

Christine Bleutge, M.A.

Früher Fremdsprachenunterricht in Baden-Württemberg

Drei Fallstudien

Die Umsetzung der Bildungsstandards im
Fremdsprachenunterricht an einer Grundschule, einer Schule
für Kinder mit Lernbehinderung und einer Schule für Kinder
mit Sprachbehinderung.

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2006

Gedruckt mit Genehmigung der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Kristian Kunert
Dekan: Prof. Dr. Regine Gildemeister
Tag der mündlichen
Prüfung: 08.05.2006

Inhalt

1.	Einleitung	S. 4
2.	Zielsetzung, Problemstellung und Vorgehensweise	S. 6
2.1.	Problemdarstellung und Zielsetzung	S. 6
2.2.	Exkurs: Die Betonung des integrationspädagogischen Ansatzes – Das sonderpädagogische Paradigma und die Erziehungswissenschaft	S. 9
2.3.	Vorgehensweise und Gliederung	S. 11
3.	Methodik	S. 13
3.1.	Vorüberlegungen	S. 13
3.2.	Methoden der qualitativen Sozialforschung	S. 13
3.3.	Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz	S. 21
3.3.1.	Der ökosystemische Ansatz und die Integrationspädagogik	S. 22
3.3.2.	Die Ökologie der menschlichen Entwicklung	S. 23
3.3.3.	Erläuterungen zur „Ökologie der menschlichen Entwicklung“	S. 26
3.4.	Vorgehensweise	S. 27
4.	Begriffliche Strukturierung und historischer Kontext	S. 33
4.1.	Begriffsdefinitionen	S. 33
4.1.1.	Was ist Behinderung?	S. 33
4.1.1.1.	Begriffsgeschichte	S. 33
4.1.1.2.	Definitionsansätze	S. 34
4.1.1.3.	Zusammenfassung	S. 50
4.1.1.4.	Definition „Behinderung“	S. 51
4.1.2.	Integration, Inklusion und Segregation	S. 51
4.1.3.	Lernbehinderung	S. 56
4.1.4.	Sprachbehinderung	S. 59
4.1.5.	Die Integrationsentwicklung in der BRD	S. 63
4.2.	Historischer Kontext	S. 66
4.2.1.	Die Geschichte des frühen Fremdsprachenunterrichts	S. 66
4.2.1.1.	Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945	S. 67
4.2.1.2.	Der Fremdsprachenunterricht nach 1945	S. 72
4.2.2.	Die historische Entwicklung des Sonderschulwesens	S. 73
4.2.3.	Die Entstehung der Lehrpläne	S. 76
5.	Rezeption der wissenschaftlichen Literatur	S. 81
5.1.	Der frühe Spracherwerb des Kindes	S. 81
5.2.	Einführung in die Sprachlehrforschung	S. 97
5.3.	Lernen im Fremdsprachenunterricht	S. 106

6.	Bildungspolitischer Kontext	S. 109
6.1.	Die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts in Baden-Württemberg.....	S. 109
6.2.	Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards	S. 110
6.3.	Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg	S. 120
6.4.	Die bildungspolitische Diskussion zu den Bildungsstandards.....	S. 123
6.4.1.	Anforderungen an Bildungsstandards	S. 123
6.4.2.	Chancen durch Bildungsstandards	S. 126
6.4.3.	Kritik an Bildungsstandards.....	S. 126
6.5.	Die Einführung in den Bildungsplan 2004.....	S. 128
6.6.	Die europäische Dimension - der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen	S. 139
6.7.	Förderschule – Bildungsstandards	S. 144
6.8.	Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zum Förderschwerpunkt Sprache und Lernen – Zusammenfassung.....	S. 147
6.9.	Bildungsstandards und Integration.....	S. 149
7.	Erarbeitung der Auswertungskriterien zu den Fallstudien anhand der Zusammenführung der Dimensionen aus den Kapiteln 3 bis 6	S. 152
7.1.	Fragestellungen	S. 152
7.2.	Variablenkatalog	S. 156
7.3.	Variablenzuordnung in den Bildungsstandards	S. 162
7.4.	Fragenkatalog.....	S. 174
8.	Die empirische Untersuchung /Fallstudien	S. 181
8.1.	Fragestellung und Hypothesen.....	S. 181
8.2.	Aufbereitung des Datenmaterials (Transkriptionen).....	S. 182
8.2.1.	Aufarbeitung des Datenmaterials FS-L – Schule für Kinder mit Lernbehinderung	S. 184
8.2.1.1.	Quantitative Auswertung der Unterrichtstranskriptionen	S. 184
8.2.1.2.	Zusammenfassung der Variablen.....	S. 203
8.2.2.	Aufbereitung des Datenmaterials FS-S – Schule für Kinder mit Sprachbehinderung.....	S. 203
8.2.2.1.	Quantitative Auswertung der Unterrichtstranskriptionen	S. 203
8.2.2.2.	Zusammenfassung der Variablen	S. 223
8.2.3.	Aufbereitung des Datenmaterials FS-G- Grundschule.....	S. 223
8.2.3.1.	Quantitative Auswertung der Unterrichtstranskriptionen	S. 223
8.2.3.2.	Zusammenfassung der Variablen.....	S. 245
8.3.	Analyse und Interpretation des Datenmaterials	S. 246
8.3.1.	FS-L – Schule für Kinder mit Lernbehinderung	S. 246
8.3.1.1.	Themenschwerpunkt Sprache	S. 246
8.3.1.2.	Themenschwerpunkt Themenbereiche.....	S. 247
8.3.1.3.	Themenschwerpunkt Interaktionsmuster	S. 247
8.3.1.4.	Themenschwerpunkt Schülerreaktion.....	S. 248
8.3.1.5.	Themenschwerpunkt Materialeinsatz.....	S. 248

