren und reflektieren. Dafür reicht der Wortspeicher mit thematischem Wortschatz nicht aus; die Lernenden brauchen Sprachgerüste mit Satzkonstruktionen, die sie an eigene Aussagen über eigene Produkte anpassen können.

Für das **Beschreiben** eigener Ergebnisse hilft beispielsweise eine Zusammenstellung von Satzmustern, in denen Lücken auf die austauschbaren, also gemäß den individuellen Lösungen selbst einzufügenden Teile hinweisen. Mit der Anwendung des Sprachgerüsts automatisieren die Schülerinnen und Schüler Strukturen, die sie auch in weiteren Unterrichtssituationen einsetzen können, z. B. *My ... has got ...*

20 Vgl. Wildhage, 2009.

Ähnlich verhält es sich, wenn Schülerinnen und Schüler **Vermutungen anstellen**. Auch hier können sie Satzanfänge in verschiedenen Kontexten einsetzen, z.B. *I think ... / I don't think ...* Sie verwenden diese immer wieder und sichern sie dadurch langfristig.

Zum Reflektieren von Lernprozessen oder Vergleich von Arbeitsergebnissen benötigen die Lernenden Satzmuster. Sie äußern sich dazu, welche Lernprozesse aus ihrer Sicht gelungen sind oder welche Inhalte sie besonders ansprechend finden, z.B. *I like ... / I don't like ...*

Mithilfe des verfügbaren Wortspeichers sind sie auch in der Lage, ihre Aussagen mit kurzen **Begründungen** zu untermauern, indem sie ggf. einen zweiten Satz hinzufügen, z.B. *(Because) The song is slow/nice/easy/ ...*

Lebensweltorientierte Anwendungsbezüge beim *Lernen in zwei Sprachen*

Sämtliche didaktisch-methodischen Grundsätze der Sachfächer gelten genauso für das *Lernen in zwei Sprachen*. Auch hier behält der Unterricht die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler im Blick und nutzt Impulse aus ihrem Umfeld für die Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.

Allerdings gehen Erwerb und Anwendung von Kompetenzen beim *Lernen in zwei Sprachen* über die sachfachlichen Inhalte hinaus. Hier spielen auch fremdsprachliche Ziele eine Rolle, da der Englischerwerb nicht nur zu unterrichtlichen Zwecken erfolgt, sondern auch der sprachlichen Bewältigung außerunterrichtlicher Kontexte dient. Was die Lernenden an rezeptiven und produktiven Sprachkenntnissen erwerben sollen, orientiert sich daher – zusätzlich zum thematischen Schwerpunkt – an der Alltagsrelevanz der Redemittel und deren lebensweltbezogenen Anwendungsmöglichkeiten. So enthält ein Wortspeicher zur Beschreibung von Höreindrücken im Musikunterricht zahlreiche Wörter, die in vielfältigen Kommunikationssituationen eingesetzt werden können.

Mithilfe eines Wortspeichers im Heft werden im Musikunterricht der Jahrgangsstufe 3 Höreindrücke beschrieben.



Beim *Lernen in zwei Sprachen* werden die Schülerinnen und Schüler außerdem mit Strategien vertraut, die beim Gebrauch einer fremden Sprache in konkreten Alltagssituationen sehr hilfreich sind, z.B. Hör-, Lese- und Bedeutungerschließungsstrategien. Die Lehrkraft trägt dafür Sorge, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend Gelegenheit haben, diese Strategien zu erwerben und erfolgreich anzuwenden.

3.5 Funktionale Einsprachigkeit

Umgang mit schwierigen Begriffen

Beim *Lernen in zwei Sprachen* verwendet die Lehrkraft in den englischsprachigen Unterrichtsanteilen die fremde Sprache. Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen hohen englischsprachigen Input, indem immer wiederkeh-

rende Redemittel, aber auch Fachwortschatz eingesetzt werden. Auch wenn Fachbegriffe themenabhängig bereits in der deutschen Sprache gesichert wurden, werden sie nicht auf Anhieb von der Klasse verstanden, wenn sie auf Englisch auftauchen. Daher müssen sie zum besseren Verständnis oft umformuliert und mithilfe von Mimik und Gestik verdeutlicht werden. Um den sachfachlichen Kompetenzerwerb zu gewährleisten, können im Zweifel komplexere Sachverhalte immer während deutschsprachiger Unterrichtsphasen ergänzt und vertieft werden.

Ersatz fehlender englischer Entsprechungen für Fachbegriffe

Da es nicht für jeden deutschen Fachbegriff eine englische Entsprechung gibt (vgl. Beispiele unten), vereinbart die Lehrkraft in diesen Fällen gemeinsam mit der Klasse passende englische Begriffe oder Umschreibungen.

Manchmal erweist sich dies als umständlich oder als wenig anschaulich. Daher behält die Lehrkraft in diesen Fällen den deutschen Fachbegriff bei, auch wenn grundsätzlich ein *code-switching* zu vermeiden ist.

Beispiele:

„Rechendreieck“ kann übersetzt werden, z. B. *calculation triangle* oder *magic triangle*.

„Rechenschiffchen“ kann umschrieben werden, z. B. *number boat*.

„Entdeckerpäckchen“ kann als deutscher Begriff auch im englischsprachigen Unterricht genutzt werden. Eine Übersetzung wäre umständlich (*discoverer parcel*). Alternativ kann auch eine Umschreibung genutzt werden, z. B. *pattern*.

Code-switching

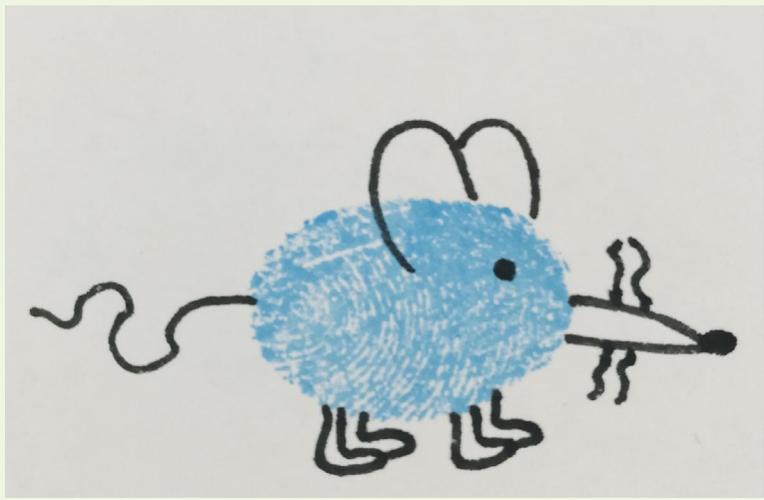
Wird den Schülerinnen und Schülern immer sofort nach der englischen Anweisung auch die deutsche angeboten (*code-switching*), müssen sie sich dadurch nicht zwingend auf die englische Sprache einlassen – das ist kontraproduktiv. Auch die sogenannte *caretaker language*, eine stark vereinfachte Sprache, in der schwierige Wörter und Begriffe nicht vorkommen, ist zu vermeiden: Sie nimmt den Lernenden die Möglichkeit, ein höheres sprachliches Niveau zu erreichen. Ein vielfältiger authentischer Input, der Einsatz von *scaffolds* und eine *lovely speech* (eine den Schülerinnen und Schülern zugewandte wertschätzende Sprache) gewährleisten hingegen eine kognitive Aktivierung und nachhaltige Lernprozesse.

Code-mixing

Anders gestaltet sich die Situation der Lernenden: Ihnen ist ein *code-mixing* erlaubt, d. h. sie können innerhalb eines Satzes beide Sprachen verwenden. Es handelt sich dabei um eine Zwischenphase des Spracherwerbs, während der die Schülerinnen und Schüler versuchen, bereits in der Fremdsprache Gelerntes anzuwenden. Dabei mischen sie englische und deutsche Begriffe oft auch innerhalb einer Aussage.

„Die mouse hat ears und einen tail.“

Mit dieser Mischung aus Deutsch und Englisch (*code-mixing*) beschreibt eine Schülerin im Kunstunterricht der Jahrgangsstufe 1 die Maus, die sie aus einem Fingerabdruck gestaltet hat.

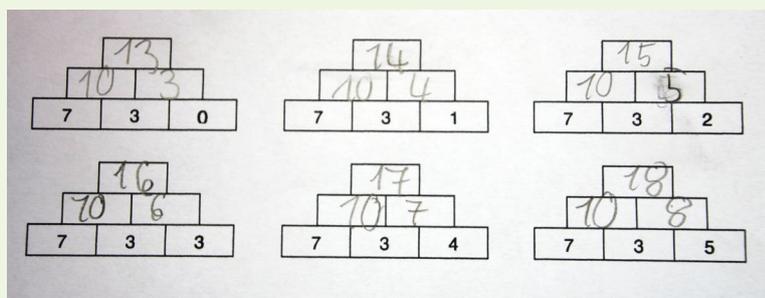


Interlanguage

Beim *Lernen in zwei Sprachen* wird der Anteil der englischsprachigen Phasen des Unterrichts stetig gesteigert. Im Anfangsunterricht sind die Unterrichtsabschnitte in der Fremdsprache kürzer, später können durchaus ganze Themenbereiche auf Englisch behandelt werden.²¹ Die Lehrkraft präsentiert neue sachfachliche Inhalte in der Fremdsprache so, dass die Lernenden sie verstehen und verarbeiten können. Die Fremdsprache ist das Medium für einen verständlichen Input (*meaningful comprehensible input*), der dem Fremdsprachenerwerb der Schülerinnen und Schüler dient und sie zunehmend in die Lage versetzt, sich in der englischen Sprache zu äußern.

Oftmals verwenden die Lernenden dabei eine sogenannte interlanguage. Anders als beim *code-mixing* geht es hier nicht um eine Mischung von englischen und deutschen Wörtern, sondern um den Versuch, grammatikalische Aspekte der deutschen Sprache auf die englische zu übertragen. Die Schülerinnen und Schüler stellen eigene Hypothesen zum Sprachgebrauch auf und äußern sich noch fehlerhaft, wenn sie diese ausprobieren.

Bei der Beschreibung einer *number pyramid* steigert der Schüler der Jahrgangsstufe 2 *great* wie im Deutschen, indem er die Endung *-er* anhängt. Da dieses Adjektiv auch auf Englisch so gesteigert wird, bestätigt die Lehrkraft seine Hypothese zur englischen Steigerungsform; andernfalls würde sie die Aussage auf Englisch mit der richtigen Form wiederholen.



Der right stone wird immer 1 greater weil der top stone auch immer 1 greater wird.

21 Siehe dazu auch Ausführungen zu Zielen im Kapitel I.2.

3.6 Sachbezogene Sprechanlässe

Sprachenlernen erfolgt in der sprachlichen Interaktion und wird durch vielfältige Möglichkeiten zu sprachlicher Interaktion unterstützt. Meist ist die Lehrkraft die wichtigste Kommunikationspartnerin während der englischsprachigen Unterrichtsphasen und oft das einzige Sprachmodell. Damit die Schülerinnen und Schüler auch untereinander auf Englisch kommunizieren können, sollten von Anfang an Partner- oder Gruppenarbeiten auf Englisch eingeplant werden. Anders als oft angenommen, lernen sie dabei sehr viel und übernehmen nicht die Fehler der anderen.²²

Beim *Lernen in zwei Sprachen* ergeben sich zahlreiche authentische Sprechanlässe, in denen sich die Schülerinnen und Schüler in englischer Sprache äußern und untereinander austauschen können. Mithilfe geeigneter Wortspeicher sprechen sie Englisch während der Erarbeitungsphasen in Partner- oder Gruppenarbeit sowie beim Präsentieren, Reflektieren und Bewerten von Ergebnissen.

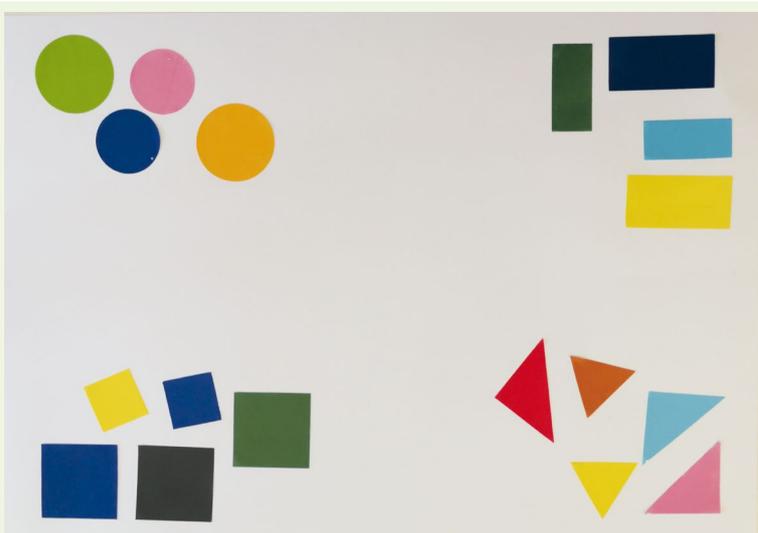
Handlungs- und inhaltsorientierte Kommunikationssituationen

Authentische sachbezogene Aufgaben regen die Lernenden dazu an, auf Englisch zu kommunizieren. Sie verwenden dabei themenspezifische Fachbegriffe, Satzbausteine und Sprachhandlungsmuster. Dieses Fachvokabular ist als Wortspeicher verfügbar. Es orientiert sich an den Anforderungen der sachfachlichen Inhalte, berücksichtigt aber auch eine kommunikative und sprachliche Progression.

Eine handlungsorientierte Aufgabenstellung unterstützt die englischsprachige Kommunikation der Lernenden untereinander. Die Schülerinnen und Schüler geben sich gegenseitig sprachliche Hilfestellungen.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Sprachkenntnisse beim *Lernen in zwei Sprachen* insbesondere, wenn sie Gelegenheiten haben, Bedeutungen miteinander auszuhandeln.²³ Dies kann immer dann geschehen, wenn sie ihre Ideen miteinander besprechen und vergleichen, wenn sie formulierte Antworten überarbeiten oder eine Ergebnispräsentation vorbereiten.

Nach dem Sortieren geometrischer Formen im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 1 beschreiben und begründen die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse mithilfe vorgegebener englischer Satzmuster.



I took the yellow triangle and stuck it to the other triangles.

²² Vgl. Kersten et al., 2009.

²³ Ebd.

Um solche Kommunikationssituationen zu schaffen, bezieht die Lehrkraft bei der Planung einer Unterrichtseinheit auf Englisch auch die prozessbezogenen Kompetenzen mit ein. Eine Bildbetrachtung im Kunstunterricht schafft zum Beispiel eine natürliche kommunikative Situation, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungen verbalisieren, Bilder analysieren, Symbole deuten und ihre Empfindungen äußern.

3.7 Lesen und Schreiben beim *Lernen in zwei Sprachen*

Forschungsergebnisse

Zum Umgang mit dem Schriftbild beim frühen Lesen und Schreiben in zwei Sprachen liegen Forschungsergebnisse vor, die in mehrfacher Hinsicht ermutigen: Sie zeigen, dass Grundschul Kinder im Deutschen altersgerechte Fortschritte im Lesen und Schreiben erzielen und gleichzeitig deutliche Fortschritte im Lesen und Schreiben einer Fremdsprache zeigen können. Ein gleichermaßen wichtiges Ergebnis deutscher Studien²⁴ ist, dass Kinder schreiben wollen und dies auch gerne tun. Sie haben jedoch oft Probleme mit der unregelmäßigen Phonem-Graphem-Korrespondenz im Englischen. Daher bleibt die Zahl der Rechtschreibfehler in den englischen Texten bis zum Ende der Grundschulzeit relativ hoch. Dies zeigt, dass ein systematisches didaktisches Konzept zur simultanen Alphabetisierung in zwei Sprachen notwendig ist, damit die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende ihrer Grundschulzeit im Deutschen und in der Fremdsprache lesen und schreiben lernen.

Argumente für die Einführung der Schrift

Folgende Argumente sprechen klar für die Einführung der Schrift: Zum einen kann sie einen positiven Einfluss auf die Aussprache in der Fremdsprache haben²⁵. Zum anderen lässt sie die Wort- und Satzgrenzen besser erkennen und scheint die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich Wörter und Sätze besser zu merken²⁶, Unterschiede zwischen den Schriftsystemen der Erst- und der Fremdsprache früh zu erkennen und sich an diese Unterschiede zu gewöhnen²⁷. Mit der frühen Einführung der Schrift eröffnen sich auch mehr Möglichkeiten für Übungen und Aktivitäten.

Ein weiterer Grund, der für das Verschriften auf Englisch spricht, ist die Tatsache, dass Kinder sich unabhängig von eventuellen Vorgaben Notizen machen. Sie orientieren sich dabei in Unkenntnis der englischen Schriftform am deutschen Rechtschreibsystem. Eine der Folgen ist, neben einer zwangsläufig falschen Vorstellung von der englischen Schreibweise, vor allem eine Verfestigung des sog. *invented spelling* und die Fossilisierung selbst zu-rechtgelegter Regeln. Diese werden weniger häufig verwendet und verschwinden schneller, wenn das Schriftbild von Anfang an in den Unterricht integriert wird und die Schülerinnen und Schüler schreiben dürfen.²⁸ Deshalb ist ein möglichst früher schriftsprachlicher Input über *flashcards* (Bild-Wortkarten), Poster oder Bilderbücher mit Textanteilen notwendig und das Schreiben von Beginn an empfehlenswert.²⁹

Zu beachtende Aspekte beim Schreiben von Beginn an

Die Aussprache der Wörter muss gefestigt sein, bevor das entsprechende Schriftbild eingeführt wird. Ein kontinuierlicher schriftlicher Input ist zudem unabdingbar, damit die Kinder ihre Eigenkonstruktionen an orthographisch richtigen Vorbildern ausrichten können.³⁰ Nachfolgendes Beispiel eines Schülers der Jahrgangsstufe 3 zeigt, dass er sich die Aussprache des Wortes *police* gut gemerkt hat. Allerdings verschriftlicht er es lautgetreu: **ants are the *Polies of the forest*. Auch Interferenzfehler aus dem Deutschen kommen vor: **Insekts* mit *k* statt *c* bzw. die Großschreibung von Substantiven wie **Polies*, **Insekts*.

24 Vgl. u. a. Waas, 1994; Reichart-Wallrabenstein, 2003; Burwitz-Melzer, 2010; Rymarczyk, 2010, zit. nach Steinlen, 2019.

25 Vgl. Bassetti, 2009.

26 Vgl. Schmid-Schönbein, 2001, zit. nach Steinlen, 2019.

27 Vgl. ebd.

28 Vgl. Rymarczyk, 2010.

29 Vgl. Steinlen, 2015.

30 Vgl. Rymarczyk, 2008.

Als hilfreich hat sich zudem erwiesen, wenn die Schülerinnen und Schüler häufig gebrauchte Wörter automatisch in Texten wiedererkennen. Dazu verweisen Grabe und Kaplan auf die Liste der *100 most frequently used words*, die 50 Prozent aller geschriebenen Texte ausmachen, u. a. *the, and, a, go, to, he, I, you, it, in, she, on*.³²

Umgang mit Fehlern

Die Schülerinnen und Schüler wollen (richtig) schreiben und fordern dies auch ein. Die Lehrkraft ermutigt die Lernenden zum Schreiben, bestärkt sie durch wertschätzende Rückmeldungen und gibt bei Bedarf Hinweise auf die richtige Schreibweise. Die Korrektur soll insbesondere inhaltliche Aspekte fokussieren und sich nicht nur auf Rechtschreibfehler konzentrieren. Diese werden selbstverständlich angemerkt, jedoch kann dies auch ohne Einsatz eines auffälligen Rotstifts erfolgen. Die Lehrkraft achtet sorgfältig darauf, dass Texte, die im Klassenzimmer ausgestellt werden, fehlerfrei sind.

Die Möglichkeit, das Schriftbild begleitend in den Unterricht zu integrieren, ergibt sich vor allem durch die Klassenbücherei, in der bei jeder Gelegenheit in englischsprachigen Büchern geschmökert werden kann. Das Vorlesen englischsprachiger Bücher, z. B. auch während der Frühstück- oder Essenspause, ist förderlich für alle Lernenden. Auch die Verwendung von *picture books*, z. B. zum Einstieg in eine Kunststunde oder zum Nachgestalten, erhöht die Vertrautheit mit dem Schriftbild.

Eine sprachanregende Lernumgebung (*literacy-rich environment*) unterstützt den Aufbau von Lese- und Schreibfähigkeiten. Poster, die im Zusammenhang mit verschiedenen Sachthemen oder mit dem classroom management stehen, präsentieren das Schriftbild oft verwendeter Redemittel.

Möglichkeiten der Integration von Lesen und Schreiben in den verschiedenen Fächern

Heimat- und Sachunterricht

- Arbeitsanweisungen
- Kurze Informationstexte
- Erstellen und Beschriften von Schaubildern, Modellen, Skizzen (z. B. Brückenmodelle)
- Verschriftlichen von Vermutungen bzw. Vorgehensweisen zu Versuchen
- Steckbriefe (z. B. Waldtiere)
- Tabellen zur Kategorisierung von Begriffen (z. B. *flammable/non-flammable*)

Mathematikunterricht

- Arbeitsanweisungen
- Lesen einfacher, bildgestützter Sachaufgaben
- Beschreiben arithmetischer Muster (z. B. Entdeckerpäckchen)
- Verschriften eigener Vorgehensweisen bei Fermi-Aufgaben
- Beschreiben geometrischer Formen (z. B. *The shape has 5 edges.*)

Musikunterricht

- Zielangaben, Musiktitel
- Schlüsselwörter in Liedern und Texten
- Rhythmisches Sprechen und Lesen sowie rhythmisches Chorlesen der Strophen
- Bild-/Wortkartenzuordnung beim Musikhören
- Festhalten von Fachbegriffen

32 Vgl. ebd.

Sportunterricht

- Wortkarten
- Memory-Staffel (z. B. *colours*)
- Yoga-Figuren (z. B. Tiere) in englischer Sprache
- Beschriften von Stationenkarten und Aufbauanleitung
- Bildgestützte Signale und Anweisungen während der Aufwärmphase

Kunstunterricht

- Bildgestützte Arbeitsaufträge (z. B. *Colour it red.*)
- Lesen bei der Bild-/Wortkartenzuordnung (z. B. Farben, Formen, Gefühle)
- Mitlesen einfacher Bilderbücher (z. B. *Mouse Paint* als Einstieg zur Farblehre)
- Schreiben von headlines für gemalte Bilder
- Einzelne Wörter, Wortgruppen oder Minitexte zu selbst gestalteten Bilderbüchern
- Mini-Steckbrief zu einem Künstler (Ende Jgst. 2 bzw. ab Jgst. 3)

Heftführung

Darüber hinaus üben Schülerinnen und Schüler das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache, indem sie Hefteinträge auf Englisch zu den Themen anfertigen, die in englischer Sprache behandelt wurden.

Die Schülerin der Jahrgangsstufe 3 hält im Heimat- und Sachunterricht zum Thema Auge relevante englische Begriffe in einem Hefteintrag fest.



Die Lernenden gestalten Hefteinträge auch frei und mit persönlich gewählten Inhalten. Die Lehrkraft stellt dabei sicher, dass die Schülerinnen und Schüler über die nötigen Satzmuster und Redemittel verfügen. Bereitstehenden Wortspeichern kommt hier wiederum eine besondere Bedeutung zu.

Bei der Korrektur der Hefteinträge gibt die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern individuelle Rückmeldungen zum Inhalt und zum Schriftbild und ergänzt diese um ein Feedback zum sprachlichen Ausdruck. Auch englischsprachige Hefteinträge korrigiert die Lehrkraft hinsichtlich orthographischer Richtigkeit. So fördert die Lehrkraft die sprachliche Progression der Lernenden im schriftlichen Bereich.

You need:

pineapple juice 80 ml
 banana juice 75 ml
 lemon juice 5 ml
 soy milk 10 ml
 mango juice 10 ml
 peach juice 20 ml

Mix everything together and
 now you have a fresh drink.



Durch die Verwendung eines schwarzen Korrekturstifts gelingt eine sensible Fehlerkorrektur des im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 4 entstandenen Schülerprodukts *My cocktail recipe*.

3.8 Spracharbeit: Wortschatz und Grammatik implizit

Wortschatzarbeit

Aufgreifen häufig auftauchender Redemittel

Beim *Lernen in zwei Sprachen* erwerben die Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die Fremdsprache fachspezifische Redemittel zu sachfachlichen Themen. Dabei werden bestimmte Wortschatzeinheiten in verschiedenen Kontexten wiederholt aufgegriffen. *Body parts* beispielsweise spielen mehrfach im Heimat- und Sachunterricht eine Rolle: einmal im Zusammenhang mit dem Wahrnehmen des eigenen Körpers sowie dessen Schutz und Pflege (Lernbereich 2 Körper und Gesundheit) und einmal beim Beobachten einheimischer Tiere (Lernbereich 3 Natur und Umwelt). Darüber hinaus hilft der themenspezifische Wortschatz zu *body parts* den Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht, wenn sie beispielsweise selbst gemalte, geformte oder geklebte Figuren anderen vorstellen (vgl. u. a. Kunst: Lernbereich 1 Bildende Kunst und Lernbereich 5 Fantasiewelten).

Indem themenspezifische Redemittel in verschiedenen Fächern aufgegriffen werden, wiederholt sich ein bestimmter Anteil bekannter Wörter spiralförmig und festigt sich nach und nach im aktiven Wortschatzrepertoire der Schülerinnen und Schüler. Unterstützt wird dieser Prozess des Verstehens und nachhaltigen Einprägens vor allem durch verbale *scaffolds* wie Wortspeicher.

Umgang mit selten auftretendem Wortmaterial

Manche Wörter und Wendungen sind inhaltlich sehr eng an ein bestimmtes Thema gebunden, das sich nicht mehrfach wiederholt oder nur in einem Fach vorkommt. Hier ist der Rückgriff auf vorherige Sequenzen selten möglich. Damit die Schülerinnen und Schüler dieses spezielle Wortmaterial im Zusammenhang mit sachfachlichen Inhalten trotzdem verstehen, kann die Lehrkraft eine entsprechende sprachliche Vorentlastung einplanen.

Festigung alltagsrelevanter Redemittel

Alltagsrelevanten Wortschatz verinnerlichen die Schülerinnen und Schüler implizit durch den Einsatz vielfältiger Methoden und das Einbinden in alltägliche Sprechansätze im Rahmen wiederkehrender Rituale wie dem Morgenkreis. Hier können Lehrplaninhalte des Sachfachs aufgegriffen und dazugehörige Wörter und Redemittel gefestigt werden.

Im Laufe einer fortschreitenden sprachlichen Progression wird die Lehrkraft auch das Schriftbild als weiteres *scaffold* einführen, damit zur Nachhaltigkeit der Wortschatzfestigung beitragen und einen zusätzlichen Lernzuwachs sicherstellen.

Kontextualisierte Vermittlung von Strukturen

Ausbau von Sprachbewusstheit

Der bilinguale Unterricht in der Grundschule bahnt Verständnis und Offenheit für Neues und Andersartiges an. Die Schülerinnen und Schüler erweitern dabei kontinuierlich ihr fremdsprachliches Können und bauen implizit ihre Sprachbewusstheit aus, indem sie immer wiederkehrende sprachliche Muster und Strukturen verstehen und nach und nach auch selbst produktiv verwenden.

Umgang mit grammatikalischen Regelhaftigkeiten

Durch den Gebrauch der englischen Sprache als Unterrichtssprache entdecken die Lernenden mit der Zeit grammatikalische Regelhaftigkeiten in der fremden Sprache, die sie mit ihrer Erstsprache vergleichen. Dabei werden sie auf Abweichungen aufmerksam und stellen Unterschiede zwischen den Sprachen fest. In solchen Fällen greift die Lehrkraft die Beobachtungen der Lerngruppe auf und vermittelt kind- und situationsgerecht die zugrunde liegenden sprachlichen Regelhaftigkeiten. Damit wird der Ausbau der Sprachbewusstheit unterstützt. Das Erleben von sprachlichen Unterschieden kann zu Offenheit und Toleranz auch in anderen Bereichen des Miteinanders führen und unterstützt somit den Erwerb interkultureller Kompetenz.

Explizites Grammatikwissen spielt auch im Englischunterricht der Grundschule eine untergeordnete, dienende Rolle. Umso mehr soll beim *Lernen in zwei Sprachen* eine Verinnerlichung grammatikalischer Strukturen implizit durch die vielfältige, mehrkanalige Wiederholung bestimmter Muster erfolgen. Die Progression verläuft dabei ebenso wie beim Wortschatzerwerb: vom Hören zum Sprechen und vom Lesen zum Schreiben, also von der rezeptiven zur produktiven Verfügbarkeit im Mündlichen und im Schriftlichen.

Herstellung von Kontexten

Um dies zu gewährleisten, liefert die Lehrkraft das korrekte Sprachvorbild und bietet notwendige grammatikalische Strukturen kontextualisiert an, indem sie die Schülerinnen und Schüler nicht nur Wörter, sondern auch Strukturen aus dem Kontext heraus selbst verstehen lässt. Außerdem bietet sie möglichst viele Gelegenheiten, in denen die Lerngruppe aktiv wird und mit der englischen Sprache eigenständig produktiv umgeht.

So erfassen die Schülerinnen und Schüler sprachliche Muster und Strukturen beim eigenständigen Sprechen spielerisch und handlungsorientiert; die Lehrkraft unterstützt bei Bedarf und gibt ein angemessenes Feedback zu den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Diese verinnerlichen durch vielfältigen sprachlichen Input oder Dialoge nicht nur den Sprachklang, sondern auch den Satzbau englischer Äußerungen, die Bildung von Frage- oder Verneinungsformen, die Möglichkeit verkürzter Antworten oder die Formulierung einfacher Begründungen.

Beim Thema Mülltrennung (HSU 1/2, Lernbereich 3 Natur und Umwelt) ergibt sich beispielsweise schon aus dem Zusammenhang die Notwendigkeit, Entscheidungen zu begründen, z. B.:

The banana peel goes into the green dust bin because it's organic.

The paper shred goes into the blue dust bin because it's paper.

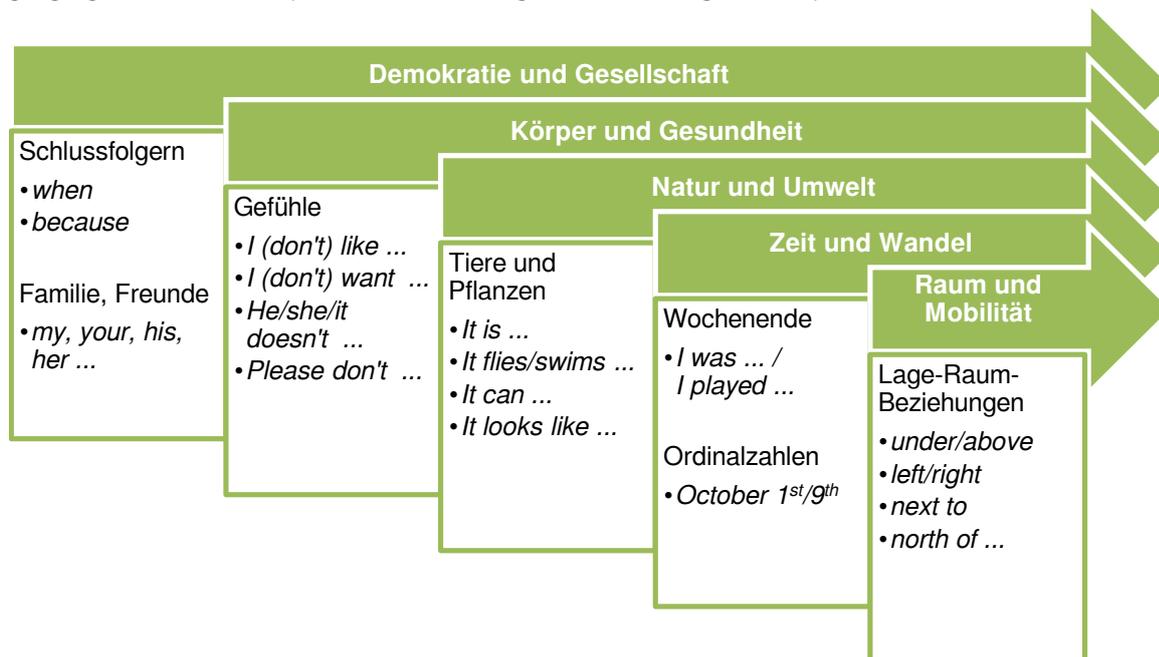
Eine explizite Herleitung ist hier wenig zielführend: Der Inhalt steht im Vordergrund und das vorgetragene Argument wird implizit verstanden. Das heißt, die Lernenden verknüpfen im alltagsnahen Kontext den Sinn ihres Sprechens und Handelns und erfassen das notwendige sprachliche Muster; sie benötigen vorab keine bewusste Auseinandersetzung mit den grammatikalischen Strukturen.

Auch im Morgenkreis, wenn Gewohnheiten und Rituale thematisiert werden, wird die Sprache kontextualisiert vermittelt. Beispielsweise können die Schülerinnen und Schüler die regelmäßige Frage nach dem Schulweg verinnerlichen, ohne dass dabei auf notwendige grammatikalische Aspekte wie Frageform, Zeitform (*simple present*, *simple past*) regelmäßiger oder unregelmäßiger Verben (z. B. *cycled*, *walked*, *took*, *went*) bzw. entsprechende Adverbien (z. B. *usually*, *yesterday*) oder Konjunktionen (*but*) eingegangen wird. Die Schülerinnen und Schüler verbinden die Aussagen mit alltagsrelevanten Gewohnheiten und behalten dazu passende Redemittel und grammatikalische Strukturen in kontextueller Erinnerung.

Der Aushang im Klassenzimmer einer Jahrgangsstufe 4 zum Thema *How do you (usually) go to school?* bietet verbale Unterstützung bei der Frage nach dem Schulweg im Morgenkreis.



Nachfolgende Grafik zeigt in komprimierter Form und exemplarisch für den Heimat- und Sachunterricht, welche grammatikalischen und syntaktischen Schwerpunkte sich zu den Themen des LehrplanPLUS finden lassen. Diese Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und umfasst nur eine Auswahl wesentlicher und alltagsrelevanter Grammatikphänomene der englischen Sprache, die sich für eine kontextualisierte Vermittlung und Festigung eignen, z. B. Possessivpronomen, Verneinungen, 3. Person Singular, Komparation, Modalverb *can* ...



Die Übersichten auf den nächsten Seiten enthalten detailliertere Inhalte aus dem Fach Heimat- und Sachunterricht mit dazu passenden sprachlichen Mitteln, die durch den wiederholten Einsatz in unterschiedlichen Kontexten gefestigt werden können, um sicher und nachhaltig produktiv verfügbar und abrufbar zu sein.

