



Abbildung 1: Sprachfamilien als Stammbäume (© Melanie Schrammel)

Sprachfamilie lässt sich wie ein Stammbaum darstellen, mit Zweigen, die die einzelnen Sprachen – wie Blätter – tragen. Zum Schluss sollte unter Begleitung der Lehrerin geklärt werden, welche der in der Klasse gesprochenen Sprachen zu einem gemeinsamen Stammbaum gehören. Das Ergebnis dieser in der Klasse durchgeführten Forschung wurde mit viel kindlichem Einsatz bildnerisch dargestellt (s. Abbildungen 1, 2). Die Beschäftigung mit diesem Thema stieß auf viel Begeisterung der Schüler/innen und zeigt exemplarisch, wie auch das Wissen aus der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft sich sprachdidaktisch nützen lässt (anders s. Harden, 2006, S. 55), so dass Kinder in den Genuss einer recht anspruchsvollen sprachlichen Bildung kommen, die – keine Frage – zeitgemäß ist und zur Steigerung des Sprach(en)bewusstseins beiträgt.

Literatur

Müller, M. (2021). *Deutsch Sprachbuch 4. Arbeitsheft. Sprachförderung und DaZ*. ÖBV.
 Harden, Th. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
 Stadnik, E. (2018). Sprachen vergleichen – ein Bildungsstandard? *R&E-Source. Open online Journal for Research and Education*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <http://journal.ph-noe.ac.at> (S. 1-18).
 Häfele-Senoner, D. & Senoner, R. *Treffpunkt Deutsch 3. Sommertraining*. ÖBV.

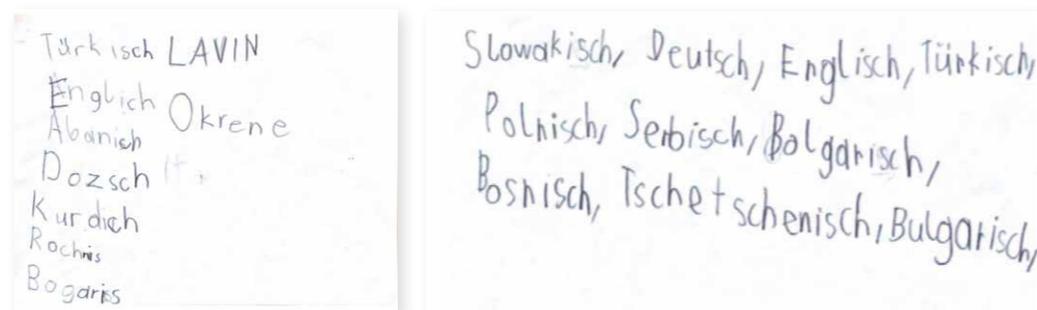


Abbildung 2: Sprachen in der Klasse (© Melanie Schrammel)

Sprachproduktionen über Fächergrenzen – Synergien nutzen

Constanze Dreßler & Tamara Zeyer

Synergieeffekte können durch gleiche Lernaufgaben und ein ähnliches Thema im Englisch- und deutschsprachigem Sachunterricht erzielt werden. Die Erfolgserlebnisse im Englischunterricht können die Motivation zur Bearbeitung herausfordernder Aufgaben in anderen Fächern steigern. Der kleinschrittige Aufbau im Englischunterricht mit Beispielsätzen und -strukturen, ähnlich dem Ansatz des generativen Schreibens, ermöglicht ein besseres Verständnis darüber, wie Texte allgemein aufgebaut werden können.

Keywords
 Gelingensbedingungen, Scaffolding, Zugehörigkeitsgefühl

Im Beitrag wird ein Praxisbeispiel aus dem Englisch- und Sachunterricht der Grundschule beschrieben. Im Englischunterricht fand ein virtuelles Austauschprojekt zwischen einer Schulklasse in Deutschland und einer im englischsprachigen Ausland statt. Die Schüler:innen erarbeiteten Postervorträge zu Sehenswürdigkeiten, die als Videobotschaft aufgezeichnet und an die jeweils andere Klasse geschickt wurden. Zeitgleich wurde im Sachunterricht in der deutschen Grundschule das Thema Wildtiere behandelt und ein Zoobesuch durchgeführt. Hier wurden Postervorträge in Einzelarbeit zum eigenen Lieblingstier erstellt. Ein neu zugewandertes Kind mit geringen Deutschkenntnissen und ohne vorherige Englischkenntnisse entschied sich, den Zoo als Sehenswürdigkeit auszuwählen. Es entwickelte einen Postervortrag mithilfe der Lehrkraft, die gemäß Camerons (2001, S. 22-27) *task support* und *task demand* Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt hatte. Die Einheit im Englischunterricht startete mit einer Abfrage der Lieblingssehenswürdigkeiten der Kinder der Klasse. Diese wurden im nächsten Schritt als Wortschatz eingeführt und geübt. Gemeinsam wurde daraufhin mit den Kindern gebrainstormt, was in einem Vortrag über Sehens-