8.3.1.6.	Themenschwerpunkt Sozialform	S. 248
8.3.1.7.	Themenschwerpunkt Fehlerkorrektur	S. 248
8.3.1.8.	Themenschwerpunkt Motherese	S. 249
8.3.1.9.	Themenschwerpunkt SchülerInnensprache.....	S. 249
8.3.2.	FS-S – Schule für Kinder mit Sprachbehinderung.....	S. 249
8.3.2.1.	Themenschwerpunkt Sprache	S. 249
8.3.2.2.	Themenschwerpunkt Themenbereiche.....	S. 251
8.3.2.3.	Themenschwerpunkt Interaktionsmuster	S. 251
8.3.2.4.	Themenschwerpunkt Schülerreaktion	S. 252
8.3.2.5.	Themenschwerpunkt Materialeinsatz.....	S. 252
8.3.2.6.	Themenschwerpunkt Sozialform	S. 252
8.3.2.7.	Themenschwerpunkt Fehlerkorrektur	S. 252
8.3.2.8.	Themenschwerpunkt Motherese	S. 253
8.3.2.9.	Themenschwerpunkt SchülerInnensprache.....	S. 253
8.3.3.	FS-G – Grundschule.....	S. 254
8.3.3.1.	Themenschwerpunkt Sprache	S. 254
8.3.3.2.	Themenschwerpunkt Themenbereiche.....	S. 256
8.3.3.3.	Themenschwerpunkt Interaktionsmuster	S. 256
8.3.3.4.	Themenschwerpunkt Schülerreaktion	S. 257
8.3.3.5.	Themenschwerpunkt Materialeinsatz.....	S. 257
8.3.3.6.	Themenschwerpunkt Sozialform	S. 257
8.3.3.7.	Themenschwerpunkt Fehlerkorrektur	S. 257
8.3.3.8.	Themenschwerpunkt Motherese	S. 258
8.3.3.9.	Themenschwerpunkt SchülerInnensprache.....	S. 258
8.4.	Ergebnisse	S. 259
9.	Experteninterview	S. 264
9.1.	Interviewdurchführung.....	S. 264
9.2.	Aufarbeitung des Datenmaterials FS-L, FS-S, FS-G, FS-S2, FS-G2	S. 265
9.3.	Zusammenfassung der Antworten.....	S. 300
9.4.	Ergebnisse	S.307
10.	Ergebnisse, Zusammenfassung und Perspektiven	S. 309
10.1.	Gliederung	S. 309
10.2.	Umsetzung der Bildungsstandards	S. 311
10.3.	Lehr- und Lernumgebungsfaktoren.....	S. 319
10.4.	Wissenschaftliche Faktoren	S. 322
10.5.	Perspektive der Lehrkräfte	S. 323
10.6.	Schlussbetrachtung - Perspektiven.....	S. 324
11.	Literaturverzeichnis	S. 329
12.	Anhang – Unterrichtstranskriptionen auf CD	
12.1.	Zusammenfassung Variablen FS-L.....	S. 1
12.2.	Zusammenfassung Variablen FS-S	S. 47
12.3.	Zusammenfassung Variablen FS-G	S. 69

1. Einleitung

Im Unterricht, den die Natur inszeniert,
wird Sprache aus der Kommunikation geboren.
(Butzkamm/Butzkamm)

Erziehung ist immer die Erziehung zu Mündigkeit und Selbständigkeit. Der frühe Fremdsprachenunterricht leistet hierzu einen entscheidenden Beitrag. Das Erlernen einer Fremdsprache und das dadurch geweckte Interesse an kulturellen Zusammenhängen trägt zur Persönlichkeitsentwicklung und Emanzipation der SchülerInnen bei. Das Recht, eine Fremdsprache zu lernen, ist deshalb ausnahmslos allen SchülerInnen zu gewähren. Jede/jeder ist dabei nach seinen Möglichkeiten zu fördern und muss jede dazu notwendige Unterstützung erfahren. Die Bedeutung von Fremdsprachenkompetenzen ist sehr erheblich und wird in den nächsten Jahren noch weiter an Wichtigkeit gewinnen. Um dieser Anforderung und der in Europa dominierenden 3-Sprachen-Formel, d.h. alle SchülerInnen sollen während ihrer Schulzeit die Möglichkeit erhalten, neben ihrer Muttersprache noch zwei Sprachen der europäischen Gemeinschaft zu lernen, gerecht zu werden, wird in Baden-Württemberg ab der ersten Klasse Unterricht in einer modernen Fremdsprache erteilt. Auf diesem Weg werden Kinder mit Beginn ihrer Schulzeit an neue Sprachen und den Einblick in andere Kulturen herangeführt.

Dieser frühe Fremdsprachenunterricht steht im Mittelpunkt meiner Arbeit, in der ich darstellen will, auf welchen Grundsätzen die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in Baden-Württemberg basiert: Wie werden die Bildungsstandards umgesetzt? Welche Ziele werden in Form der Bildungsstandards vorgegeben und wie werden sie erreicht? Wie wird der Fremdsprachenunterricht in einer Grundschule, einer Schule für Kinder mit Lernbehinderung und einer Schule für Kinder mit Sprachbehinderung umgesetzt?

Mit der Einführung der Bildungsstandards geht ein Perspektivenwechsel einher. Der Blick richtet sich nicht mehr auf die zu vermittelnden Inhalte, sondern auf den Bildungsprozess und die zu erwerbenden Kompetenzen. Es dominiert nun nicht mehr die Input- sondern die Outputsteuerung. Diesen Wandel und die Umsetzung der Bildungsstandards in Baden-Württemberg stelle ich anhand dreier Fallstudien dar. Ich begleite und analysiere dazu den Fremdsprachenunterricht auf der Basis der Bildungsstandards. Nicht analysiert wird die Lehre. D.h. es werden keine Aussagen darüber getroffen, inwieweit die Qualität des sprachlichen Inputs auf die Fallstudien Einfluss nimmt, bzw. welche Ausgangsbedingungen bezüglich der Sprachkompetenz der Lehrkräfte vorliegen.

Um beiden Geschlechtern gerecht zu werden und den Lesefluss aufrechtzuerhalten, gebrauche ich die weibliche Form – gekennzeichnet durch Großbuchstaben – die die männliche impliziert. Statt „Schülerinnen und Schülern“ verwende ich die Schreibweise „SchülerInnen“ usw.. Die Zählung der Fußnoten beginnt in jedem neuen Kapitel bei 1.

Empirische Studien liefern in großem Umfang Datenmaterial. Aus Gründen der Leserrfreundlichkeit gebe ich die Zusammenfassung der Variablen und die Unterrichtstranskriptionen im Anhang wieder.

Die vorliegende Arbeit untersucht den Fremdsprachenunterricht als Fallstudien in drei Schulen. Ich verwende zur Kennzeichnung der Schulen folgende Abkürzungen:

FS-G = Fallstudie Grundschule

FS-L = Fallstudie Schule für Kinder mit Lernbehinderung

FS-S = Fallstudie Schule für Kinder mit Sprachbehinderung

FS-G2 = Kontrollgruppe Grundschule

FS-S2 = Kontrollgruppe Schule für Kinder mit Sprachbehinderung.

Mehrsprachigkeit ist für viele Kinder bereits eine Selbstverständlichkeit. Sie bringen Vorwissen in die Schule mit, das im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann. Die SchülerInnen sollen im Fremdsprachenunterricht eine positive kommunikative Grundhaltung entwickeln. Sie sollen sich einander zuwenden und sich gegenseitig zuhören. Selbstkonzept und Emanzipation der SchülerInnen können positiv beeinflusst werden. Das Erlernen einer Fremdsprache weckt auch das Interesse an kulturellen Zusammenhängen und Sprachbegegnungen mit anderen Menschen. Dazu soll den Kindern Mut sich zu äußern vermittelt werden. Sie lernen sich gegenseitig zuzuhören und sich und das individuelle Lernen anderer zu respektieren. Dies ist die Voraussetzung zu selbstbestimmtem Leben, zu Autonomie und Emanzipation. Jede Schülerin, jeder Schüler hat einen Bildungsanspruch und das Recht, Zugang zu einer Fremdsprache zu haben. Diesen Bildungsanspruch gilt es für alle Kinder umzusetzen. Alle Kinder, egal welcher sozialen Herkunft, müssen die gleichen Bildungschancen erhalten.