Inhalte aus dem Fach Heimat- und Sachunterricht mit dazu passenden sprachlichen Mitteln

HSU1/2 Lernbereich 1: Demokratie und Gesellschaft	
1.1: Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft	1.2: Leben in einer Medien- und Konsumgesellschaft
Klassenregeln vereinbaren <i>We raise ... We should respect ...</i> <i>We don't ... We shouldn't ...</i> Familienbeziehungen (mit Possessivpronomen) <i>my uncle, his sister, our parents ...</i> Einfache Fragen nach Bezugspersonen <i>Do you have siblings?</i> <i>How many brothers or sisters do you have?</i> <i>I have ... What about you?</i> Kurzantworten geben <i>Do you have brothers or sisters?</i> <i>Yes, I have. No, I haven't.</i>	Gewohnheiten und Hobbys <i>I like singing/cycling/reading.</i> <i>I don't like swimming/dancing ...</i> <i>I play ... once a week / twice a day.</i>
HSU1/2 Lernbereich 2: Körper und Gesundheit	
2.1: Körper und gesunde Ernährung	2.2: Gefühle und Wohlbefinden
Teile von Körper und Gesicht benennen <i>I brush my teeth. / I wash my hands.</i> <i>I walk with my ... I see with my ... I smell with my ... I hear with my ...</i> → HSU1/2 1.1 Über Ernährungsgewohnheiten sprechen (opposites) <i>It's healthy/unhealthy, clean/dirty, good/bad, sweet/sour, fresh/old.</i>	Vorlieben und Abneigungen ausdrücken (Verneinung) <i>I like ... but I don't like ...</i> → HSU1/2 1.1
HSU1/2 Lernbereich 3: Natur und Umwelt	
3.1: Tiere, Pflanzen, Lebensräume	3.2: Stoffe und Energie
Lebewesen und Lebensräume beschreiben (3 rd person singular) <i>It lives in ... It has got ... legs. It eats ... It sleeps ...</i> <i>It looks like ...</i>	Mülltrennung und -vermeidung <i>The banana peel goes into the green dustbin because it's organic. The paper clip goes into the yellow dustbin because it's made of plastic.</i> → HSU1/2 3.1
3.3: Luft, Wasser, Wetter	
Vermutungen und Rückblick <i>I guess ...</i> <i>Now I can see ...</i> Wettererscheinungen vergleichen <i>Today it is ... Yesterday it was ...</i>	

HSU1/2 Lernbereich 4: Zeit und Wandel		
4.1: Zeitbewusstsein und Orientierung in der Zeit	4.2: Dauer und Wandel	4.3: Fakten und Fiktion
Vergleiche früher – heute <i>Today it is ... / you go by ... / there are ... / we use ...</i> vs. <i>It was ... / you went by ... / there were ... / we used ...</i> → HSU1/2 3.3 Wochenenderzählungen → HSU1/2 3.3 Monate und Tage (Ordinalzahlen) <i>February 1st, October 19th...</i> <i>In March you can ...</i> <i>Christmas is in December.</i> <i>June is the fifth month of the year.</i> Tagesabläufe beschreiben <i>First / ... Then / ... Finally / ...</i>	Jahrhundert benennen <i>15th/18th/21st century</i> → HSU1/2 4.1	Inhalte antizipieren und bewerten <i>I guess ... / I think ... / assume ...</i> <i>Now I know ... / learned ...</i> → HSU1/2 3.3
HSU1/2 Lernbereich 5: Raum und Mobilität		
5.1: Räume wahrnehmen und sich orientieren	5.2: Räume nutzen und schützen	5.3: Mobilität im Raum
Lagebeziehungen im Raum <i>over/under</i> <i>in front of / behind</i> <i>left/right</i> <i>next to / between</i>	Klassenraumgestaltung <i>classroom furniture</i>	Kleidung und Wetter <i>highly/poorly visible</i> <i>light/dark colours</i> <i>When it's foggy, I wear ...</i> (Schul-)Wege vergleichen <i>How do you get to school?</i> <i>turn left / go straight on / cross ...</i>

<p>HSU1/2 Lernbereich 6: Technik und Kultur</p> <p>6.1: Arbeit, technische und kulturelle Entwicklung</p> <p>Verschiedene Berufe kennenlernen <i>What's your profession?</i> <i>What do you do (for living)?</i> <i>When I grow up, I want to become ...</i> <i>Who can help when ...?</i></p>	<p>6.2: Bauen und Konstruieren</p> <p>Vergleiche und Beschreibungen von Bauwerken <i>bigger than</i> <i>as high as</i> <i>more stable than</i> <i>It rolls/stands/tilts ...</i> → HSU1/2 3.1</p>
<p>HSU3/4 Lernbereich 1: Demokratie und Gesellschaft</p> <p>1.1: Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft</p> <p>Wahlablauf erklären <i>First you ... Then you ... Afterwards ... Finally ...</i></p> <p>Regelmäßigkeiten beschreiben <i>How often do you ...?</i> <i>never / sometimes / often / every day</i></p> <p>Feiertage und Grußformeln (auch im Vergleich) <i>It's different / similar / the same.</i></p>	<p>1.2: Leben in einer Medien- und Konsumgesellschaft</p> <p>Werbung (Bedingungssätze und Begründungen) <i>This commercial makes me buy this because ...</i> <i>I wouldn't buy this because ...</i> <i>Why do you ...? – I do it because ...</i></p> <p>Gewohnheiten beim Medienkonsum <i>How often do you ...?</i> → HSU3/4 1.1 <i>I like ... (-ing) more/less than ... (-ing).</i> <i>I read (watch TV ...) ... hours per week.</i></p>

HSU3/4 Lernbereich 2: Körper und Gesundheit	
2.1: Körper und Entwicklung	2.2: Gefühle und Wohlbefinden
<p>Körperteile und Sinne <i>I've got ... / He has got ... (3rd person singular)</i> <i>I can see colours, movement ...</i> <i>I can ... to protect my eyes.</i></p> <p>Erste Hilfe (Ablauf der stabilen Seitenlage) <i>At first you ... Next you ... Before you ... you ... Now you ...</i> <i>At the end you ...</i> → HSU3/4 1.1</p>	<p>Körperliche Grenzen, Regeln des Umgangs <i>I want to ... / don't want to ...</i> <i>I like / don't like ...</i> <i>But he/she doesn't want/like ...</i> <i>Please don't ...</i> <i>May I ...? Would you mind?</i> <i>I agree. / disagree. (... because ...)</i> → HSU3/4 1.2</p> <p>Gefühle ausdrücken <i>How does ... make you feel?</i> <i>How do you feel about ...?</i></p>
HSU3/4 Lernbereich 3: Natur und Umwelt	
3.1: Tiere, Pflanzen, Lebensräume	3.2: Stoffe und Energie
<p>Tiere und Pflanzen beschreiben <i>It is ... It flies/swims ... It looks like ...</i> <i>It can ... It eats ... (3rd person singular)</i></p> <p>Vergleichsformen (Eigenschaften) <i>faster than ... / as small as ...</i> → HSU3/4 3.1</p> <p>Gewässerschutz (Begründungen) <i>It's not good because ...</i> → HSU3/4 1.2</p> <p>(Über-)regionale Lebensmittel <i>I come from ... It comes from ...</i> (3rd person singular)</p>	<p>Leitungsfähigkeit vergleichen <i>better than ...</i></p> <p>Regeln im Umgang mit Feuer <i>Do ...! / Don't ...!</i> <i>extinguish fire by ...-ing</i></p> <p>Versuchsabläufe erklären <i>Have a close look (at ...)! What does it look like? I assume / think / found out ... first/then/next/after/finally ...</i> → HSU3/4 1.1</p>
	3.3: Luft, Wasser, Wetter
	<p>Vermutungen, Einschätzungen <i>I think it floats/sinks ...</i> <i>We think the ... will ... My assumption was right/wrong.</i> <i>We chose/did ... because ...</i> → HSU3/4 1.2 → HSU3/4 4.1 <i>When we freeze/heat water we get ice/steam.</i> <i>We save water by ...-ing.</i></p>

HSU3/4 Lernbereich 4: Zeit und Wandel		
4.1: Zeitbewusstsein und Orientierung in der Zeit Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft <i>last week, this week, next week (simple past, simple present, will-future)</i> Jahreszahl ≠ numerische Zahl <i>B.C. / A.D. vs. v. Chr. / n. Chr.</i>	4.2: Dauer und Wandel Ordinalzahlen im Jahreslauf <i>Birthdays and dates</i> <i>21st century</i> Zukunftspläne <i>When I grow up, I want to be ...</i>	4.3: Fakten und Fiktion Meinungen begründen <i>It's real/unreal because ...</i> <i>I'd like to ... I wouldn't like to ...</i> → HSU3/4 1.2
HSU3/4 Lernbereich 5: Raum und Mobilität		
5.1: Räume wahrnehmen und sich orientieren Lage-Raum-Beziehungen <i>north of / above / in the middle...</i> <i>go west / turn right / go straight on / walk along / cross ...</i> <i>asking the way</i> Informationen über den Heimatort <i>I come from ...</i> <i>This is a city near ... in ...</i> <i>That country is next to ...</i> Städte etc. vergleichen <i>bigger than ... / as small as ...</i> → HSU3/4 3.1	5.2: Räume nutzen und schützen Umweltschutzideen <i>Let's keep ... clean.</i> <i>Let's save ...</i> <i>Let's use ... instead of ...</i> <i>Let's recycle/reuse ...</i>	5.3: Mobilität im Raum Eigenschaften von Transportmitteln <i>I go to school by ...</i> <i>It's faster than ... / the fastest / more safe / the safest ...</i> → HSU3/4 3.1

HSU3/4 Lernbereich 6: *Technik und Kultur*

6.1: Arbeit, technische und kulturelle Entwicklung

Wie war es früher? Wie ist es heute?

simple past vs. simple present

How much time did it take to ...?

100 years ago, people used ...

→ HSU3/4 4.1

Today it's easier to ... because ...

In my opinion ... is better than ...

→ HSU3/4 1.2

6.2: Bauen und Konstruieren

Feedback mit Argumenten belegen

My bridge is more stable than / as stable as yours because I used ... instead of ...

→ HSU3/4 3.1

1st/2nd/3rd/4th/... step

→ HSU3/4 4.2

3.9 Leistungen beobachten, erheben und für die weitere Planung nutzen

Um die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler einschätzen zu können, gehören Lernbeobachtungen und Leistungserhebungen zu den Aufgaben der Lehrkraft. Sie bilden die Grundlage für Rückmeldungen zum jeweiligen Lernstand für die Lernenden und deren Erziehungsberechtigte. Der Lehrkraft zeigen sie, wie erfolgreich der Unterricht war und in welchen Bereichen Übungsbedarf besteht.

Die Leistungsbeobachtung und -dokumentation im Sachfach orientiert sich an den im LehrplanPLUS Grundschule ausgewiesenen Kompetenzerwartungen des jeweiligen Faches. Darüber hinaus werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auch in den erweiterten Kompetenzbereichen beim *Lernen in zwei Sprachen* beobachtet und dokumentiert (kommunikative, metasprachliche, interkulturelle und methodische Kompetenzen).

In einem zweisprachig gehaltenen Unterricht lässt sich nicht immer klären, ob Fehler auf mangelnde Sprachkenntnisse oder auf fehlende Sachfachkompetenzen zurückzuführen sind. In der Fremdsprache sollten deshalb grundsätzlich nur Unterrichtsinhalte überprüft werden, die in dieser Sprache vermittelt worden sind. Die Lehrkraft stellt sicher, dass die Bearbeitung einer Aufgabe nicht bereits an mangelndem sprachlichen Verständnis scheitert.

Aus diesem Grund werden Leistungsnachweise (schriftlich, mündlich, praktisch) in den Sachfächern auf Deutsch erbracht. Arbeitsaufträge können dabei zusätzlich auf Englisch formuliert werden. Die Lehrkraft kann den Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Leistungsnachweisen auch ergänzende Aufgabenstellungen auf Englisch anbieten. Deren Bearbeitung ist freiwillig und fließt nicht in die Bewertung ein. Dieser Grundsatz gilt auch für alternative Formen der Leistungserhebung.

Schriftliche Leistungserhebung

Die Schülerinnen und Schüler der zweisprachig unterrichteten Klassen wollen in der Regel zeigen, was sie schon auf Englisch können und dies auch in Leistungserhebungen unter Beweis stellen. Ob ein Kind sich bei der Bearbeitung an der deutschen oder der englischen Aufgabenformulierung orientiert, bleibt offen. Dabei kann es auch vorkommen, dass eine englische Aufgabe oder Frage aus dem Unterricht so geläufig ist, dass sie sogar leichter verstanden wird.

In diesem Ausschnitt aus einer Leistungserhebung im Fach Musik der Jahrgangsstufe 2 werden die Aufgabenstellungen auf Deutsch und Englisch angeboten.

1. Du kennst das Stück „Der Kehraus“. You know „Der Kehraus“.

a) Wie heißt der Komponist (Vor- und Nachname)? What is the name of the composer (first and second name)?

b) Warum ist dieser Komponist für Augsburg so besonders? Why is he very special for Augsburg?

2. Du hörst verschiedene Orff-Instrumente. Schreibe deren Namen auf. Beachte die Rechtschreibung. You will hear different Orff-instruments. Write down their names. Mind the spelling.

1. 	4.
2. 	5.
3. 	6.

Lerndokumentation

Für offene Aufgaben bieten sich Lerntagebücher oder Portfolios an. Diese Formen haben den Vorteil, dass sie durch die Dokumentation des Unterrichtsgeschehens mit selbst erstellten Bildern, ausgefüllten Diagrammen, kurzen eigenen Texten sowie durch Angaben auf Selbsteinschätzungsbögen sowohl den sachfachlichen als auch den fremdsprachlichen Lernfortschritt belegen.

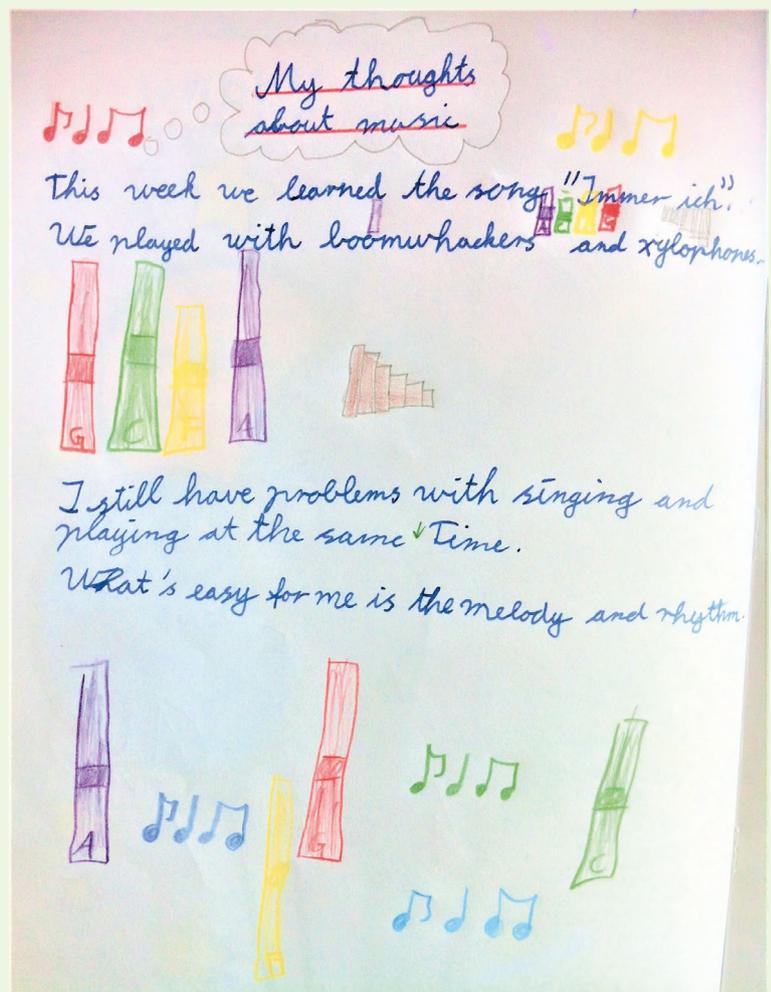
My thoughts about music

This week we learned the song „Immer ich“.

We played with boomwhackers and xylophones.

I still have problems with singing and playing at the same time.

What's easy for me *is the melody and the rhythm.



In ihrem *Learning diary* kommentiert eine Schülerin der Jahrgangsstufe 3 ihren Lernerfolg im Fach Musik bezogen auf die letzte Unterrichtswoche.

Beobachtungen

Auch in zweisprachig unterrichteten Fächern haben Lernbeobachtungen der Lehrkraft einen hohen Stellenwert. Für die Dokumentation der wahrgenommenen sachfachlichen Kompetenzen spielt die Unterrichtssprache kaum eine Rolle. Um den Schülerinnen und Schülern jedoch auch eine Rückmeldung zu ihren fremdsprachlichen Kompetenzen zu geben, sind entsprechende Beobachtungen während des Schulalltags unverzichtbar.

Da schriftliche Leistungsnachweise nicht die Fremdsprache bewerten und die Lernenden hier auch nicht auf Englisch antworten müssen, kann die Lehrkraft nur in begrenztem Maße auf schriftliche Dokumentationen der Lernenden zurückgreifen. Die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht orientiert sich am Kompetenzstrukturmodell des bilingualen Sachfachunterrichts (vgl. Kapitel III, 1). Oft bieten kurze Reflexionsphasen die Gelegenheit, über Fortschritte oder Stolpersteine im Spracherwerb zu sprechen. Für die bilingual unterrichtende Lehrkraft ist dieser Bereich Bestandteil der Beobachtungsbögen, die sie für die Schülerinnen und Schüler führt. Über diese Beobachtungen sollten die Lernenden auch informiert werden, z. B. im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen.

Feedback und Fehlerkorrektur

In fremdsprachigen Unterrichtsphasen betrachtet die Lehrkraft Beiträge von Schülerinnen und Schülern von zwei Seiten: Zum einen nimmt sie den Sachinhalt des jeweiligen Beitrags in den Blick, zum anderen dessen sprachliche Form. Fehler korrigiert sie dabei sensibel, indem sie zum Beispiel sprachlich nicht korrekte mündliche Aussagen richtig wiederholt, ohne explizit auf den Fehler hinzuweisen.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten positives Feedback und konstruktives *Feedforward* (vgl. Kapitel III, 2) in Bezug auf die mündliche bzw. schriftliche Verwendung der Fremdsprache im Sachfach. So werden sie im Gebrauch der Fremdsprache bestärkt und erhalten konkrete Hinweise für zukünftige Sprechsituationen.

Bei sachlich-inhaltlichen Fehlern hinterfragt die Lehrkraft deren Ursache und zieht dabei auch fehlende sprachliche Fertigkeiten in Betracht. Sollten die inhaltlichen Sprachanforderungen höher sein als das vorhandene produktive Sprachvermögen des Lernenden, so kann die Lehrkraft zusätzliche *scaffolds* als Hilfe anbieten. Alternativ kann das Kind zunächst in deutscher Sprache zeigen, dass es den Sachinhalt verstanden hat, bevor es diesen mit sprachlicher Unterstützung nochmals auf Englisch formuliert.

Schreibprodukte der Schülerinnen und Schüler in englischer Sprache werden grundsätzlich auf sprachliche Richtigkeit hin überprüft und korrigiert. Dabei muss jedoch sensibler vorgegangen werden als im Deutschen, um die Motivation für das Schreiben in der Fremdsprache aufrechtzuerhalten. Zum Beispiel kann für die Korrektur statt der Signalfarbe Rot eine andere Farbe gewählt werden. Außerdem ist es möglich, dass die Lehrkraft die richtigen Wörter und Sätze unter die falsch geschriebenen Teile schreibt, ohne direkt in das Lernprodukt zu schreiben oder die Schülerschrift durchzustreichen. Grundsätzlich sollte den Kindern das benötigte Wortmaterial zum Abschreiben zur Verfügung gestellt werden, z. B. als Wortspeicher. Außerdem sollte immer die Möglichkeit bestehen, dass sie zusätzliche Wörter selbst nachschlagen.

Zeugnis und Lernentwicklungsgespräch

Über ihren Lernfortschritt werden die Schülerinnen und Schüler sowohl während des Unterrichts als auch im Zuge der Lernentwicklungsgespräche oder im Rahmen der Leistungsrückmeldung im Zeugnis informiert.

Die Beteiligung am bilingualen Unterricht sowie die Beschreibung der Lern- und Leistungsentwicklung werden von den Lehrkräften an geeigneter Stelle im Dokumentationsbogen des Lernentwicklungsgesprächs vermerkt. Im Zeugnis wird die Beteiligung im Feld *Individuelle Lernentwicklung* verbindlich eingetragen. Ebenso werden an dieser Stelle die sprachlichen Kompetenzen im Englischen in Form des Wortgutachtens in den Jahrgangsstufen 1 und 2 vermerkt.

Die Notengebung in den Jahrgangsstufen 2 bis 4 in den Sachfächern beruht ausschließlich auf den Leistungsnachweisen im jeweiligen Sachfach. Die sprachlichen Kompetenzen im Englischen, die im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen* erworben wurden, werden in den Jahrgangsstufen 3 und 4 sowohl im Feld *Individuelle Lernentwicklung* als auch im Fach Englisch erläutert bzw. im Dokumentationsbogen zum Lernentwicklungsgespräch entsprechend ausgewiesen.

4 Weitere Besonderheiten der *Bilingualen Grundschule*

4.1 Harmonisierung des Englischunterrichts mit dem *Lernen in zwei Sprachen*

In Jahrgangsstufe 3 wird die Stundentafel um zwei Stunden Englischunterricht erweitert. Viele Schülerinnen und Schüler in Regelklassen lernen dann erstmals eine neue Sprache. Die meisten Lernenden einer bilingualen Klasse hingegen verfügen nach den ersten zwei Schuljahren über gute Sprachkenntnisse und haben bereits viele der im LehrplanPLUS Englisch ausgewiesenen Kompetenzen erworben.

Der Englischunterricht in einer bilingualen Klasse knüpft an den bisher erworbenen Sprachkenntnissen und -fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler an und berücksichtigt gleichzeitig aktuelle sachfachliche Themen.

Verbindlichkeit des Fachlehrplans Englisch

Das *Lernen in zwei Sprachen* bedingt eine Neugestaltung des Englischunterrichts in den Jahrgangsstufen 3 und 4. Grundlage hierfür ist nach wie vor der LehrplanPLUS Englisch mit den verbindlichen Themengebieten (Familie und Freunde, Schule, Freizeit und Feste, Einkaufen) und dem ausgewiesenen Grundwortschatz, der 150 Wörter sowie 15 Zahlen (1–12, 15, 30, 45) und ausgewählte Währungseinheiten (£, \$, €) umfasst.

Aufgrund der englischsprachigen Phasen im Sachfachunterricht hatten die Schülerinnen und Schüler in den bilingualen Klassen bereits in den ersten zwei Schuljahren intensiven und umfangreichen Kontakt mit der englischen Sprache. Viele von ihnen erfüllen die Kompetenzerwartungen des Fachlehrplans Englisch bereits in weiten Teilen. Sie kennen themenspezifische Redemittel und verfügen darüber rezeptiv, teilweise auch produktiv. So begegnen die Lernenden dem Wortschatz zum Thema „Familie und Freunde“ im Heimat- und Sachunterricht (Jgst. 1/2, Lernbereich 1.1 Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft), lernen die englischen Bezeichnungen für die Zahlen in Mathematik oder benennen unterschiedliche Farben im Kunstunterricht. Gängige Redemittel (z. B. begrüßen und verabschieden, nach dem Befinden fragen, um etwas bitten und anderen etwas geben, sich bedanken und auf Dank reagieren, um Entschuldigung bitten und auf Entschuldigungen reagieren) kommen im Rahmen von Routinen oder Ritualen häufig vor und sind den Lernenden aus dem Alltag des bilingualen Sachfachunterrichts vertraut, wenn sie die Jahrgangsstufe 2 verlassen.

Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, dafür Sorge zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen des Fachlehrplans Englisch tatsächlich bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 erworben haben. Daraus ergeben sich für den Englischunterricht beim *Lernen in zwei Sprachen* folgende Akzentuierungsmöglichkeiten: Zum einen werden vorhandene Sprachkenntnisse gesichert, vertieft und ausgebaut. Zum anderen ergänzen sich der Englischunterricht und die englischsprachigen Phasen in den Sachfächern.

Sicherung, Vertiefung und Ausbau vorhandener Sprachkenntnisse

Die für den Englischunterricht ausgewiesenen Zeitfenster werden in den Jahrgangsstufen 3 und 4 für die Sicherung und Vertiefung der bereits vorhandenen sprachlichen Fertigkeiten im **Lesen, Schreiben** und **freien Sprechen** genutzt. Der **Ausbau des Wortschatzes** sowie die Festigung des Schriftbildes stehen ebenfalls im Fokus.

Viele Lernende erlesen bereits in Jahrgangsstufe 2 einfache Texte. Ab Jahrgangsstufe 3 betont die Lehrkraft daher das Lesen deutlich stärker, insbesondere kommen auch Lautleseverfahren verstärkt zum Tragen. Die Lehrkraft verbessert die Aussprache, ohne die Schülerinnen und Schüler zu demotivieren. Ein sensibles Vorgehen ist daher unabdingbar. Nach und nach bekommen die Lernenden ein Gespür dafür, wie sie bestimmte Wörter aussprechen müssen. Hierfür eignen sich beispielsweise englische Lesespiele: Die Schülerinnen und Schüler bekommen je ein Kärtchen und lesen vor, welches Kärtchen als nächstes dran ist, z. B.

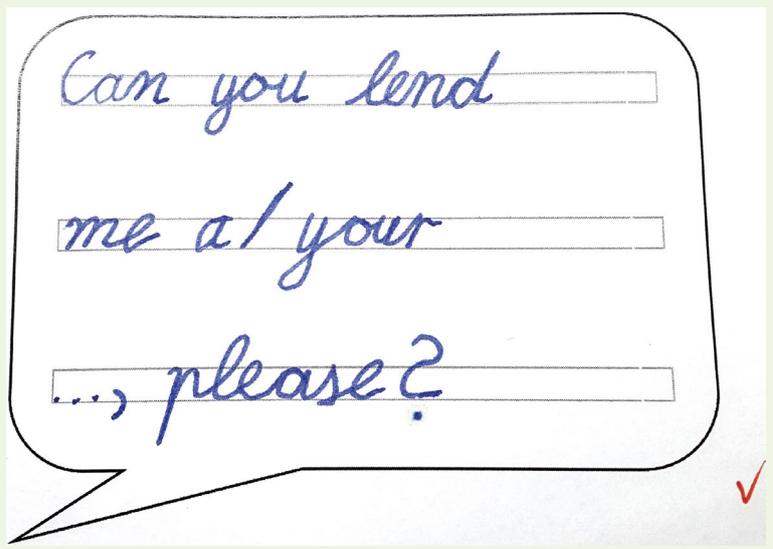
Schüler 1: *Who has got the dog?*

Schülerin 2: *I've got the dog. Who has got the cat?*

Schülerin 3: *I've got the cat. Who has got the mouse? etc.*

Die Erfahrung zeigt, dass viele Lernende noch Übung im rechtschriftlich korrekten Schreiben benötigen. Das Schreiben tritt daher ab Jahrgangsstufe 3 vermehrt in den Vordergrund. Der Wortspeicher zu einem Thema im Sachfachunterricht kann beispielsweise stärker als bisher als Hilfsmittel zum Schreiben verwendet werden.

Das Notieren der *phrase of the week* schafft einen regelmäßigen Schreibenanlass. Hier kann auch die Phonem-Graphem-Diskrepanz in den Blick genommen werden, um die korrekte Rechtschreibung anzubahnen und um eine Sensibilisierung für Unterschiede in den Sprachen zu schaffen.



Um nach wie vor das Sprechen in der englischen Sprache zu fördern, wird der Wortschatz kontinuierlich wiederholt, vertieft und erweitert. Die Lehrkraft achtet dabei darauf, dass die Schülerinnen und Schüler in ganzen Sätzen sprechen. Das systematische Einüben von Dialogen fördert das freie Sprechen nachhaltig. Um zusammenhängend und flüssig sprechen zu können, brauchen die Lernenden neben Nomen zwingend Verben, Präpositionen und Konjunktionen.

Beim Erstellen von *word webs* oder individuellen Wortspeichern für den Sachfachunterricht erweitern die Schülerinnen und Schüler systematisch ihr produktives Vokabular. Die Lehrkraft legt bereits ab Jahrgangsstufe 1 im bilingualen Unterricht viel Wert auf situative Spracharbeit, um beispielsweise Analogien und Unterschiede (etwa bei der Pluralbildung) zur deutschen Sprache bewusst zu machen. Der Englischunterricht in den Jahrgangsstufen 3 und 4 bietet darüber hinaus einen erweiterten Rahmen, um grammatikalische Phänomene altersangemessen zu thematisieren. Die Schülerinnen und Schüler vertiefen so ihre Sprachbewusstheit.

Die Sprechbereitschaft der meisten Schülerinnen und Schüler steigert sich von Jahr zu Jahr, sodass die Lehrkraft spätestens zu Beginn der Jahrgangsstufe 3 zunehmend aktiven Sprachgebrauch einfordern kann. Somit lassen sich die Englischstunden auch für kreative mündliche und schriftliche Sprachproduktionen nutzen, z. B. für Klasseninterviews, für einen Austausch mit Partnerschulen oder auch für Schreibprojekte.

Wechselseitiger Bezug des Englischunterrichts und des *Lernens in zwei Sprachen*

Die englischsprachigen Phasen in den Sachfächern und der Englischunterricht beziehen sich wechselseitig aufeinander. Im Englischunterricht kann die Lehrkraft ab Jahrgangsstufe 3 **sachfachliche Inhalte nachbereiten oder vertiefen**, beispielsweise indem die Lernenden englische Texte zu einem Sachthema verfassen.

Im Gegensatz zu den Jahrgangsstufen 1 und 2 kann sie in Einzelfällen auch **notwendigen Wortschatz für das Sachfach vorentlasten**. Darüber hinaus bieten sich auch **landeskundliche Themen** im Englischunterricht an, die sich gut in den Sachfachunterricht integrieren lassen, z. B. das Lesen von Karten, das Zeichnen von Plänen oder das Beschreiben von Wegen. Auch das *storytelling* lässt sich oftmals fächerübergreifend einsetzen und fördert durch den Einsatz authentischer Materialien das interkulturelle Lernen.

The Little Red Hen

Once upon a time, there was a little red hen.

She lived on a farm with her friends: the lazy dog, the sleepy cat and the big fat pig.

1.

Who will help me plant the wheat?

I will not.

I will not.

I will not. Oink!

2.

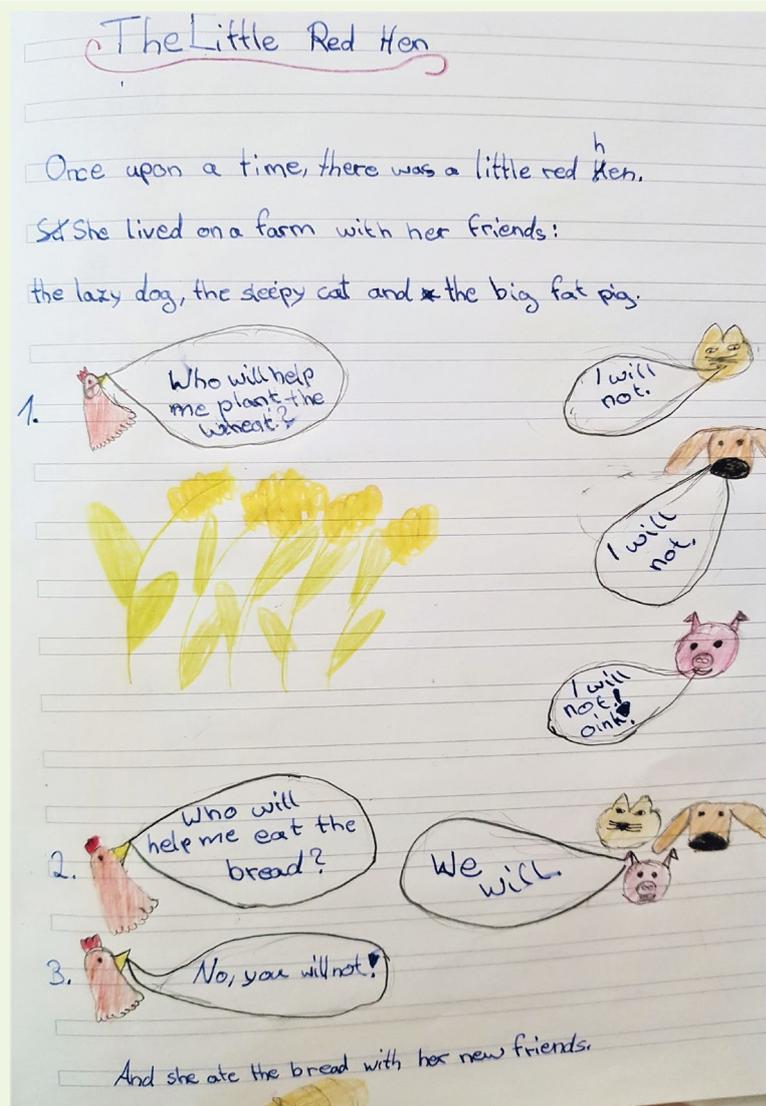
Who will help me eat the bread?

We will.

3.

No, you will not!

And she ate the bread with her new friends.



Das *storytelling* des traditionellen englischen Märchens *Little Red Hen* verbindet fächerübergreifend das Thema *farm animals* mit der Beschreibung des Herstellungsprozesses eines Brotes (passend zum Heimat- und Sachunterricht der Jahrgangsstufen 3/4, Lernbereich 3.1 Tiere, Pflanzen, Umwelt).

4.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Die Lehrkräfte und die Schulleitung pflegen einen engen und intensiven Austausch mit den Erziehungsberechtigten der Lernenden in bilingualen Klassen. Viele Eltern wünschen sich, umfassend über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert zu werden. In einer bilingualen Klasse spielt dabei der fremdsprachliche Kompetenzzuwachs eine besondere Rolle.

Noch vor Beginn des ersten Schuljahrs lernen die Eltern auf entsprechenden Informationsabenden die Ziele und Vorgehensweisen des Konzepts *Lernen in zwei Sprachen* kennen. Bei diesen Veranstaltungen stellt die Schule die Grundlagen des Konzepts vor und Eltern können ggf. bestehende Vorbehalte gegenüber dem *Lernen in zwei Sprachen* abbauen.

Im weiteren Verlauf des Schuljahrs informiert die Lehrkraft die Erziehungsberechtigten über aktuelle Unterrichtsinhalte und Projekte. Hierfür eignen sich zum Beispiel Elternbriefe oder Klassenelternabende. Auch Hospitationsangebote können den Eltern einen Einblick in das *Lernen in zwei Sprachen* vermitteln.

Des Weiteren tauscht sich die Lehrkraft mit den Erziehungsberechtigten über die individuellen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler aus. Ihre Beobachtungen thematisiert sie in regelmäßigen Elterngesprächen oder Lehrer-Eltern-Schüler-Gesprächen. Dabei gibt die Lehrkraft individuelle Hinweise für die weitere Lernentwicklung und zeigt den Eltern Möglichkeiten auf, wie sie den Lernprozess unterstützen können.

Die bisherigen Erfahrungen der *Bilingualen Grundschule Englisch* zeigen, dass sich die Eltern der Lernenden, ähnlich wie die Eltern der Kinder, die eine Regelklasse besuchen, überwiegend für übertrittsrelevante Leistungen ihrer Kinder interessieren. Ihre Sorge, dass sich aufgrund des bilingualen Sachfachunterrichts ggf. Nachteile für den Übertritt an die gewünschte weiterführende Schule ergeben, muss ernst genommen werden. Die Lehrkraft kann dieser Sorge dadurch begegnen, dass sie regelmäßig über die aktuellen Unterrichtsinhalte sowie die damit verbundenen Leistungsnachweise informiert. Vor allem ein Vergleich mit Leistungsnachweisen, die denen der Regelklasse entsprechen, kann zeigen, dass der Fortschritt in den übertrittsrelevanten Fächern keineswegs durch das *Lernen in zwei Sprachen* verzögert wird.

4.3 Übertritt an weiterführende Schulen

Um einen gelingenden Übergang zu ermöglichen, ist die enge Zusammenarbeit zwischen den Schularten wichtig. Grundsätzlich ist es Aufgabe aller Schularten, mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler umzugehen und das Potenzial der heterogenen Lerngruppe zu nutzen. Die Verschiedenheit der Lernenden ermöglicht ein gemeinsames und gewinnbringendes Von- und Miteinanderlernen.

Zu diesem Zweck nimmt die *Bilinguale Grundschule* bereits frühzeitig Kontakt zu weiterführenden Schulen in ihrer räumlichen Nähe auf. Sie bietet beispielsweise Hospitationsmöglichkeiten mit anschließenden Gesprächsrunden an, um Lehrkräften, Fachbetreuern und Schulleitungen an weiterführenden Schulen Einblicke in das *Lernen in zwei Sprachen* zu ermöglichen; dabei werden auch Möglichkeiten diskutiert, wie die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an der weiterführenden Schule aufgegriffen werden können.

Darüber hinaus händigt die *Bilinguale Grundschule* den Lernenden gemeinsam mit dem Übertrittszeugnis ein Informationsschreiben aus (ein Musterschreiben steht der Schulleitung der *Bilingualen Grundschule* zur Verfügung). Dieses kann über die Eltern an die aufnehmende Schule weitergeleitet werden und richtet sich an deren Schulleitung, Fachbetreuer und Englischlehrkräfte. Das Schreiben umfasst u. a.

- eine Beschreibung des Unterrichtskonzepts *Lernen in zwei Sprachen*;
- eine Darstellung zentraler Unterschiede zum regulären Englischunterricht ab Jahrgangsstufe 3;
- einen Hinweis auf den angestrebten Kompetenzzuwachs (Sprachniveau zwischen A1 und A2 gemäß GER);
- einen Hinweis auf diesen Leitfaden, um den o. g. Personen die Möglichkeit zu bieten, sich genauer über die Methodik des *Lernens in zwei Sprachen* oder über Unterrichtsbeispiele zu informieren.

Somit erhalten die weiterführenden Schulen die nötigen Informationen, um in geeigneter Weise auf die Schülerinnen und Schüler aus den bilingualen Klassen der Grundschule eingehen zu können.

IV Schulpraktische Beispiele

1 Der Schuljahresbeginn in einer bilingualen Klasse

Vorschläge für die Gestaltung der ersten Schulwochen

Das *Lernen in zwei Sprachen* beginnt mit dem ersten Schultag. Bereits an der Klassenzimmertür werden die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klasse und ihre Eltern auf Englisch begrüßt, z. B. mit *Good morning. My name is ... What's your name?* Antwortet ein Kind nicht mit seinem Namen, so hilft die Lehrkraft sprachmittelnd weiter.

Ein englisches Begrüßungslied rundet den ersten Unterrichtsvormittag ab, ehe die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler auf Englisch verabschiedet.

Ab dem zweiten Schultag werden die englischsprachige Begrüßung und das Lied in den Morgenkreis integriert. So wird von Anfang an der Grundstein für tägliche Rituale in englischer Sprache gelegt, die in weiteren Schritten beständig ausgeweitet werden.

Die ersten Wochen in einer bilingualen Klasse unterscheiden sich organisatorisch nicht wesentlich vom Schulanfang in einer Regelklasse. Auch in einer bilingualen Klasse machen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst mit der neuen Umgebung Schule vertraut: Sie lernen das Gebäude und die Personen, die darin arbeiten, kennen; sie erarbeiten Verhaltensregeln in der Klasse und im Schulhaus und sie gewöhnen sich an organisatorische Gepflogenheiten und Abläufe.

Jede Lehrkraft entscheidet in pädagogischer Verantwortung, wie hoch der englischsprachige Unterrichtsanteil in den ersten Wochen ist. Stehen Sicherheitsaspekte im Vordergrund, wie es z. B. bei der Orientierung im Schulhaus der Fall ist, erfolgen die damit verbundenen Belehrungen in jedem Fall in deutscher Sprache, um sicherzustellen, dass alle Kinder sie verstehen. Darüber hinaus verfolgt die Lehrkraft den Grundsatz des *Lernens in zwei Sprachen* kontinuierlich und stringent.