würdigkeiten berichtet werden könne. Passende sprachliche Strukturen (z. B. Satzanfänge) wurden von der Lehrkraft vor der Posterarbeit in Form von einer Mindmap und einem Beispieltext zur Verfügung gestellt. Die Kinder schrieben ihre Texte und überarbeiteten sie anhand von Tipps ihrer Mitschüler:innen sowie der Lehrkraft und übten die Präsentation ihres Vortrags in Kleingruppen ein (vgl. Dreßler, 2012). Durch die Scaffolding-Angebote war der Postervortrag des neu zugewanderten Kindes auf inhaltlicher Ebene in etwa vergleichbar mit denen der anderen Kinder und unterschied sich lediglich in Komplexität der verwendeten Strukturen und Länge des Vortrags (Postertext des Kindes: *My favorite sight is XXX Zoo. You Can see tigers, peacocks and Penguins.*).

Nach dem Vortrag in Englisch und entsprechender Würdigung seitens seiner Mitschüler:innen war das Kind so motiviert, dass es auch im Sachunterricht ein Plakat erstellte, was es zuvor nicht gewollt hatte (Postertext des Kindes: *Der Tiger lebt in Asien. Er frisst Fleisch. Der Tiger hat zwei Kinder. Er ist orange und hat schwarze Streifen und schwarze Augen.*).

Ähnlich dem Scaffolding-Ansatz im Englischunterricht erarbeitete das neu zugewanderte Kind durch Unterstützung der Lehrkraft nicht nur den Postervortrag auf Deutsch, sondern trug diesen im Sachunterricht auch vor der Klasse vor.

”

Der geringere Kompetenzunterschied zu den anderen Kindern im Vergleich zum Deutschunterricht und der stärkere Fokus auf kurze kommunikative Interaktionen zu Stundenbeginn erlaubten dem neu zugewanderten Kind, besser mit den Mitschüler:innen in Kontakt zu treten und sich als Teil der Klasse zu erleben.

diesen im Sachunterricht auch vor der Klasse vor.

Gelingensbedingungen für Sprachproduktion

In der Reflexion der Unterrichtseinheiten haben sich folgende Gelingensbedingungen herauskristallisiert:

In beiden Fächern wurden Lernaufgaben (vgl. Dreßler, 2018, 2019) verwendet, deren inhaltlichen Schwerpunkte die Kinder selbst auswählen konnten (Lieblingssehenswürdigkeit bzw. -tier).

Der kommunikative Anreiz im Englischunterricht war durch das Verschicken von Videobotschaften an die Partnerklasse erhöht. Der Besuch des Zoos im Sachunterricht ermöglichte den Schüler:innen einen erfahrungsbasierten Ansatz, da einige Kinder noch nie im Zoo gewesen waren.

Im Englischunterricht erstellte die Lehrkraft ein Beispielplakat und präsentierte es. Im Anschluss daran wurden die Poster- und Präsentationskriterien besprochen.

Der spielerische Charakter des Englischunterrichts, die starke Ritualisierung und viele Scaffolding-Angebote im Unterricht ermöglichten dem Kind, schneller Anschluss in der Klasse zu finden. Dies zeigte sich darin, dass im Englischunterricht das Kind mit anderen Kindern der Klasse durch die ritualisierten Frage- und Antwortimpulse ins Gespräch kam (*How do you feel today? What's your favourite animal?* etc.). Im Vergleich dazu verwendete das Kind im Deutschen hauptsächlich Einwortsätze.

Interpretation

Durch das Erleben der eigenen Kompetenz im Englischunterricht entwickelte das Kind eine große Motivation und Zuversicht, den deutschen Vortrag auch bewältigen zu können. Die Klasse hatte bereits Englischunterricht und verfügte somit auch über einige Sprachkompetenzen. Der geringere Kompetenzunterschied zu den anderen Kindern im Vergleich zum Deutschunterricht und der stärkere Fokus auf kurze

kommunikative Interaktionen zu Stundenbeginn erlaubten dem neu zugewanderten Kind, besser mit den Mitschüler:innen in Kontakt zu treten und sich als Teil der Klasse zu erleben. Das Erfolgserlebnis hatte positive Folgen für die weitere Beteiligung am Unterrichtsgeschehen im Sachunterricht, dies verdeutlicht die Bedeutung der kleinschrittigen Unterstützung beim Spracherwerb, sei es in Englisch oder Deutsch.