Ich möchte an dieser Stelle allen Menschen danken, die mich während des Schreibens dieser Arbeit unterstützt haben. Ich danke allen Lehrerinnen der Fallstudienklassen und den Schulleitungen, die mir den Einblick in den Schulalltag gewährt haben. Ich danke meinen Eltern Brigitte und Konrad Schöffmann, die mir mein Studium ermöglicht und mich in all meinen Entscheidungen bestärkt haben. Ich danke meiner Schwester Carolin Schöffmann, die durch ihren Einsatz beim Erstellen der Unterrichtstranskriptionen die Darstellung der empirischen Daten in diesem Umfang möglich gemacht hat. Ich danke Herrn Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder, der mein Interesse für die Schulpädagogik geweckt und mir den Weg in die Forschung geebnet hat. Ich danke ihm auch dafür, dass er mir stets mit wissenschaftlichem Rat zur Seite stand. Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Kristian Kunert, der die Arbeit als Zweitprüfer betreut hat. Und ich danke meinem Mann Nico Bleutge, der mich immer ermutigt und mir Halt gegeben hat. Ohne ihn wäre diese Arbeit nicht denkbar gewesen.

2. Zielsetzung, Problemstellung und Vorgehensweise

2.1. Problemdarstellung und Zielsetzung

„Eine Muttersprache kann auch alleine durch verständnisvolles Zuspriechen und Zuhören erworben werden. [...] In gewisser Weise findet wohl immer ein Dialog statt; Zuhören ist schon aktives Mitwirken, Verstehen ein inneres Wiedererzeugen, ja, ein inneres Mitsprechen.“

(Wolfgang und Jürgen Butzkamm)

Im Schuljahr 2001/2002 beginnt in Baden-Württemberg die Pilotphase „Fremdsprachen in der Grundschule“. In diesem Schuljahr werden an 470 Grundschulen, verteilt auf ganz Baden-Württemberg, erste Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht in der ersten Klasse in den Zielsprachen Englisch im Binnenbereich und Französisch am Oberrhein gesammelt.

In dieser Arbeit will ich darstellen, auf welchen Prinzipien die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in Baden-Württemberg basiert. Ebenso erarbeite ich, wie die Bildungsstandards umgesetzt werden und welche Empfehlungen für die zukünftige Umsetzung gegeben werden können. Die Untersuchung legt die Zielvorgaben in Form der Bildungsstandards dar und zeigt die Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts anhand von drei Fallstudien.

Der Fremdsprachenunterricht im Fach Englisch lässt sich als Beispiel für die Umsetzung der Bildungsstandards deuten. Man hätte auch ein anderes Fach untersuchen können. Jedoch bietet der Fremdsprachenunterricht bessere Möglichkeit, da es sich hier um ein neues Fach ab Klasse 1 handelt und die SchülerInnen unbelastet und unvoreingenommen den neue Herausforderung gegenüber treten. Es besteht in der gesamten Lerngruppe bezüglich fremdsprachlicher Kompetenzen mehr oder minder für alle Kinder die gleiche Ausgangsbasis.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht der Fremdsprachenunterricht an einer Grundschule, einer Schule für Kinder mit Sprachbehinderung und einer Schule für Kinder mit Lernbehinderung, der anhand von Unterrichtstranskriptionen dargestellt und analysiert wird. Aufgrund einer Befragung der beteiligten Lehrkräfte erfasse ich Umfeldbedingungen und soziale Hintergründe, wie die Umsetzung der Bildungsstandards. Auch die Organisation des Fremdsprachenunterrichts und die Haltung der Eltern und SchülerInnen wird erfasst.

Als Ausblick in die Zukunft sei der Frage nachgegangen, wie sich die Ergänzung zum Bildungsplan, bzw. die von den Standardgruppen im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg neu entwickelten Bildungsstandards bewährt haben.

Die Untersuchung findet im Fach der Schulpädagogik und im Kontext ihrer Grundlagen statt. Jede Gesellschaft ist darauf angewiesen, an ihre Mitglieder systematisch Wissen, Kenntnisse und Kulturinhalte zu vermitteln. Dies geschieht in arbeitsteilig

organisierten, hoch entwickelten Industriegesellschaften systematisch und geplant mittels Unterricht in eigens dafür eingerichteten Institutionen und durch speziell dafür ausgebildete Personen. Unterrichten - als Grundform pädagogischen Handelns - ist geplantes, systematisches, methodisches und zielgerichtetes Unterweisen lernbedürftiger Kinder, Heranwachsender und Erwachsener:

„Im Zentrum schulpädagogischen Denkens steht die Reflexion über ein an unterrichtliche Bedingungen gebundenes öffentliches Handeln in pädagogischer Absicht, das mit dem Blick auf seine Bedingungen (Schule, Schulklasse, Lehrplan) hinsichtlich seiner Möglichkeiten und Notwendigkeiten analysiert, diskutiert und erforscht werden soll. (...) Die Schulpädagogik ist (...) die Theorie des pädagogisch orientierten Handelns im Feld schulischer Sozialisation.“¹

Ich unterstelle: Der Fremdsprachenunterricht für Kinder mit Lernbehinderung, Sprachbehinderung und ohne Behinderung kann die SchülerInnen in ihrem Selbstbild stärken, Selbstvertrauen und die Kommunikationsfähigkeit aufbauen und eine pragmatische Anwendbarkeit im Lebensumfeld darstellen. Der Bildungsplan betont dazu eine Orientierung an der Lebenswelt der SchülerInnen. Die Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts ist unabhängig von der Schulart zu betrachten, jedoch immer in Abhängigkeit von den sozialen Umwelten der SchülerInnen, von den Einstellungen der Eltern, LehrerInnen und den Schulcurricula und Schulprofilen.

Erziehung muss immer die Erziehung zur Selbstständigkeit sein. Dies impliziert Selbstständigkeit als Erziehungsziel für alle SchülerInnen. Ein Teilaspekt jeder Selbstständigkeit ist die Beherrschung von Fremdsprachen, zumal in einer Gesellschaft der zunehmenden Europäisierung. Die Sonderschularten, die als sogenannte Durchgangsschulen konzipiert sind, bemühen sich, ihre Schülerinnen und Schüler zum Zweck der Integration in die Regelschule zurückzuschulen. Das soll weiterhin in allen Klassenstufen möglich sein. Der Umgang mit der Fremdsprache von Anfang an ermöglicht den Kindern dann weiterhin den Anschluss in der Regelschule. Es bedarf daher keiner weiteren Argumentation für oder gegen den Fremdsprachenunterricht in Schulen für Kinder mit Behinderung.