Von Anfang an bietet die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern möglichst viel englischen Input, ohne sie dabei zu überfordern. Verschiedene *scaffolding*-Maßnahmen erleichtern das Verständnis und fördern die Motivation, sich weiter auf die englische Sprache einzulassen. Die Lehrkraft ermutigt die Lernenden von Anfang an zum Mitmachen, drängt sie aber nicht dazu, die englische Sprache selbst zu verwenden. Jedoch werden während englischsprachiger Unterrichtsteile sämtliche deutschsprachigen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft ins Englische gespiegelt, sinngemäß auf Englisch zusammengefasst oder in einer englischsprachigen Reaktion der Lehrkraft aufgegriffen.

Im Verlauf des Schuljahrs wird die englische Sprache zunehmend zur Arbeits- und Unterrichtssprache. Am Anfang dieses Prozesses stehen die Verwendung einfacher *classroom phrases* sowie die Benennung der Gegenstände im Klassenzimmer, im Schulranzen und im Mäppchen. Diese Begriffe sind im Schulalltag wichtig und können durch Realia oder Bildmaterial besonders anschaulich eingeführt werden.

Die Schülerinnen und Schüler gehen insbesondere in der Anfangsphase des bilingualen Lernens noch zurückhaltend mit der englischen Sprache um. Aber auch in dieser *silent period* (auch *pre-production*) lernen sie die Fremdsprache: Sie hören der Lehrkraft und den Mitschülerinnen und Mitschülern zu, verarbeiten das Gehörte und bauen rezeptiven Wortschatz auf.³³ Die Lehrkraft motiviert die Schülerinnen und Schüler jedoch auch in dieser Phase des rezeptiven Lernens von Anfang an zum aktiven Gebrauch der englischen Sprache (vgl. Kapitel III, 3.2).

Klassendienste werden von Beginn an auf Englisch eingeführt, z. B. *helper, light keeper, clean up helper, wardrobe helper, messenger*. Die Lernenden ordnen Wortkarten mit englischen Bezeichnungen den Gegenständen im Klassenzimmer zu (*labelling*). Ebenso kündigt die Lehrkraft den Tagesablauf bildgestützt auf Englisch an. Sinnvoll ist

33 Vgl. <http://everythingesl-everythingesl.blogspot.com/2010/01/english-language-learners-and-silent.html> [Zugriff: 29.05.2020].

es außerdem, behandelte Inhalte aus dem Heimat- und Sachunterricht wie Informationen über Datum, Tag und Wetter als Routinen in den täglichen Morgenkreis zu integrieren.

switch
 socket
 sellotape
 puncher
 stapler
 colored paper
 lost & found
 scrap paper
 paper



Die Gegenstände im Klassenzimmer werden mit Begriffen versehen (*labelling*). So ist die englische Schrift immer präsent, und die Schülerinnen und Schüler prägen sich die Bezeichnungen implizit ein.

Rituale und Routinen

Je nach Zusammensetzung der Klasse beansprucht der Auf- und Ausbau der täglich wiederkehrenden englischsprachigen Rituale und Routinen unterschiedlich viel Zeit. Neben den englischsprachigen Phasen in den Sachfächern, die von Beginn an einen festen Platz im Stundenplan haben, bieten sich folgende Rituale auf Englisch an:

- Begrüßung und Verabschiedung, z. B. Lied oder *chant*
- Bitten und Danken
- Lieder oder Bräuche anlässlich von Geburtstagen, da sie die Schülerinnen und Schüler emotional ansprechen und stark handlungsorientiert sind

Rituale und Routinen geben nicht nur Sicherheit, sondern sind auch Chancen für den Ausbau interkultureller Kompetenz. Das Feiern von Festen oder auch das Thematisieren englischer Höflichkeitsbräuche und hierfür relevanter Redemittel bahnen Offenheit gegenüber Fremden an und wecken Neugier und Interesse für andere Kulturen und Gebräuche.

Bei *Giving the Bumps* handelt es sich um einen authentischen Geburtstagsbrauch, der in Ländern wie dem Vereinigten Königreich, Irland, Kanada und Indien üblich ist. Das Geburtstagskind wird von seinen Freunden und Verwandten an Armen und Beinen gefasst, hochgehoben und wieder auf den Boden herabgelassen (*bumps*). Im Klassenzimmer wird dieser Brauch vereinfacht: Das Geburtstagskind setzt sich auf einen Stuhl und sucht sich vier Freundinnen und Freunde aus, die es auf dem Stuhl entsprechend der Anzahl der Jahre hochheben – *plus one for luck*. Alle Kinder zählen dabei laut mit: *one, two, three ...* Außerdem ist es besonders in den USA gängig, dass das Geburtstagskind einen Anstecker (*birthday badge*) trägt – etwa mit der Aufschrift *Birthday Girl/Boy*.



2 Jahresplanung

Die Jahresplanung gibt einen knappen Überblick darüber, wie der Kompetenzerwerb und die damit verbundenen Inhalte zeitlich über das Schuljahr verteilt werden. Regionale Gegebenheiten sind darin ebenso ausgewiesen wie Verknüpfungen zwischen den Lernbereichen oder Fächern. Sie ist flexibel gestaltet und lässt genügend Raum für individuelle Lernprozesse und Entwicklungen.

Die Lehrkraft fokussiert ihre Jahresplanung auf geeignete Inhalte für den Unterricht auf Englisch. Dazu sichtet sie zu Beginn des Schuljahrs die Inhalte und Themenbereiche eines jeden Faches dahingehend, inwieweit sie sich für ein Lernen in der fremden Sprache eignen. Dabei entsteht keine eigene Jahresplanung für das Englische, sondern es werden geeignete Themen und Inhalte für das jeweilige Fach in die Gesamtplanung integriert und gut sichtbar dargestellt (vgl. Beispiele auf den folgenden Seiten).

Die Letztentscheidung über die Umsetzung eines sachfachlichen Inhalts auf Englisch liegt jedoch immer im Ermessen der Lehrkraft vor Ort, die Lernausgangslage, Zusammensetzung der Klasse und Gegebenheiten an der jeweiligen Schule in ihre Überlegungen einbezieht.

Zu den Inhalten, die auf Deutsch erarbeitet und gesichert werden müssen, gehören u. a. die Sicherheitsregeln zur Unfallverhütung im Fach Sport. Außerdem ist beispielsweise im Fach Musik darauf zu achten, dass auch deutsche Lieder und Lieder mit regionalem Bezug ausreichend berücksichtigt werden.

Wie oft und wie lange die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache lernen, hängt von der individuellen Situation vor Ort und dem Leistungsvermögen der Klasse ab. Für die Jahrgangsstufen 1 und 2 geben erfahrene Lehrkräfte an, dass sie Phasen im zeitlichen Gesamtumfang von fünf bis sechs Schulstunden pro Woche auf Englisch gestalten. Sie halten diese oft nicht als 45-Minuten-Einheiten, sondern verwenden das Englische auch in kürzeren Zeitabschnitten als Arbeitssprache.

Spätestens ab Jahrgangsstufe 3 muss der Anteil an englischsprachigen Unterrichtsphasen im Vergleich zu den Jahrgangsstufen 1 und 2 deutlich erhöht sein. Ergänzend kommen die in der Stundentafel ausgewiesenen zwei Wochenstunden Englisch hinzu (vgl. Kapitel III, 4.1).

Ausschnitt aus einer Jahresplanung für das Fach Sport der Jahrgangsstufen 1/2 mit geeigneten Inhalten für englischsprachige Unterrichtsphasen bzw. -stunden in Fettdruck

Schulanfang bis Herbstferien (Sport Jgst. 1/2)		
Lernbereich 1: Gesundheit und Fitness	Lernbereich 2: Fairness/Kooperation/ Selbstkompetenz	Lernbereich 4.3: Laufen, Springen, Werfen / Leichtathletik
Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> halten grundlegende Hygiene- und Sicherheitsregeln (z. B. im Umkleideraum) ein. wärmen sich auf spielerische Weise auf und ab. 	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> nehmen sportliche Herausforderungen an. helfen sich gegenseitig entsprechend ihrer körperlichen und emotionalen Möglichkeiten. befolgen vereinbarte (Spiel-) Regeln, auch indem sie sich zunehmend an ritualisierte Kommunikations- und Verhaltensregeln halten, um fair miteinander umzugehen. gehen mit Emotionen (z. B. Angst, Aggression, Freude) ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend um. 	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> greifen auf ein Repertoire Kleiner Spiele zurück und sammeln so vielfältige Bewegungserfahrungen und Spielideen, die sie auch in ihrer Freizeit nutzen können. setzen verschiedene Bälle, Kleingeräte und Alltagsmaterialien zielgerichtet ein. nutzen unterschiedliche Spielgeräte, um ihre Hand-Auge-Fuß-Koordination zu verbessern. spielen fair mit- und gegeneinander und messen ihre Kräfte spielerisch.
Mögliche Inhalte für englischsprachige Unterrichtsphasen: <ul style="list-style-type: none"> traffic light game colour game animals game relays (dice, beer mat, newspaper ...) What's the time, Mr. Wolf? Lion on the line Catch me if you can 		
Fächerübergreifend: <ul style="list-style-type: none"> Schulhauserkundung (HSU, Lernbereich 3 Natur und Umwelt) Spielplatz (HSU, Lernbereich 3 Natur und Umwelt) Wandertag (HSU, Lernbereich 3 Natur und Umwelt) 		

Ausschnitt aus einer Jahresplanung für das Fach Musik der Jahrgangsstufen 1/2 mit geeigneten Inhalten für englischsprachige Unterrichtsphasen bzw. -stunden

MU 1/2 Lernbereich 1 Sprechen – Singen – Musizieren		
Kompetenzen	Inhalte zu den Kompetenzen	Englischsprachige Inhalte
Die Schülerinnen und Schüler singen Lieder auswendig und nach Zeichen, um ein grundlegendes Repertoire an Liedgut aufzubauen.	Lieder zu verschiedenen Anlässen und unterschiedlicher Stile, darunter Lieder aus der eigenen Region, auch in Mundart. Texthilfen, Zeichen (z. B. Gesten, Bilder, grafische Notation) Stimmbildungsübungen: Körperhaltung, Atmung, Artikulation, Öffnung der Resonanzräume, Zugang zur Kopfstimme Rhythmusübungen (z. B. Reime, rhythmische Spiele, Sprechstücke)	<ul style="list-style-type: none"> • „Good morning“, „Hello, good morning“ (als Morgenritual) • <i>Birthday Song</i> • Lieder zu Festen und Jahreszeiten (z. B. „We wish you a merry Christmas“) • Englische Reime und Sprechverse (z. B. „Up down, turn around“)
Die Schülerinnen und Schüler sprechen und singen anstrengungsfrei und deutlich artikuliert.	Stimmbildungsübungen: Körperhaltung, Atmung, Artikulation, Öffnung der Resonanzräume, Zugang zur Kopfstimme Lieder zu verschiedenen Anlässen und unterschiedlicher Stile, darunter Lieder aus der eigenen Region, auch in Mundart	
Die Schülerinnen und Schüler setzen die Sprech- und Singstimme auch in Verbindung mit Bodypercussion rhythmisch sicher ein.	Bodypercussion: klatschen, pat-schen, stampfen, schnipsen Rhythmusübungen (z. B. Reime, rhythmische Spiele, Sprechstücke)	<ul style="list-style-type: none"> • Bodypercussion mit Namen („Hello, good morning Name“) • Fachbegriffe: <i>clap, slap, stamp, snap</i> • Rhythmisches Spiel: „Concentration (now begins)“ mit englischen Zahlen
Die Schülerinnen und Schüler wenden einfache Spieltechniken und Begleitformen auf dem Orff-Instrumentarium unter Berücksichtigung von Links- und Rechtshändigkeit an.	Begleitformen (z. B. Bordun) und instrumentenspezifische Spieltechniken (Körper-, Instrumenten-, Schlägel-Haltung, Klangerzeugung: schlagen, schütteln, reiben) Rhythmusübungen (z. B. Reime, rhythmische Spiele, Sprechstücke)	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe: <i>claves, tambourine, triangle, maracas, xylophone, glockenspiel, stick/beater ...</i> • <i>beat (the drum), shake (the maracas), strike (the cymbals), tap ...</i> • Englische Reime und Sprechverse (z. B. „Up, down, turn around“)
Die Schülerinnen und Schüler begleiten und gestalten Texte und Lieder mit verschiedenen musikalischen Ausdrucksmitteln.	Musikalische Ausdrucksmittel: Lautstärke, Tempo, Tonhöhe, Tondauer	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe: <i>loud, quiet, fast, slow, high, low, long, short</i>

3 Sequenzplanung

Der LehrplanPLUS Grundschule stellt auch im Konzept *Lernen in zwei Sprachen* die Grundlage für jegliche Unterrichtsplanung dar. Bei der konkreten Planung einer Sequenz hat die Lehrkraft sowohl die in den Fachlehrplänen des LehrplanPLUS ausgewiesenen Inhalte und Kompetenzerwartungen als auch die englische Sprache im Blick, da sich beide Aspekte beim Lernen überschneiden und gegenseitig bedingen.

In Unterrichtseinheiten und -phasen, die in englischer Sprache gestaltet werden, findet keineswegs eine Reduktion des inhaltlichen Anspruchs statt, um sie dem sprachlichen Niveau der Lernenden anzupassen. Vielmehr konzentriert sich die Lehrkraft im englischsprachigen Unterricht auf solche Inhalte oder Phasen innerhalb einer Sequenz, die sich z. B. im Hinblick auf Wortschatz oder Anschaulichkeit besonders gut eignen.

Bei der Sequenzplanung trifft die Lehrkraft Entscheidungen über notwendige schriftliche *scaffolds* (vgl. Kapitel III, 3.1), die ggf. während der Durchführung angepasst und/oder ergänzt werden können.

Kriterien für die Auswahl geeigneter Inhalte für das Lernen in zwei Sprachen

Bei der Auswahl von Inhalten für die englischsprachigen Unterrichtseinheiten und -phasen sind die damit verbundenen Redemittel ein wesentliches Kriterium.

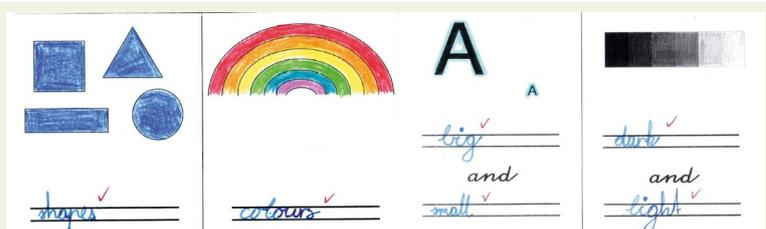
Aufgreifen der Redemittel nach dem Spiralprinzip

Bei der Themenauswahl prüft die Lehrkraft, inwiefern die Schülerinnen und Schüler auf bereits bekannte Vokabeln und Strukturen zurückgreifen können bzw. ob sich neues Sprachmaterial auch in künftigen Lernprozessen anwenden lässt. Durch die Anwendung des Spiralprinzips werden sprachliche Kompetenzen systematisch erworben und erweitert.

So können Redemittel in verschiedenen Fächern und Kontexten aufgegriffen und genutzt werden, z. B. Begriffe für geometrische Formen, Lagebeziehungen und Steigerungsformen von Adjektiven. Beispielsweise lernen die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 1 in den Fächern Sport und Musik die Ordinalzahlen beim Beschreiben von (Bewegungs-)Abläufen kennen. Diese Zahlen können sie fächerübergreifend und kontextunabhängig nutzen, um sich sprachlich auszudrücken (z. B. Datumsangabe, Vorgehensweise bei Experimenten). Die Fächer Kunst, Musik und Sport bieten sich oft auch an, um englische Begriffe aus bekannten sachfachlichen Themen erneut aufzugreifen und zu vertiefen, z. B. im Rahmen eines Lieds oder Spiels.

Ein Thema eignet sich auch dann für den englischsprachigen Unterricht, wenn mit ihm Häufigkeitswortschatz vermittelt werden kann. Dieser spielt nicht nur in unterrichtlichen, sondern auch in alltäglichen Kontexten eine Rolle.

Im Heimat- und Sachunterricht der Jahrgangsstufe 3 werden in einem minibook die relevanten Wörter zum Thema Sehleistung des Auges notiert. Sie können nach dem Spiralprinzip auch in anderen unterrichtlichen Kontexten aufgegriffen werden.



Hoher Anwendungsbezug der Redemittel

Geeignete Themen für das *Lernen in zwei Sprachen* weisen einen hohen Anwendungsbezug des Wortschatzes und der Strukturen auf. Die Lehrkraft hinterfragt, ob die geplanten sprachlichen Mittel auch für Situationen außerhalb der Schule relevant sind. So kann beispielsweise ein Besuch bei einem Zahnarzt im Ausland wahrscheinlicher sein, als dass die Kinder in eine Situation geraten, bei der das englische Fachvokabular zur Kläranlage erforderlich ist.

In realen englischsprachigen Kommunikationssituationen, z. B. bei Gesprächen mit Gleichaltrigen, brauchen die Lernenden keinen hoch spezialisierten Fachwortschatz, sondern Redemittel, die sich an ihrer Lebenswelt orien-

tieren und die eine englischsprachige Bewältigung von Alltagssituationen ermöglichen. So wird sich die Lehrkraft beispielsweise für die Beschreibung der Sehleistung des Auges dem englischen Wort *see* gegenüber dem ggf. genaueren Fachbegriff *distinguish* den Vorzug geben. Der Ersatz (*see* statt *distinguish*) beeinträchtigt dabei keineswegs die Vermittlung des sachfachlichen Inhalts; vielmehr unterstützt die Wortwahl das Verständnis.

Schwierigkeitsgrad und Umfang der Redemittel

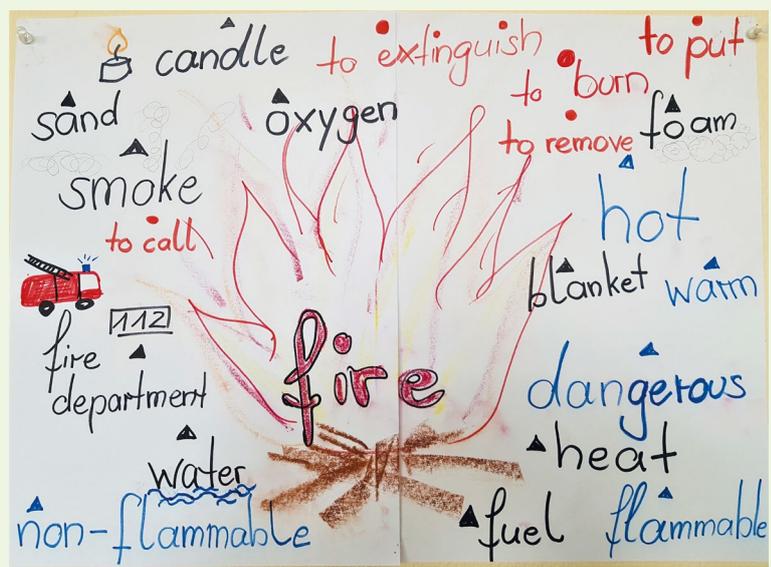
Der Schwierigkeitsgrad des themenspezifischen Wortschatzes kann ausschlaggebend dafür sein, ob das ganze Thema oder ein Teilaspekt davon auf Englisch behandelt wird. Englische Vokabeln, die eine leichte Analogiebildung zu bekannten deutschen Wörtern zulassen, sollten auch bei der Versprachlichung bevorzugt werden. Sofern mehrere Wörter im Englischen zur Verfügung stehen, wird die Wahl meistens auf dasjenige fallen, das sich den Lernenden am einfachsten erschließt. Zum Beispiel ist das englische Wort *expert* für „Experte“ transparenter als *scientist*, ebenso *class president* für „Klassensprecher“ statt *class representative*.

Ein weiteres, ebenso wichtiges Kriterium für die Auswahl der Redemittel ist der Umfang des notwendigen Vokabulars, das die Schülerinnen und Schüler für die aktive Sprachproduktion benötigen. Die Redemittel sollten nicht zu zahlreich sein, jedoch für eine fachbezogene Kommunikation ausreichen. So genügt beispielsweise für die Arbeit im Hunderterfeld eine überschaubare Zahl an Begriffen, z. B. *up, down, left, right*.

Fokus auf Verben

Bei der Auswahl des relevanten Wortschatzes spielen Verben eine besonders wichtige Rolle. Viele (Hilfs-)Verben sind den Schülerinnen und Schülern zumindest implizit bekannt (z. B. *be, do, have*). Für die Formulierung sprachlich vollständiger Äußerungen ist es darüber hinaus notwendig, den Schülerinnen und Schülern fach- bzw. themenspezifische Verben an die Hand zu geben.

In einem Wortspeicher werden idealerweise verschiedene Wortarten berücksichtigt, die durch farbige Schrift und Symbole gekennzeichnet werden. Wesentlich für die Formulierung vollständiger Sätze ist dabei das Angebot von Verben.



Geeignete Phasen für Unterricht auf Englisch bzw. auf Deutsch

Lernprozess im Verlauf der Sequenz

Die Entscheidung für Unterricht auf Englisch oder auf Deutsch ergibt sich durch den Lernprozess im Verlauf der Sequenz. Die Erfahrung zeigt, dass sich besonders Übungs- und Vertiefungsstunden anbieten, um Inhalte auf Englisch zu festigen und auszuweiten. In der Regel werden zunächst die im LehrplanPLUS vorgegebenen Fachbegriffe auf Deutsch gesichert. Bei einer fächerübergreifenden Planung des Unterrichts kann zum Beispiel im Heimat- und Sachunterricht eine Unterrichtsphase überwiegend englischsprachig gestaltet sein, während die Erarbeitung deutscher Fachbegriffe durch einen Lesetext im Fach Deutsch erfolgt.

Aber auch Einführungsstunden eignen sich, um neue Inhalte auf Englisch zu vermitteln. Visualisierungen und weitere *scaffolding*-Maßnahmen unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, den jeweiligen Sachverhalt zu verstehen.

Lernprozess im Verlauf der Grundschulzeit

Eine wesentliche Rolle spielt auch der Lernprozess im Verlauf der Grundschulzeit: Über die Jahre erwerben die Lernenden immer mehr Sachfachwissen auf der einen Seite, umfangreichere sprachliche Mittel auf der anderen Seite.

Zu Beginn der Grundschulzeit setzt die Lehrkraft die englischsprachigen Unterrichtsphasen niederschwellig an. Schon früh können die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel ihre Familienmitglieder auf Englisch vorstellen. Sie sind mit dem Sachverhalt und zumeist auch mit den deutschen Begriffen vertraut; Visualisierungen unterstützen sie dabei, die neuen Vokabeln zunächst zu verstehen und dann auch aktiv zu verwenden. Sollen die Kinder unterschiedliche Lebensbedingungen und Familienformen oder die Bedeutung von Bezugspersonen beschreiben, werden sie dies auf Deutsch besser versprachlichen können als in der Fremdsprache.

Komplexität des sachfachlichen Inhalts

Ist der sachfachliche Inhalt komplex und mit einer anspruchsvollen Sprache verbunden (z. B. Hebelwirkung bei Werkzeugen, vgl. HSU 3/4, Lernbereich 6.1 Arbeit, technische und kulturelle Entwicklung) oder knüpft er an Gegebenheiten an, über die Kinder sehr gerne und ausführlich sprechen wollen (z. B. wenn es um die Perspektiven und Bedürfnisse unterschiedlicher Interessengruppen bzw. um das Abwägen möglicher Alternativen geht, vgl. dazu HSU 3/4, Lernbereich 1.1 Zusammenleben in der Familie, Schule und Gemeinschaft), dann ist ein Unterricht in deutscher Sprache sinnvoll. Beide Beispiele ermöglichen aber auch einen Wechsel in die englische Sprache, etwa wenn ein konkreter Handlungsbezug gegeben ist oder das Mitteilungsbedürfnis der Kinder für englischsprachige Phasen genutzt werden kann (z. B. wenn es um die Einrichtung eines Spielplatzes geht).

Prozessbezogene Kompetenzen

Nicht nur der Inhalt, sondern auch die prozessbezogenen Kompetenzen der einzelnen Fächer spielen bei der Entscheidung für Unterricht auf Englisch oder Deutsch eine wichtige Rolle. So ist beispielsweise im Heimat- und Sachunterricht ein fachbezogenes Kommunizieren und Präsentieren³⁴ auf Englisch möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Familienmitglieder anhand eines Steckbriefs vorstellen oder kurze Wege beschreiben. Andererseits wird der Mathematikunterricht in der Regel auf Deutsch stattfinden, wenn prozessbezogene Kompetenzen wie das Argumentieren und Modellieren³⁵ im Vordergrund stehen.

Sequenzplanungen: Inhalte und Darstellungsformen

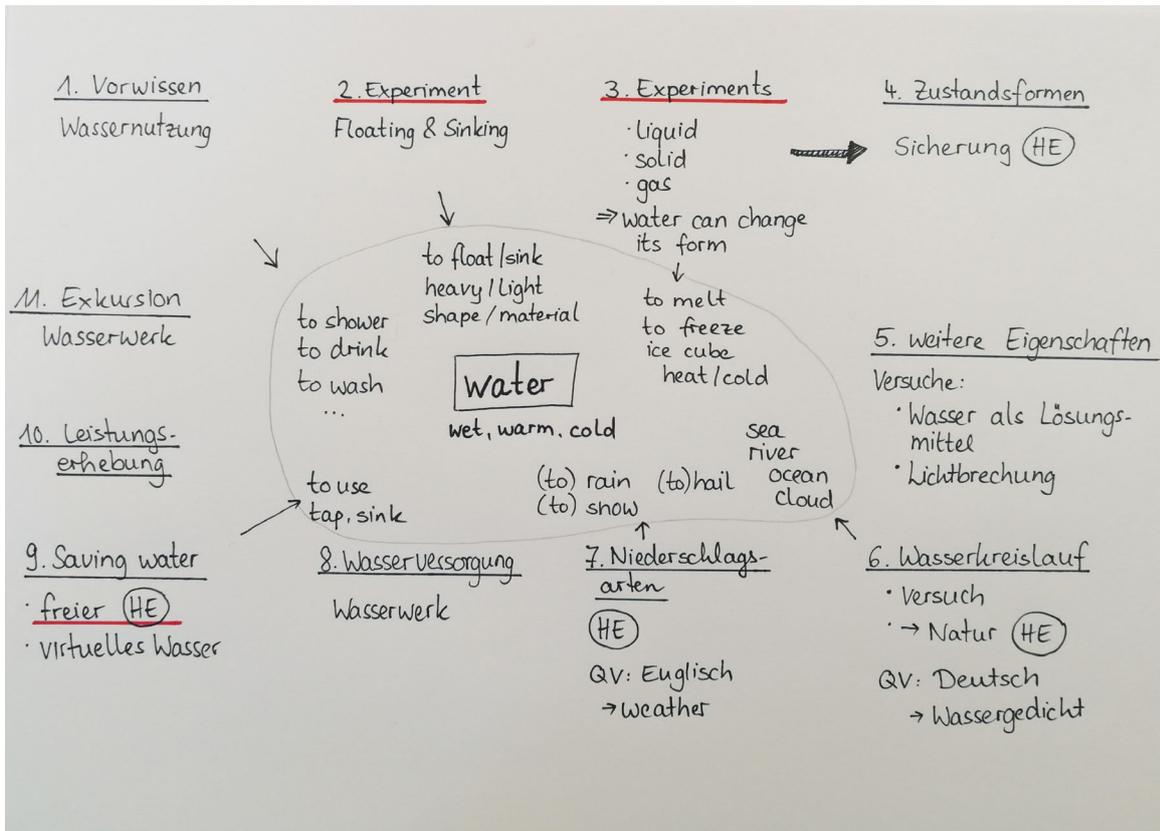
Bei der Planung einer Sequenz spielen die sprachlichen Mittel, die Schülerinnen und Schüler für die Auseinandersetzung mit dem Sachthema benötigen, eine entscheidende Rolle. Deshalb analysiert die Lehrkraft im Anschluss an die inhaltliche Planung den für die Unterrichtseinheiten relevanten Wortschatz und legt fest, welche Themengebiete auf Englisch vermittelt werden.

Auf den folgenden Seiten werden beispielhafte Sequenzpläne für das *Lernen in zwei Sprachen* dargestellt. Diese Beispiele illustrieren, wie sowohl bereits bekannter als auch neuer Wortschatz bei der Planung erfasst werden kann bzw. wie auf einen Blick erkennbar ist, welche Unterrichtseinheiten auf Deutsch bzw. auf Englisch ablaufen.

34 Vgl. LehrplanPLUS Grundschule, 2014, Fachprofil HSU, 2.2 Prozessbezogene Kompetenzen: Kommunizieren und präsentieren.

35 Vgl. LehrplanPLUS Grundschule, 2014, Fachprofil Mathematik, 2.2 Prozessbezogene Kompetenzen: Modellieren, Argumentieren.

Sequenzplanung zum Thema Wasser (HSU 3/4, Lernbereich 3.3 Luft, Wasser, Wetter)



Rote Unterstreichungen weisen auf englischsprachige Unterrichtsphasen bzw. auf Unterrichtseinheiten hin, die komplett auf Englisch ablaufen. Die Pfeile verweisen auf Wortschatz, der für die englischsprachigen Phasen genutzt werden kann und sukzessive dem Wortspeicher hinzugefügt wird. In Hefteinträgen (HE) werden Erkenntnisse auf Englisch formuliert, wenn relevante deutsche Fachbegriffe bereits bekannt oder an anderer Stelle festgehalten sind. Außerdem sind Querverbindungen zu anderen Fächern (QV) mit angegeben.

Kommentierte Sequenzplanung zum Thema Wasser (HSU 3/4, Lernbereich 3.3 Luft, Wasser, Wetter)

UE	Thema	Wortschatz		Sprachliche Strukturen
		bekannt	neu	
1	<i>We need water</i>	<i>body (care), garden, toilet, food</i>	<i>cooking, cleaning, laundry, to need</i>	<i>We need 10 l for ... How much water / many litres do we need for ...? (Fragesatz)</i>
Einheit 1 eignet sich für den Unterricht auf Englisch: Die inhaltlichen Bereiche (Kochen, Putzen ...), in denen der Wasserverbrauch untersucht wird, lassen sich gut verbildlichen und die zugehörigen Begriffe sind konkret und anschaulich. Der notwendige Wortschatz ist den Lernenden im Deutschen aus dem Alltag bekannt und kann in englischsprachigen, alltäglichen Kontexten wieder genutzt werden.				
2	<i>Water is everywhere</i>	<i>water</i>	<i>salt (water), fresh (water) (= Süßwasser), spring, river, lake, ocean</i>	
3	<i>States of water</i>		<i>liquid, solid, gas (to) melt, (to) freeze, to change</i>	<i>changes from ... to ... (simple present, 3. Person sing)</i>
Der benötigte Wortschatz zur Umsetzung der beiden Einheiten 2 und 3 ist überschaubar und klar.				

UE	Thema	Wortschatz		Sprachliche Strukturen
		bekannt	neu	
4	<i>Water cycle</i>	<i>sun, cloud, wind, cold, rain, snow, mountains</i>	<i>hail, ocean, to go up, to fall down</i>	<i>The water goes up / falls down.</i>
Einheit 4 eignet sich für den Unterricht auf Englisch, da der Wasserkreislauf sich gut verbildlichen lässt und viele bereits bekannte Wörter (z. B. aus dem Bereich Wetter) erneut aufgegriffen, reaktiviert und nachhaltig gefestigt werden können.				
5	Bodenschichten	Da die spezifischen Fachbegriffe der Bodenschichten auf Deutsch gesichert werden müssen, wird dieser Teil auf Deutsch behandelt.		
6	<i>More experiments</i>	<i>mixes, orange juice</i>	<i>sinks, flour, cooking oil, sand, sugar</i> <i>float, doesn't float</i>	<i>I think it will (will-future)</i> <i>sink/float ...</i> <i>because (Begründung)</i> <i>We found out that ... (simple past)</i> <i>What did you find out? (Fragesatz)</i> <i>... doesn't float. (Verneinung)</i>
Um über die Versuche (Einheit 6) zu sprechen, benötigt man zum einen nur eine überschaubare Zahl an Strukturen. Zum anderen ist der englischsprachige Wortschatz konkret und anschaulich und kann somit in englischsprachigen, alltäglichen Kontexten wieder genutzt werden.				
7	Niederschläge	Die Schülerinnen und Schüler kennen zwar einige der englischen Begriffe für Niederschläge (z. B. <i>snow, rain</i>), aber bestimmte Niederschlagsformen sind auch im Deutschen neu für sie (z. B. Reif, Graupel). Da die deutschen Fachbegriffe für Niederschläge gesichert werden müssen, wird dieser Teil auf Deutsch behandelt.		
8	<i>Virtual water</i>	<i>to make, food, clothes</i>	<i>virtual water, machines</i>	<i>... is needed (passive form)</i> <i>How much ... is needed? (Fragesatz)</i>
Thematisch behandelt die Einheit 8 Gegenstände, in denen Wasser versteckt vorkommt, also für Kinder nicht gleich sichtbar ist. Die nötigen Begriffe lassen sich einerseits sehr gut verbildlichen und sind andererseits größtenteils bekannt (z. B. <i>jeans, computer, tomato ...</i>).				
9	Wasser sparen	Dieses Thema wird auf Deutsch behandelt, um die Schülerinnen und Schüler zu detaillierten verbalen Begründungen anzuhalten. Auf Englisch könnten zwar Äußerungen in Form von Beschreibungen erwartet werden, wie z. B. <i>He is saving water. / He is wasting water.</i> Aber längere Erläuterungen, wie z. B. <i>She is saving water because she turns off the tap while brushing her teeth,</i> können i. d. R. nicht von allen Schülerinnen und Schüler geleistet werden.		

Bei der Planung der Sequenz notiert die Lehrkraft zu den entsprechenden Stundenthemen zuerst den bereits bekannten Wortschatz, der in der jeweiligen Unterrichtseinheit nach dem Spiralprinzip aufgegriffen und um neue Wörter erweitert wird. Zum neuen Wortschatz erstellt die Lehrkraft passende *scaffolds*. Schließlich werden alltagsrelevante sprachliche Strukturen ergänzt, mit denen die Schülerinnen und Schüler kommunikativ handeln. Die Zuordnung der jeweiligen grammatikalischen Phänomene ermöglicht es der Lehrkraft, gemäß dem Spiralprinzip, auch diese in neuen Unterrichtssituationen aufzugreifen und somit vielfältige Lern- und Sprechanlässe zu bieten.

Die Kommentare verdeutlichen, welche Gedanken sich die Lehrkraft bei der Sequenzplanung und der Auswahl der englischsprachigen Phasen gemacht hat.

Sequenzplanung zum Thema Feuer (HSU 3/4, Lernbereich 3.2 Stoffe und Energie)

<p>1. UE: What do you know about fire?</p> <p>HUNDMAP</p> <ul style="list-style-type: none"> - fire alarm - fire brigade - extinguish fire - make fire <p>- Why do we need fire? What for?</p> <ul style="list-style-type: none"> - What burns/ doesn't burn? 	<p>2. UE: Wofür braucht man Feuer?</p> <ul style="list-style-type: none"> - kochen - wärmen - Stromerzeugung 	<p>3. UE: fire alarm</p> <ul style="list-style-type: none"> - fire drills (how to behave in a case of fire) 	<p>4. UE: Regeln im Umgang mit Feuer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sicherheit u. Verhaltensregeln 	<p>Medien und Materialien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kaminanzünder - Feuerzeug - Grillzange - Feuerlöscher - Unterlage (z. B. Backblech) - Materialien (Glas, Wolle, Holz... → VEG) 	<p>Thema: 3.2. Stoffe und Energie Feuer & Feuerwehr</p> <p>Fach: HSU</p> <p>Jgst.: 3/4</p>	<p>5. UE: fire triangle</p> <p>Verbrennungsd.r.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sauerstoff oxygen - Entzündungstemp heat - Brennmaterial <p>combustible material</p>	<p>9. UE: Aufgaben/ Arten v. Feuerwehren</p> <ul style="list-style-type: none"> - löschen, retten, bergen - FFW & Berufsfeuerwehr 	<p>8. UE: Absetzen eines Notrufs</p> <ul style="list-style-type: none"> - W-Fragen im Rollenspiel 	<p>7. UE: Verhalten im Brandfall</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ölbrand - Zimmerbrand - Körperbrand - Waldbrand 	<p>6. UE: What burns? What doesn't burn?</p> <p>EXPERIMENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - paper, wool, fabric, glass, stone, cotton, plastic, metal ... 	<p>10. UE: Ausrüstung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Helm, Nackenschutz - feste Stiefel - Handschuhe - Werkzeuge ... 	<p>11. UE: U-Gang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besuch bei der lokalen Feuerwehr 	<p>Lernzielkontrolle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bilinguale Arbeitsaufträge - answerung in English is optional 	<p>Querverbindungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gedicht: Das Feuer (J. Krüss) - Kunst: warme/ kalte Farben - Sport: Feuer, Wasser, Luft - Musik: London Bridge is falling down, Feuer-Rap - mehrsprachige Beiträge (z. B. Filme)
---	---	--	---	--	--	--	---	--	---	--	--	--	--	---

Unterrichtseinheiten auf Englisch sind durch rote Schrift hervorgehoben. Themenspezifische Redemittel werden direkt bei der jeweiligen Unterrichtseinheit aufgeführt. Dabei sind den Schülerinnen und Schülern unbekannte Begriffe in roter Schrift angegeben.