Fazit und Ausblick

Dieser Praxisbeitrag zeigt Erfolgsfaktoren für die Unterstützung bei der Sprachproduktion eines neu zugewanderten Kindes mit geringer Sprachkompetenz in Deutsch. Diese sind:

- Lebensweltbezug als Ausgangspunkt der Lernaufgabe (vgl. Dreßler, 2018; Kolb & Schocker, 2021)
- Sprachproduktion durch gezielte Scaffolding-Angebote im Englischunterricht (vgl. Cameron, 2001)
- Steigerung der Motivation im deutschsprachigen Sachunterricht durch Erfolgserlebnis im Englischunterricht
- Gefühl der Zugehörigkeit zur Klasse aufgrund ähnlichen Sprachstandes im Englischunterricht
- Ansätze des generativen Schreibens für den Sachunterricht im Vergleich Deutsch - L1 (Reiß-Held & Hohbauer, 2015)

Für weitere Sprachförderung im Unterricht sollte ein kontinuierlicher Einsatz der Prinzipien des generativen Schreibens (vgl. Belke, 2016; Weis, 2014) großes Potenzial für Englisch- und Deutschspracherwerb bieten. Gezielte Scaffolding-Angebote (s. Cameron, 2001) in Form von Modeltexten mit passendem Wortschatz und grammatikalisch angepassten Beispielsätzen (vgl. Belke, 2016; Weis, 2014) ermöglichen

die Sprachproduktion auch für Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen. Durch die Vorbereitung in Form von Satzanfängen konnten die Postervorträge in Englisch und Deutsch entlastet werden. Eigene Kompetenz konnte erlebt werden, dies führt zur Förderung der Motivationssteigerung.

Literatur

- Belke, G. (Hrsg.). (2016). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen: Textsammlung* (6. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreßler, C. (2012). Vom Imitativen zum ersten freien Minivortrag. In: H. Böttger (Hrsg.), *Englisch Didaktik für die Grundschule* (S. 123-131). Cornelsen.
- Dreßler, C. (2018). *Nature and Enactment of Tasks for Early English as a Foreign Language Teaching: A Collaborative Research Project with Teachers*. Narr.
- Dreßler, C. (2019). Inszenierungen von Lernaufgaben in der Grundschule. In: A. Kolb & M.K. Legutke (Hrsg.), *Englisch ab Klasse 1 – Grundlagen für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (S. 91-116). Narr.
- Kolb, A., & Schocker, M. (2021). *Teaching in English in the primary school: a task-based introduction for pre- and in-service teachers*. Klett Kallmayer.
- Reiß-Held, S., & Hohbauer, M. (2015). *Integrative Spracharbeit - Wortschatz und Strukturen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Weis, I. (2014). *Sprachentdecker und Textzauberer: kreativ zu Grammatik und Text im Deutschunterricht der Grundschule*. Klett Sprachen.



The fine art of speaking – English Art Club

Catriona Shaw

”

Because objects of art are expressive, they are a language. Rather, they are many languages.

Dewey, 1934, S. 110

”

Art after all is but an extension of language to the expression of sensations too subtle for words. And we will acquire this greater power of revealing ourselves!

Henri, 1923, S. 87

Diese beiden Zitate machen bewusst, wie Kunst und Sprache(n) miteinander verknüpft sind und können als Anregung verstanden werden, die daraus entstehenden Chancen für die Schule zu nutzen. Verfolgt man die aktuelle Berichterstattung in den Medien, scheint es so, als blickten Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern zunehmend desillusioniert auf das System Schule (ZDF heute, 2024). Angesichts der wachsenden sprachlichen und kulturellen Diversität stehen seine Akteur:innen vor der Herausforderung, geeignete Methoden für Lernerfolg und Motivation sowie für Inklusion aller Schüler:innen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist eine vielversprechende Methode die Integration ästhetischer Praktiken in den Unterricht, die als transdisziplinäre Ansätze in ganzheitliche Lehr- und Lernprozesse eingebracht werden können. Die Verknüpfung von ästhetischer Bildung (Kunstunterricht) vor allem mit Sprachbildung bietet hierbei ein besonderes Potenzial. Jedoch fehlen laut einem Bericht der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Heitkamp, 2024) zumindest in Deutschland vor allem in den künstlerisch-musischen Fächern zunehmend Fachlehrkräfte, wodurch gerade diese Fächer im Stundenplan zu kurz kommen. Doch nicht immer ist die Reduktion des Angebots für den Kunstunterricht auf Personalmangel zurückzuführen. Während des pandemiebedingten Lockdowns und der damit einhergehenden Reduktion der Stundenpläne wurde der Kunstunterricht an vielen Schulen ausgesetzt, da er nicht zum