Das Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts ist der Aufbau der kommunikativen Kompetenz und damit einer Sprachlernkompetenz. Die Stärkung des Selbstvertrauens, der Übungssicherheit, der Routinen und ein Beitrag zum Aufbau von Schlüsselqualifikationen sind zentrale Aspekte der schulischen Fremdsprachenvermittlung. Weitere Zielsetzungen des themen- und handlungsorientierten Unterrichts an Grundschulen, Sprachheil- und Förderschulen sind mündliche Sprachkompetenz, Hörverstehen, Sensibilisierung für Sprache, Lesefertigkeit, Heranführung an Schriftbilder und Einblick in und Verständnis für andere Kulturen. Die Bildungsstandards orientieren sich am natürlichen Spracherwerb der Muttersprache: häufiges, intensives Hören und Hörverstehen geht dem Nachsprechen und dialogischem Sprechen voraus. Der Fremdsprachenunterricht an Sonderschulen trägt nicht nur zum Erwerb von Sprachkompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler bei, sondern auch zu deren Selbstbild, Selbstvertrauen und Kommunikationsfähigkeit außerhalb der Schule, in ihrer Lebenswelt, auf die sich der Bildungsplan explizit bezieht. Es geht hier um

¹ Apel, H.J. / Grunder, H.-U.: Die Schulpädagogik – Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens, in: Dies. (Hrsg.): Texte zur Schulpädagogik. Weinheim/ München 1995, S. 7-34.

Chancengleichheit, die Möglichkeit der Rückschulung, eine zukünftige Berufsausbildung, ein Leben in Europa.

Das Ziel schulischer Sprachausbildung muss die Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen sein. Mehrsprachigkeit meint, die Beherrschung der Muttersprache und der basalen - je nach Schultyp unterschiedlich auszugestaltenden - Kompetenz in zwei Sprachen der europäischen Gemeinschaft.

„*Mehrsprachig sein* als Ziel schulischer Ausbildung heißt, dass das Individuum seine Muttersprache sicher beherrscht und mit weiteren Sprachen - mindestens zwei Sprachen Europas (Gemeinschaftssprachen) - so vertraut ist, dass es sich auf Kommunikation in der Fremdsprache einlässt und sie in Grundzügen erfassen kann.“²

Als Frage ergibt sich: Wie wird der Grundstock zum Erreichen dieses Ziels in der Grundschule, in der Förderschule und der Sprachheilschule gelegt?

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der Evaluation des Lehrplans, insbesondere seiner didaktischen Prinzipien.

Die Untersuchung beschreibt

- Zielvorgaben (bildungspolitisch und didaktisch)
- Ausgangsbedingungen
- Entwicklungen und Prozesse
- Positive und negative Aspekte der Lehrplanumsetzung
- Problemstellen der Lehrplanumsetzung.

Evaluiert werden Entwicklungsstände, Erfahrungen und Lernfortschritte, um daraus Konsequenzen für die weitere Umsetzung der Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht zu ziehen. Im Fokus der Studie steht die Klassenbeobachtung. In diesem Bereich werden Themen bearbeitet wie: Spektrum der Kommunikationsformen in der Lehrer-Schüler-Interaktion, Hilfe der SchülerInnen untereinander, Verstehensreaktionen der SchülerInnen durch Verhalten und verbale Antworten.

Im Zug der Einführung der neuen Bildungsstandards in Baden-Württemberg wird schulpolitisch ein Paradigmenwechsel hin zu mehr Autonomie, mehr Selbstverantwortung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungssystem vollzogen. Die Schulen sind angehalten, ein Schulcurriculum zu entwickeln und umzusetzen. Zudem gilt als Ziel schulischer Sprachausbildung die Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen. Mehrsprachigkeit meint die Beherrschung der Muttersprachen und basale Kenntnisse in zwei Sprachen der europäischen Gemeinschaft. Will man diese Ansprüche realisieren, dürfen in Anbetracht der globalgesellschaftlichen Fragestellung nach Herstellung gerechter Lebens- und Bildungschancen die Schulen für SchülerInnen mit Behinderung nicht außer Acht gelassen werden. Baden-Württemberg vertritt ein viergliedriges Schulsystem und muss sich in diesem Zusammenhang der Qualitätsentwicklung und der Realisierung der Mehrsprachigkeit für alle SchülerInnen mit Fragen der Inklusionspädagogik auseinandersetzen.

² Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule – 1. Zwischenbericht, S. 42 unter: www.wibe-bw.de, Zugriff am 09.09.2005.

2.2. Exkurs: Die Betonung des inklusionspädagogischen Ansatzes - Das sonderpädagogische Paradigma und die Erziehungswissenschaft

Die Inklusionspädagogik hebt auf der Ebene der Theoriebildung die Trennung zwischen der Allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik auf.

Sonder- und Inklusionspädagogik sind wie alle Pädagogiken eingebunden in größere, gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und werden von dorthin in ihrer Entwicklung bestimmt. Die gesellschaftlichen Fragestellungen, wie die Herstellung sozial gerechter Lebens- und Bildungschancen, die Überwindung von Ausgrenzungen sowie mehr Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, bilden die Struktur, innerhalb der der Bereich Erziehungswissenschaft Antworten finden muss. Eberwein jedoch betont, "daß die Sonderpädagogik aufgrund mangelnder Selbstreflexion und Selbstkritik die Zeichen der Zeit nicht richtig erkannt und bis heute nicht akzeptiert hat, daß ihr Wissenschaftssystem und ihre Schulkonzeption neu zu denken sind."³

Die Integrationsdiskussion hat ihren Ursprung Mitte der 60er Jahre in der Diskussion um die Gesamtschule. Diese Debatte wird ab 1969/70 von der Sonderpädagogik aufgenommen und die Frage nach der Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderung aus der allgemeinen Schule wird thematisiert. Die Forderung nach mehr sozialer Gerechtigkeit geht jedoch weit über die Schule hinaus. Welche Rolle kommt in diesem sozialen Veränderungsprozess der Sonderpädagogik zu und welchen Beitrag leistet sie, die angesprochenen Entwicklungen und Probleme aufzugreifen und Antworten darauf zu geben?

Die gegenwärtigen Strukturen der Sonderpädagogik sind im historischen Zusammenhang der Genese besser verstehbar (vgl. Kapitel 4). Zu bedenken bleibt, dass das gegenwärtige Theoriegebäude etwas Gewordenes und damit auch wieder Veränderbares ist, denn die Festlegung im Begriffssystem der „Behindertenpädagogik“ ist mehr von historischen Entwicklungslinien und schulorganisatorischen Übereinkünften bestimmt als von wissenschaftlichen Ableitungen und Begriffsdefinitionen.