Fazit

Grundsätzlich bieten sich für den Unterricht auf Englisch alle Inhalte an, die handlungsorientiert vermittelt und gut veranschaulicht werden können. Bei der Themenauswahl berücksichtigt die Lehrkraft,

- welche englischen Wortspeicher die Schülerinnen und Schüler brauchen, um sich in der Fremdsprache fach- und themenbezogen äußern zu können,
- auf welche bereits gesicherten Sprachhandlungsmuster die Lernenden zurückgreifen können bzw. wie diese systematisch erweitert werden können,
- welche Fachbegriffe zwingend auf Deutsch gefestigt sein müssen,
- an welchem didaktischen Ort es sinnvoll ist, die englischen bzw. die deutschen Begriffe zu präsentieren und
- welche Begriffe aus dem Deutschen den englischen Begriffen nicht oder nur teilweise entsprechen und wie damit im Unterricht umgegangen wird (vgl. Kapitel III, 3.5).

4 Wochenplanung

Folgende Planungen für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 zeigen exemplarisch auf, wie englischsprachige Unterrichtsanteile auf die Woche verteilt werden können.

Beispiel für einen Wochenplan in Jahrgangsstufe 1

Wochenplan (Beispiel)					
Klasse: 1 ____ (vom TT.MM.JJJJ bis TT.MM.JJJJ oder KW)					
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: Erzählkreis	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: ch – Einführung und Übung an Stationen	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Maths: <i>Number Walls</i> (Einführung)	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: y – Einführung und Übung an Stationen	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: Schreibtraining
2. Stunde	Mathematik: Subtraktion mit Zehnerübergang (Einführung)				Förderunterricht
3. Stunde	<i>Physical Education:</i> <i>Tag Games</i>	HSU: Das Schneeglöckchen	Religionslehre/ Ethik	Religionslehre/ Ethik	Mathematik: Zahlenmauern mit bestimmter Zielzahl
4. Stunde	Werken und Gestalten	Mathematik: Subtraktion mit Zehnerübergang (Wiederholung & Übung)	Musik: Peter und der Wolf	Maths: <i>Number Walls</i> (Wiederholung und Übung)	Music: <i>Orff Instruments</i> <i>Weekend Song</i>
5. Stunde	Deutsch: Besuch der Schulbücherei	Arts: <i>Snow Drops</i> (Fenstergestaltung)		Physical Education: <i>Relays:</i> * <i>Puzzle Relay</i> * <i>Dice Relay</i>	

Beispiel für einen Wochenplan in Jahrgangsstufe 2

Wochenplan (Beispiel)					
Klasse: 2 ____		(vom TT.MM.JJJJ bis TT.MM.JJJJ oder KW)			
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: Erzählkreis	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: Nomen	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: Akrostichon zum Herbst	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Mathematik: Probe (Zahlenraum bis 100, Hunderterfeld)	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: Schreiblehrgang (SAS)
2. Stunde	Mathematik: Zahlenraum bis 100: (Wiederholung und Übung)	<i>Music:</i> <i>Body Percussion</i>	<i>Maths:</i> <i>Bar Diagrams</i>		Unterrichtsgang zum Wochenmarkt
3. Stunde	<i>Science:</i> <i>What's your favourite fruit?</i>	Mathematik: Diagramme	Religionslehre/ Ethik	Religionslehre/ Ethik	
4. Stunde	Kunst: Zeichnen: Gemüse und Obst	<i>Physical Education:</i> <i>Relays</i>	Werken und Gestalten	<i>Physical Education:</i> <i>Little Athletics – Sprints & Start</i>	<i>Music:</i> <i>Fruit Song:</i> <i>Tasty Oranges</i>
5. Stunde		<i>Science:</i> <i>Fruit & Vegetables:</i> <i>Oliver's Vegetables</i>			Wochenreflexion: <i>What did you like best this week?</i> <i>What did you learn?</i> <i>Learning Journal</i>

Beispiel für einen Wochenplan in Jahrgangsstufe 3

Wochenplan (Beispiel)					
Klasse: 3 ____		(vom TT.MM.JJJJ bis TT.MM.JJJJ oder KW)			
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: ZISCH (Zeitungsprojekt)	Religionslehre/ Ethik	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: ZISCH (Zeitungsprojekt)	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> <i>Arts:</i> <i>Newspaper</i> <i>Collages</i>	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> <i>Science:</i> <i>Paper Production</i>
2. Stunde	Werken und Gestalten		Förderunterricht		Sport: Eislaufen
3. Stunde	Religionslehre/ Ethik	Deutsch: Zusammengesetzte Nomen I	<i>Science:</i> <i>Rubbish & Recycling</i>	Mathematik: Würfelnetze I	
4. Stunde	Mathematik: geometrische Körper und ihre Eigenschaften	Mathematik: Körpermodelle bauen (Flächen- und Kantenmodelle)	Mathematik: Körpernetze	Deutsch: Gedicht: Er ist's von E. Mörike	Deutsch: Zusammengesetzte Nomen II
5. Stunde	Werken und Gestalten	<i>English:</i> Wortspeicher zum Thema <i>Rubbish</i>	<i>English:</i> <i>My Recycling Booklet</i>	Musik: Gedichtvertonung: Er ist's	Mathematik: Würfelnetze II
6. Stunde		<i>Music:</i> <i>Drum Circle</i>		<i>Physical Education:</i> <i>Acrobatics</i>	

Beispiel für einen Wochenplan in Jahrgangsstufe 4

Wochenplan (Beispiel)					
Klasse: 4 ____ (vom TT.MM.JJJJ bis TT.MM.JJJJ oder KW)					
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: Märchen: Der Fischer und seine Frau (I)	Religionslehre/ Ethik	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Mathematik: Flächeninhalte ermitteln	Wochenplanarbeit <i>Morning Circle</i> Deutsch: Verben (1. Vergangenheit)	Sport: Schwimmen
2. Stunde	Mathematik: Maßstab I	Deutsch: Märchen: Der Fischer und seine Frau (II)	<i>Music:</i> <i>Christmas Chorals</i>	<i>Science:</i> <i>Ground Plan of Our School and Playground (II)</i>	
3. Stunde	<i>English:</i> <i>Bird's-eye View: Winnie and the Flying Carpet</i>	<i>Science:</i> <i>Ground Plan of Our School and Playground (I)</i>	Religionslehre/ Ethik		Mathematik: Sachaufgaben zu Flächeninhalten und zum Maßstab
4. Stunde	Deutsch: Sprachliche Unterschiede: Dialekte	<i>English:</i> <i>Wortschatzarbeit zum Thema Ground Plans</i>			Mathematik: Flächeninhalte ermitteln und vergleichen
5. Stunde	Werken und Gestalten	Mathematik: Maßstab II	Deutsch und Kunst: Schattentheater zum Märchen: Der Fischer und seine Frau	Musik: Vertonung des Schattentheaters	Deutsch: Präsentation des Schattentheaters
6. Stunde		Förderunterricht		<i>Physical Education:</i> <i>Winter Olympics: Running & Throwing</i>	

5 Tagesplanung

Im folgenden Beispiel beginnt der Schultag zunächst mit **Wochenplanarbeit**, während der die Schülerinnen und Schüler einzelne Unterrichtsinhalte wiederholen, üben und vertiefen können. Der individuelle Wochenplan beinhaltet auch Aufgaben in englischer Sprache, die dem jeweiligen Sprachstand der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen und auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet werden können.

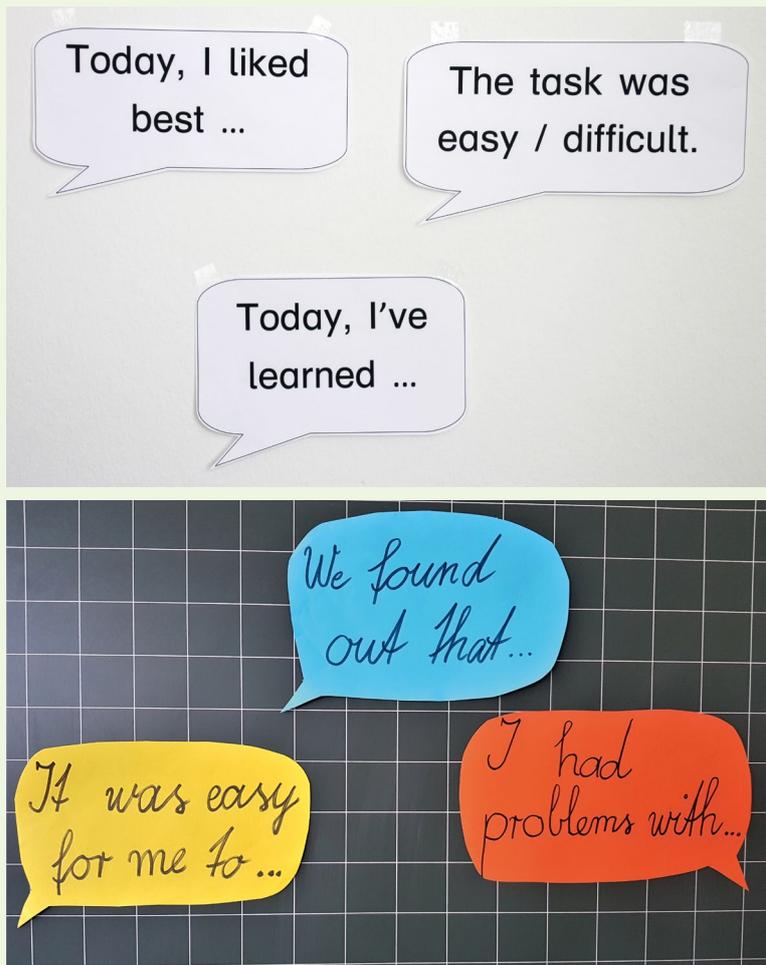
Der **Morgenkreis** bietet viel Raum für die Anwendung der Fremdsprache: In dieser wiederkehrenden kommunikativen Situation werden auch zurückhaltende Kinder dazu motiviert, kurze mündliche Beiträge zu leisten oder die Aussprache mithilfe von Liedern oder Reimen zu festigen.

Während der **Frühstückspause** ist das Lesen englischer Bücher oder das Schaffen kommunikativer Anlässe, z. B. *What's in your breakfast box?*, eine zusätzliche Möglichkeit, um das Klassenzimmer für die englische Sprache zu öffnen.

Die wesentlichste Bedeutung kommt der Fremdsprache schließlich in den **Sachfächern** zu (vgl. Kapitel IV).

Eine **Reflexionsphase** am Ende des Tages bzw. am Ende der Woche bietet Gesprächsanlässe zu Fragen wie *What did you like best today / during the week?* oder *What have you learned today / during the week?* Ebenso wird in Reflexionsphasen eine sprachliche Progression ins Auge gefasst: Im Verlauf der Grundschulzeit äußern sich die Lernenden zunehmend differenziert zu ihrem Lernprozess, auch auf Englisch. Mit steigender Jahrgangsstufe reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen oder ihren Schulalltag zunehmend schriftlich, z. B. in Form eines zweisprachigen Lerntagebuchs.

Die Wortkarten für Reflexionsphasen in den Jahrgangsstufen 1/2 (oben) und 3/4 (unten) zeigen deutlich, wie die Sprach- und Reflexionskompetenz der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Grundschulzeit zunimmt.



So vermittelt die Lehrkraft über den Tag bzw. die Woche verteilt in einzelnen Phasen oder auch in ganzen Unterrichtsstunden die Inhalte in englischer Sprache und bietet den Lernenden die Möglichkeit eines impliziten Spracherwerbs.

Beispiel für einen Tagesplan in Jahrgangsstufe 2

Tagesplan (Beispiel)	
Klasse: 2 ____	Datum: xx.xx.20xx
1. Stunde	<p>Arbeit am Wochenplan</p> <p><i>Morning Circle / Morning Routine:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>morning song</i> • <i>today's date</i> • <i>weather</i> • <i>word of the day</i> <p>Deutsch: Nomen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einführung im Plenum • Erarbeitung der Merkmale von Nomen an Stationen • Schülerinnen und Schüler gestalten Wortkarten mit selbst gefundenen Nomen, die im Klassenzimmer aufgehängt werden.
2. Stunde	<p><i>Morning Break (Breakfast etc.)</i></p> <p>Music: Body Percussion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler erproben den Körper als Instrument: Rhythmen werden geklatscht, gestampft, gepatscht.
3. Stunde	<p>Mathematik: Diagramme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kopfrechenspiel: <i>Thumbs Up</i> • Einführung Balkendiagramme • <i>What's your favourite fruit?</i> Schülerinnen und Schüler erstellen aus der Klassenumfrage, die zuvor in HSU durchgeführt wurde, ein Balken-Diagramm.
PAUSE	
4. Stunde	<p>Physical Education: Little Athletics – Relays</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>warming up: colour tag</i> • <i>roll the dice-relay</i> • <i>memory-relay</i> • <i>cooling down: sleeping tiger</i>
5. Stunde	<p>Science: Fruit & Vegetables</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>story: Oliver's Vegetables</i> • <i>My own vegetable garden</i> (→ Zeichnung ins <i>English Journal</i>) • <i>game: fruit salad</i>
6. Stunde	<p>Deutsch: Schreibschrift</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einführung und Übung: Tt in Schreibschrift <p>Tagesreflexion: <i>What did you like best today?</i></p>

6 Beispiele für das Lernen in zwei Sprachen in den Jahrgangsstufen 1/2

Die folgenden Unterrichtsbeispiele zeigen exemplarisch für die Fächer Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, Kunst, Musik und Sport der Jahrgangsstufen 1/2 auf, wie im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen* komplette Unterrichtseinheiten auf Englisch durchgeführt werden können. Oft bietet es sich aber auch an, nur in einzelnen Phasen Englisch als Unterrichtssprache zu verwenden.

<i>Describing solid shapes</i>	
Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Mathematik
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Körperformen, Vorlagen für Gruppenplakate

Kompetenzerwartungen

M1/2 2 Raum und Form
2.2 Geometrische Figuren benennen und darstellen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- [...] beschreiben die [...] Eigenschaften von Körperformen mithilfe der Fachbegriffe *Ecke*, *Kante* und *Seitenfläche* und stellen entsprechende Beziehungen her.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen in Gruppen einen geometrischen Körper hinsichtlich bekannter Merkmale und präsentieren ihre Ergebnisse unter Verwendung von Fachbegriffen auf einem Plakat.

Hinweise zum Unterricht

Vorbereitung:

- Kopfgeometrie
- Wiederholen der zweidimensionalen geometrischen Flächenformen (zum Bestimmen der Flächen der dreidimensionalen Körper)
- Wiederholen der drei Merkmale: Ecken, Kanten, Flächen, die bislang nur am Beispiel des geometrischen Körpers Würfel erarbeitet wurden
- Kompetenzorientierter Impuls: *Describe your solid shape and create a poster.*

Erarbeitung:

- Analyse des jeweiligen geometrischen Körpers in Gruppenarbeit
- Anfertigen des Gruppenplakats

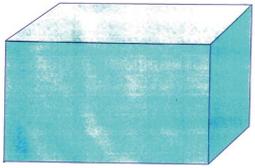
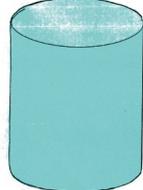
Zusammenführung:

- Präsentation der Ergebnisse durch Schülergruppen (→ Wortspeicher)

Ausklang:

- Vergleich der verschiedenen Körperformen im Plenum (→ Wortspeicher)

Ergebnisse der Gruppenarbeiten in der Jahrgangsstufe 2

<p>Our solid shape is a <u>cuboid</u></p>  <p>It has <u>8</u> vertices <u>12</u> edges and <u>6</u> faces.</p> <p>Its faces are <u>rectangles, squares</u></p>	<p>Our solid shape is a <u>Cylinder</u></p>  <p>It has <u>0</u> vertices, <u>2</u> edges and <u>3</u> faces.</p> <p>Its faces are <u>2 circles, rectangle</u></p>
---	--

Wortspeicher

Wortschatz	cone, cube, cuboid, cylinder, pyramid, sphere, prism rectangle(s), square(s), circle(s), triangle(s) solid shape(s), vertex/vertices, edge(s), face(s) to consist of ...
Strukturen	Our solid shape is a ... It has ... It consists of ... Its faces are ...
Reflexion	The solid shape(s) with the most/least corners/edges/faces is/are the ...

<i>From tally to bar chart</i>	
Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Mathematik
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Bild „Die erhabene Seite“ (Paul Klee), zerstückeltes Bild für die Gruppenarbeit, ggf. Arbeitsblatt für die Anfertigung einer Strichliste, quadratische Haftnotizzettel

Kompetenzerwartungen

M1/2 2 Raum und Form 2.2 Geometrische Figuren benennen und darstellen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ordnen die Begriffe *Dreieck*, *Kreis* und *Viereck* – hier insbesondere *Quadrat* und *Rechteck* – den jeweiligen Flächenformen korrekt und routiniert zu.

M1/2 4 Daten und Zufall 4.1 Daten erfassen und strukturiert darstellen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- sammeln und vergleichen Daten [...] und stellen sie in Strichlisten, einfachen Schaubildern [...] strukturiert dar.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler ermitteln in einem Bildausschnitt des Werks „Die erhabene Seite“ von Paul Klee die Anzahl geometrischer Formen und fertigen eine Strichliste (*tally*) an. Die Ergebnisse werden in Form eines Balkendiagramms (*bar chart*) zusammengefasst.

Hinweise zum Unterricht

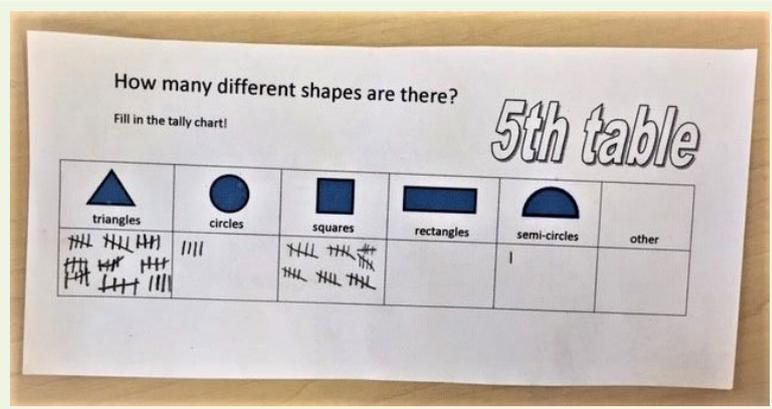
Hinführung:

- Präsentation des Bildes „Die erhabene Seite“ von Paul Klee
- Freie Schüleräußerungen
- Kompetenzorientierter Impuls: *Which shape did Paul Klee use the most in his picture?*
- Ideensammlung zum Vorgehen

Arbeitsphase/Exploration:

- Analyse der Bildausschnitte in Gruppenarbeit
- Gespräch über die Merkmale von Rechteck und Quadrat im mathematischen Sinne inkl. der Feststellung, dass es sich im Werk von Paul Klee nicht um solche handelt, da insbesondere rechte Winkel und parallele Seiten im Kunstwerk nicht mathematisch exakt dargestellt sind
- Anfertigen von Strichlisten
- Gespräch in der Gruppe über das Ergebnis (→ Wortspeicher)

Strichliste als Ergebnis der Gruppenarbeit in Jahrgangsstufe 2



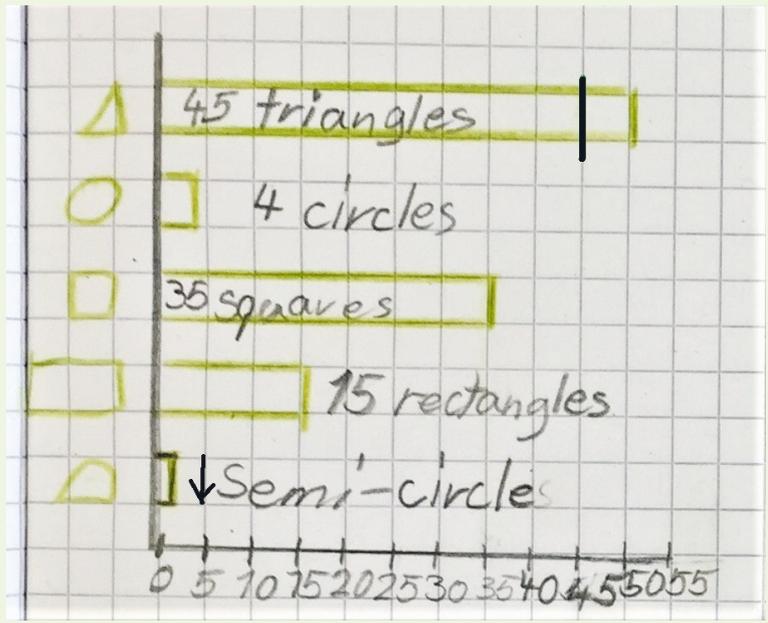
Zusammenführung/Präsentation:

- Präsentation der Ergebnisse durch Schülergruppen, gemeinsame Darstellung an der Tafel entsprechend der Strichlisten durch lückenloses Anheften quadratischer Haftnotizzettel nebeneinander → Entstehung eines *bar charts* (Balkendiagramm)
- Beschreibung des Ergebnisses (→ Wortspeicher)
- Klassengespräch auf Deutsch: Mathematische Fragestellungen passend zum Balkendiagramm (z. B. Wie kann ich schnell erkennen, welche Flächenform am häufigsten/seltensten vorkommt? Wie groß ist der Unterschied zwischen ...? Wie viele Flächenformen gibt es insgesamt? Welche Vor- oder Nachteile hat die Strichliste bzw. das Balkendiagramm?)

Nach Ermittlung der Anzahl geometrischer Formen werden zur Ergebnissicherung an der Tafel Haftnotizzettel angebracht. Es entsteht ein Balkendiagramm.



Schülerbeispiel des Balkendiagramms



Ausklang:

- Reflexion (→ Wortspeicher)

Wortspeicher

Wortschatz	<i>coloured shapes (circle, semi-circle, square, rectangle, triangle), tally, bar chart</i>
Strukturen	<i>I can see ... We count/counted ... triangles/squares/ ... There are more ... than ... / fewer ... than ..., the most We found out ... The longest bar is ... / The shortest bar is ...</i>
Reflexion	<i>I found it difficult/easy to ... I like the picture because ...</i>

<i>How to continue a geometric pattern</i> ³⁶	
Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Mathematik
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Fotos mit Mustern, Materialien zum Legen von Mustern (z. B. Magnete, Glas- oder Muggelsteine, Würfel, Wäscheklammern, Flächenformen aus Pappe oder Plastik) und zum Markieren der kleinsten Einheiten (z. B. Schnüre, Zahnstocher)

Kompetenzerwartungen

M1/2 2 Raum und Form

2.4 Geometrische Muster untersuchen und erstellen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- bestimmen und beschreiben Gesetzmäßigkeiten (z. B. Wiederholungen) in geometrischen Mustern und setzen diese fort.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler legen mit geeigneten Materialien eigene Muster und setzen die Muster anderer fort.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Kopfgeometrie
- Zeigen und Besprechen von Fotos mit Mustern (z. B. Fliesen, Mauern, Bodenplatten)
- Sammlung von Materialien aus dem Klassenzimmer, mithilfe derer Muster gelegt werden können (ggf. Ergänzung durch vorbereitete Flächenformen aus Papier oder Plastik)
- Gestaltung eines eigenen Beispielmusters mit den gefundenen Materialien
- 1. Kompetenzorientierter Impuls: *Create a geometric pattern.*

Arbeitsphase:

- Erstellen eines eigenen Musters in Partnerarbeit
- Zwischenreflexion und Gespräch darüber, dass zum Fortführen eines Musters die kleinste Einheit des Musters erkannt werden muss
- 2. Kompetenzorientierter Impuls: *Identify the smallest unit in another geometric pattern. Continue the pattern.*
- Fortführen des Musters eines anderen Paares

Ausklang:

- Austausch über Arbeitsergebnisse, Herausforderungen und neue Erkenntnisse (→ Wortspeicher)

36 Aufgabenbeispiel zum LehrplanPLUS Grundschule Mathematik: Wie setze ich Muster fort? Adaptiert für das *Lernen in zwei Sprachen*.

A groundplan of our classroom	
Jahrgangsstufen	1/2
Fach	HSU
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Stifte, Lineal, DIN-A2-Papier, DIN-A4-Papier

Kompetenzerwartungen

M1/2 5 Raum und Mobilität 5.1 Räume wahrnehmen und sich orientieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- fertigen einfache Pläne (z. B. Skizzen und Grundrisse) [...] an.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erstellen in Kleingruppen anhand eines vorher angefertigten Modells einen Grundriss ihres Klassenzimmers.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Präsentation von ein oder zwei zuvor erarbeiteten Schuhkarton-Modellen des Klassenzimmers
- Tafelbild mit Grundriss des Lehrerzimmers und Legende: Aktivierung des Vorwissens und Erarbeitung der Begriffe *bird's eye view* und *legend*
- Kompetenzorientierter Impuls: *Create a groundplan of your classroom.*
- Ideensammlung zum Vorgehen

Erarbeitung:

- Erarbeitung eines Grundrisses in Kleingruppen (→ Wortspeicher)
- Differenzierung: weitere Möbel/Pflanzen einzeichnen, Erstellen einer Legende

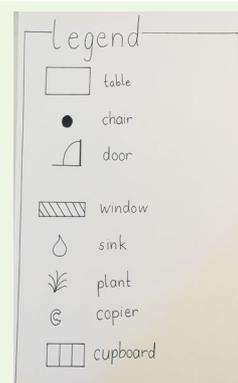
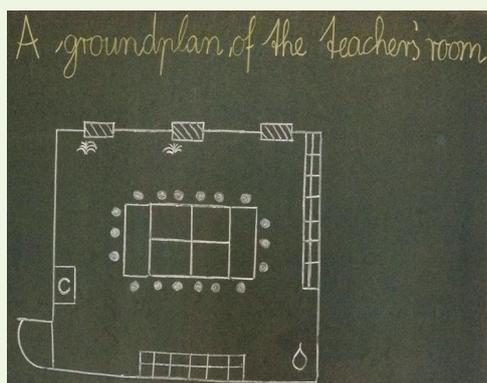
Zusammenführung:

- Rundgang, Betrachtung der Gruppenergebnisse
- Alternative: kurze Präsentation von ein oder zwei Gruppenergebnissen (→ Wortspeicher)

Ausklang:

- Rückmeldungen zu den gestalteten Grundrissen (→ Wortspeicher)

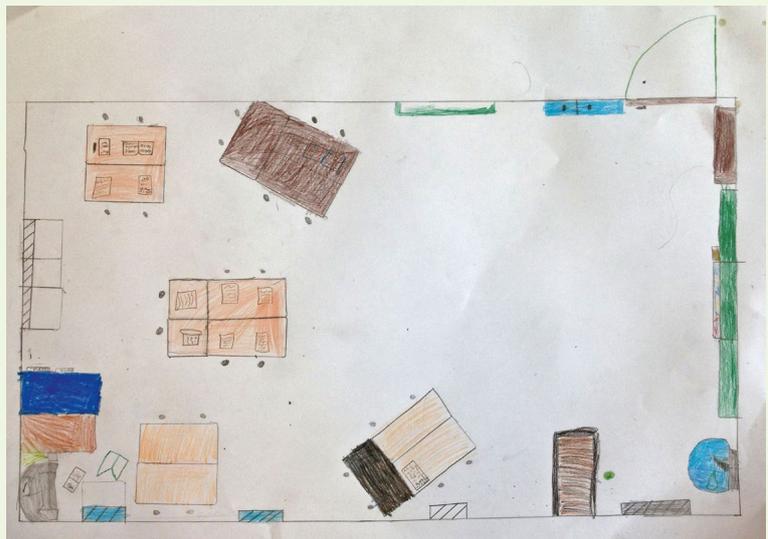
Der Grundriss des Lehrerzimmers und eine passende Legende dienen als Anregung für die Gestaltung eines eigenen Grundrisses.



Die Anfertigung eines Schuhkarton-Modells des Klassenzimmers unterstützt als Vorarbeit den Abstraktionsprozess.



Ergebnis der Gruppenarbeit in Jahrgangsstufe 2



Wortspeicher

Wortschatz	<i>groundplan, map, classroom, drawing, bird's eye view, legend, symbols, list, shape, shoe box, legos, furniture, table(s), chair(s), blackboard, door, window(s), closet, floor, walls, ceiling, pencil, ruler to draw, to trace</i>
Strukturen	<i>In our classroom there is/are ...</i>
Reflexion	<i>I like ... I have got one tip for you ... I have got one question ...</i>

<i>Tree faces</i> ³⁷	
Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Kunst
Zeitraumen	zwei bis drei Unterrichtseinheiten
Benötigtes Material	Fotomaterial zu dem Thema „Baumgesichter“ aus dem Internet, Naturmaterialien (z. B. Blätter, Zweige, Zapfen, Stöcke), Salzteig oder Ton

Kompetenzerwartungen

Ku1/2 2 Gestaltete Umwelt

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ordnen und beschreiben verschiedene Materialien aus ihrer Umgebung im Hinblick auf bestimmte Eigenschaften, um damit eigene Werke zu gestalten und diese [...] zu präsentieren.
- erproben Bearbeitungs- und Verbindungsmöglichkeiten von Materialien, um daraus eine sinnvolle Materialauswahl für den Bau oder die Umgestaltung dreidimensionaler Gegenstände zu treffen.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler gestalten, angeregt durch Beispielbilder von Baumgesichtern, mit Naturmaterialien eigene Gesichter. Nach der Beschreibung der Naturgegenstände entstehen zuerst Bodenbilder, die mithilfe von Salzteig oder Ton später an Bäumen in der Schulumgebung befestigt werden.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Betrachten der Beispielbilder von *tree faces*; freie Äußerungen
- Befühlen und Beschreiben von Naturmaterialien (→ Wortspeicher)
- Kompetenzorientierter Impuls: *Use the natural material to create a face in the tree.*

Exploration:

- Gestalten eines Gesichts mit Naturgegenständen auf dem Boden direkt vor dem ausgewählten Baum (z. B. auf dem Pausenhof oder in der Schulumgebung) in Einzel- oder Partnerarbeit; Berücksichtigung der individuellen Merkmale der Baumrinde für den Gestaltungsprozess
- Präsentation mit Beschreibung und Begründung der Auswahl der verwendeten Materialien für bestimmte Gesichtsmerkmale (→ Wortspeicher)

Arbeitsphase:

- Gestalten eines Gesichts direkt an einem Baum in Einzel- oder Partnerarbeit; Befestigung der Naturgegenstände mithilfe von Salzteig oder Ton

Präsentation/Reflexion:

- Rundgang und Betrachten der *tree faces*
- Präsentation der Ergebnisse durch einzelne Schülerinnen und Schüler (→ Wortspeicher)
- Feedback zu den Schülerergebnissen (→ Wortspeicher)

37 Aufgabenbeispiel zum LehrplanPLUS Grundschule Kunst: Baumgespenster – Ich sehe was, was du nicht siehst. Adaptiert für das Lernen in zwei Sprachen.

Bei der Gestaltung der *tree faces* wählen die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 2 Bäume aus, deren individuelle Merkmale sie bei der Gestaltung einbeziehen können: In abstehender Rinde sehen sie eine Nase (links) und am Baum wachsendes Moos interpretieren sie als Frisur (rechts).



Wortspeicher

Wortschatz	<i>natural material, leaves, twigs, pine cones, pine needles, seeds, bog ... tree, bark, trunk, natural clay / play dough</i>
Strukturen	<i>The ... is hard/soft/rough ... I/We created the mouth/eyes/nose with ... The ... looks like ...</i>
Reflexion	<i>I like this one best, because it has got ... This tree face looks friendly/scary/angry ...</i>

<i>Carnival of the animals</i>	
Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Musik
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Werkausschnitte aus „Karneval der Tiere“, Tierbildkarten, Orff-Instrumente

Kompetenzerwartungen

Mu1/2 1 Sprechen – Singen – Musizieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- experimentieren mit [...] Instrumenten [...], um verschiedene Klänge bewusst auszuwählen und wahrzunehmen

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erproben zu den Tieren aus dem ihnen bekannten Werk „Der Karneval der Tiere“ eigene musikalische Gestaltungsideen auf Orff-Instrumenten.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Hören der Werkausschnitte, Bestimmen des jeweiligen Tieres und Erfinden passender Bewegungen
- Kompetenzorientierte Impulse: *Pick a card with an animal. Choose and play the instruments according to your animal.*

Arbeitsphase/Exploration:

- Wiederholung relevanter musikalischer Parameter wie Tempo, Lautstärke, Rhythmus, Tonhöhe (→ Wortspeicher)
- Auswahl zum jeweiligen Tier passender Instrumente
- Experimentieren in Partner- bzw. Kleingruppenarbeit

Zusammenführung/Präsentation:

- Vorstellung der Ergebnisse im Plenum und Erraten des jeweiligen Tieres

Ausklang:

- Reflexion zum Lernprozess (→ Wortspeicher)

Schülergruppen der Jahrgangsstufe 2 bei der Präsentation ihrer Ergebnisse



Wortspeicher

Wortschatz	<i>animals, carnival, lion, elephant, rooster, hen, kangaroo, fish, birds, donkey, tortoise, swan</i> <i>tempo, volume, rhythm, tone pitch</i> <i>Orff instruments, e. g. xylophone(s), glockenspiel(s), metallophone(s), claves, drum(s) ...</i>
Strukturen	<i>We picked the ... (animal) and we took the ... (instrument).</i> <i>It sounds (very) low/high/soft/loud/quiet.</i>
Reflexion	<i>Today it was easy/difficult to guess the animal / to pick the right instrument / to play the instrument.</i>

<i>Biathlon</i>	
Jahrgangsstufen	1/2
Fach	Sport
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Softbälle, Pylonen, Laufzettel, Stifte, Langbank, Dosen, Tennisbälle

Kompetenzerwartungen

S 1/2 1 Gesundheit und Fitness

Die Schülerinnen und Schüler ...

- bewegen sich ausdauernd auf spielerische Art und Weise.

S 1/2 4.1 Laufen, Springen, Werfen / Leichtathletik

Die Schülerinnen und Schüler ...

- laufen kurze Strecken möglichst schnell [...].

S 1/2 4.3 Spielen und Wettfeiern mit und ohne Ball / Kleine Spiele und Sportspiele

Die Schülerinnen und Schüler ...

- setzen [...] Bälle [...] zielgerichtet ein.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler trainieren als *biathletes* das Laufen und Werfen. Nach jeder gelaufenen Runde erproben sie an einer Wurfstation (gestapelte Dosen mit Tennisbällen umwerfen) ihre Fähigkeiten im Werfen.

Hinweise zum Unterricht

Warming up:

- *Colour tag* (Abwurfspiel mit Softbällen)
- Gezieltes Aufwärmen in Form eines angeleiteten *ski race*

Hinführung:

- Aufbau der Geräte
- Bildimpuls Biathlet: Aktivierung des Vorwissens, Erläuterung des Trainingsablaufs in der Turnhalle
- Kompetenzorientierter Impuls zum Start des Trainings: *Observe what's easier for you: running or hitting the cans with the ball.*

Trainingsphase:

- Biathlon-Rennen mit Wurfstation
 - Notieren der Wurfsergebnisse auf einem Laufzettel

Reflexion:

- Wertschätzen der Schülerleistungen durch die Lehrkraft:
 - *How many rounds did you complete?*
 - *How often did you hit the cans?*
 - *What was easier for you?*
- Austausch über trainierte Körperteile und Muskeln

Cooling down:

- Abbau der Geräte
- *Snowman massage*

Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 2 beim Notieren ihrer Ergebnisse



Wortspeicher

Wortschatz	<i>to throw, to aim at something, to hit something, to run ball, sheet, pencil, round, cans, tennis ball</i>
Strukturen	<i>ggf. I am at round 3. I hit all/no/some cans.</i>
Reflexion	<i>Today, I completed ... rounds. I hit all cans ... time(s). Easier for me was ... Today, I trained my arms/legs ...</i>

Hinweis:

Im Sportunterricht werden i. d. R. Wörter und Strukturen genutzt, die den Schülerinnen und Schülern aus anderen unterrichtlichen Zusammenhängen bekannt sind, da das Nutzen von Wortspeichern nur begrenzt möglich ist.

7 Beispiele für das Lernen in zwei Sprachen in den Jahrgangsstufen 3/4

Die folgenden Unterrichtsbeispiele zeigen exemplarisch für die Fächer Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, Kunst, Musik und Sport der Jahrgangsstufen 3/4 auf, wie im Rahmen des *Lernens in zwei Sprachen* komplette Unterrichtseinheiten auf Englisch durchgeführt werden können. Oft bietet es sich aber auch an, nur in einzelnen Phasen Englisch als Unterrichtssprache zu verwenden.

Creating and solving number puzzles	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Mathematik
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Heft oder Block

Kompetenzerwartungen

M 3/4 1 Zahlen und Operationen

1.2 Im Zahlenraum bis zur Million rechnen und Strukturen nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden die Zahlsätze des kleinen Einmaleins sowie deren Umkehrungen [...] automatisiert und flexibel an.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler erfinden und lösen Zahlenrätsel mit den Zahlsätzen des kleinen Einmaleins.