sogenannten „essentiellen“ Curriculum gerechnet wurde – woraufhin Kunstlehrpersonen in Berlin medienwirksam mehr Kunstunterricht forderten (Alten, 2020). Diese strukturellen Probleme zwangen und zwingen Schulen, die zudem unter dem Druck stehen, die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen zu fördern, ihre kreativen Angebote zu reduzieren (Günther, 2024).

So musste auch die Wilhelm-Hauff-Grundschule (Bezirk Wedding, Berlin Mitte) ihre Schwerpunktstunden, die das künstlerische und musische Profil der Schule gestärkt hatten, aufgeben. Die Wilhelm-Hauff-Grundschule hat, bedingt durch ihren Standort, einen hohen Anteil an Schüler:innen aus bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Familien sowie eine wachsende Anzahl von Schüler:innen aus Familien mit Fluchterfahrung, die im familiären Alltag kaum Deutsch sprechen. Im Schuljahr 2017/18 nahm ich dort meine Tätigkeit als Fachlehrerin für Englisch und Kunst auf und werde im Folgenden ein Projekt beschreiben, das den Kunst- und den Sprachunterricht Englisch verknüpft, wobei Englisch als Brückensprache und gemeinsame Lernsprache der Schüler:innen genutzt wird.

Der Englischunterricht beginnt in Berlin erst ab der dritten Schulstufe, aber meine Erfahrungen an der Wilhelm-Hauff-Grundschule haben gezeigt, dass ich von einer bemerkenswert hohen Anzahl an Kindern bereits schon in den ersten beiden Schulstufen verstanden wurde, wenn ich sie auf Englisch ansprach und diese mir auch auf Englisch antworteten. Trotz dieser Fähigkeit und eines ausgeprägten Interesses am Fach Englisch hatten viele Schüler:innen in der dritten Schulstufe dann aber Schwierigkeiten, erfolgreich am Englischunterricht – wie im Bildungsplan abgebildet – teilzunehmen. Die Diskrepanz zwischen den tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen und den curricularen Anforderungen (Textproduktion, Grammatikübungen, Vokabeltraining etc.) führte offensichtlich zu Frustration, Motivationsverlust und dadurch zum ausbleibenden Lernerfolg und in Folge zu häufigen Unterrichtsstörungen. Erschwerend kamen strukturelle Heraus-

forderungen hinzu, etwa ungünstige Randstunden, große Leistungsunterschiede innerhalb der Lerngruppen und die dadurch notwendige weitreichende Differenzierung. Die doppelte Gewichtung der Englischnote im Zeugnis verursachte zusätzlichen Druck für viele Schüler:innen. Es stellte sich die Frage, wie die anfängliche Motivation Englisch zu lernen und die spontane Sprachproduktion sowie das Sprachverständnis genutzt werden können, um den Lernerfolg auch im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht zu verbessern.

Die nachfolgend beschriebene Schlüsselerfahrung brachte mich auf die Idee, die Fremdsprache Englisch als integrative Ressource zu nutzen: Zwei (männliche) Schüler mit vermeintlich geringem Interesse am Kunstunterricht und daraus resultierendem störenden Verhalten zeigten plötzlich großes Engagement, als ich die Aufgaben im Unterricht in meiner Erstsprache Englisch erteilte. Das Bearbeiten der Aufgabe (die Gestaltung eines Bildes) motivierte sie und diente gleichzeitig einerseits als Beleg dafür, dass sie die Arbeitsanweisungen sowie Material- und Werkzeugnamen verstanden hatten und andererseits als Möglichkeit, mir gegenüber ihre Kompetenz und ihr Interesse positiv unter Beweis zu stellen. In gewisser Weise weckte die Zurschaustellung der vorhandenen Sprachkompetenz in Englisch die Bereitschaft, sich auch gestalterisch einzubringen. Diese Beobachtung legte den Grundstein für ein fächerverbindendes, potenzialorientiertes Format, das ich ein Jahr später (2023) realisierte.