Die Sonderpädagogik legitimiert sich hauptsächlich durch die pädagogische Hilfe für „Behinderte“. Es bleibt zu fragen, ob die von der Sonderpädagogik verliehene Etikettierung und die damit verbundene Stigmatisierung „Behinderung“ nicht erst konstituieren. So schreibt Eberwein 1996:

„Das sonderpädagogische Paradigma stützt sich vor allem auf den Behinderebegriff. Angesichts der zunehmenden Selbstbestimmung der „Behinderten“ und ihrer Ablehnung des Objektstatus sowie erfolgreicher integrationspädagogischer Betreuung ist jedoch die defektspezifische Betrachtungsweise, d.h. die Behinderungszuschreibung als Voraussetzung für besondere Hilfen nicht mehr zu rechtfertigen; sie ist in einem integrativen System, in dem die fiktive Durchschnittsnorm und die damit verknüpfte Intervention aufgehoben sind, in dem also die Vielfalt menschlichen Seins zur Normalität gehört, obsolet geworden.“⁴

³ Eberwein, H.: Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule, in: Eberwein, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen, Weinheim 1996, S. 10.

⁴ Eberwein 1996, S. 17.

Die Sonderpädagogik ist der Versuch, die Fachrichtungspädagogiken⁵ zu einem Bereich zusammenzufassen. Die ausblendende Betrachtung des einzelnen Menschen nach einer namengebenden Leitsymptomatik, erkennt nicht, dass Leitsymptome keine isolierbaren Merkmale eines sonst intakten Menschen sind. Ein auf die Leitsymptome abgestimmtes Maßnahmenangebot wird einer Person als soziopsychosomatischer Einheit nicht gerecht.

”Unter den Gesichtspunkten der Ganzheitlichkeit menschlichen Seins und dem Erfordernis personaler Existenz kann man sich nicht auf Symptombehandlung und isolierte Spezialförderung beschränken, sondern muß den betroffenen Menschen akzeptieren, annehmen als Partner, ihn teilnehmen lassen in Lebens- und Arbeitsgemeinschaften und so Möglichkeiten eröffnen, individuell spezifisch zu lernen und zu leben und dabei auch spezifische sachliche oder mitmenschliche Hilfe zu erfahren. Das Besondere der Sonderpädagogik ist dann durch die individuellen Möglichkeiten und Erfordernisse bestimmt und nicht primär durch typische oder fachrichtungseigene Methoden, Therapien, Förderungen. Soweit sie berechtigt sind, sind diese auf den einzelnen hin zu modifizieren.”⁶

Eberwein fordert aus integrationspädagogischer Perspektive:

”Da sich die Existenz von Sonderschulen und die Ausbildung von Sonderpädagogen aus dem Behinderungsbegriff legitimieren, ergibt sich logischer- und zwingender weise auch *deren* Infragestellung. Die Sonderpädagogik hat aufgrund der erfolgreichen Förderung von Kindern mit Behinderung in allgemeinen Schulen ihren traditionellen Anspruch aufzugeben, diese Kinder nur in Sonderschulen fördern zu wollen. Damit wird das jahrzehntelange vorherrschende Verständnis von Sonderpädagogik als *Sonderschulpädagogik* endgültig überwunden. Soziale Integration kann nicht durch schulische Separation bewerkstelligt, Eingliederung kann nicht durch Ausgliederung erreicht werden. Auf der Grundlage der individuellen Förderung hat die allgemeine Schule ihre Zuständigkeit auch für Kinder mit Behinderung anzuerkennen. Damit wird die Grundfrage, ob Schüler sich starren Strukturen und Normen der Schule anzupassen haben oder ob Schule sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler flexibel einstellen muß, eindeutig zugunsten der Kinder entschieden.”⁷

Als Konsequenz ergibt sich daraus die Forderung:

”Solange die ”Heil- und Sonderpädagogik” als eigenständige fachwissenschaftliche Disziplin besteht, vollzieht sie in ihrer Theorie wie in ihrer Praxis die sozial- und bildungspolitische ”Verwaltung” der durch eine selektierende und segregierende gesellschaftliche Praxis ausgesonderten Menschen mit Behinderungen. Sie beteiligt sich vor allem durch die Wahrnehmung der

⁵ Das Sonderschulwesen umfaßt 10 verschiedene Sonderschulformen: Schule für Lernbehinderte, Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte, Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Blinde, Sehgeschädigte, Gehörlose, Schwerhörige, Kranke.

⁶ Begemann, E.: Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration?, in: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam, Weinheim/ Basel 1997⁴, S. 178.

⁷ Eberwein 1996, S. 29.

an sie delegierten Aufgabe zur (Selektions-) Diagnostik, aber auch durch ihre philosophischen und anthropologischen Grundannahmen praktisch und ideologisch aktiv am Prozeß der Aussonderung und Verbesonderung Behinderter in Sonderinstitutionen, wie sie u.a. als Sonderkindergärten und Sonderschulen aber auch als Wohnheime und Werkstätten für Behinderte in Erscheinung treten. Das anzuerkennende Ethos, auch für Menschen mit Behinderungen Erziehung und Bildung zu realisieren und Bildungsgerechtigkeit walten zu lassen, kann nicht als Kompensation der Folgen des gesellschaftlichen Ausschlusses und Diskreditierungsprozesses Behinderter bewertet werden. Die resultierende pädagogische Praxis, die u.a. durch Formen einer extremen äußeren Differenzierung i.S. einer je nach Art und/oder Schweregrad der Behinderung erfolgenden Zuweisung der behinderten Kinder und Jugendlichen in verschiedene Sonderschultypen und einen curricular und bildungsinhaltlich extrem ausgedünnten und reduktionistischen Unterricht gekennzeichnet ist, stellt selbst aktiv her, was zu überwinden vorgegeben wird.”⁸

Inklusion erfordert also die Überwindung der Systeme „Sonderpädagogik“ und „Allgemeine Pädagogik“ in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft. Sonderpädagogische Problemstellungen sind in die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu integrieren.

2.3. Vorgehensweise und Gliederung

Nach einem Überblick über die Methoden der qualitativen Sozialforschung, einer Darlegung des methodischen Vorgehens diskutiere ich in den Kapiteln 4, 5 und 6 die für die Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts relevanten Einflussfaktoren. Dies sind historische, personenbezogene, soziopolitische, wissenschaftliche und Lehr- und Lernumgebungsfaktoren.

Im 4. Kapitel definiere ich den Begriff „Behinderung“. Die Begriffsgeschichte und unterschiedliche Definitionsansätze werden erarbeitet und ich lege eine Definition von Behinderung zugrunde. Die Fachrichtung Inklusionspädagogik wird skizziert. Da sich die Untersuchung mit dem Fremdsprachenunterricht in Schulen für Kinder mit Sprach- und Lernbehinderung befasst, gilt es, die Termini Sprach- und Lernbehinderung in ihren Grundzügen dazulegen.