Hinweise zum Unterricht

Kopfrechnen:

- Lösen von englischen Zahlenrätseln zu den verschiedenen Grundrechenarten
- Kompetenzorientierter Impuls: *Create your own number puzzles.*

Arbeitsphase:

- Erstellen eigener Zahlenrätsel mithilfe differenzierter sprachlicher Strukturen (→ Wortspeicher)

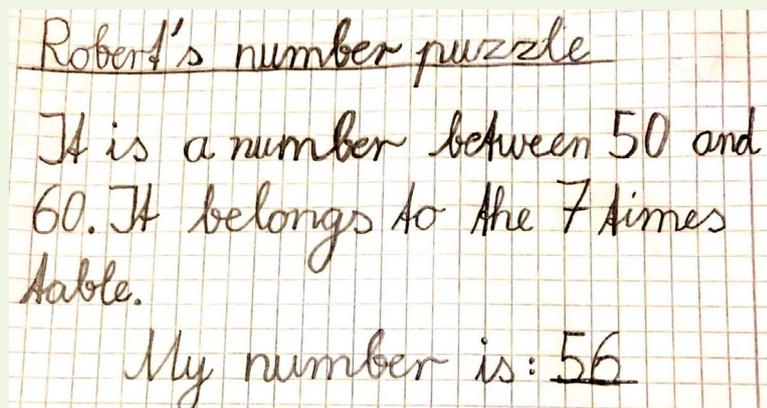
Zusammenführung:

- Lösen der individuellen Zahlenrätsel der Mitschülerinnen und -schüler

Ausklang:

- Reflexion (→ Wortspeicher)

Ergebnis eines Schülers der Jahrgangsstufe 3



Robert's number puzzle

It is a number between 50 and 60. It belongs to the 7 times table.

My number is: 56

Wortspeicher

Wortschatz	<i>to multiply, to divide, to add, to take away times table, remainder</i>
Strukturen	<i>It is a number between ... and ... It belongs to the ... times table. When you ... you get a remainder of ...</i>
Reflexion	<i>I had problems with ... XY's number puzzle was easy/difficult because ...</i>

<i>Exploring pentominos</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Mathematik
Zeitraumen	zwei Unterrichtseinheiten
Benötigtes Material	Tafelbild, Quadrat-Vorlagen (5 kleine für die <i>Think</i> -Phase, ca. 60 größere für die <i>Share</i> -Phase), Klebeband, Plakate

Kompetenzerwartungen

M 3/4 2 Raum und Form 2.1 Sich im Raum orientieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- operieren mit ebenen Figuren und Körpern handelnd und in der Vorstellung [...] und beschreiben dabei Vorgehensweisen und Ergebnisse.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler finden durch Probieren und/oder systematisches Legen möglichst viele verschiedene Pentominos und fixieren diese auf einem Plakat. Dabei arbeiten sie nach dem *Think-Pair-Share*-Prinzip.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Wiederholung zum Legen von Quadratmehrlingen (wichtig: Seite an Seite)
- Zusammensetzen eines exemplarischen Pentominos an der Tafel
- Kompetenzorientierter Impuls: *How many different pentominos can you find?*

Arbeitsphase/Exploration:

- Think*-Phase: Legen verschiedener Pentominos, Aufzeichnen
- Pair*-Phase: Vergleich und Austausch mit der Partnerin / dem Partner
- Share*-Phase: Vergleich und Austausch in der Gruppe; Aufkleben möglichst vieler unterschiedlicher Pentominos auf Plakaten

Differenzierung bzw. Möglichkeiten der Weiterarbeit:

- Zeichnen der Pentominos auf Blätter mit Gitternetzstruktur
- Passende Bezeichnungen für die einzelnen Pentominos finden
- Ähnlichkeiten bei Pentominoformen identifizieren und „Verwandschaftsbeziehungen“ farbig kennzeichnen

Zusammenführung/Reflexion:

- Präsentation der Ergebnisse durch Schülergruppen (→ Wortspeicher)
- Erläutern der Vorgehensweise beim Finden der Pentominos
- Systematisches Ordnen der Pentominos an der Tafel

Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 3 beschriften die gefundenen Pentominos mit passenden Bezeichnungen. Diese Auseinandersetzung mit den Formen fördert das Entdecken von Strukturen und Erkennen von Beziehungen.



Weiterführung

Im weiteren Verlauf erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre geometrischen Kompetenzen und ihr räumliches Vorstellungsvermögen anhand von Würfel- und anderen Körpernetzen.

Wortspeicher

Wortschatz	<i>equal-sized squares, multiples, pentomino(s), (in the) plane, rotations, connected edge-to-edge, shapes, reflexions, being mirrored, congruent, to be congruent with, to find, to turn, to stick (together), to write, to label</i>
Strukturen	<i>This pentomino is congruent with ... / a reflection of ... This is a new pentomino.</i>
Reflexion	<i>We found ... pentominos. We labelled our pentominos with letters.</i>

<i>Tilting a matchbox</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Mathematik
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Streichholzschachteln

Kompetenzerwartungen

M 3/4 2 Raum und Form 2.1 Sich im Raum orientieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- operieren mit [...] Körpern handelnd und in der Vorstellung [...] und beschreiben dabei Vorgehensweisen und Ergebnisse.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler zeichnen eine Folge von Kippbewegungen einer Streichholzschachtel, verschriftlichen diese und stellen sie anschließend als Rätsel der Klasse zur Verfügung.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Ausführen eines aufgezeichneten Kippweges und Verbalisierung im Plenum (→ Wortspeicher)
- Kompetenzorientierter Arbeitsauftrag: *Draw your own matchbox puzzle and describe it.*

Arbeitsphase/Exploration:

- Zeichnen einer Folge von Kippbewegungen (Differenzierung: Kippbewegungen zusätzlich handelnd durchführen; Variation der Kippbewegungen)
- Verschriftlichen der Kippbewegungen und Endposition (→ Wortspeicher)

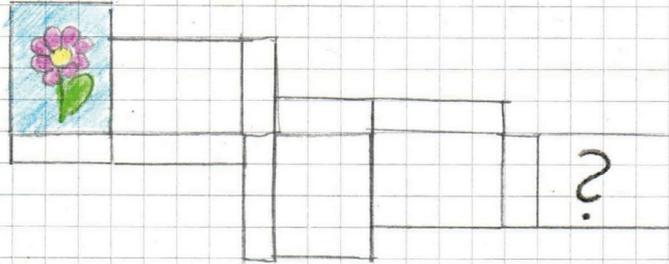
Zusammenführung/Präsentation:

- Gedankliches Ausführen des Kippweges einer Partnerin / eines Partners, Beschreiben der Endposition
- Überprüfung durch handelndes Ausführen des Kippweges

Ausklang:

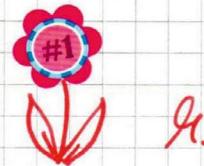
- Reflexion (→ Wortspeicher)

Ergebnis einer Schülerin der Jahrgangsstufe 4



I tilt it to the front,
 to the right,
 to the back,
 to the right,
 to the front,
 to the right,
 to the back,
 to the right,
 to the front,
 to the right
 and to the right. ✓

The matchbox will be on the
 frontside. ✓



Wortspeicher

Wortschatz	<i>matchbox front, back, left, right frontside, backside, matchbox to tilt</i>
Strukturen	<i>I tilt it / the matchbox to the ... The matchbox will be on the frontside/backside.</i>
Reflexion	<i>XY's matchbox puzzle was easy/difficult.</i>

Capacity	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Mathematik
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Gefäße in verschiedenen Größen, Messbecher, Wort- und Bildkarten

Kompetenzerwartungen

M 3/4 3 Größen und Messen 3.1 Messhandlungen durchführen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- messen Größen mit selbst gewählten und standardisierten Maßeinheiten ([...] Liter und Milliliter) sowie mit geeigneten Messgeräten (z. B. [...] Messbecher).

M 3/4 3.2 Größen strukturieren und Größenvorstellungen nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- vergleichen und ordnen [...] Hohlmaße; sie überprüfen ihre Ergebnisse ggf. durch Messen und diskutieren diese im Hinblick auf Plausibilität.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die Hohlmaße verschiedener Gefäße und messen deren Rauminhalte mithilfe von Messbechern.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Zeigen und Benennen verschiedener Gefäße
- Schätzen der Hohlmaße, Festhalten der Schätzungen
- Kompetenzorientierter Impuls: *Find out how many liters/milliliters the containers can hold.*
- Ideensammlung zur Vorgehensweise

Arbeitsphase/Exploration:

- Durchführung der Messhandlungen in Partnerarbeit
- Austausch über das Ergebnis (→ Wortspeicher)

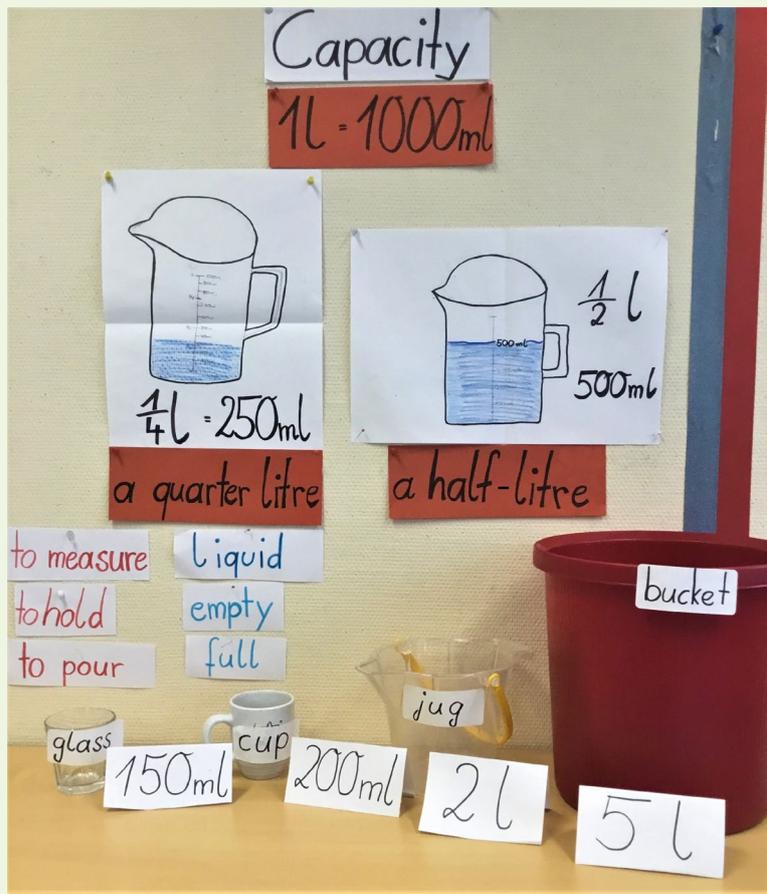
Zusammenführung/Präsentation:

- Präsentation der Ergebnisse, gemeinsame Visualisierung im *Math Corner*
- Beschreibung der mathematischen Zusammenhänge (z. B. $500 \text{ ml} = \frac{1}{2} \text{ l}$) (→ Wortspeicher)

Ausklang:

- Vergleich mit vorherigen Schätzungen (→ Wortspeicher)

Ausstellung im Math Corner (Jahrgangsstufe 4)



Wortspeicher

Wortschatz	<i>container, glass, cup, jug, bucket, measuring cup, capacity, liter, milliliter, a quarter liter, a half liter liquid, full, empty to hold, to measure, to pour, to fill</i>
Strukturen	<i>I think the ... holds ... liters/milliliters. We measured ... We found out that ...</i>
Reflexion	<i>I thought the ... holds more/less water than ... I didn't think the ... would hold ...</i>

Are you fire experts?	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	HSU
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Bilder von Brandsituationen, ggf. Arbeitsblatt, ggf. Requisiten für das Rollenspiel

Kompetenzerwartungen

HSU 3/4 3 Natur und Umwelt
3.1 Stoffe und Energie

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beschreiben Voraussetzungen für den Verbrennungsvorgang und begründen daraus Löschmethoden.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler begründen für verschiedene Brandsituationen geeignete Löschmethoden.

Hinweise zum Unterricht

Die Voraussetzungen für den Verbrennungsvorgang wurden im Verlauf der Sequenz bereits durch Experimente erarbeitet.

Hinführung:

- Bild einer Brandsituation, freie Schüleräußerungen
- Kompetenzorientierter Impuls: *Explain how you would extinguish a fire.*

Arbeitsphase:

- Austausch über verschiedene Brandsituationen in Partnerarbeit (→ Wortspeicher)
- Beschreiben einer geeigneten Löschmethode

Zusammenführung/Präsentation:

- Beschreibung der Brandsituation und Löschmethode (→ Wortspeicher)

Ausklang:

- Reflexionsimpuls: *Some situations are more dangerous than others. Explain why.* (→ Wortspeicher)

Produkt einer Schülerin der Jahrgangsstufe 3

Work with your partner and remember to speak English!

What do you think?

I think that ...

1. Look at your picture. How would you extinguish the fire?

We would use a blanket!

2. What element of the fire triangle would you remove? Circle it!

fuel

oxygen

heat

Wortspeicher

Wortschatz	<i>fuel, oxygen, heat, candle, wood, water, blanket, lid, fire extinguisher, fire department, flame, smoke</i> <i>to extinguish, to burn, to remove, to put, to call</i> <i>hot, warm, flammable, non-flammable, dangerous</i>
Strukturen	<i>The ... is burning.</i> <i>I think that ...</i> <i>The best way is ...</i> <i>We would ...</i> <i>We removed ...</i>
Reflexion	<i>I think it's most/very dangerous when ... because ...</i> <i>I don't think it's dangerous when ... because ...</i>

<i>Water Cycle – States of Water</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	HSU
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Bilder von Brandsituationen, ggf. Arbeitsblatt, ggf. Requisiten für das Rollenspiel

Kompetenzerwartungen

HSU 3/4 3 Natur und Umwelt 3.3 Luft, Wasser, Wetter

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beschreiben und dokumentieren den natürlichen Wasserkreislauf als Modellvorstellung und führen dazu einfache Experimente durch.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler führen einfache Experimente zu den Zustandsformen des Wassers durch.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Pantomime-Spiel: *We need water for ...*
- Kompetenzorientierter Impuls: *Proof that water isn't always liquid.*
- Anweisungen für die Durchführung der Experimente:
 1. *Read the instructions carefully.*
 2. *Write down what you think will happen.*
 3. *Follow the safety rules.*
 4. *Write down the result.*
 5. *Explain what you've found out.*

Arbeitsphase:

- Durchführung der Experimente in Partnerarbeit
- Austausch über die Ergebnisse (→ Wortspeicher)

Zusammenführung/Präsentation:

- Beschreibung der Ergebnisse (→ Wortspeicher)
- Visualisierung der Ergebnisse als Tafelbild

Ausklang:

- Reflexion (→ Wortspeicher)
- Ausblick auf Deutsch: Wo finden wir die verschiedenen Zustandsformen des Wassers in der Natur?

Arbeitsauftrag zu einem Experiment mit Wasser in Jahrgangsstufe 4 mit Sicherheitshinweisen und Feldern für die Dokumentation der Vermutungen und Ergebnisse sowie mit hilfreichen Redemitteln

Experiment 2
You need: 2 ice cubes, 1 candle, 1 small bowl, 1 stopwatch

Instructions:

1. Put one ice cube on top of the candle holder and light the candle.
2. Put the other ice cube into the bowl.
3. Stop the time until the first ice cube has melted completely.
4. Write down the result.
5. Explain what you found out.

Safety Rules:

Don't touch the candle.
Blow out the candle carefully when you're done.

I think it will take ... seconds/minutes.
The ice cube will melt faster / more slowly.

It takes ... seconds/minutes.
The ice cube melts faster / more slowly.

	What do you think will happen?	Result
with candle	I think it will take 5 minutes. The ice cube will melt faster.	It takes 2 minutes and 41 seconds. The ice cube melts faster.
without candle	I think it will take 8 minutes. The ice cube will melt more slowly.	It takes 6 minutes and 11 seconds. The ice cube melts for more slowly.

We found out that:
The ice cube melts faster over the candle because it is warmer.

Tafelbild zur Visualisierung der Erkenntnisse aus den Experimenten

We experiment with water

Experiment 1:

Liquid

gas

heat

Liquid

Experiment 2:

Solid

Liquid

Experiment 3:

Liquid

gas

We found out that...

Wortspeicher

Wortschatz	water, ice cube, candle, heat, cold, water vapour to melt, to freeze, to pour, to dry liquid, solid, gas, cold, warm, hot
Strukturen	I think it will take ... It takes ... It melts faster / more slowly. With/Without candle ...
Reflexion	We found out that ... Water can be ... If we add/remove ... it changes to ...

Newspaper hedgehog	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Kunst
Zeitraumen	zwei Unterrichtseinheiten
Benötigtes Material	gepresstes Laub, farbiges Tonpapier, DIN-A4-Papier, Zeitung, Schere, Kleber, Bleistift

Kompetenzerwartungen

Ku 3/4 4 Erfahrungswelten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stellen [...] Tiere [...] altersgemäß variantenreich und detailliert dar.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler gestalten aus ausgerissenen Zeitungsschnipseln, Tonpapier und gepresstem Herbstlaub einen ruhenden Igel, der sich in einem Laubhaufen versteckt.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Bild von Igel in Laubhaufen: Vorwissenaktivierung, Themenerläuterung, Herausarbeiten der markanten Details
- Präsentation des Materials (s. oben); Sammeln der Handlungsschritte
- Kompetenzorientierter Impuls: *Create a picture of a newspaper hedgehog in leaves and describe it.*

Arbeitsphase/Exploration:

- Aufkleben kleiner Zeitungsschnipsel auf ein DIN-A4-Papier, danach Umrisszeichnung auf die Rückseite des Blattes und Ausschneiden
- Gestalten des Hintergrunds aus Tonpapier, Weiterzeichnen möglich

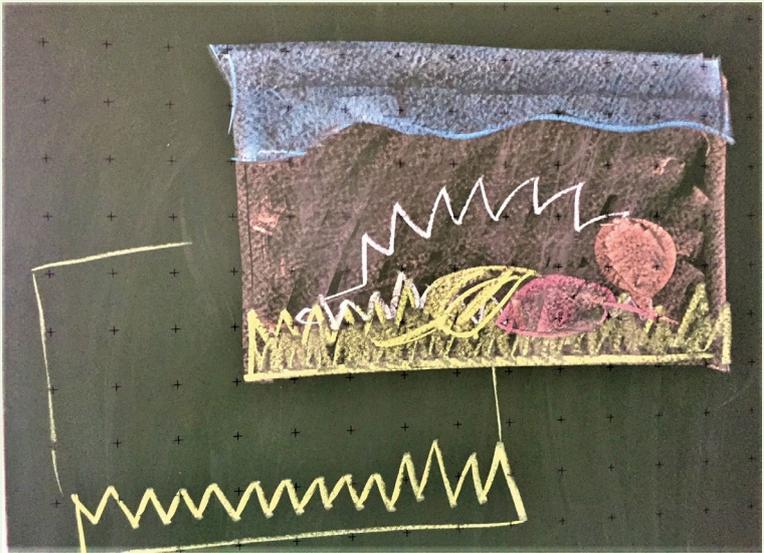
Präsentation:

- Zusammenführen von Hintergrund und Igelmotiv durch Aufkleben, daraufhin „Verstecken“ des Stacheltiers hinter den herbstlichen Laubblättern
- Präsentationsphase (→ Wortspeicher)

Ausklang:

- Würdigung und Aushang der Ergebnisse (z. B. *gallery walk*, Ausstellung im Schulhaus)

Illustration zum Bildaufbau an der Tafel



Beispielkomposition einer Schülerin der Jahrgangsstufe 3



Wortspeicher

Wortschatz	<p>coloured paper, (dried) leaves, pencil, drawing pad, glue stick, scissors foreground, middle, background, blue, light/dark green, grey, brown, black hedgehog, winter rest, newspaper, broadleaf (trees): oak, birch, beech, maple, chestnut, hazel to create, to arrange, to present, to hide</p>
Strukturen	<p>The ... can be ... behind / in front of / next to Cut/Rip ... into ...</p>
Reflexion	<p>My hedgehog is big/small... It is behind / in front of / next to ... It hides behind ...</p>

<i>Banuwa – A Liberian song</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Musik
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	farbige Karten mit Melodieverlauf, Karten mit Liedtext, Boomwhackers

Kompetenzerwartungen

Mu 3/4 1 Sprechen – Singen – Musizieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- singen Lieder auswendig, mit Texthilfen [...], um ihr Liedrepertoire zu erweitern.
- setzen Bodypercussion in Verbindung mit [...] Gesang [...] ein.

Mu 3/4 4 Musik und ihre Grundlagen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ordnen grafische Notationen [...] entsprechenden Rhythmen, Melodien und Klangerlebnissen begründet zu, um Notation als Unterstützung des Hörens und Musizierens zu begreifen.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler singen das Lied „*Banuwa*“, ordnen die grafische Notation der gehörten Melodie zu und begleiten das Lied mit Boomwhackers und Bodypercussion.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Stimmbildungs-geschichte zur Schulung der Körperhaltung, Atmung, Artikulation, Intonation und des Rhythmus
- Kompetenzorientierter Impuls: *Perform the song according to the melody.*

Erarbeitung:

- Erlernen des Liedes schrittweise durch mehrfaches Vor- und Nachsingen
- Ordnen der sechs Melodieteile in Gruppenarbeit
- Versprachlichung der gefundenen Reihenfolge (→ Wortspeicher)
- Zuordnen der Textteile zur Melodie
- Entwickeln einer passenden Bodypercussion bzw. Begleitung mit Boomwhackers in Gruppenarbeit
Hinweis:
Der grafische Melodieverlauf kann für eigene Notationen genutzt werden, z. B. durch Hinzufügen von Symbolen für Bodypercussion.

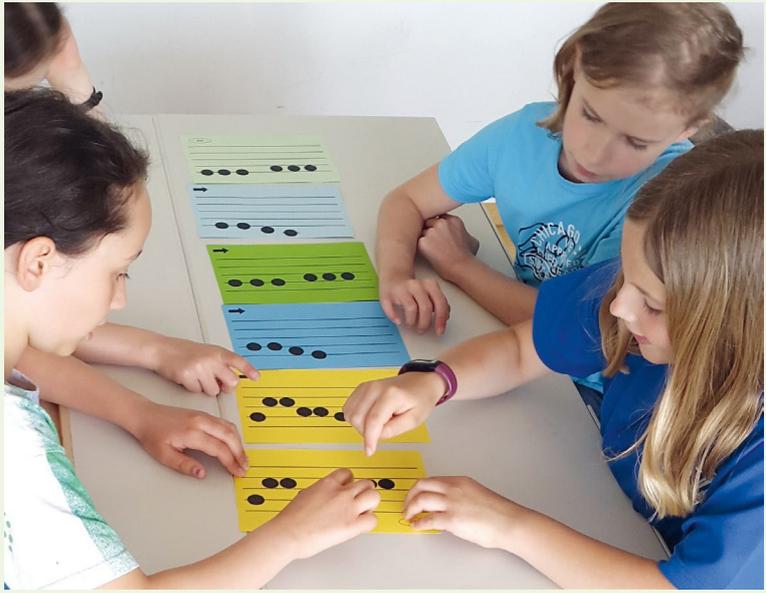
Zusammenführung/Präsentation:

- Präsentation der Ergebnisse durch Schülergruppen (→ Wortspeicher)
- Mehrmaliges Singen des Liedes mit Bodypercussion und Boomwhackers

Ausklang:

- Reflexion (→ Wortspeicher)

Schülerinnen der Jahrgangsstufe 3 beim Ordnen der sechs Melodie-teile



Wortspeicher

Wortschatz	<i>to clap, to snap, to slap, to stamp, to nod, to spin around</i>
Strukturen	<i>We think the right order is: light/dark green/blue/yellow ... The melody goes up/down / jumps / stays the same ... First/second/ ... / then we clap / snap / slap / stamp / nod our heads / spin around.</i>
Reflexion	<i>The song is happy/sad, fast/slow. I (don't) like it. I had problems with the rhythm / movements / lyrics / melody. It was easy/difficult for me ...</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>to sing.</i> • <i>to sort the parts of the melody/lyrics.</i> • <i>to play the boomwhackers.</i> • <i>to do the bodypercussion.</i>

<i>The Nutcracker – Peter Tchaikovsky</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Musik
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Hörbeispiele, Bild oder Bilderbuch „The Nutcracker“, Bildkarten mit Illustrationen aus Bilderbuch (Hier gibt es verschiedene Versionen auf dem Markt.)

Kompetenzerwartungen

Mu 3/4 2 Musik – Mensch – Zeit

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören Werke oder Werkausschnitte bewusst an und beschreiben diese anhand erarbeiteter Aspekte [...].

Mu 3/4 4 Musik und ihre Grundlagen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- [...] beschreiben [...] Tempo [...] und Besetzung, um über ihre Wahrnehmung von Musik zu kommunizieren.
- wenden ein erweitertes Fachvokabular im Gespräch über Musik an.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler hören Ausschnitte aus dem Ballett „Der Nussknacker“, untersuchen diese nach Tempo und Besetzung und beschreiben ihren Höreindruck. Dabei arbeiten sie nach dem *Think-Pair-Share*-Prinzip.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- *Storytelling: The Nutcracker*; Benennen der Werkausschnitte während der Erzählung
- Beschreiben der Werkausschnitte nach bekannten Aspekten (Klangwirkung, Tempo, Besetzung ...)
- Kompetenzorientierte Impulse: *Listen to a piece of "The nutcracker" and describe it. Find out which piece it is.*

Arbeitsphase/Exploration:

- (Mehrfaches) Hören einzelner Werkausschnitte
- *Think*-Phase: Zuordnen passender Bildkarten und Beschreibung der Werkausschnitte (Arbeitsblatt)
- Hinweis: Bei Verwendung unterschiedlicher, farbiger Stifte können mehrere Werkausschnitte mithilfe desselben Arbeitsblattes beschrieben werden.
- *Pair*-Phase: Austausch mit einer Partnerin / einem Partner

Zusammenführung/Präsentation:

- *Share*-Phase: Präsentation der Ergebnisse mit erneutem Hören der Werkausschnitte (→ Wortspeicher bzw. Arbeitsblatt)

Ausklang:

- Mögliche Anregung: *How would the dancers dance to this piece of music?*
- Improvisation tänzerischer Bewegungen zu den Werkausschnitten
- Reflexion (→ Wortspeicher)

Ergebnis eines Schülers der Jahrgangsstufe 3

The Nutcracker – Peter Tchaikovsky

Listen to the piece of music. How does it sound?
It sounds happy and relaxing.

The tempo is ...
 fast medium slow

Which instruments can you hear? Circle them.
 piano horns strings flutes harp

Which piece of *The Nutcracker* could it be?
 Dance of the Sugar Plum Fairy Russian Dance
 Chinese Dance Waltz of the Flowers Arabian Dance

Wortspeicher

Wortschatz	<i>happy, sad, calm, relaxing, peaceful, spooky, dramatic, romantic</i> <i>tempo, slow, fast, medium</i> <i>instrument, strings, drums, piano, harp, horns, flute</i> <i>to sound, to listen, to hear, to dance</i>
Strukturen	<i>The piece of music sounds ...</i> <i>The tempo is ...</i> <i>I can hear ...</i> <i>I think it's ...</i>
Reflexion	<i>I like ... because ...</i> <i>It was easy/difficult for me ...</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>to identify the different instruments.</i> • <i>to describe the different pieces of music.</i> • <i>to improve the dancing steps.</i>

<i>Acrobatics</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Sport
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Turnmatten, Bildkarten (Helfergriffe, Figuren)

Kompetenzerwartungen

S 3/4 4 Sportliche Handlungsfelder 4.4 Turnen und Bewegungskünste

Die Schülerinnen und Schüler ...

- halten die Regeln der Partnerakrobatik ein.
- präsentieren ihren individuellen Voraussetzungen angepasste Bewegungskunststücke.

Aufgabe

Nach einer mehrstündigen Einheit zur Partnerakrobatik entwickeln die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen verschiedene statische Akrobatikkunststücke für mehrere Personen.

Hinweise zum Unterricht

Warming up:

- Allgemeine und gezielte Aufwärmübungen

Hinführung:

- Wiederholen bereits bekannter Kunststücke aus der Partnerakrobatik
- Wiederholen der Sicherheitsregeln
- Kompetenzorientierter Arbeitsauftrag: *Create your own acrobatic performance.*
- Aufbau der Turnmatten

Erarbeitung:

- Erarbeiten verschiedener Akrobatikkunststücke in Kleingruppen (Unterstützung: Bildkarten für Figuren und Helfergriffe)
- Zusätzlicher Sprech Anlass: Bezeichnen der Figuren mit englischen Namen

Präsentation

- Präsentation der Kunststücke

Abschluss:

- Gegenseitiges Feedback zu den Präsentationen
- Abbau der Turnmatten

Präsentation eines eingeübten Kunststücks durch Schülerinnen der Jahrgangsstufe 3



Wortspeicher

Wortschatz	<i>gymnastics, acrobatics, pyramid, blue mats, slippers, exercise/routine, to mount, to hold, to freeze, to demount, to assist, to present, to put, to stand, to step (on), body tension, straight, bench, weight, shoulder, hand, knee, leg, spine, arm</i>
Strukturen	<i>First we ..., then we ...</i>
Reflexion	<i>I liked this group's presentation because ... What I liked about their presentation was ... I've got a little tip for this group: ...</i>

Hinweis:

Im Sportunterricht werden i. d. R. Wörter und Strukturen genutzt, die den Schülerinnen und Schülern aus anderen unterrichtlichen Zusammenhängen bekannt sind, da der Einsatz von Wortspeichern nur begrenzt möglich ist.

<i>Rope Skipping</i>	
Jahrgangsstufen	3/4
Fach	Sport
Zeitraumen	eine Unterrichtseinheit
Benötigtes Material	Springseile in verschiedenen Längen

Kompetenzerwartungen

S 3/4 4 Sportliche Handlungsfelder

4.5 Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten / Gymnastik und Tanz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- bewegen sich mit Handgeräten (z. B. Seil) [...] zur Musik.

Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler setzen erarbeitete Sprungtechniken zu kurzen Choreografien mit dem Seil zusammen.

Hinweise zum Unterricht

Hinführung:

- Aufwärmspiel
- Sammeln, Üben und Benennen verschiedener Einzelsprungtechniken (→ Wortkarten)
- Erproben von Sprungtechniken zu zweit und zu dritt
- Kompetenzorientierter Impuls: Create your own rope skipping choreo.

Arbeitsphase:

- Erarbeitung einer gemeinsamen Choreografie in Gruppen durch Kombination der gesammelten Sprungtechniken

Zusammenführung:

- Präsentation der Ergebnisse durch Schülergruppen
- Feedback der Zuschauerinnen und Zuschauer zu den Präsentationen (→ Wortkarten)

Ausklang:

- Reflexion
- Ggf. abschließende Entspannungsübung

Präsentation der Choreografie mit dem Seil durch eine Schülergruppe der Jahrgangsstufe 4



Wortspeicher

Wortschatz	<i>one-footed skip, two-footed skip, backward skip, crossover face-to-face, side by side, in-and-out to jump, to skip, to turn the rope</i>
Strukturen	<i>Let's start with ... We could do ... I'd like to ...</i>
Reflexion	<i>It was easy for us to ... We had problems with ... My favourite skip is ...</i>

Hinweis:

Im Sportunterricht werden i. d. R. Wörter und Strukturen genutzt, die den Schülerinnen und Schülern aus anderen unterrichtlichen Zusammenhängen bekannt sind, da der Einsatz von Wortspeichern nur begrenzt möglich ist.

8 Redemittel

Listen mit Redemitteln zu den einzelnen Fächern finden sich im Portal Bayern Bilingual:

<https://www.bilingual.bayern.de/grundschule/>



V Bilinguales Schulprofil – Maßnahmen für die interne Schulentwicklung

Die folgenden Darstellungen zeichnen ein idealtypisches Bild einer *Bilingualen Grundschule*. Es basiert auf zahlreichen schulprofilbildenden Maßnahmen, die an den Modellschulen im Schulversuch entwickelt wurden und die das Schulprofil *Bilinguale Grundschule Englisch* mit Leben füllen.

Diese Darstellung hat keinen normativen Charakter: Viele Schulen führen Maßnahmen über mehrere Schuljahre hinweg ein und bauen ihr individuelles Schulprofil Schritt für Schritt auf. Die Darstellung soll vielmehr zeigen, was eine *Bilinguale Grundschule* nach mehrjähriger Entwicklungsarbeit sein kann: ein Ort, an dem das *Lernen in zwei Sprachen* über die bilingualen Klassen hinaus seinen festen Platz hat.

Schulhausgestaltung

Schon der erste Eindruck beim Betreten des Schulgebäudes weist auf das bilinguale Schulprofil der Grundschule hin: Besucher erkennen es an Beschriftungen auf Zimmerschildern und Einrichtungsgegenständen in englischer Sprache. Sie begegnen aber auch Bildern und Arbeitsergebnissen aus dem Unterricht der bilingualen Lerngruppen, die im Schulhaus in Galerien ausgestellt sind oder als digitale Fotopräsentationen ablaufen.

Die zweisprachig gestaltete Umgebung unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, gängige Begriffe aus ihrem Schulalltag und -umfeld in den aktiven Wortschatz zu überführen. Darüber hinaus stehen den Lernenden aus den bilingualen Klassen, aber auch den Schülerinnen und Schülern, die ab Jahrgangsstufe 3 regulären Englischunterricht genießen, englischsprachige Bücher und Realia in einem Englisch-Fachraum, einer besonderen Sektion der Schulbücherei oder einem *English Corner* zur Verfügung.

Externe Kommunikation

Die Homepage der Schule stellt in einer eigenen Rubrik das bilinguale Schulprofil vor: Die interessierte Öffentlichkeit und vor allem Eltern erhalten hier wesentliche Informationen über das Konzept der *Bilingualen Grundschule*. Aktuelle Schülerprodukte sowie Buchtipps oder Landestypisches illustrieren zusätzlich das *Lernen in zwei Sprachen*.

Austausch innerhalb des Kollegiums

Die Lehrkräfte, die in den bilingualen Klassen unterrichten, informieren alle Kolleginnen und Kollegen über die Arbeitsweise beim *Lernen in zwei Sprachen* und bieten Hospitationen an. So findet schulintern ein reger Austausch über das Fremdsprachenlernen statt.

Das Team der Lehrkräfte, die in den bilingualen Klassen eingesetzt sind, erarbeitet gemeinschaftliche Ziele hinsichtlich der sprachlichen Progression der Schülerinnen und Schüler während der Grundschulzeit. Die Kolleginnen und Kollegen wählen ebenfalls gemeinsam geeignete Inhalte für den Unterricht in der fremden Sprache sowie dazu passende Redemittel aus. Dies gewährleistet unter anderem, dass auch bei einem Wechsel der Klassenlehrkraft nach Jahrgangsstufe 2 in den nächsten Jahrgangsstufen auf ein Repertoire an themenspezifischen Wörtern und Strukturen sowie an *classroom phrases* zurückgegriffen werden kann, welches weitergeführt und ausgebaut wird.

Stärkung der Schulgemeinschaft

Die bilingualen Klassen leisten einen wertvollen Beitrag zur Stärkung der Schulgemeinschaft: Es können montägliche *assemblies* nach britischem Vorbild oder Durchsagen mit Anteilen auf Englisch durchgeführt werden. Dabei bieten englischsprachige Beiträge von Schülerinnen und Schülern – etwa Geburtstagswünsche, Wettervorhersagen oder Hinweise auf spezielle Feiertage und Traditionen – Einblicke in das *Lernen in zwei Sprachen*.

Auch Schulfeste mit Programmteilen, die bilinguale Klassen in der fremden Sprache präsentieren, unterstreichen das Schulprofil und bereichern die Schulgemeinschaft. Ebenso leistet eine Schülerzeitung einen wirkungsvollen Beitrag, wenn sie durch eine Rubrik in englischer Sprache erweitert wird.

Gegenseitige Besuche der Klassen bieten den Schülerinnen und Schülern weitere Möglichkeiten für einen regelmäßigen Austausch untereinander. Denkbar sind englischsprachige Angebote wie Theatergruppen, Kreativ- oder Technik-AGs. Aber auch im Rahmen gemeinsamer Projekte wie *Toy Circle*, *Thanksgiving*, *Storytelling* etc. bleibt die Klassenzimmertür für alle Interessierten offen.

Außerschulische Kooperationspartner

Informationen zum bilingualen Profil der eigenen Grundschule können von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern an außerschulische Kooperationspartner weitergegeben werden, z. B. während des Besuchs englischsprachiger Kindertageseinrichtungen oder bei einem Austausch mit internationalen Schulen vor Ort. Die Kooperation mit Schülerinnen und Schülern anderer Schularten, z. B. im Rahmen von Praxisseminaren an Gymnasien, oder das Gespräch an der eigenen Schule mit eingeladenen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern bieten authentische Sprechansätze, die Erfolge im bisherigen Spracherwerb verdeutlichen und zum Weiterlernen motivieren. Auch eine internationale Schulpartnerschaft mit der damit verbundenen kollegialen Hospitation, z. B. als Erasmus- oder Comenius-Projekt, bietet Chancen zur Weiterentwicklung der eigenen Schule.

Exemplarische Maßnahmen der Schulprofilbildung finden sich im Anhang dieses Leitfadens.

VI Ergebnisse der Evaluation

(Prof. Dr. Heiner Böttger)

1 Ziele des Schulversuchs

1. Erhöhter fremdsprachlicher Lernzuwachs ohne Beeinträchtigung des Lernerfolgs im Deutschen und in den Sachfächern:
 - Englischkenntnisse am Ende der Jahrgangsstufe 4 mindestens auf Sprachniveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen
 - Kompetenzen im Deutschen und in Mathematik, die mindestens dem Niveau der Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen entsprechen

2. Entwicklung eines Konzepts *Lernen in zwei Sprachen* in der Grundschule:
 - Entwicklung und Erprobung eines geeigneten Konzepts für den bilingualen Unterricht (Deutsch/Englisch) in den Jahrgangsstufen 1 bis 4, basierend auf dem LehrplanPLUS Grundschule
 - Befähigung der Lehrkräfte zur Gestaltung entsprechender Unterrichtsangebote
 - Entwicklung geeigneter profilbildender Maßnahmen zur Ausgestaltung eines Schulprofils *Bilinguale Grundschule Englisch*
 - Akzeptanz des Schulprofils in der Schulfamilie (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitung, Lehrkräfte)

2 Evaluationsmaßnahmen

Die im Folgenden beschriebenen Maßnahmen zur Evaluation wurden in den ersten vier Jahren der Projektlaufzeit (Schuljahr 2015/2016 bis Schuljahr 2018/2019) in verschiedenen Formaten und Rhythmen durchgeführt:

Dokumentation des englischsprachigen Unterrichtsanteils durch die Lehrkräfte

Die Lehrkräfte erklärten sich freiwillig dazu bereit, über mehrere Wochen den Anteil (Minuten) an englischsprachigem Unterricht zu dokumentieren. Die Durchführung erfolgte jährlich.