Neben der Integrationsentwicklung in der BRD erörtere ich den frühen Fremdsprachenunterricht. Im Anschluss an die begriffliche Strukturierung folgt eine Darstellung des historischen Kontextes. Die Geschichte des frühen Fremdsprachenunterrichts und die historische Entwicklung des Sonderschulwesens wie die Entstehung der Lehrpläne stehen dabei im Fokus.

Die Systematik und Rezeption der wissenschaftlichen Literatur befasst sich mit dem frühen Spracherwerb des Kindes und einer Einführung in die Sprachlehrforschung.

Im 6. Kapitel (Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund) zeichne ich die Entwicklung der nationalen Bildungsstandards nach und rücke die europäische Dimension aufgrund einer Rezeption des gemeinsamen europäischen Referenzrah-

⁸ Feuser, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand, in: Hildes Schmidt, A./ Schnell, I.: Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim/München 1998, S. 24.

mens ins Blickfeld. Gütekriterien für „gute Standards“ werden daraus abgeleitet und in Beziehung zu den gelten Bildungsstandards in Baden-Württemberg gesetzt. Ich zitiere Empfehlungen der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD zu den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen und vergleiche sie mit den geltenden Bildungsstandards.

Aus den Kapitel 3 bis 6 entwickle ich Auswertungskriterien für die Analyse der Umsetzung der Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht in den ersten drei Schuljahren und fasse sie in einem Variablensystem zusammen.

Eine Übertragung des Variablensystems auf die Unterrichtstranskriptionen aus den drei Schulklassen, wie eine Analyse und Interpretation der Untersuchungsergebnisse erfolgt in Kapitel 8.

Anhand der Inhalte aus den Kapitel 3 bis 6 erarbeite ich einen Fragebogen für die Lehrkräfte, der Umfeldbedingungen und relevante Kontextfaktoren zum Fremdsprachenunterricht erhebt. Ich bereite die Ergebnisse auf und interpretiere sie.

In Kapitel 10 bündle ich die Untersuchungsergebnisse und gebe Empfehlungen für die zukünftige Umsetzung. Als Ausblick in die Zukunft gehe ich der Frage nach, wie sich die neu entwickelten Bildungsstandards bewährt haben.

3. Methodik

3.1. Vorüberlegungen

Die Evaluation des frühen Fremdsprachenunterrichts in Baden-Württemberg erfolgt anhand einer Begleitung des Fremdsprachenunterrichts an drei Schulen im Ober-schulamtsbezirk Tübingen. Um möglichst nahe am Unterrichtsgeschehen, dem Lernen der SchülerInnen und der Umsetzung der Bildungsstandards durch die Lehrkräfte zu sein, wähle ich die Methode der teilnehmenden Beobachtung.

Feldforschung will ihren Gegenstand in möglichst natürlichem Kontext untersuchen, um Verzerrungen durch Eingriffe der Untersuchungsmethoden bzw. aufgrund der wirklichkeitsfernen Außenperspektive zu vermeiden. Folgende Aspekte sind besonders zu beachten.

Der Forschungsansatz muss offen gestaltet sein, d.h. Thesen werden erst im Lauf des Forschungsprozesses in der teilnehmenden Beobachtung entwickelt. Um das Vorverständnis zu klären, ist eine begriffliche Strukturierung notwendig. Die Forscherin muss sich dessen bewusst sein, dass eine Forscher-Gegenstands-Interaktion stattfindet. Forschen ist ein Interaktionsprozess, in dem sich Forscherin und Gegenstand verändern, in dem subjektive Bedeutungen entstehen und sich entwickeln. Es finden Kooperationen mit den Lehrkräften, mit SchülerInnen und Bildungsbehörden statt. Der Blickwinkel muss auf eine ganzheitliche Beobachtung gerichtet sein, da die analytischen Trennungen in menschliche Funktions- und Lebensbereiche zusammenzuführen sind. Humanwissenschaftliche Gegenstände haben immer eine Geschichte, verändern sich. Die Geschichte des frühen Fremdsprachenunterrichts, die Geschichte der Sonderschulen, der gesellschaftliche und bildungspolitische Kontext sind zu bedenken.

Der Forschungsprozess orientiert sich an einem Problem, einer Fragestellung: Wie gestaltet sich der Fremdsprachenunterricht in Sonderschulen auf der Grundlage der neuen Bildungsstandards? Welche Lernprozesse finden statt?

3.2. Methoden der qualitativen Sozialforschung

Philipp Mayring stellt an den Anfang seiner Arbeit über die qualitative Sozialforschung¹ fünf Postulate als Grundlagen des qualitativen Denkens. Diese Postulate gilt es, in der Fallstudie zum frühen Fremdsprachenerwerb anzuwenden.

„Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.[...]“

Postulat 2: Am Anfang jeder Analyse muß eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereichs stehen.[...]

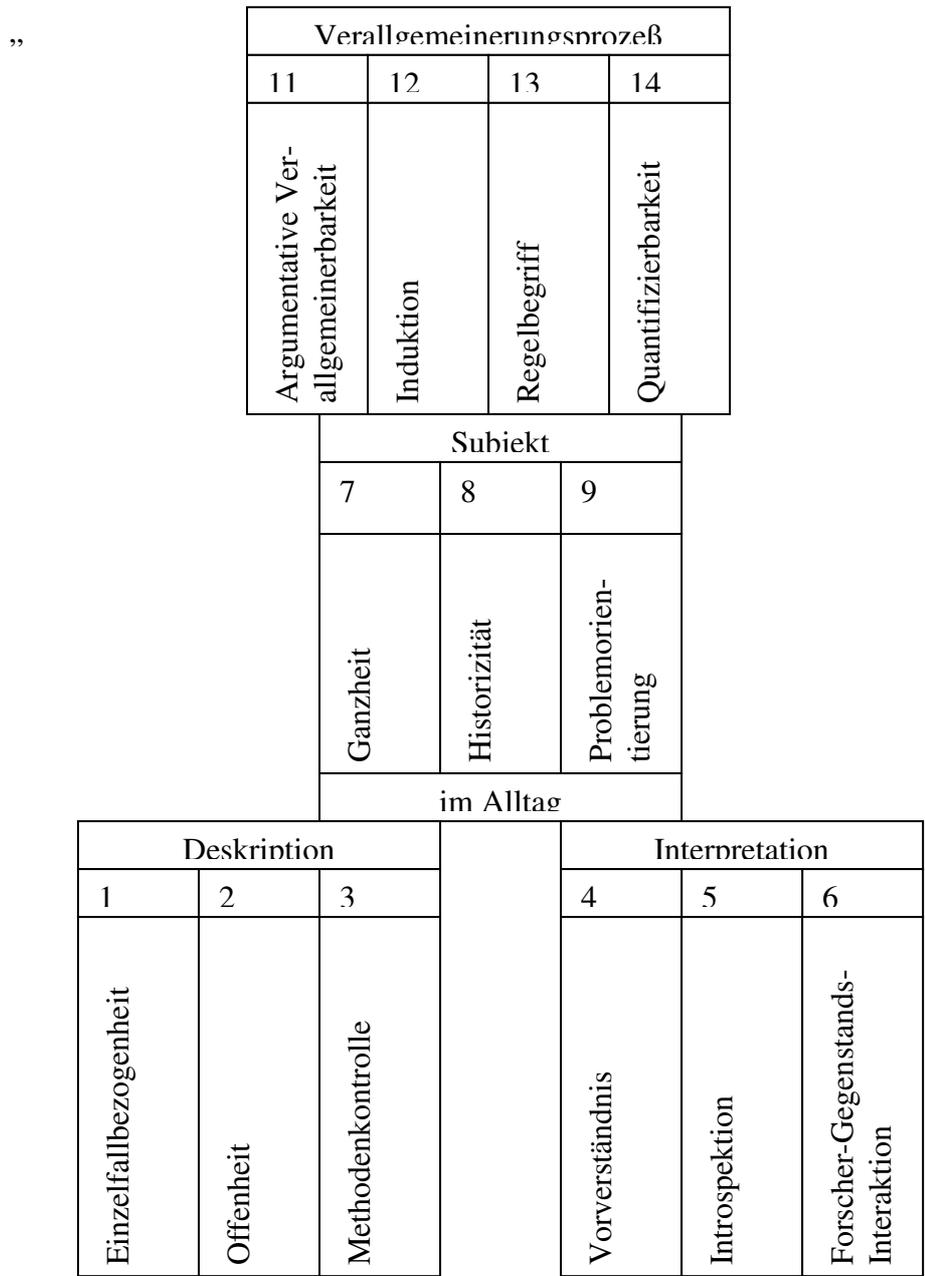
¹ Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 1999⁴.

Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muß immer auch durch Interpretation erschlossen werden.[...]

Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.[...]

Postulat 5: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muß im Einzelfall schrittweise begründet werden.“²

Diese Postulate münden in Handlungsanweisungen. Mayring entwickelt dazu die dreizehn Säulen qualitativen Denkens, die er in einem Schaubild verknüpft.



² Mayring 1999⁴, S. 9ff..

³ Mayring 1999⁴, S. 15.

Das Subjekt in der qualitativen Sozialforschung soll immer in seiner Historizität gesehen werden, in seiner Gewordenheit. Das Postulat der Deskription beinhaltet drei methodische Grundsätze: die Einzelfallbezogenheit, d.h. eine genaue Beschreibung des einzelnen Falls ist erforderlich. Dazu ist dem Forschungsgegenstand mit größtmöglicher Offenheit zu begegnen und eine Kontrolle der Methoden muss gegeben sein.

Das Postulat der Interpretation fordert, dass das Vorverständnis bezüglich des Forschungsgegenstandes zu explizieren ist. Das Postulat der schrittweisen Verallgemeinerbarkeit gliedert sich in die argumentative Verallgemeinerbarkeit, die Induktion, die Formulierung eines Regelbegriffs anstatt eines starren Gesetzesbegriffs und in die Quantifizierung.

Mayring schreibt:

„Im Forschungsprozeß müssen immer auch Einzelfälle mit erhoben und analysiert werden, an denen die Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen laufend überprüft werden kann.[...]

Der Forschungsprozeß muss so offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierung und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert.

Der Forschungsprozeß muss trotz seiner Offenheit methodisch kontrolliert ablaufen, die einzelnen Verfahrensschritte müssen expliziert, dokumentiert werden und nach begründeten Regeln ablaufen.[...]

Die Analyse sozialwissenschaftlicher Gegenstände ist immer vom Vorverständnis des Analytikers geprägt. Das Vorverständnis muss deshalb offengelegt und schrittweise am Gegenstand weiterentwickelt werden.[...]

Bei der Analyse werden auch introspektive Daten als Informationsquelle zugelassen. Sie müssen jedoch als solche ausgewiesen, begründet und überprüft werden.[...]

Forschung wird nicht als Registrieren angeblich objektiver Gegenstandsmerkmale aufgefaßt, sondern als Interaktionsprozeß, in dem sich Forscher und Gegenstand verändern, in dem subjektive Bedeutungen entstehen und sich wandeln.[...]

Analytische Trennungen in menschliche Funktions- bzw- Lebensbereiche müssen immer wieder zusammengeführt werden und in einer ganzheitlichen Betrachtung interpretiert und korrigiert werden.[...]

Die Gegenstandsauffassung im qualitativen Denken muss immer primär historisch sein, da humanwissenschaftliche Gegenstände immer eine Geschichte haben, sich immer verändern können.[...]

Der Ansatzpunkt humanwissenschaftlicher Untersuchungen sollen primär konkrete, praktische Problemstellungen im Gegenstandsbereich sein, auf die dann auch die Untersuchungsergebnisse bezogen werden können.[...]

Bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung muss expliziert, argumentativ abgesichert begründet werden, welche Ergebnisse auf welche Situationen, Bereiche, Zeiten hin generalisiert werden können.[...]

In sozialwissenschaftlichen Untersuchungen spielen induktive Verfahren zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse eine zentrale Rolle, sie müssen jedoch kontrolliert werden.[...]

Im humanwissenschaftlichen Gegenstandsbereich werden Gleichförmigkeiten nicht mit allgemeingültigen Gesetzen, sondern besser mit kontextgebundenen Regeln abgebildet.[...]