Beobachtungen/Hospitationen

Die Unterrichtsbesuche erfolgten im ersten und zweiten Projektjahr durch die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt und wurden mithilfe bereits validierter Bögen zur Unterrichtsbeobachtung und zur Inputqualität von Unterricht (ELIAS-Studie) durchgeführt.

Reflexionsgespräche

Geführt wurden qualitative Interviews, in Verbindung mit den o. g. Beobachtungen: Die Lehrkräfte wurden hinsichtlich ihrer Erfahrungen im Unterricht, mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern befragt. Die Durchführung erfolgte im ersten und zweiten Projektjahr durch die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Schriftliche Sprachtests

Getestet wurden die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, kommunikative Kompetenz (Sprechen) und Schreiben (erst ab Jahrgangsstufe 2). Die Testformate weisen Progressionen in den Anforderungen auf. Verwendet wurden zur Testung englischsprachiger Fertigkeiten in Jahrgangsstufe 1 ausgewählte Teile der Cambridge English Tests For Young Learners (STARTERS) (angepasst); diese sind bereits validiert und bieten somit die Möglichkeit zum Vergleich mit Schülerinnen und Schülern außerhalb des Schulversuchs. In den Jahrgangsstufen 2 und 3 kam jeweils eine adaptierte Form des BIG-Tests (ELEK 4) zum Einsatz, welcher mehrfach validiert ist und bundesweite Vergleichsdaten bietet. Die Testbereiche Hörverstehen und Leseverstehen entstammen dabei in gekürzter Form der ebenfalls mehrfach validierten EVENING Studie, die Aufgaben der Teilbereiche Schreiben und Sprechen wurden für den BIG-Test neu konstruiert. Der BIG-Test testet auf dem Sprachkompetenzniveau A1, das zum Ende der Grundschulzeit von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollte. Für den Schulversuch wurde der Test bereits zwei bzw.

ein Jahr zuvor (in den Jahrgangsstufen 2 und 3) angewendet; er belegt, dass die entsprechenden Kompetenzziele erreicht wurden. Am Ende des Projekts wurde in Jahrgangsstufe 4 erneut ein adaptierter Cambridge-Test verwendet, welcher sich aus den Testformaten MOVERS und FLYERS zusammensetzt. Somit wurde am Ende der Jahrgangsstufe 4 auf dem Kompetenzniveau A1 bis A2 getestet, welches über das zu erreichende Kompetenzziel der Grundschule hinausgeht.

Mündliche Sprachtests

An den Tests zur kommunikativen Kompetenz (Sprechen) nahmen jeweils fünf Schülerpaare pro Klasse teil (insgesamt ca. 200 Kinder pro Schuljahr). Die Erhebung fand in der ersten Kohorte in den Jahrgangsstufen 1, 2 und 4 sowie in der zweiten Kohorte in Jahrgangsstufe 1 statt. Getestet wurde mithilfe einer Adaption des BIG-Tests sowie der Cambridge-Tests für die jeweilige Jahrgangsstufe.

Erhebung der Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik

Es wurden Tests in Deutsch (VERA 3, Hamburger Schreib-Probe 4/5) und Mathematik (VERA 3, DEMAT 2 und 4) durchgeführt und der Universität zur Auswertung für den Schulversuch zur Verfügung gestellt. Die VERA-Daten stellte das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt ausgewertet zur Verfügung. Die Erhebungen zu DEMAT 2 und 4 sowie die Hamburger Schreib-Probe wurden gesondert durchgeführt und von den Schulen in Form anonymisierter Ergebnisse an die Universität übermittelt.

Befragungen (quantitativ)

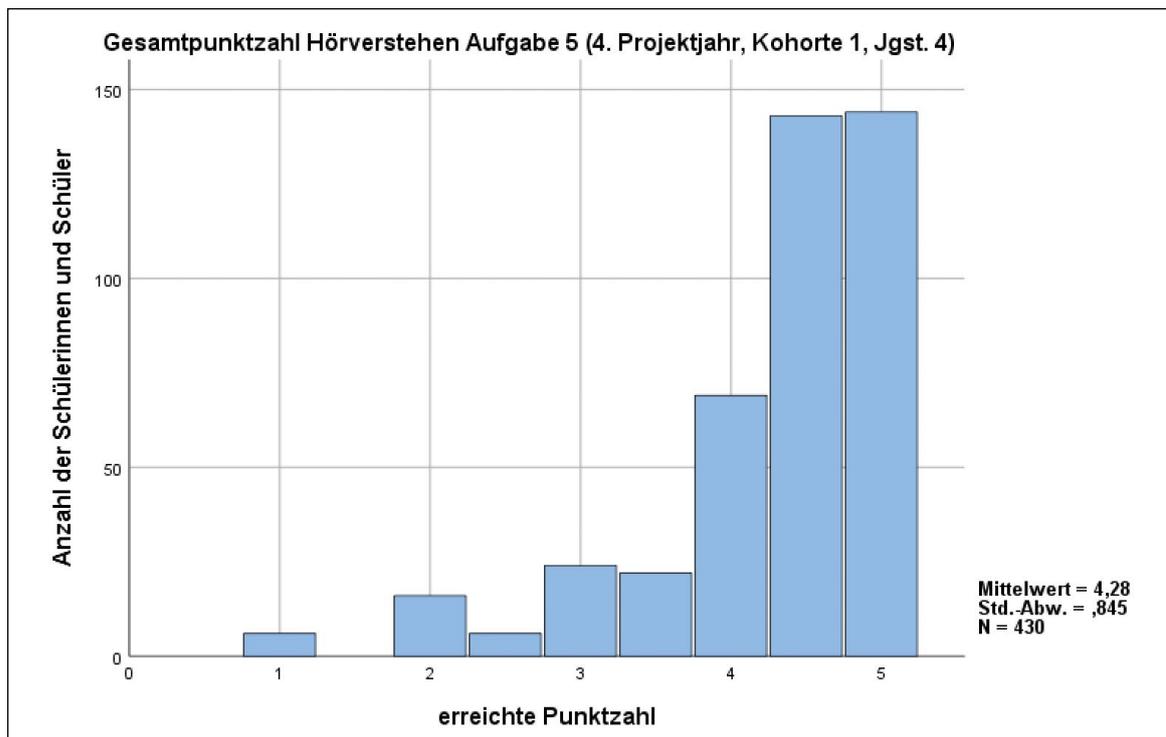
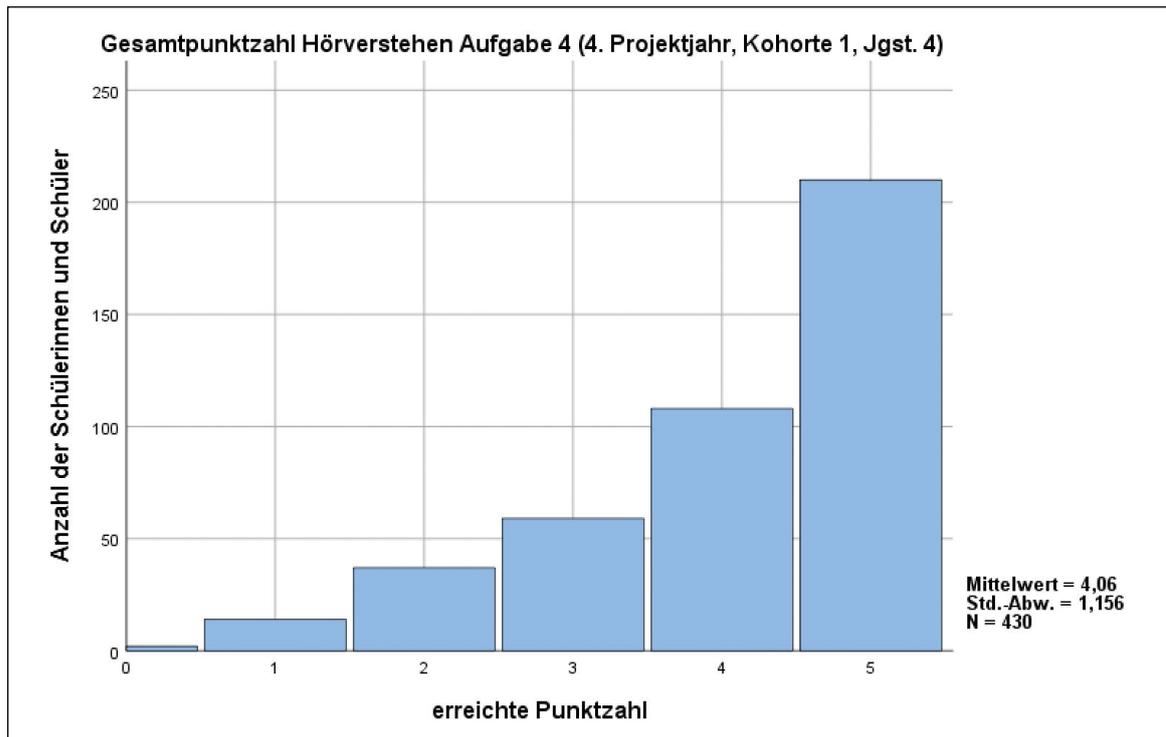
Zusätzlich fanden im jährlichen Rhythmus Befragungen aller beteiligten Personengruppen (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Schulleitungen) statt. Diese wurden als Onlinebefragungen (Lehrkräfte und Schulleitungen) oder pen&paper-Befragungen (Eltern, Kinder) durchgeführt.

3 Hauptbefunde

Der fremdsprachliche Vorteil der bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler im Englischen ist vergleichsweise sehr deutlich.

In den Kompetenzbereichen Hörverstehen Englisch, Leseverstehen Englisch und Schreiben Englisch zeigen die untersuchten Schülerinnen und Schüler schon am Ende der Jahrgangsstufe 3 beeindruckende Leistungen, die denen nicht-bilingual unterrichteter Schülerinnen und Schüler im landesweiten Vergleich am Ende der Jahrgangsstufe 4 entsprechen bzw. diese sogar übersteigen (repräsentativer BIG-Test). In der Spitze kann von Leistungskompetenzen der Jahrgangsstufe 6 weiterführender Schulen gesprochen werden, insbesondere beim Hörverstehen und Leseverstehen (rezeptive Kompetenzen).

Über alle vier Projektjahre hinweg lagen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Sprachtests Englisch – insbesondere im rezeptiven Bereich – über den zu erwartenden Zielvorgaben. Als Beispiele sollen an dieser Stelle zwei besonders herausstechende Ergebnisse zu Aufgaben aus dem Bereich Hörverstehen am Ende der Jahrgangsstufe 4 dienen. Beide Aufgaben testen auf dem Sprachkompetenzniveau A2 des GER und übersteigen somit die eigentlichen Anforderungen der Grundschule. Die folgenden Abbildungen zeigen eine rechtsseitige Verteilung und verdeutlichen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Aufgaben gut bis sehr gut meisterte. Zudem trat ein sog. Deckeneffekt bei den sehr guten Schülerinnen und Schülern ein, die sogar noch anspruchsvollere Aufgaben hätten bearbeiten können. Einige Aufgaben waren für sie trotz der standardisierten Vorgaben unerwarteter Weise zu leicht.



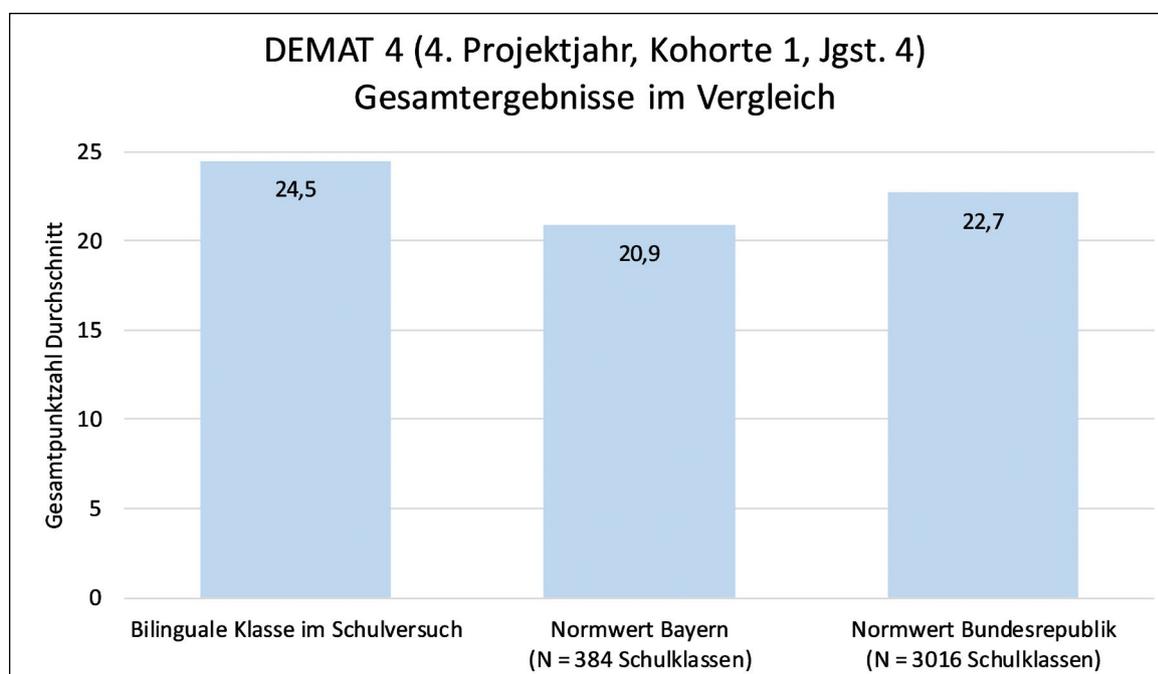
Sehr positiv zu bewerten ist, dass es in keinem Bereich für die Ergebnisse im Englischtest eine Rolle spielte (keine signifikanten Werte), wie gut die Erziehungsberechtigten bzw. die Eltern die deutsche Sprache beherrschen.

Einen minimal größeren Einfluss scheint hingegen der Bildungsgrad der Erziehungsberechtigten bzw. der Eltern auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Englischen zu haben. Je höher der Bildungsgrad der befragten Personen ist, desto besser schneiden die Kinder im Bereich Schreiben ab. Der Zusammenhang ist allerdings nur schwach.

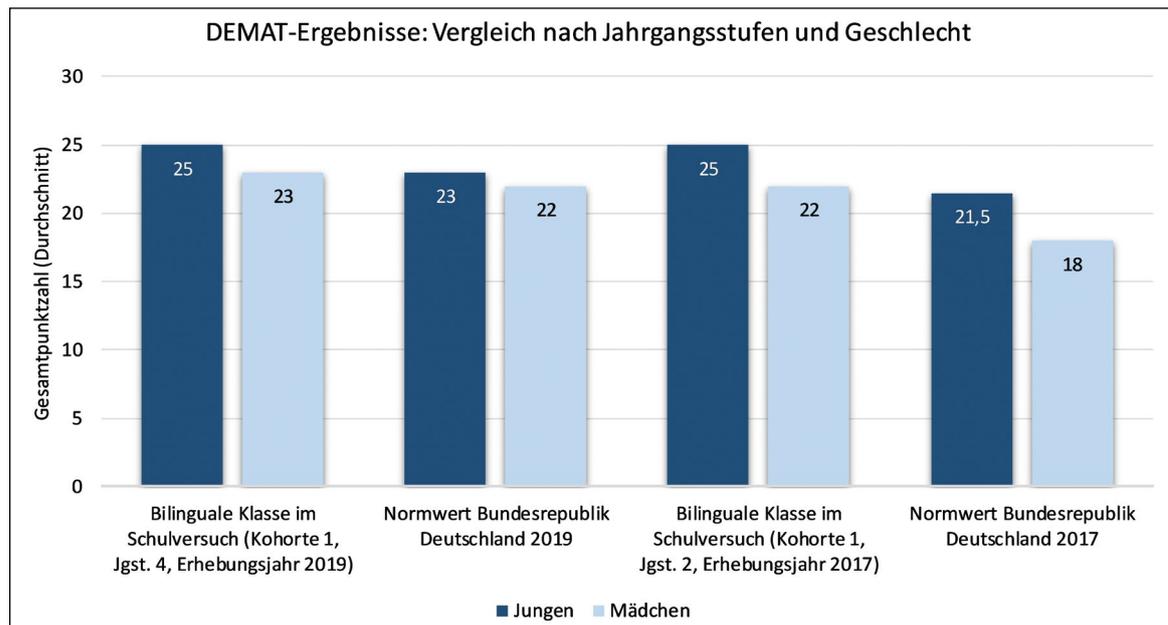
Schülerinnen und Schüler in den bilingualen Klassen schneiden in den Fächern Mathematik und Deutsch mindestens so gut ab wie Lernende in Regelklassen.

Aus den Ergebnissen der Hamburger Schreib-Probe (HSP) ergeben sich keinerlei Nachteile für die Schülerinnen und Schüler im Bereich Deutsch: Alle Schulen befinden sich im durchschnittlichen Bereich mit Prozenträngen zwischen 39 und 78. Keine Klasse zeigt unterdurchschnittliche Leistungen, alle Klassen erreichen in Deutsch das geforderte Kompetenzniveau am Ende der Jahrgangsstufe 4. Rund 25 % der Schülerinnen und Schüler zeigen dabei überdurchschnittliche Kenntnisse, weitere 5,5 % sogar weit überdurchschnittliche Deutschkenntnisse (nach HSP-Standard richtig geschriebener Wörter am Ende der Jahrgangsstufe 4).

Mit den Tests DEMAT 2 und 4 wurden die Mathematikleistungen der Lernenden in den bilingualen Klassen erhoben. Die nachfolgende Grafik zeigt die Leistungen (Durchschnittswerte) der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 4 aus dem Projekt im bayernweiten bzw. bundesweiten Vergleich: Der Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler der Modellklassen im DEMAT 4 beträgt 24,50 Punkte bei einer Streuung von 6,90 Punkten. Der Vergleichswert (Normwert Deutschland) beträgt 22,70 Punkte (fast zwei Punkte weniger). Im Vergleich mit den 18 bayerischen Schulklassen, die im Schnitt 20,89 Punkte erreichen, erzielen die Schülerinnen und Schüler aus den Projektklassen sogar mehr als drei Punkte mehr.



Bereits bei DEMAT 2 am Ende der Jahrgangsstufe 2 schnitten die Schülerinnen und Schüler aus dem Schulversuch deutlich besser ab als die deutschlandweite Vergleichsgruppe. In Jahrgangsstufe 4 überholen die Mädchen im Projekt erneut die Jungen aus dem deutschlandweiten Vergleich und nähern sich noch stärker den Jungen in den Projektklassen an; letztere schneiden bei DEMAT 4 ebenfalls erneut besser ab als die Jungen in der deutschlandweiten Vergleichsgruppe.

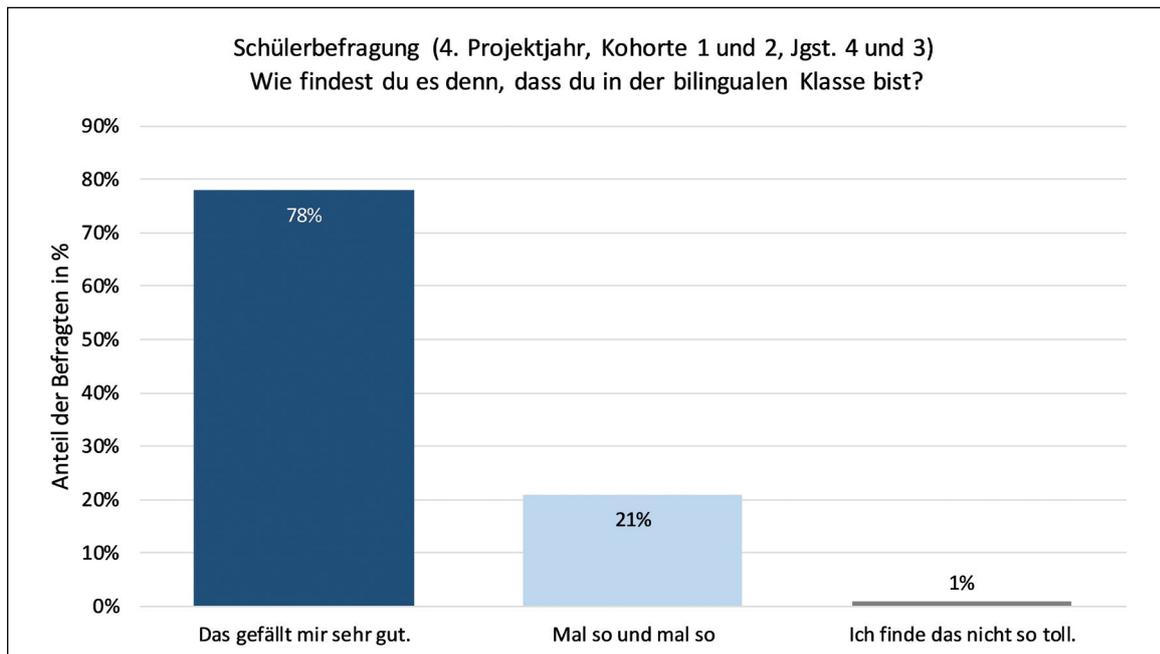


Aus dem Vergleich der Modellklassen mit den bayerischen Daten aus den standardisierten deutschlandweiten Schulleistungstests VERA zieht die Qualitätsagentur am ISB folgendes Fazit:

„Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten im Schuljahr 2018/19 liefern keinen Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme am bilingualen Unterricht benachteiligt werden. Dieser Befund ging auch schon aus der Analyse der Daten des Schuljahrs 2017/18 hervor. Ebenso wenig lässt sich eine leistungsmäßige Überlegenheit der Modellklassen feststellen. Insgesamt gibt es für das Schuljahr 2018/19 also keine Anzeichen dafür, dass sich Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Modell- und Regelklassen in der dritten Jahrgangsstufe (in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik) bedeutsam voneinander unterscheiden.“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2019)

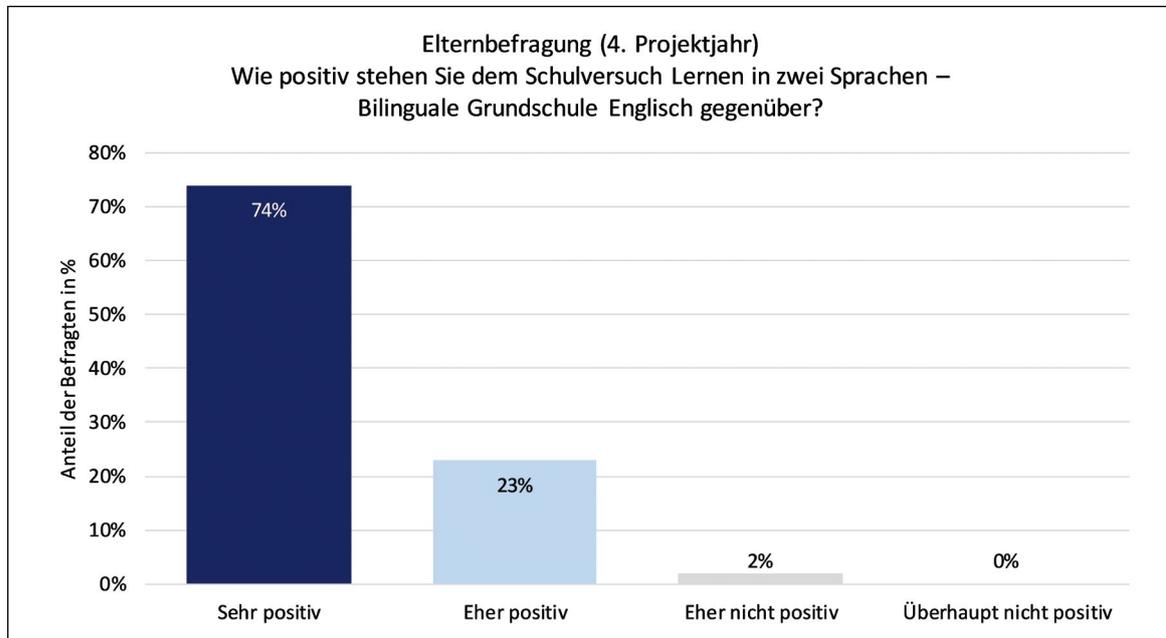
Die Schülerinnen und Schüler des Projektes sind gegenüber dem Englischlernen in der Grundschule sehr positiv eingestellt.

Die Schülerinnen und Schüler sind zum Großteil sehr zufrieden damit, dass sie in der bilingualen Klasse lernen können, und sehen sich selbst im Vorteil gegenüber Lernenden in den Parallelklassen bzw. gegenüber den eigenen Geschwistern. Alle in einem Interview befragten Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 (zehn pro Schule) halten Englisch ab Klasse 1 für sehr sinnvoll und sind vom Projekt und der bilingualen Klasse überzeugt. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler denkt, dass Englisch ab der Jahrgangsstufe 1 für alle Kinder geeignet ist. Auch die Fragebogenerhebung, an der im Schuljahr 2018/2019 über 800 Schülerinnen und Schüler aus den bilingualen Klassen (Jahrgangsstufen 3 und 4) teilgenommen haben, zeichnet diesbezüglich ein überaus positives Bild (siehe Grafik).



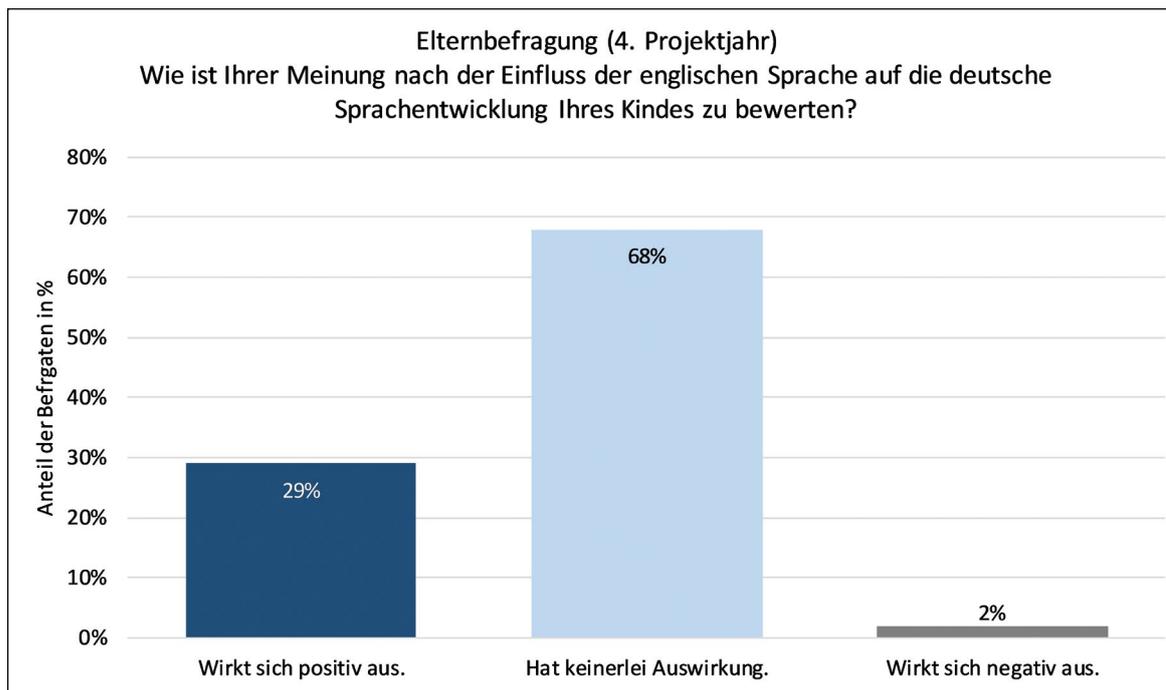
Eltern wollen ihre Kinder eine zweisprachige Grundschule besuchen lassen.

95 % der befragten Eltern, die im Schuljahr 2018/2019 an der Erhebung teilgenommen haben, würden ihre Kinder weiter bilingual unterrichten lassen, wenn sie in Zukunft die Wahl hätten. Es haben ca. 800 Erziehungsberechtigte an der Befragung teilgenommen.



Nach Aussagen der Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie der Schulleitungen an den *Bilingualen Grundschulen* wird eine Fortführung des bilingualen Unterrichts unbedingt gewünscht. Die Begründungen spiegeln die Projektergebnisse wider: Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Englisch liegen über dem Sprachkompetenzniveau A1 des GER und übersteigen damit das angestrebte Kompetenzniveau der Grundschule. Die Leistungen in den Sachfächern Deutsch und Mathematik liegen mindestens auf dem Niveau der Regelklassen und nehmen durch das Lernen in zwei Sprachen nach Ansicht der Beteiligten keinen Schaden.

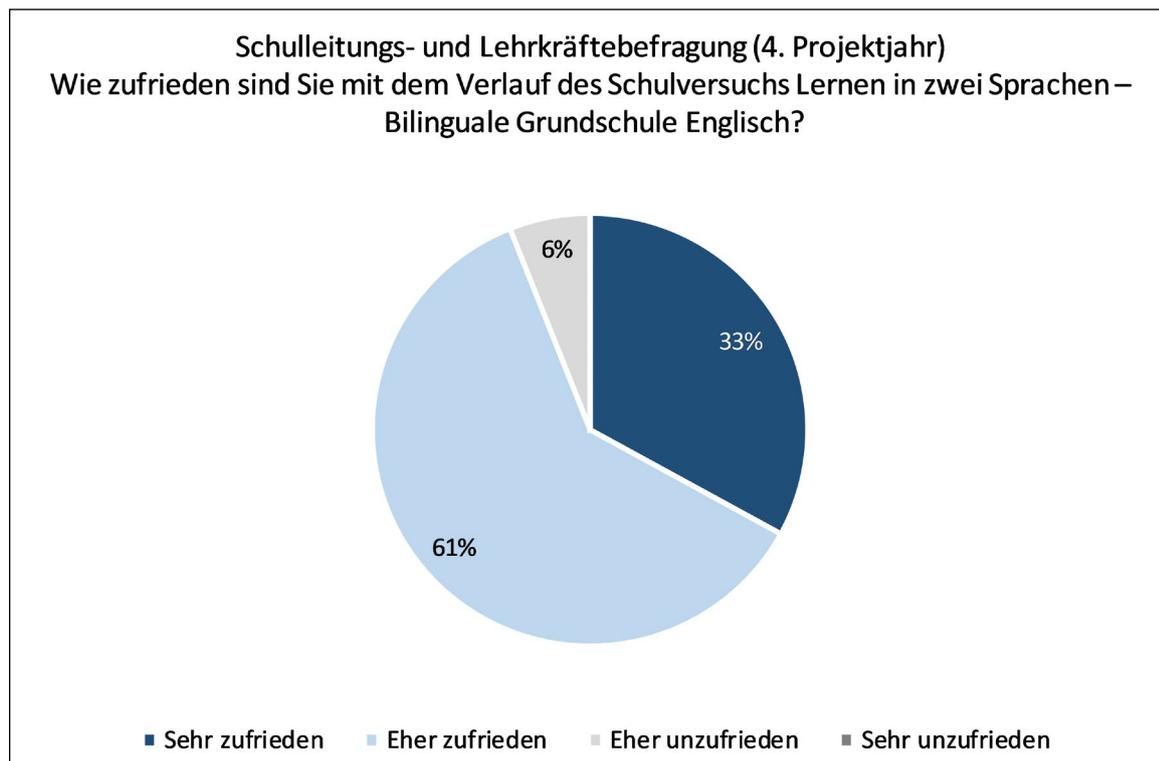
Nach Meinung der Eltern wirkt sich die englische Sprache im Unterricht eher nicht auf die deutsche Sprache aus: 68 % sehen keinen Einfluss der englischen Unterrichtssprache auf das Deutsche. 29 % stellen einen positiven Einfluss fest, lediglich 2 % einen negativen.



Eine sinnvolle Fort- und Weiterführung des Projektes wird von allen Seiten gewünscht.

100 % der Schulleitungen sind mit dem Schulversuch zufrieden. Alle Schulleitungen stellen fest, dass viele Eltern von neu einzuschulenden Kindern eine Einschulung in der bilingualen Projektklasse einfordern. An einigen Schulen könnte mit Blick auf die Anmeldezahlen eine weitere bilinguale Klasse zustande kommen. Viele Schulen verzeichnen zudem vermehrt Gastschulanträge mit dem Ziel, in die bilinguale Klasse aufgenommen zu werden. Eine Fortführung der *Bilingualen Grundschule* wird von den Schulleitungen der Modellschulen dringend gewünscht.

Schulleitungen wie Lehrkräfte stehen dem Projekt insgesamt sehr positiv gegenüber und sind mit dessen Verlauf wie auch mit den Ergebnissen sehr zufrieden, wie die untenstehende Grafik veranschaulicht:



4 Ausgewählte interpretative Ansätze

1 Englischsprachige Entwicklung

In den rezeptiven Kompetenzbereichen Hörverstehen und Leseverstehen sind die Erwartungen **übertroffen** worden. In Ermangelung von Vergleichsmöglichkeiten mit ähnlichen Forschungsprojekten bilingualen Lernens waren die gewählten Aufgabentestformate in allen Kompetenzbereichen vorab getestet und für adäquat befunden worden. Die Hörverstehensentwicklung im realen Testkontext liegt laut den Testergebnissen in einem deutlich positiveren Bereich, als dargestellt werden konnte. Der erhöhte englischsprachige Input (z. B. Wortschatz, Phrasen) wird effizient implizit aufgenommen, verarbeitet und memoriert. Dies führt folgelogisch zu höheren Verstehensleistungen.

Der Aufbau des Leseverstehens im Englischen folgt der generellen Alphabetisierung der Erstklässlerinnen und Erstklässler in der deutschen Sprache. Dabei ist festzustellen, dass sich die frühe Entwicklung der Lesekompetenz im Englischen bei den getesteten Schülerinnen und Schülern nicht grundsätzlich von der im Deutschen unterscheidet. Der Umgang mit dem Schriftbild muss jedoch explizit erlernt werden. Anders als beim Hörverstehen sind intuitive Lernprozesse nur in geringem Maße möglich. Die gewählten Testformate wurden von den Schülerinnen und Schülern im Mittel wiederum gut bewältigt, ein klarer Hinweis auf das diesbezügliche **frühe kognitive Potenzial der Erstklässlerinnen und Erstklässler, das ihnen aber vorab zugetraut wurde**.

Die Entwicklung des elementaren Sprechens erfolgt individuell rasant und insbesondere in den ersten beiden Projektjahren mit unerwartet steiler Progression. Schon nach kurzer Zeit – normalerweise noch im Verlauf der Jahrgangsstufe 1 – wird die Ein-Wort-Dimension verlassen (ähnlich der muttersprachlichen Entwicklung). Zu erwarten war das gut ausgebildete Imitationspotenzial für dialogische Kurzäußerungen, im richtigen situativen Kontext angewendet.

Erste längere freie Sprechversuche werden so früh üblicherweise nur von den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern unternommen; am unteren Ende des Leistungsspektrums ist das *language switching* ins Englische oft noch durch ein mangelndes Sprachselbstvertrauen blockiert. Die Projektklassen jedoch zeigten sich ab Jahrgangsstufe 1 kommunikations- und englischsprachig experimentierfreudig. Flüssige, zusammenhängende Äußerungen waren so ab Ende der Jahrgangsstufe 1 durchweg feststellbar, im weiteren Verlauf mit steiler, positiver Entwicklungskurve.

Im direkten Vergleich mit den Regelklassen sind in den bilingualen Klassen ab Jahrgangsstufe 3 Sprechbereitschaft, Sprechfähigkeit und Sprechkompetenz im Durchschnitt deutlich erhöht.

2 Akzeptanz

Die positive Haltung der englischen Sprache gegenüber war zu erwarten. Als omnipräsente Lingua franca mit vielen *high-frequency words* und genuiner Bestandteil der Alltags- und Jugendkultur ist Englisch als „natürliche“ Unterrichtssprache akzeptiert. Dies korreliert stark mit Befunden an bilingualen Schulen in Wien. Die Schülerinnen und Schüler sind sich der Sondersituation durch den Vergleich mit nicht-bilingualen Parallelklassen allerdings bewusst und erkennen früh den attraktiven Mehrwert für sich selbst. Deshalb scheinen auch erste Verständnisschwierigkeiten im Mittel nicht bedeutend zu sein. Dies gilt es zu verfolgen, wenn die sachfachlichen Inhalte komplizierter und abstrakter werden.

3 Trilingualität

Der für alle Schülerinnen und Schüler im Projekt zumindest systematisch neue Zugang zur englischen Sprache bedeutet in gleichem Maße auch eine neue Chance für alle – unabhängig von Muttersprachen. Insbesondere gilt dies für Lernende mit Migrationshintergrund: Der Umstand, hier ein integratives Element mit dem frühen Zugang zum Wissens- und Kompetenzerwerb in Sachfächern mithilfe der englischen und deutschen Sprache vorzufinden, ist nicht nur sprachpolitisch bedeutsam.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund scheinen darüber hinaus durch die Verarbeitung von drei und mehr Sprachen auch ihre kognitiven Potenziale vorteilhaft zu entwickeln. Dies muss in weiteren Tests nochmals explizit thematisiert werden. Diese Evaluation konnte dies nicht nachweisen, aufgrund der Ergebnisse jedoch hypothetisch konstatieren.

4 Sprachlernstrategien

Der Aufbau erster bewusster Sprachlernstrategien des Nachfragens unterstützt die Annahme, dass ein Großteil des Sprachenlernens mit Selbstkonstruktion verbunden ist. Die Schülerinnen und Schüler im Projekt wollten von sich heraus wissen und lernen. Dies spricht gegen überbordende Explikation, z. B. beim Aufbau von Wortbedeutungswissen. **75 % der Lernenden beseitigen mögliche Verständnisschwierigkeiten eigenständig, ein höchst bemerkenswerter Befund.** Er geht einher mit der vergleichsweise schnelleren kognitiven Entwicklung durch die Verarbeitung mindestens zweier oder mehr Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Projekt.

5 Selbsteinschätzung

Die Selbsteinschätzungen der eigenen Sprachkompetenz bewegen sich bei den befragten Schülerinnen und Schülern in Jahrgangsstufe 4 deutlich in Richtung GER-Sprachkompetenzniveau A2. Wenngleich dies noch durch weitere Tests verifiziert werden muss, sind einfache Selbstevaluationen bereits im Schuleingangsalter sinnvoll, da die Ergebnisse als ernstzunehmender Hinweis auf eine frühe kognitive Entwicklung gewertet werden können.

6 Methodik

Die systematische Spracharbeit ist in der Regel anlassorientiert, vor allem bei Aussprache und Alphabetisierung, und wird von den Lehrkräften als solche praktiziert. **Dies widerspricht nicht dem Konzept des impliziten, intuitiven Lernens und berücksichtigt zusätzlich höchst professionell kognitive Bedarfe der Schülerinnen und Schüler.** Für die Weiterentwicklung von Lese- und Schreibfertigkeiten wird noch eine Balance zwischen impliziten und expliziten Aufgabenformaten zu definieren sein, insbesondere ab Jahrgangsstufe 3 mit dem Beginn des regulären Englischunterrichts, da der Aufbau des Schriftbildes weitgehend systematisch erfolgen muss.

Bedenklich erscheinen jedoch Sprachvermittlungsmuster dann, wenn explizit Wortschatzeinführungen erfolgen und auch nicht Sachfachinhalte, sondern Sprachinhalte auf Arbeitsblättern o. Ä. schriftlich gesichert werden. Dieser Aspekt muss zukünftig nachgesteuert werden: Eine bedenkliche Prozentzahl der Lehrkräfte verfällt noch laut eigenen Angaben in Muster des Regel-Englischunterrichts. Dies ist ein Grund dafür, warum insbesondere in den Evaluationsjahren 3 und 4, in denen die Lehrkraftfluktuation in den Projektklassen zunahm, die Entwicklungskurve der Schülerinnen und Schüler in nahezu allen gemessenen Bereichen nach anfänglich steil steigender Progression sichtbar abflachte. *Scaffolding*-Maßnahmen und damit verbunden eine professionelle, umfassende Visualisierung (auch durch außersprachliche Zeichen) hingegen ermöglichen Verstehen, bilinguale Bedeutungsbildung und Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler maßgeblich. Bewusstes, gezielt eingesetztes *language switching* wirkt ebenfalls konstruktiv.

7 Fortbildung

Der zukünftige Fortbildungsbedarf der beteiligten Lehrkräfte in der Grundschule sowie der weiterführenden Schulen erscheint klar: Die Reflexion von unterrichtlicher *best/good practice*, der kollegiale Austausch in inhaltlicher und medialer Hinsicht sowie eine weitere konzeptionelle Steuerung müssen die Schwerpunkte bilden. Insbesondere das Konzept des impliziten Lernens in zwei Sprachen erfordert permanente, nachhaltige und kontinuierliche Professionalisierung. **Von ihr hängt maßgeblich der Erfolg der *Bilingualen Grundschulen Englisch* in Bayern ab.**

Literatur

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz

Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“, Beschluss vom 17.10.2013, herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf [Zugriff: 29.05.2020].

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz, Beschluss vom 08.12.2011, herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf [Zugriff: 29.05.2020].

Literatur und Online-Materialien

Bassetti, Benedetta (2009): Orthographic Input and Second Language Phonology. In: Piske, T.; Young-Scholten, M. (Hrsg.): Input matters in SLA. Bristol: Multilingual Matters. S. 191–206.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). LehrplanPLUS Grundschule in Bayern. Unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule> [Zugriff: 29.05.2020].

Böttger, Heiner (2011). In zwei Sprachen lernen: die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN. München: Domino.

Böttger, Heiner; Rischawy, Nina (2016). Bilinguale Züge an Realschulen in Bayern. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Burmeister, Petra (2013). Immersion. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 160–166.

Burwitz-Melzer, Eva (2010). Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Primarschule und des Übergangs (Klasse 3 bis 6). In: Appel, J.; Doff, S.; Rymarczyk, J.; Thaler, E. (Hrsg.): Foreign Language Teaching: History, Theory, Methods. München: Langenscheidt. S. 101–122.

Diehr, Bärbel (2013). Evaluation, Leistungsmessung und Prüfungen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 209–215.

Grabe, William; Kaplan, Robert B. (1996). Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective. Longman: New York.

Haynes, Judie (2010). English language learners and the silent period. Unter: <http://everythingesl-everythingesl.blogspot.com/2010/01/english-language-learners-and-silent.html> [Zugriff: 29.05.2020].

Kersten, Kristin; Fischer, Uta; Burmeister, Petra; Lommel, Annette (2009). Immersion in der Grundschule. Ein Leitfaden. ELIAS – early language and intercultural acquisition studies. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit.

Kniffka, Gabriele (2010). Scaffolding. Unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [Zugriff: 29.05.2020].

Masser, Ute; Burmeister, Petra (2010). CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule. Braunschweig: Westermann.

Reichart-Wallrabenstein, Maike (2003). Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule. Eine theorie- und empiriegeleitete Studie zur Diskussion um die Integration von Schriftlichkeit. Band 1: Text. Band 2: Materialband. Berlin: dissertationen.de

Rymarczyk, Jutta (2008). Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule. In: Böttger, Heiner (Hrsg.): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007. München: Domino Verlag, S. 170–182.

Rymarczyk, Jutta (2010). Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund. Forum Sprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht. 4/2010, S. 60–78.

- Schmid-Schönbein, Gisela (2001). *Didaktik: Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Sheils, Joseph (Hrsg.): Coste, Daniel; North, Brian; Trim, John (2013). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Klett.
- Steinlen, Anja (2015). *Die Entwicklung der deutschen und englischen Lese- und Schreibfähigkeiten in bilingualen Grundschulen*. Vortrag an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen an der Donau, 13.10.2015.
- Steinlen, Anja; Piske, Thorsten (2018 a). *Deutsch- und Englischleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im bilingualen Unterricht und im Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich*. In: Ballis, A.; Hodaie, N. (Hrsg.) *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum – Bildung – Gesellschaft*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. S. 85–97.
- Steinlen, Anja; Piske, Thorsten (2018 b). *Die Entwicklung des englischen und deutschen Lesens bei ein- und mehrsprachigen Kindern in Grundschulen mit bilingualen Angeboten*. In: Kutzelmann, S.; Massler, U. (Hrsg.): *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr. S. 51–62.
- Steinlen, Anja (2019). *Das Schriftbild im bilingualen Unterricht*. Vortrag an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen an der Donau, 05.09.2019.
- Waas, Ludwig (1994). *Die Rolle des Schriftbildes im Englischunterricht mit Grundschulkindern – Gedanken anhand einer Fallstudie*. In: *Englisch 29*, S. 1–4.
- Wildhage, Manfred (2009). *Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht*. In: Wildhage, M.; Otten, E. (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen. S. 77–115.

Anhang

1 Maßnahmen der Schulprofilbildung

Entfaltung eines Schulprofils *Bilinguale Grundschule Englisch*

Im Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* entwickeln die Modellschulen ein auf das Konzept abgestimmtes Schulprofil. Dieses umfasst die Vermittlung und Einbeziehung der englischen Sprache nicht nur im Unterricht der bilingualen Klassen, sondern in möglichst vielen Bereichen des Schullebens. Darüber hinaus legt es Wert auf die Begegnung mit der englischsprachigen Welt und auf interkulturelles Lernen. Davon profitieren nicht nur die Schülerinnen und Schüler in den bilingualen Klassen, sondern die gesamte Schulgemeinschaft.

Die Entwicklung eines solchen Schulprofils gelingt in einem abgestimmten Prozess, der die ganze Schulgemeinschaft einbezieht. Die Schulfamilie erarbeitet dafür konkrete Ziele und berücksichtigt dabei örtliche Gegebenheiten und Besonderheiten. Sinnvollerweise verankert sie die Ziele und Maßnahmen im Schulentwicklungsprogramm.

Das individuelle Schulprofil ist ein wesentlicher Baustein der Qualitätsentwicklung der Schule. Es bietet Orientierung für die gesamte Schulfamilie und für das weitere Umfeld, wie externe Partner und Einrichtungen. Eine besondere Rolle kommt der Schulleitung zu, die die Entfaltung des Schulprofils steuert.

Einige Modellschulen nutzen zur Weiterentwicklung ihres Schulprofils die Möglichkeiten, die das EU-Bildungsprogramm Erasmus+ bietet. Im Zentrum dieses Programms steht die Förderung der europäischen Zusammenarbeit und der Mobilität zu Lernzwecken. Schulen können im Rahmen von Erasmus+ umfangreiche Fördermittel für internationale Schulpartnerschaften sowie für europäische Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte beantragen. Nähere Informationen finden Sie auf den Webseiten der Nationalen Agentur für EU-Programme im Schulbereich (<https://www.kmk-pad.org/programme/erasmusplus.html>) und des ISB (www.erasmusplus.bayern.de). Das ISB unterstützt und berät bayerische Schulen bei der Antragstellung, der Durchführung und der Abrechnung von Erasmus+-Projekten (comenius@isb.bayern.de).

Beispiele für schulprofilbildende Maßnahmen

Die folgende Zusammenstellung enthält eine Auswahl verschiedenster Maßnahmen der Schulprofilentwicklung, die die beteiligten Modellschulen entwickelt und erprobt haben. Diese Beispiele zeigen das Spektrum der Möglichkeiten auf, geben Anregungen zur Adaption und verdeutlichen, welche Gestaltungsspielräume die Schulen bei der Bildung ihres individuellen Schulprofils haben.

- 1 Fließende Übergänge schaffen – Kooperation mit einer bilingualen Kindertageseinrichtung
- 2 Kollegiale Hospitation
- 3 *Storytelling* mit *native speaker* für die ganze Schule
- 4 Weiterentwicklung des regulären Englischunterrichts durch schulhausinterne Lehrerfortbildungen
- 5 Übergänge fließend gestalten – Kooperation mit weiterführenden Schulen
- 6 Bilinguale Angebote im gebundenen Ganztags und darüber hinaus
- 7 Bilinguale Unterrichtseinheiten in Regelklassen
- 8 Englischsprachige Literatur in der Schulbibliothek – Einbettung im Unterricht
- 9 *Lernen in zwei Sprachen* im klassen- und jahrgangsübergreifenden Tandemunterricht in den Jahrgangsstufen 1 und 2
- 10 Bücherschrank mit englischer Kinderliteratur
- 11 *Lesson Study* in der *Bilingualen Grundschule*
- 12 Bilinguale Schulhausgestaltung
- 13 *My bilingual Lab – a place to work, learn and study*
- 14 Einberufung regelmäßiger *school assemblies*
- 15 Bilinguale Gestaltung der Schülerzeitung
- 16 Kooperation der Schule mit der Marktbücherei
- 17 *English corner* am schulischen Marktplatz

- 18 *Large streams from little fountains flow* – ein „Erasmus+“-Projekt
- 19 Klassenpatenschaften im bilingualen Zug
- 20 Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation des bilingualen Schulprofils
- 21 Aufbau einer Schulpartnerschaft
- 22 Sprachenlernen 2.0: *Lernen in zwei Sprachen* mit digitalen Medien
- 23 Schulpartnerschaft und Lehreraustausch mit einer Schule in London
- 24 Digitale Medien im bilingualen Unterricht
- 25 *Bridging the Gap*: Begleitung unserer Schülerinnen und Schüler aus den bilingualen Klassen in die Mittelschule
- 26 Schulpartnerschaft mit der Hohenfels Elementary School

1 Fließende Übergänge schaffen – Kooperation mit einer bilingualen Kindertageseinrichtung

Anni-Pickert-Grund- und Mittelschule Poing



Ziele

- Gestaltung eines nahtlosen Übergangs von der bilingualen Kindertageseinrichtung in die *Bilinguale Grundschule*
- Nutzung des pädagogischen und sprachlichen Potenzials auf beiden Seiten
- Regelmäßiger Erfahrungsaustausch zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Seit dem Schuljahr 2015/2016 pflegen die Anni-Pickert-Grundschule und die örtliche bilinguale Kindertageseinrichtung *Little Feet – Big Steps* eine intensive Kooperation, die kontinuierlich weiter ausgebaut wird. In erster Linie beteiligen sich daran die Klassenleitungen der bilingualen Klassen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie die teils muttersprachlichen Erzieherinnen unter ihrem Träger „Kinderland e. V.“

Um die oben genannten Ziele dieser Zusammenarbeit zu erreichen, tauschen sich die beteiligten Personen regelmäßig über die unterschiedlichen Ansätze ihrer jeweiligen Einrichtungen aus und diskutieren mögliche Synergieeffekte im Bereich des Sprachenlernens. Dabei stehen bei jedem Treffen ausgewählte Aspekte des bilingualen Lernens im Fokus, beispielsweise die Förderung des mündlichen englischen Sprachgebrauchs.

In Zukunft soll dieser Austausch noch durch gegenseitige Hospitationen vertieft werden. Darüber hinaus finden vor allem gegen Ende des Schuljahrs Besuche der bilingualen Vorschulgruppe in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Anni-Pickert-Grundschule statt.

Im Schuljahr 2018/2019 wurde die Zusammenarbeit um ein gemeinsames Schulscreening der Kinder aus der bilingualen Kindertageseinrichtung erweitert. Um gezielt die Bedürfnisse der Kinder zu analysieren und zu diskutieren sind bei den Treffen Ansprechpersonen beider Institutionen vertreten; so helfen alle Beteiligten mit, den Übergang von der vom Kindergarten in die Grundschule gewinnbringend zu gestalten.



2 Kollegiale Hospitation

Grundschule Ingolstadt-Zuchering



Ziele

- Kennenlernen des bilingualen Unterrichts und Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses
- Feedback für die hospitierte Lehrkraft
- Anregungen zur Umsetzung im eigenen Unterricht

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Kollegiale Hospitation ist für alle an der Schule unterrichtenden Lehrkräfte, zwischen den Kolleginnen der bilingualen Klassen und auch für interessierte Lehrerinnen und Lehrer aus Nachbarschulen möglich. Vor allem für Lehrkräfte, die vor der Entscheidung stehen, ob sie eine bilinguale Klasse unterrichten möchten, kann die Hospitation bereits vor Beginn eines neuen Schuljahrs gewinnbringend sein.

Die hospitierenden Lehrkräfte erhalten Einblick in die Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts und können Impulse für ihre eigene Arbeit mitnehmen. Die hospitierte Lehrkraft erfährt Wertschätzung und Bestätigung, aber auch Anregungen für die weitere Professionalisierung. Wichtige Gelingensfaktoren sind Offenheit und gegenseitiges Vertrauen der beteiligten Lehrkräfte.

Für die Durchführung sind drei Schritte notwendig:

- Vorbereiten der Stunde
- Festlegen von Kriterien für die Beobachtung
- Nachbesprechung mit Feedback

Vor allem Lehrkräfte, die neu in einer bilingualen Klasse unterrichten, sammeln bei einer Unterrichtsmitschau viele Anregungen für den Unterricht in der eigenen Klasse. Sinnvoll ist es, die Hospitation mehrmals im Schuljahr durchzuführen, um den Kompetenzerwerb im *Lernen in zwei Sprachen* sichtbar zu machen.



3 *Storytelling* mit *native speaker* für die ganze Schule

Grundschule Ingolstadt-Zuchering



Ziele

- Erleben eines authentischen Sprachvorbildes
- Freude an englischer Sprache und Kultur
- Einbeziehung der Regelklassen in die *Bilinguale Grundschule*

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Wenn ein *native speaker* Geschichten in englischer Sprache vorträgt, ist das für Kinder aller Jahrgangsstufen ein großes Erlebnis – insbesondere aber auch für die Schülerinnen und Schüler aus den Regelklassen. Die authentische Begegnung fördert das Interesse am Englischen, motiviert zum Fremdsprachenlernen und unterstützt das interkulturelle Lernen.

Durch die lebendige Interaktion des Erzählers mit den Kindern werden auch Lernende ohne Englischvorkenntnisse zum (Mit-)Sprechen animiert. Der *Storyteller* verwendet einen sehr reduzierten Wortschatz und unterstützt die Geschichte mit Mimik und Gestik, sodass alle Kinder der Geschichte sehr gut folgen können.

Organisatorisch haben sich an der Grundschule Ingolstadt-Zuchering Gruppengrößen von ca. 60 Schülerinnen und Schülern bewährt; ein überschaubarer zeitlicher Rahmen von ca. 45 Minuten trägt dazu bei, dass auch Lernende ohne Englischkenntnisse nicht überfordert sind und aktiv eingebunden werden können.

Für alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte ist eine solche Veranstaltung ein einmaliges Erlebnis.



4 Weiterentwicklung des regulären Englischunterrichts durch schulhausinterne Lehrerfortbildungen

Hans-Scholl-Grundschule Burglengenfeld



Ziele

- Information der Lehrkräfte über Konzept und Umsetzung des Schulversuchs
- Weiterentwicklung des regulären Englischunterrichts durch Impulse aus dem bilingualen Unterricht

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Im Rahmen von schulhausinternen Lehrerfortbildungen erhalten auch die Lehrkräfte der Regelklassen Gelegenheit, sich über Konzept und Umsetzung von bilinguaem Unterricht zu informieren. Dies geschieht durch das Angebot von regelmäßigen Unterrichtsbesuchen, in denen die Lehrkräfte Anregungen für ihren eigenen Englischunterricht sammeln können.

In daran anknüpfenden Fortbildungsveranstaltungen erhalten die Kolleginnen und Kollegen Impulse für die Weiterentwicklung ihres Englischunterrichts. Dabei werden unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, beispielsweise Rituale im Englischunterricht oder Wortschatzarbeit.

Im Schuljahr 2019/2020 liegt der Fokus auf dem Themenkomplex *Storytelling*. Bei einer Unterrichtsmitschau im bilingualen Unterricht lernen die Lehrkräfte vielfältige Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern kennen, die sich auch auf den regulären Englischunterricht übertragen lassen. Im anschließenden theoretischen Input erhalten die Englischlehrkräfte Anregungen zu geeigneten *storybooks* und zu sinnvollen *pre-, while- und postlistening activities*. Alle Fortbildungen bieten jeweils auch Raum für die Reflexion über und die Weiterentwicklung von Methoden, die im Rahmen zurückliegender Veranstaltungen vorgestellt wurden. Die Kolleginnen und Kollegen können sich so über Erfolge und Herausforderungen austauschen.



Unterrichtsmitschau in Jahrgangsstufe 2



Anschließende SchiLF mit Impulsen für den Englischunterricht in Regelklassen

5 Übergänge fließend gestalten – Kooperation mit weiterführenden Schulen

Hans-Scholl-Grundschule Burglengenfeld



Ziele

- Erfahrungsaustausch mit weiterführenden Schulen vor Ort, um den Übergang für die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen gemeinsam zu gestalten
- Entwicklung von anknüpfenden Angeboten an weiterführenden Schulen

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Bereits im Schuljahr 2016/2017 folgten Englischlehrkräfte aller weiterführenden Schulen in Burglengenfeld der Einladung zu einer Unterrichtshospitation in den Jahrgangsstufen 1 und 2. Im Schuljahr 2018/2019 lud die Hans-Scholl-Grundschule Burglengenfeld erneut ein, um den aufnehmenden Schulen vor Ort einen Eindruck vom bilingualen Unterricht bis in Jahrgangsstufe 4 zu vermitteln. Die Kolleginnen und Kollegen der weiterführenden Schulen konnten sich im Rahmen einer Unterrichtsmitschau in einer bilingualen Mathematikstunde ein eigenes Bild von der Sprachkompetenz der Viertklässler bilden. Im Anschluss daran fand ein Erfahrungsaustausch der Fachlehrkräfte der weiterführenden Schulen und der Klassenleitungen der bilingualen Klassen statt. Das Treffen bot Raum für Fragen, die sowohl die Konzeption des bilingualen Unterrichts als auch den Kompetenzstand der Schüler in den einzelnen Jahrgangsstufen betrafen.

Das Johann-Michael-Fischer Gymnasium Burglengenfeld entwickelt auf Grundlage dieser Treffen ein eigenes Konzept, um bestmöglich an die *Bilinguale Grundschule* anzuknüpfen. Zu diesem Zweck richtet das Gymnasium eine differenzierte Englischgruppe in den Jahrgangsstufen 5 und 6 ein. Damit greift die Schule das Sprachniveau der Lernenden aus der bilingualen Klasse auf und eröffnet ihnen ein reichhaltiges sprachliches Lernangebot, das an die breiten Vorerfahrungen aus der Grundschulzeit anknüpft.

6 Bilinguale Angebote im gebundenen Ganztag und darüber hinaus

St.-Anna-Grundschule Augsburg



Ziele

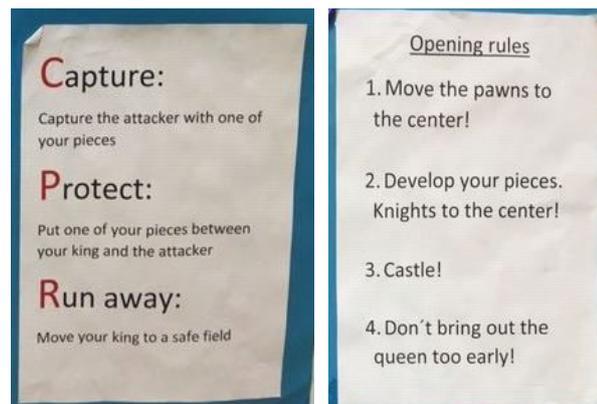
- Verankerung des zweisprachigen Lernens im Ganztagskonzept
- Öffnung des Angebots für Schülerinnen und Schüler der Regelklassen

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Im gebundenen Ganztag stehen zusätzliche finanzielle und personelle Mittel zur Verfügung, die die St.-Anna-Grundschule zur Ausweitung des bilingualen Konzepts nutzt. Daher hat die Schule Verträge mit Muttersprachlern geschlossen, die den Kindern Angebote wie *English theatre, arts and literature* oder *science* eröffnen. Je nach Sprachkompetenz der Übungsleiter bzw. der externen Partner kann auch das zusätzliche Sport- und Musikangebot im Rahmen des gebundenen Ganztagsunterrichts auf Englisch durchgeführt werden. Darüber hinaus beschäftigte die St.-Anna-Grundschule beispielsweise einen Studenten, der zuvor einige Jahre in den USA gelebt hatte und nun Basketball auf Englisch unterrichtete.

Das Spektrum der bilingualen Zusatzangebote ist vielfältig und reicht bis zum englischsprachigen Schachunterricht. Einige der Angebote stehen auch Schülerinnen und Schülern aus den Regelklassen offen, zum Beispiel die Englisch-Theatergruppe. Diese Angebote bereichern nicht nur die bilingualen Klassen, sondern fördern auch das Zusammenleben der gesamten Schule und das Englischlernen in den Regelklassen.

Die Lehrkräfte nutzen zudem die zusätzlichen zeitlichen Ressourcen, die der gebundene Ganztag bietet, um kleine Projekte in englischer Sprache durchzuführen, etwa englische Vorlese-nachmittage mit Unterstützung muttersprachlicher Eltern. Auch authentische englischsprachige Medien, z. B. Kinderfilme, Lernprogramme oder Hörspiele, können intensiv in das Ganztagskonzept eingebunden werden.



Poster mit Schachregeln

7 Bilinguale Unterrichtseinheiten in Regelklassen

St.-Anna-Grundschule Augsburg



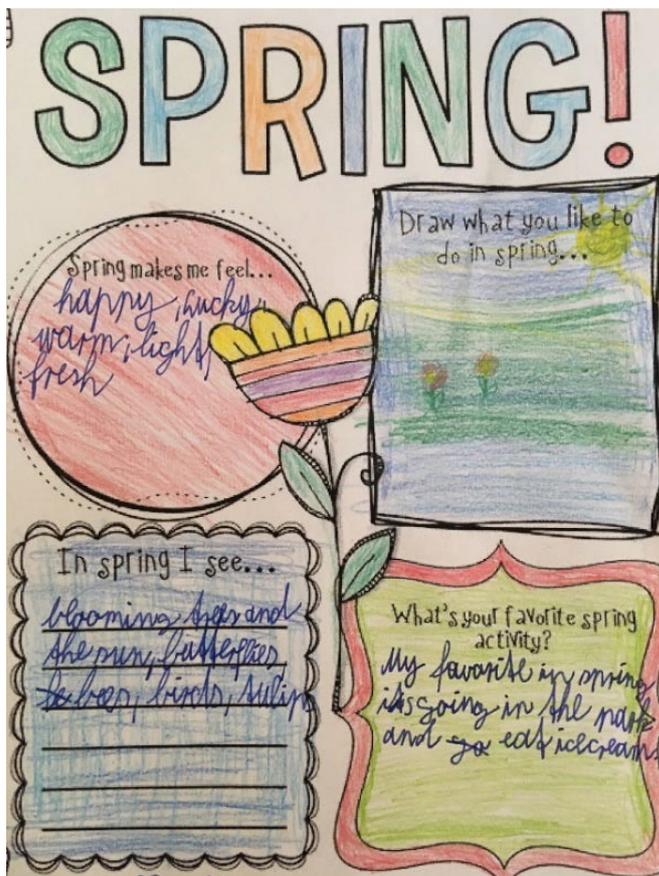
Ziele

- Begegnung mit der englischen Sprache bereits in den Jahrgangsstufen 1 und 2
- Erleben der Sprache als Kommunikationsmittel
- Förderung der Zusammenarbeit unter den Lehrkräften

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen üben, altersgerechte englischsprachige Kinderbücher vorzulesen, z.B. *Froggy gets dressed*, *Mouse Paint* etc. Anschließend lesen sie diese Bücher Mitschülerinnen und Mitschülern in Regelklassen vor.

Geeignete Bücher für diese Maßnahme müssen sorgfältig ausgewählt werden. Der jeweilige Text darf sprachlich nicht zu komplex sein: Einerseits müssen die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klasse in Jahrgangsstufe 1 bzw. 2 in der Lage sein, den Text mit Übung fehlerfrei vorzulesen; andererseits müssen die Lernenden in Regelklassen ohne Vorerfahrungen im Englischen den Inhalt verstehen können. Besonders geeignet sind authentische Bilderbücher mit repetitiven Elementen, deren Texte ggf. noch didaktisch aufbereitet werden.



Vom Vorlesen der englischsprachigen Bücher profitieren alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Sie sind stolz auf ihre jeweiligen Leistungen: die Lernenden der bilingualen Klassen darauf, ein englisches Buch vorlesen zu können; die Kinder in den Regelklassen darauf, eine Geschichte in einer Fremdsprache verstehen zu können.

Darüber hinaus werden geeignete Unterrichtseinheiten von der Lehrkraft der bilingualen Klasse im Unterricht der Regelklasse auf Englisch durchgeführt (z. B. *number triangles, shapes and colours*). Feiertage des Jahreskreises werden von Regelklassen und bilingualen Klassen mit gemeinsamen englischsprachigen Aktivitäten (singen, spielen, gestalten) gefeiert. Auf diese Weise erhalten alle Lernenden einen Zugang zur englischen Sprache und können am Schulprofil *Bilinguale Grundschule* teilhaben.

8 Englischsprachige Literatur in der Schulbibliothek – Einbettung im Unterricht

Grundschule Kaufering



Ziele

- Orientierung am natürlichen Spracherwerb auch bei Kinderliteratur
- Freude an englischer Sprache und Kultur
- Unterstützung des englischen Schriftspracherwerbs

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Bilingualer Unterricht orientiert sich am natürlichen Spracherwerb der Kinder. Dazu gehört auch die regelmäßige Begegnung mit Kinderliteratur: Authentische Geschichten bieten zum einen vielfältige Gelegenheiten zum Fremdsprachenlernen, zum anderen eröffnen sie den Schülerinnen und Schülern einen kreativen und emotionalen Zugang zur Sprache.

Mit Schülerbibliotheken wird den Kindern der individuelle Zugang zu passender Kinderliteratur ermöglicht. So ist es nur konsequent, diese für bilinguale Klassen um einen Bestand an englischsprachiger Literatur zu erweitern. Wichtig ist ein problemloser Zugang im Klassenzimmer oder in einem angrenzenden Gruppenraum, sodass die Bücher während Phasen individuellen Lernens, in der Vorviertelstunde oder im Ganzttag während Ruhezeiten genutzt werden können.

Ähnlich wie das mündliche Sprachbad im Unterricht ermöglicht die Literatur eine Begegnung mit der englischen Schriftsprache. Ein- bis zweimal pro Woche werden Bücher aus der Bibliothek in den bilingualen Klassen vorgelesen – unter Beachtung der methodischen Aspekte des *storytellings*. Eingesetzt werden sowohl Bücher mit jahreszeitlichem Bezug (z. B. Catherine Rayner: *Harris Finds His Feet*) und mit Bezug zum Unterricht (z. B. Roger Hargreaves: *My First Mr. Men Shapes* oder *Aliki: My Five Senses*) als auch Bücher, die die Kinder emotional ansprechen. Vorgestellte Bücher werden gesondert ausgestellt, um den Zugang zum englischen Schriftbild zu erleichtern.



9 Lernen in zwei Sprachen im Klassen- und jahrgangsübergreifenden Tandem-unterricht in den Jahrgangsstufen 1 und 2



Westpark
Grundschule

Westpark-Grundschule Augsburg-Pfersee

Ziele

- Nutzen der Chancen von heterogenen Lerngruppen durch Umsetzung des Konzepts *Lernen in zwei Sprachen* über Jahrgangsstufen hinweg
- Steigerung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Die bilingualen Klassen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 arbeiten wöchentlich gemeinsam in einer Doppelstunde bzw. projektabhängig auch mehrere Stunden an verschiedenen Projekten, die von den Klassenleiterinnen ausgewählt und vorbereitet werden. Je nach Komplexität der Inhalte erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Themen auf unterschiedliche Weise:

Bei komplexeren Inhalten, die auch eine höhere sprachliche Herausforderung darstellen, arbeiten die Kinder in der jahrgangsgemischten Lerngruppe bzw. in Kleingruppen mit größerer Unterstützung der Lehrkräfte von Anfang an gemeinsam. Dabei achten die Lehrkräfte darauf, dass in jeder Gruppe mindestens ein Kind ist, das den anderen Kindern als gutes Sprachvorbild dienen und auch schwächere und zurückhaltende Schülerinnen und Schüler zum Sprechen animieren kann.

Alternativ bildet die Lehrkraft Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu Experten aus, beispielsweise zur Vermittlung von Liedern oder Reimen. Die entsprechenden Texte, Melodien etc. werden im Vorfeld gemeinsam erarbeitet. Die Lernenden werden so zu Sprachvorbildern für die andere Klasse. In den jahrgangsübergreifenden Kleingruppen bringen die Schülerinnen und Schüler ihre Lieder, Reime etc. dann den Kindern der anderen Jahrgangsstufe bei.

Exemplarisch für die Maßnahme steht das Projekt *Easter*: Die Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 1 bereiteten das Lied „*How many eggs in the Easter basket?*“ vor; zu zweit brachten sie es dann einer Gruppe von zwei bis drei Lernenden in Jahrgangsstufe 2 bei. Die Zweitklässler wiederum gestalteten Osterkarten mit Fingerdrucktechnik; sie erklärten anschließend den Erstklässlern die Gestaltungstechnik und unterstützten sie bei der Umsetzung.



10 Bücherschrank mit englischer Kinderliteratur

Grundschule Eichstätt – Am Graben



Ziele

- Anregung der Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler
- Anbahnung eines Gemeinschafts- und Verantwortungsbewusstseins durch die Möglichkeit, Bücher zu tauschen
- Einbezug der Regelklassen

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Das Schuljahr 2018/2019 stand an der Grundschule Eichstätt – Am Graben unter dem Motto „Lesen“. Im Zuge dessen wurde ein Leseschrank für die Schülerinnen und Schüler eingerichtet, der allen Kindern zugänglich ist.

Bücher können ausgeliehen und zurückgebracht oder mitgenommen und durch ein eigenes Buch ersetzt werden. Auf diese Weise sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass durch den sorgsamen Umgang mit den Büchern ein Projekt entstehen kann, von dem jeder Einzelne profitiert. In kurzen Reflexionsphasen können positive (und ggf. auch negative) Rückmeldungen zum Projekt Bücherschrank und zu dessen Weiterentwicklung besprochen werden.

Auch englischsprachige Kinderbücher wurden in den Schrank aufgenommen und sind für alle Klassen zugänglich – den Lernenden aus den Regelklassen ebenso wie denen aus den bilingualen Klassen. Somit ist das englischsprachige Angebot nicht nur auf die bilingualen Schülerinnen und Schüler begrenzt, sondern spricht die ganze Schülerschaft der Schule an und gibt jedem das Gefühl, Teil einer bilingualen Grundschule zu sein.

Jede Jahrgangsstufe hat an einem festen Wochentag die Möglichkeit, mit ihrer Lehrkraft den Bücherschrank zu besuchen.



11 *Lesson Study* in der *Bilingualen Grundschule*

Lucas-Cranach-Grundschule Kronach



Ziele

- Gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts durch das Team der bilingualen Lehrkräfte
- Einbeziehen der Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht durch detaillierte Beobachtung des Lernverhaltens
- Erhöhung der Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler
- Steigerung der Unterrichtsqualität

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Lesson Study ist eine Form kooperativer und evidenzbasierter Unterrichtsreflexion. Während eines Unterrichtsbesuchs beobachtet eine Lehrkraft eine Schülerin oder einen Schüler intensiv. Der Beobachtungsfokus liegt auf dem Lernen des Schülers. Sie erkennt Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen, reflektiert diese und versucht, sie für sich gewinnbringend weiterzuentwickeln.

Darüber hinaus steht beim *Lesson Study* der Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen sowie die gemeinsame Vor- und Nachbesprechung des Unterrichts im Mittelpunkt. Das *Lesson-Study*-Team besteht an unserer Schule aus neun Lehrerinnen und einer Förderlehrerin und ist untergliedert in drei Kleingruppen (Jahrgangsstufen 1 und 2, Jahrgangsstufen 3 und 4, bilinguale Klassen).

Konkret kann die Arbeit mit *Lesson Study* wie folgt aussehen: Zwei *Lesson-Study*-Teams planen zum gleichen Thema jeweils eine Unterrichtsstunde. Diese Stunden werden in zwei Klassen der gleichen Jahrgangsstufe gehalten und hospitiert: einmal in einer bilingualen Klasse, einmal in einer Regelklasse. Auf diese Weise möchten wir den jeweiligen Effekt der unterschiedlichen Unterrichtsansätze sichtbar machen.

Die Arbeit mit *Lesson Study* an der Lucas-Cranach-Grundschule Kronach ist in das bundesweite Projekt *Leistung macht Schule (LemaS)* eingebettet. Dabei wird die Schule von der Universität Potsdam fachlich unterstützt. Erste Gespräche und Besuche haben bereits stattgefunden. Im Schuljahr 2019/2020 waren an unserer Schule erste begleitende Fortbildungen zur Vertiefung und Intensivierung von *Lesson Study* geplant, mussten aber aufgrund der Corona-Pandemie abgesagt werden. Wir hoffen, diese Veranstaltungen im Schuljahr 2020/2021 nachholen zu können!

12 Bilinguale Schulhausgestaltung

Cunz-Reyther-Grundschule Niederndorf



Ziele

- Öffentliche Wahrnehmung der *Bilingualen Grundschule*
- Bessere Orientierung für bilinguale Adressaten und *native speaker*
- Bilinguale Präsentation von Schüleraktivitäten

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Bereits am Eingang der Schule weist ein Schild auf das bilinguale Angebot der Schule hin. Das Logo des Schulversuchs dient der öffentlichen Wahrnehmung der Schule als Ort, an dem das *Lernen in zwei Sprachen* stattfindet, und soll den Schulnamen mit dieser Besonderheit verbinden.

Besucher, die sich in der Aula aufhalten, erfahren Wissenswertes über den Namensgeber der Schule, Cunz Reyther, sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache.

In den Gängen des Schulhauses unterstreichen englischsprachige Beschriftungen der Zimmer das bilinguale Schulprofil. Arbeiten der Schülerinnen und Schüler sind in den Gängen ausgestellt und dokumentieren deren Lernerfolge in zwei Sprachen. Beispielsweise belegt eine Ausstellung anlässlich des *St. Patrick's Day* die intensive Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten.

Aber auch die Weihnachts- oder Osterfeiern finden teilweise in englischer Sprache statt. Damit betonen wir den bilingualen Charakter des Schullebens an der Grundschule Niederndorf.



13 My bilingual Lab – a place to work, learn and study

Dreiberg Schule Knetzgau – Grundschule



Ziele

- Einrichtung eines zweisprachigen Fachraums „Natur und Technik“
- Herstellung bilingualer Arbeitsmaterialien
- Sammlung englischsprachiger Kurzfilme zu spezifischen Themengebieten

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern baut die Dreieberg Schule Knetzgau einen Fachraum „Natur und Technik“ (genannt FOREX-Raum) zweisprachig auf. Themenbezogen werden passende Materialien ergänzt und bilingual aufbereitet; so können andere Klassen oder Lerngruppen später darauf zurückgreifen. Die Lehrkräfte der Schule beschriften in Teamarbeit das Forscherlabor bilingual und fertigen thematisch passende Poster, Plakate, Beobachtungsbögen, Fragebögen sowie Arbeitsmaterialien an.

Beispielsweise setzte sich die bilinguale Klasse in Jahrgangsstufe 2 im FOREX-Raum mit dem Thema Wiese auseinander. Zunächst beobachteten und sammelten die Schülerinnen und Schüler Pflanzen und Tiere auf einer nahegelegenen Wiese. Anschließend ging es ins *Lab*, wo sie zum Beispiel gesammelte Insekten abzeichneten, ihre englischen Namen auf Plakaten herausuchten, Teile der Pflanzen auf Englisch beschrifteten, Regenwürmer in *earthworm castles* umsiedelten oder ein englischsprachiges Herbarium anlegten.

Das Forscherlabor wurde im Laufe der Zeit zu vielen Themen und naturwissenschaftlichen Inhalten bilingual ausgestattet. Die Lehrkräfte der bilingualen Klassen arbeiten weiterhin gemeinsam mit den anderen Lehrkräften daran, praxisrelevantes, zweisprachiges Material und bilinguale Anschauungsmittel zu erstellen. Dadurch, dass englische Schriftbilder und Lernergebnisse im FOREX-Raum ständig präsent sind, erhalten auch die Regelklassen einen Einblick in das *Lernen in zwei Sprachen*.



14 Einberufung regelmäßiger *school assemblies*

Loschge-Grundschule Erlangen



Ziele

- Steigerung der englischen Sprachkompetenz bei allen Schülerinnen und Schülern
- Anbahnung des interkulturellen Lernens
- Förderung des sozialen Miteinanders an der Schule

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Im englischsprachigen Ausland sind sogenannte *school assemblies* (Schulversammlungen) ein fester Bestandteil des Schullebens. Zu diesen Versammlungen treffen sich bestimmte Klassen der Schule oder auch die gesamte Schulgemeinschaft, um beispielsweise Erlerntes vorzustellen, wichtige Neuigkeiten zu besprechen oder Sieger bei Schulwettbewerben zu ehren.

Um das Profil als *Bilinguale Grundschule* zu schärfen, finden an der Loschge-Grundschule Erlangen in regelmäßigen Abständen *school assemblies* statt. Im Rahmen dieser Versammlungen stellen die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen, aber auch die Dritt- und Viertklässler der Regelklassen, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Unterrichtsinhalte aus dem bilingualen Sachfachunterricht bzw. aus dem Englischunterricht vor – auf Deutsch und auf Englisch. Die Inhalte sind möglichst so gewählt, dass alle mit- bzw. nachmachen können. So werden zum Beispiel Lieder gesungen, bei denen alle Kinder einfache Wörter, wie die englischen Zahlen, mitsingen. Ein besonderes Highlight im letzten Schuljahr waren „Einlinienzeichnungen“ nach Picasso: Alle Kinder bekamen Zettel und Stift. Schülerinnen und Schüler aus der bilingualen Klasse erklärten auf Englisch, wie man ein „Einlinientier“ (*one line animals*) zeichnet. Alle anderen Kinder konnten es dann selbst ausprobieren.

Die *School assemblies* tragen dazu bei, zum einen die sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler in Englisch zu fördern, zum anderen interkulturelles Lernen zu ermöglichen und das soziale Miteinander an der Schule zu stärken.



15 Bilinguale Gestaltung der Schülerzeitung

Grundschule München an der Feldbergstraße



GRUNDSCHULE MÜNCHEN
Feldbergstraße 85

81825 München

Tel: 089/43778397-40
Fax: 089/43778397-20

Ziele

- Einbinden des Englischen in den Schulalltag durch die Repräsentation in der Schülerzeitung
- Wecken von Interesse der gesamten Schüler- und Elternschaft an der englischen Sprache und am Schulversuch

Kurzbeschreibung der Maßnahme



Um den Schulversuch fest in das Schulleben einzubinden, gestaltet die AG Schülerzeitung – bestehend aus Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassen und Klassenstufen – die Schülerzeitung teilweise in englischer Sprache. Auch landeskundliche Inhalte finden ihren Platz in der Zeitung.

In der Schülerzeitung finden sich in der Rubrik „Wir sagen jetzt nichts“ beispielsweise Fotos von Kindern, die englische Verben pantomimisch darstellen. Außerdem gibt es Seiten über bekannte Persönlichkeiten aus der englischsprachigen Welt, z. B. die Queen oder Barack Obama.

Im Schuljahr 2018/2019 griff die AG Schülerzeitung das Thema der Projektwoche auf: „100 Jahre Freistaat Bayern – 1000 Gründe zum Feiern“. Dabei verfassten die Schülerinnen und Schüler auch Beiträge in englischer Sprache, beispielsweise einen Text über die Schäffler und deren berühmten Tanz.

The Schäffler dance (a traditional dance from Munich)

In the Middle Ages there was a plague. The coopers were brave enough to go outside and dance. The dance was performed at the town hall and on the streets. The first dance was in 1760. Only men took part in the dance.

They are wearing traditional clothes. The uniform looks like this: black shoes, white knee-length socks, black (short) trousers, red jacket, white gloves and a green hat.

The music was composed by Johann Wilhelm Siebenkäs.

The Schäffler dance is very famous. The next time you can see the Schäffler dance is in 2026. The dance is only performed every seventh year.

Die Schülerzeitung wird im Laufe eines Schuljahrs erstellt und von einer externen Firma gedruckt. Auf dem Sommerfest der Schule können interessierte Kinder, Eltern, Lehrkräfte und andere Personen die Zeitung erwerben.

16 Kooperation der Schule mit der Marktbücherei

Hans-Carossa-Grundschule Pilsting



GMS Pilsting

Ziele

- Aufbau eines Bestands an englischsprachiger Literatur und Medien durch die Marktbücherei im Schulhaus
- Möglichkeit einer wöchentlich kostenfreien Ausleihe für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte
- Gestaltung gemeinsamer Projekte

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Im Jahr 2015 stellte die Marktgemeinde erstmals einen Etat von 1500 Euro zur Verfügung, mit dem die örtliche Marktbücherei englischsprachige Literatur, CDs und DVDs kaufen konnte. Die Leiterin der Bücherei und die Englischlehrerinnen der Hans-Carossa-Grundschule Pilsting stellten eine Einkaufsliste für alle Jahrgangsstufen sowie für Erwachsene zusammen. Seitdem wird das Angebot laufend erweitert; dafür stellt der Sachaufwandsträger weiterhin Mittel bereit.

Verantwortlich für den Einkauf und viele gemeinsame Projekte ist ein Team, zu dem der Kämmerer des Marktes Pilsting, die Büchereileitung, die Schulleitung sowie Lehrkräfte der Grundschule gehören.

Einmal wöchentlich haben die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte aller Klassen die Möglichkeit, Bücher oder andere Medien auszuleihen oder in der Bücherei zu lesen.

Die Kooperation startete im Schuljahr 2015/2016 und wird seitdem fortlaufend gepflegt und weiter ausgebaut. Das Angebot wird von Eltern, Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften sehr gut angenommen. Der Bürgermeister und der Elternbeirat unterstützen das Projekt.



17 Englisch corner am schulischen Marktplatz

Hans-Carossa-Grundschule Pilsting



Ziele

- Bereitstellung englischsprachiger Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler aller Klassen
- Schaffen eines Begegnungsraums für klassenübergreifende Lernaufgaben und Projekte

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Das Schulhaus der Hans-Carossa-Grundschule Pilsting ist räumlich in Cluster aufgeteilt. Sie bestehen jeweils aus fünf Klassenzimmern, die sich um einen großen Platz (genannt „Marktplatz“) gruppieren. Die Schülerinnen und Schüler nutzen den Marktplatz als Arbeitsplatz und als Versammlungsort.

In der Grundschule bilden die Klassenzimmer der Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 jeweils ein Cluster. Für alle Fächer und Lernbereiche stehen am Marktplatz Materialien zur Verfügung, die in englischer Sprache beschriftet sind. Zudem gibt es einen *English Corner* mit englischsprachigen Büchern, Spielen etc. Die Lernenden aus den bilingualen Klassen können hier üben, Ergebnisse präsentieren, Vokabular und Redemittel wiederholen oder Inhalte vertiefen. Das Material steht aber auch den Regelklassen zu Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler können hier auch klassenübergreifend gemeinsam lernen.

Der Marktplatz ist außerdem Versammlungsort für die vier bilingualen Klassen: Gemeinsam feiern sie hier Feste (z. B. Halloween); darüber hinaus finden Auftritte von Gästen aus dem englischsprachigen Ausland statt.



18 *Large streams from little fountains flow* – ein „Erasmus+“-Projekt

Grundschule Bobingen an der Singold



Ziele

- Anwenden der englischen Sprache auch außerhalb des Unterrichts
- Entwicklung interkultureller Kompetenz auf der Basis einer gemeinsamen Sprache

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Im Rahmen des „Erasmus+“-Projekts *Large streams from little fountains flow* arbeitete die Grundschule Bobingen an der Singold mit fünf europäischen Schulen in Frankreich, Italien, Polen, Spanien und Zypern zusammen. Ziel dieses Projektes war es, dass die Schülerinnen und Schüler an allen beteiligten Schulen zentrale interkulturelle Kompetenzen erwerben. Dazu führten die Beteiligten verschiedene Projekte durch, bei denen sie in Form von Skype-Konferenzen, E-Mails, Videos, Paketen, Briefen etc. miteinander in Kontakt traten. Auch die Regelklassen konnten am Projekt teilnehmen.

Einer der Höhepunkte des Projekts war der Besuch von „Schulbotschafterkindern“ aus allen beteiligten Schulen. Durch die Unterbringung in Gastfamilien und die gemeinsame Arbeit mit Kindern aus verschiedenen Nationen konnten alle Beteiligten persönliche Bindungen und Freundschaften über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg aufbauen, die noch lange Bestand haben werden.

Englisch wurde im Laufe des Projekts selbstverständlich als Kommunikationssprache genutzt. Durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen landestypischen Gepflogenheiten schärften die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis der eigenen kulturellen Herkunft und erweiterten gleichzeitig ihren Horizont. Sie lernten traditionelle Kleidung, landestypische Bauwerke, nationale Speisen, Tänze und Musik aus den Partnerländern kennen und erwarben interkulturelle Kompetenzen.

Eine detaillierte Darstellung des Projektes und seines Einflusses auf den Schulentwicklungsprozess findet sich auf der Schulwebseite unter <https://www.grundschule-singold.de/>.

Turmbau zu Bobingen

Der Leuchtturm von Genua steht jetzt auch in der Siedlungsschule! Inspiriert von den Bildern und der Beschreibung der Erasmus-Partnerschule in Pegli bei Genua haben die Kinder der Klasse 1c den altherwürdigen Leuchtturm in neuem Design nachgebaut.



19 Klassenpatenschaften im bilingualen Zug

Josef-Dosch-Grundschule Gauting



JOSEF-DOSCH-GRUNDSCHULE
Gauting

Ammerseestraße 4 / 82131 Gauting
Tel. 089-893 12 16 110 / Fax: 089-893 12 16 119
e-mail: grundschule.gauting@t-online.de

Ziele

- Stärkung des sozialen Miteinanders und Identifikation mit dem bilingualen Profil
- Förderung von Methoden des *peer teachings* und von Selbstwirksamkeitserfahrungen
- Vielfältige Gestaltung des bilingualen Schulalltags

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Im Zuge des Schulversuchs *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch* intensivierten die Partnerklassen der Josef-Dosch-Grundschule Gauting ihre Zusammenarbeit. Sie führen nun regelmäßig Projekte oder aufgabenbezogene Kooperationen durch, um *peer teaching* auch auf Englisch zu vertiefen und zu fördern. Einige Beispiele sollen die Kooperationsmöglichkeiten veranschaulichen:

Die Partnerklassen der Jahrgangsstufen 1 und 3 lesen gemeinsam Bilderbücher und setzen sich anschließend in umfangreichen Kunstprojekten kreativ damit auseinander. Zuletzt lasen die Schülerinnen und Schüler *The Colour Monster* von Anna Llenas. In Gruppen gestalteten die Kinder Poster zu den Monstern aus dem Buch und zu Gefühlen; anschließend konnten sie ihre Lernergebnisse präsentieren.



Spiellieder wie *The Bear Hunt* bringen die großen Schülerinnen und Schüler mit viel Spaß den Kleineren bei; gemeinsam führen sie diese im Klassenzimmer oder bei besonderen Anlässen auf.

In regelmäßigen Lesestunden entscheiden sich viele Kinder für englische Bücher und Texte und lesen sich diese gegenseitig vor – meist auch schon ohne Hilfe.

Vor allem jahreszeitliche Feste feiern die Kinder der der Jahrgangsstufen 2 und 4 bilingual, beispielsweise Halloween, Weihnachten und Ostern. Bei der Beschäftigung mit kurzen englischen Reimen, Liedern und Spielen erfahren sie mit Freunde, wie man z. B. in England diese Feierlichkeiten begeht.

Zudem wurde eine *Pen-Pal*-Freundschaft mit der Partnergemeinde in Patchway in England angebahnt, die im kommenden Schuljahr beginnen soll. Die Partnerklassen werden auch weiterhin gemeinsame Aktionen planen: Ausflüge, Wandertage und eine Projektwoche „Zirkus“, die mit bilingualen Inhalten umgesetzt werden wird.

20 Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation des bilingualen Schulprofils

Grundschule München an der Waldmeisterstraße



Ziele

- Öffentlichkeitswirksame Darstellung des bilingualen Schulprofils
- Präsentation von Ergebnissen des bilingualen Unterrichts
- Information über die Inhalte des bilingualen Unterrichts

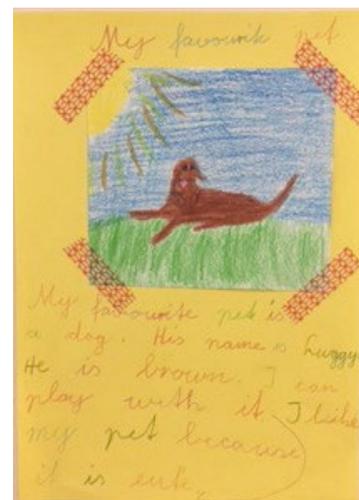
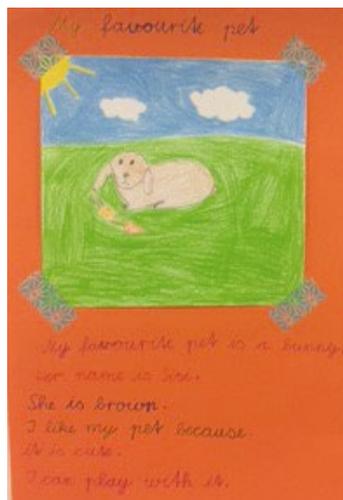
Kurzbeschreibung der Maßnahme

Um die Öffentlichkeit auf das bilinguale Angebot der Schule aufmerksam zu machen, hat die Grundschule an der Waldmeisterstraße das Logo der *Bilingualen Grundschule* in ihr Schullogo integriert. Auch im Schulhaus erkennt man schnell, dass die Schülerinnen und Schüler in zwei Sprachen lernen: Alle Türschilder sind zweisprachig gestaltet; an den Türen der bilingualen Klassenzimmer hängt der *Union Jack*.

In den Gängen stellen die bilingualen Klassen ihre Unterrichtsergebnisse aus den Sachfächern vor, z. B. auf Plakaten zum Thema Haustiere aus dem Heimat- und Sachunterricht der Jahrgangsstufe 2.

An Informationsabenden erfahren Eltern neben Einzelheiten zum pädagogischen Konzept des Schulversuchs auch, wie die Lehrkräfte an der Schule dieses in die Praxis umsetzen. Schulische Veranstaltungen umrahmen die Schülerinnen und Schüler mit Beiträgen in englischer Sprache, beispielsweise mit Liedern, Gedichten oder Sketchen.

Bürgerinnen und Bürger des Stadtteils werden durch regelmäßige Zeitungsartikel über Aktionen im bilingualen Bereich der Schule informiert. So ist das bilinguale Angebot der Grundschule an der Waldmeisterstraße in der Öffentlichkeit immer wieder präsent.



21 Aufbau einer Schulpartnerschaft

Herigoyen-Grund- und Mittelschule Sulzbach am Main



**Herigoyen-Volksschule Sulzbach
Grund- und Mittelschule**

Ziele

- Aufbau einer kontinuierlichen Partnerschaft mit einer Schule im europäischen Ausland
- Ermöglichen realer Schülerkontakte, z. B. via *class-to-class-letters*, Skype, Padlet, Videos
- Professionalisierung der Lehrkräfte beider Schulen (*job shadowing*, Schüleraustausch)

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Schon seit dem Schuljahr 2016/2017 pflegt die Herigoyen-Schule über „Erasmus+“-Projekte Partnerschaften zu Schulen in anderen Ländern. Aktuell baut sie eine Partnerschaft zur bilingualen Grundschule Europa School UK in Großbritannien auf. Die Zusammenarbeit umfasst unter anderem auch ein *job shadowing*. Darüber hinaus führt die Schule zahlreiche Einzelaktionen zum gegenseitigen Kennenlernen durch.

Besonders erwähnenswert ist der regelmäßige Briefwechsel zwischen den Schulen; außerdem erstellen die Lernenden Videos zu ausgewählten Themen, die sie der Partnerklasse zukommen lassen. Auch per E-Mail senden sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Grüße oder Botschaften zu. Am aktuellen Programm nimmt vonseiten der Schule die bilinguale Klasse in Jahrgangsstufe 3 teil, aber auch die Schülerinnen und Schüler in anderen Jahrgangsstufen konnten schon an den Projekten teilhaben.

Einige Lehrkräfte aus dem UK sind in naher Zukunft zum *job shadowing* nach Sulzbach eingeladen. Dabei haben sie Gelegenheit, den Schulalltag in Deutschland mitzerleben und die kollegialen Kontakte zur Herigoyen-Schule zu vertiefen. Ein Gegenbesuch, der ggf. auch von Erasmus+ gefördert wird, ist ebenfalls geplant. Die Zusammenarbeit mit der Europa School UK ist langfristig angelegt. Nachdem eTwinning und *job shadowing* bereits in den letzten Jahren sehr erfolgreich an unserer Schule durchgeführt wurden, erhoffen wir uns auch weiterhin positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen der Schülerinnen und Schüler und gewinnbringende interkulturelle Erfahrungen für alle Beteiligten.

22 Sprachenlernen 2.0: *Lernen in zwei Sprachen* mit digitalen Medien



Herigoyen-Volksschule Sulzbach
Grund- und Mittelschule

Herigoyen-Grund- und Mittelschule Sulzbach am Main

Ziele

- Unterstützung des Fremdsprachenerwerbs durch den Einsatz digitaler Medien
- Steigerung fremdsprachlicher Lesekompetenz durch gezielten Einsatz von Tablets

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Seit dem Schuljahr 2017/2018 setzen die Lehrkräfte der Herigoyen-Grundschule gezielt Tablets ein, um die Lesekompetenz in der Fremdsprache zu fördern. Dabei arbeiten die bilingualen Klassen eng zusammen, da sie unter anderem durch eine Lesepatenschaft miteinander verbunden sind.

Durch die Sprach- und die Videoaufnahmefunktion eignen sich Tablets besonders, um Fremdsprachenkenntnisse im Bereich Lesekompetenz zu fördern. Beispielsweise werden englischsprachige Bücher unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade von den Lehrkräften eingelesen. Die Schülerinnen und Schüler wählen anschließend Bücher passend zu ihrer individuellen Lesekompetenz aus und hören sich diese über das Tablet begleitend zum Lesen an. Kopfhörer ermöglichen es ihnen dabei, sich ungestört in die Lektüre zu vertiefen.

Durch das simultane Hören und Lesen wird die korrekte Aussprache der einzelnen Wörter mit dem Schriftbild verknüpft. Die Schülerinnen und Schüler können ihrem eigenen Lerntempo entsprechend ein Buch so oft anhören und lesen, bis sie es sicher präsentieren können. Nun nehmen sie sich selbst beim Vorlesen über die Aufnahmefunktion des Tablets auf. Die Lehrkraft hört die Aufnahmen im Anschluss an und gibt den Kindern eine differenzierte Rückmeldung über ihre Stärken und eventuell weiteren Übungsbedarf sowie Tipps zur Weiterarbeit. Zum Schluss lesen die Lernenden ihr Buch einer Schülerin oder einem Schüler aus einer der Patenklasse vor.



23 Schulpartnerschaft und Lehreraustausch mit einer Schule in London

Kilian-Grundschule Scheßlitz



Ziele

- Kennenlernen des Unterrichtsalltags und der Schulstrukturen im Partnerland
- Steigerung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte
- Schaffen von realen Anwendungsmöglichkeiten für die erworbenen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Seit vielen Jahren pflegt die Kilian-Grundschule Scheßlitz eine intensive Schulpartnerschaft mit der Charlton Manor Primary School in London. Einmal pro Jahr lädt sie Lehrkräfte der Partnerschule zu einem Besuch ein – im Gegenzug reisen je zwei Lehrkräfte der Kilian-Grundschule Scheßlitz und zwei Lehrkräfte der ortsansässigen Mittelschule für eine Woche nach London. Auf dem Programm stehen u. a. Hospitationen, kleine Unterrichtsversuche, gemeinsame Unternehmungen, Besuche beim Bürgermeister, gegenseitiger Austausch und vieles mehr.

Darüber hinaus heißt die Kilian-Grundschule Scheßlitz jedes Jahr eine Schülergruppe aus England bei sich herzlich willkommen. Die Kinder verbringen einige Tage an der Mittelschule und auch an der Grundschule. Sie nehmen am Unterricht teil, frühstücken und kochen gemeinsam mit den deutschen Kindern, machen zusammen Ausflüge und sprechen dabei viel Englisch. Alle Klassen der Schule beteiligen sich an dem Projekt. So haben die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 beispielsweise kleine Präsentationen über sich selbst und unsere Schule erstellt, die sie der Partnerklasse noch vor deren Besuch zugeschickt haben.

Unterstützt wird diese gewinnbringende Partnerschaft vom „Erasmus+“-Programm und von der Stadt Scheßlitz.



24 Digitale Medien im bilingualen Unterricht

Grundschule Offenstetten



Ziele

- Unterstützende Nutzung digitaler Medien, um den Sachfachunterricht in der Fremdsprache mit möglichst vielen Sinnen zu gestalten
- Individualisiertes Lernen und kooperatives Arbeiten mithilfe digitaler Medien im bilingualen Sachfachunterricht
- Kombination sprachlicher und digitaler Interaktionsmöglichkeiten

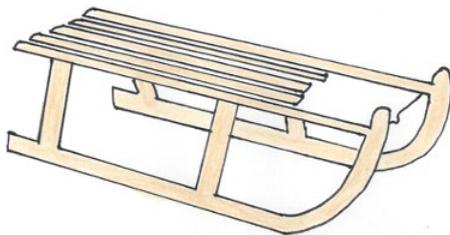
Kurzbeschreibung der Maßnahme

Die Kolleginnen und Kollegen der bilingualen Klassen binden digitale Medien in ihren täglichen Unterricht ein, um den Schülerinnen und Schülern verschiedene Sprachquellen sowie Visualisierungen zu bieten. Zum Beispiel können über die interaktiven Whiteboards in den Klassenzimmern authentische Filme, Bücherlesungen und Lieder präsentiert werden. Außerdem können die Lernenden eigene Produktionen, z. B. selbstverfasste englische Lieder, mit digitalen Medien aufnehmen. Dabei haben sie die Möglichkeit zur Selbstreflexion und -korrektur.

Einige Kinder überwinden mit der Technik ihre Hemmschwelle, sich in der Fremdsprache vor anderen Schülerinnen und Schülern zu äußern: Sie können beispielsweise kurze Vorträge im Vorfeld mehrfach aufnehmen und dabei so oft variieren oder wiederholen, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden sind und sich trauen, dies vor die Klasse zu präsentieren.

Die Schreiberkennung in digitalen Programmen unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der englischen Orthographie. Sie nutzen Autokorrekturfunktionen, um Fehler in eigenen Texten zu entdecken, miteinander zu besprechen und daraus zu lernen. Die gemeinsame Reflexion der Rechtschreibung, ob im Klassenverband oder in Kleingruppen, ist dabei besonders wichtig, um den Lernfortschritt sicherzustellen.

Besonders hilfreich sind auch Medien mit Sprachausgabefunktionen. Beispielsweise können sich Schülerinnen und Schüler mithilfe von QR-Codes englischsprachige Wörter, Sätze oder Texte digital vorlesen lassen und daran ihre eigene Aussprache, das Hörverstehen und die Lesefertigkeit zu schulen.



sledge



Beispiel einer Wortspeicherkarte mit QR-Code

25 *Bridging the Gap*: Begleitung unserer Schülerinnen und Schüler aus den bilingualen Klassen in die Mittelschule

Grund- und Mittelschule Asbach-Bäumenheim



Ziele

- Begleitung der Schülerinnen und Schüler beim Übergang in die Jahrgangsstufe 5 der Mittelschule
- Miteinbeziehen der Kolleginnen und Kollegen, die in Jahrgangsstufe 5 der Mittelschule unterrichten

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Die Grundschule Asbach-Bäumenheim ist sowohl personell als auch verwaltungstechnisch eng mit der Mittelschule verbunden. Daher ist es den Kollegien der beiden Schulen ein großes Anliegen, die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus den bilingualen Klassen in Jahrgangsstufe 5 gezielt aufzugreifen und weiter zu fördern.

Im Rahmen eines „Erasmus+“-Projektes nehmen die bilingual unterrichtenden Kolleginnen sowie Lehrkräfte aus der Eingangsstufe der Mittelschule an Mobilitätsaktivitäten teil, also an Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Ausland. Gemeinsam bereiten sie sich auf die Fortbildungen vor. Beispielsweise sammeln sie kompetenzorientierte Materialien zu verschiedenen Unterrichtsthemen; im Verlauf der Fortbildungen können sie gezielt Informationen zu deren methodischen Einsatz einholen. Zur Nachbereitung tauschen sich die Lehrkräfte über die Lehrgangsunterlagen und Fortbildungsinhalte aus. Auch hier entscheiden die Kolleginnen und Kollegen gemeinsam, welche der neu erworbenen Methoden und Kenntnisse umgesetzt werden können. Nach der Erprobung im eigenen Unterricht berichten sie dem Lehrerkollegium über den Erfolg der jeweiligen Methoden.

Zur weiteren Vorbereitung werden mithilfe der Redemittellisten der *Bilingualen Grundschule* die Sprachkenntnisse der Lehrkräfte aus der Mittelschule durch die Kolleginnen und Kollegen der *Bilingualen Grundschule* speziell für den kompetenzorientierten Gebrauch im Unterricht aufgefrischt.

Alle „*Bridging the Gap*“-Lehrkräfte nehmen – gefördert von Erasmus+ – an speziellen Methodik-Kursen eines externen Anbieters teil. Diese Kurse zielen auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 8 bis 14 Jahren. Das Projekt begann im Juni 2019 und hat eine Laufzeit von zwei Jahren.

26 Schulpartnerschaft mit der Hohenfels Elementary School

Grundschule Großberg



Ziele

- Interaktion mit gleichaltrigen *native speakers*
- Anwendung der Fremdsprache in authentischem Kontext
- Einblicke in amerikanische Kultur und Lebensweise

Kurzbeschreibung der Maßnahme

Die bilingualen Klassen in den Jahrgangsstufen 2 und 3 der Grundschule Großberg besuchten im Mai 2019 zusammen mit ihren Klassenlehrerinnen die Hohenfels Elementary School (HES) auf dem Stützpunkt der U.S. Army Garrison Bavaria in Hohenfels. Dort wurden sie zunächst von den muttersprachlichen Kindern der Partnerklassen und deren Lehrerinnen durch das Schulgebäude geführt; anschließend durften sie in Kleingruppen an mehreren Unterrichtsstunden teilnehmen.

Die Pause verbrachten alle zusammen und die Kinder konnten sich über ihre bevorzugten Pausenspiele austauschen. Zum gemeinsamen Mittagessen trafen sich dann alle in der *school cafeteria*. Zudem hatten die Kinder der Grundschule Großberg anschließend die Möglichkeit, mit dem vorab in US-Dollar gewechselten Geld im amerikanischen Supermarkt einzukaufen oder die *bowling alley* des Stützpunkts zu besuchen.

Im Sommer werden dann die Kinder der HES in Großberg zu einem Gegenbesuch erwartet. In der Zwischenzeit schreiben die Partnerklassen sich gegenseitig Briefe und auch der individuelle schriftliche Austausch zwischen einzelnen Kindern wird gefördert.

2 Fakten und Zahlen zum Schulversuch

Projektlaufzeit:

Schuljahr 2015/2016–Schuljahr 2019/2020

Projektpartner:

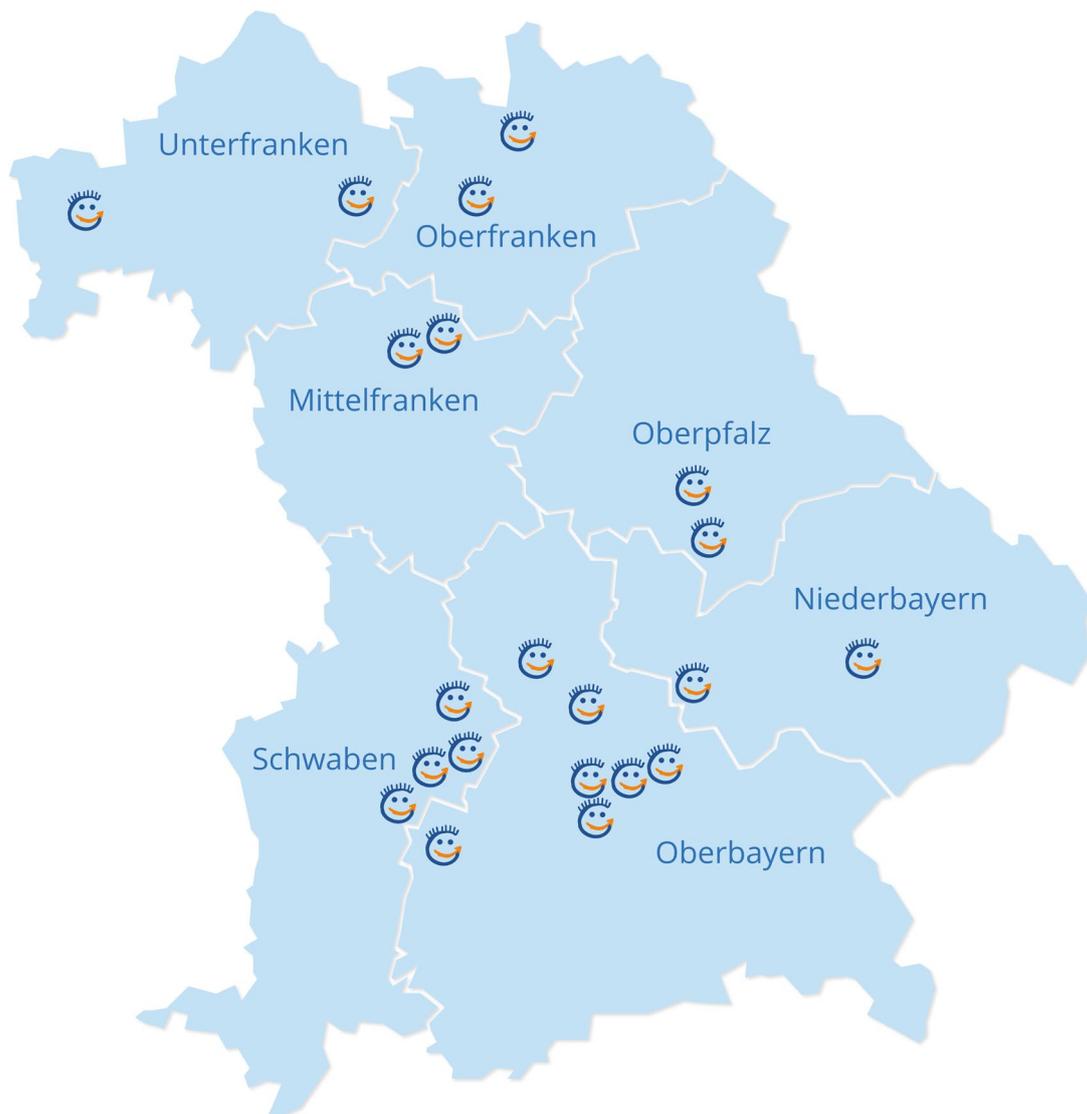
Stiftung Bildungspakt Bayern
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation:

Prof. Dr. Heiner Böttger, Dr. Tanja Müller
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Exklusivsponsor:

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.



Teilnehmende Schulen:**Regierungsbezirk Oberbayern:**

- Grundschule Eichstätt – Am Graben
- Grundschule Kaufering
- Grundschule Ingolstadt-Zuchering
- Grundschule München an der Waldmeisterstraße
- Josef-Dosch-Grundschule Gauting
- Grundschule München an der Feldbergstraße
- Anni-Pickert-Grundschule Poing

Regierungsbezirk Niederbayern:

- Hans-Carossa-Grundschule Pilsting
- Grundschule Offenstetten

Regierungsbezirk Oberpfalz:

- Hans-Scholl-Grundschule Burglengenfeld
- Grundschule Großberg

Regierungsbezirk Oberfranken:

- Kilian-Grundschule Scheßlitz
- Lukas-Cranach-Grundschule Kronach

Regierungsbezirk Mittelfranken:

- Loschge-Grundschule Erlangen
- Cunz-Reyther-Grundschule Niederndorf

Regierungsbezirk Unterfranken:

- Dreiberg-Schule Knetzgau – Grundschule
- Herigoyen-Grundschule Sulzbach am Main

Regierungsbezirk Schwaben:

- St.-Anna-Grundschule Augsburg
- Grundschule Asbach-Bäumenheim
- Grundschule Bobingen an der Singold
- Westpark-Grundschule Augsburg-Pfersee

Bildnachweis:

ISB: S. 19, 21, 22, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 58, 59, 62, 63, 66, 70, 71, 73, 75, 80, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 94, 96, 97, 100, 102, 104, 105, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161

StMUK: S. 4

Stiftung Bildungspakt Bayern: S. 10, 162

istockphoto.com: Umschlag

vbw: S. 5



Dieses Druckerzeugnis ist aus 100 % Altpapier und mit dem Blauen Engel ausgezeichnet.

Weitere Informationen

- » www.isb.bayern.de
- » www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/grundschule.html
- » <https://bildungspakt-bayern.de/lernen-in-zwei-sprachen-bilinguale-grundschule-englisch/>



Herausgeber

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus,
Salvatorstraße 2, 80333 München

Diese Broschüre wurde im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, in Kooperation mit der Stiftung Bildungspakt Bayern, am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung erarbeitet.

Leitung des Arbeitskreises

Franziska Lugert Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
Hella Tinis-Faur Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München

Mitglieder des Arbeitskreises

Evelin Abel Hans-Schöll-Grundschule
Burglengenfeld
Friederike Bösl Grundschule Teunz
Eileen Fischer Grundschule Kaufering
Lisa Janßen St.-Anna-Grundschule Augsburg
Barbara Oberberger St.-Anna-Grundschule Augsburg
Sabrina Paasche Grundschule Ingolstadt-Zuchering
Petra Roth Loschge-Grundschule Erlangen
Susanne Wittmann Grundschule Asbach-Bäumenheim

Redaktion

Franziska Lugert Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München
Hella Tinis-Faur Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München

Leitung des Schulversuchs

Maria Wilhelm Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus
Ralf Kaulfuß Stiftung Bildungspakt Bayern
Franziska Gast Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus
Gregor Kibala Stiftung Bildungspakt Bayern

Anschriften

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Abteilung Grund-, Mittel- und Förderschulen und Schule für Kranke
Schellingstraße 155, 80797 München
Tel.: 089 21 70-2008, Fax: 089 21 70-22 15
E-Mail: kontakt@isb.bayern.de, Internet: www.isb.bayern.de

Stiftung Bildungspakt Bayern
c/o Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Jungfernturmstraße 1, 80333 München
Tel.: 089 21 86-2091, Fax: 089 21 86-2833
E-Mail: bildungspakt@stmuk.bayern.de
Internet: www.bildungspakt-bayern.de

Gestaltung

Cover: atvertiser GmbH, München
Inhalt: PrePress-Salumae, Kaisheim

Druck

Appel & Klinger Druck und Medien GmbH, Schneckenlohe

Stand

August 2020

Hinweis: Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bayerischen Staatsregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern im Zeitraum von fünf Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken

und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Staatsregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.



BAYERN | DIREKT ist Ihr direkter Draht zur Bayerischen Staatsregierung. Unter Telefon 089 122220 oder per E-Mail unter direkt@bayern.de erhalten Sie Informationsmaterial und Broschüren, Auskunft zu aktuellen Themen und Internetquellen sowie Hinweise zu Behörden, zuständigen Stellen und Ansprechpartnern bei der Bayerischen Staatsregierung.