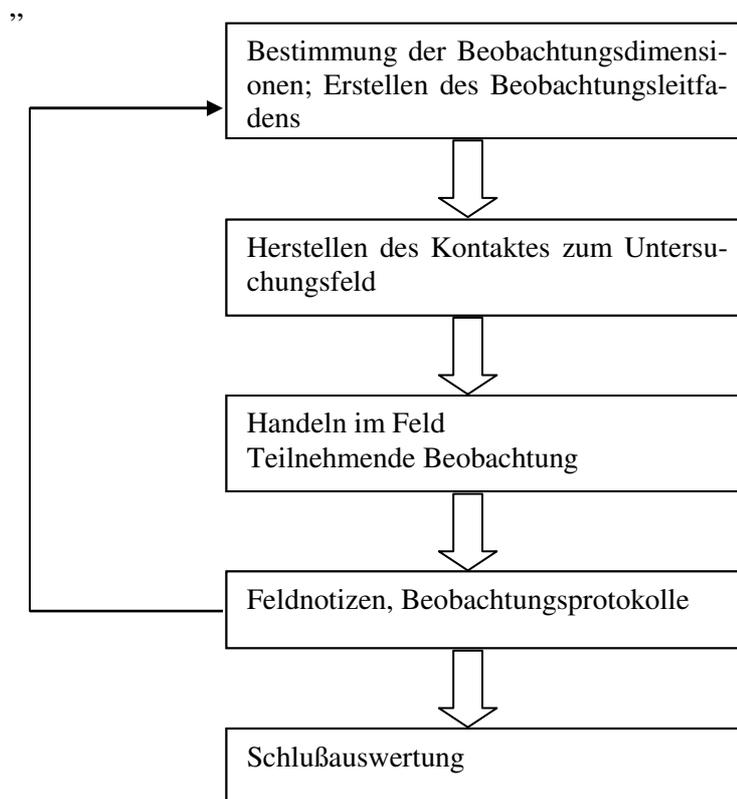
Auch in qualitative orientierte humanwissenschaftliche Untersuchungen können – mittels qualitativer Analyse – die Voraussetzungen für sinnvolle Quantifizierungen zur Absicherung und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse geschaffen werden.“⁴

Feldforschung will ihren Gegenstand bei der Untersuchung in seiner natürlichen Umgebung belassen. Die Forscherin selbst begibt sich in diese natürliche Umgebung, sie geht „ins Feld“. Die Hauptmethode ist die „Teilnehmende Beobachtung“. Damit kommt sie näher an die Realität und die Innenperspektive der Beteiligten heran. Bei der Feldforschung bietet sich das folgende Vorgehen an:

- Festlegung der Fragestellung
- Herstellung des Feldkontaktes
- Materialsammlung
- Auswertung

Für die Auswertung sind qualitativ-interpretative Techniken zentral.

Mayring skizziert den Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung:



⁵
”

Das bedeutet: Die im Feld via Videographie erhobenen Daten werden wörtlich transkribiert, was zu einer vollständigen Textfassung des erhobenen Materials führt. Diese ist die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung. Anhand der Konstruktion deskriptiver Systeme ist das Material durch zu Kategoriensystemen zu-

⁴ Mayring 1999⁴, S. 16 ff..

⁵ Mayring 1999⁴, S. 63.

sammengestellte Überbegriffe zu ordnen. Die Kategorien werden theoriegeleitet und auf das konkrete empirische Material bezogen entwickelt.

Ein Verfahren qualitativer Analyse ist die gegenstandsbezogene Theorie. Diese geht davon aus, dass der Forscher während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft, so dass Erhebung und Auswertung sich überschneiden.

Auch Siegfried Lamnek legt die Offenheit der Forscherin gegenüber den Untersuchungspersonen, den Untersuchungssituationen und den Untersuchungsmethoden als ein erstes Prinzip empirischer qualitativer Sozialforschung zugrunde.

Empirische Forschung ist immer auch Kommunikation, weshalb die alltäglichen Regeln der Kommunikation im Forschungsprozeß zu beachten sind. Empirische Forschung ist prozeßhaft und damit in ihrem Ablauf veränderbar. Sie ist reflexiv in Gegenstand und Analyse und in der Sinnzuweisung zu Handlungen, also auch im Handlungsprozeß. Die einzelnen Untersuchungsschritte sollen expliziert werden, um den kommunikativen Nachvollzug zu ermöglichen, so Lamnek. Empirische Forschung muss flexibel im gesamten Forschungsprozeß auf die Situation und die Relation zwischen Forscherin und Beforschten (auch im Instrumentarium) reagieren, sich an veränderte Bedingungen und Konstellationen anpassen.⁶

Die Validierung der in der teilnehmenden Beobachtung erhobenen Daten kann anhand einer ökologische Validierung stattfinden. Ökologische Validierung bedeutet, über die Datengewinnung hinaus auch in der Interpretation und Analyse der Daten die Lebensraum- und Umweltbedingungen der zu untersuchenden Subjekte und Gruppierungen weitestgehend zu berücksichtigen, also nicht analytisch isolierend vorzugehen.

Ein Gütekriterium empirischer Forschung ist die Zuverlässigkeit, also das Ausmaß, in dem die wiederholte Anwendung eines Meßinstruments innerhalb bestimmter Schwankungsbreiten gleiche Ergebnisse liefert. Ein weiteres Kriterium ist die Objektivität. Diese differenziert sich nach der Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität. Objektivität ist notwendige Vorstufe für Zuverlässigkeit und Gültigkeit. Die Gültigkeit ist das Maß für die Übereinstimmung des durch ein Meßverfahren Erfassten mit dem theoretisch gemeinten Objektbereich.

Neben diesen grundlegenden Bedingungen der qualitativen Sozialforschung ist es im Zusammenhang mit der Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts an drei Schulen wichtig, die Anforderungen an Einzelfallstudien zu formulieren.

Nach Lamnek werden bei (Einzel-)Fallstudien besonders interessante Fälle hinsichtlich möglichst vieler Dimensionen und zumeist über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet (bzw. befragt und inhaltsanalytisch ausgewertet), beschrieben und analysiert. Dabei soll ein ganzheitliches Bild entstehen.

Fallstudien sind meist multimethodisch angelegt (Methoden-Triangulation). Bei der Einzelfallstudie handelt es sich nicht um eine spezifische Erhebungstechnik, sondern um einen approach, einen Forschungsansatz. Unter einem Fall werden mehrere soziale Einheiten, wie Personen, Gruppen, Institutionen etc., gefasst. Das Ziel der Ein-

⁶ Nach Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie, Weinheim 1995⁴, S. 29f..

zelfallstudie liegt darin, genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist. Es wird angestrebt, die untersuchten Einzelfälle in ihrer Ganzheitlichkeit realitätsgerecht zu erfassen. Das Material kann grundsätzlich mit allen Techniken der empirischen Sozialforschung erhoben werden. Die Forscherin entwickelt eine Forschungsfrage, ist aber offen für deren Modifikation.

Zur Charakteristik teilnehmender Beobachtung konstatiert Lamnek:

Ein hervorragendes Kennzeichen ist, dass sie in der natürlichen Lebenswelt der Beobachteten eingesetzt wird. Die Sozialforscherin nimmt als Beobachterin am Alltagsgeschehen der sie interessierenden Personen oder Gruppen teil. Die Beobachtung ist zeitlich limitiert. Es sind immer nur Ausschnitte aus der sozialen Realität erfassbar.

”

- Die wissenschaftliche Beobachtung unterscheidet sich von der alltäglich-naiven vor allem dadurch, dass sie systematisch geplant, aufgezeigt und analysiert wird und einer Prüfung auf Zuverlässigkeit zugeführt werden kann.
- Die strukturierte oder standardisierte Beobachtung arbeitet mit einem vorab festgelegten theoretischen Beobachtungsschema und fixiert Beobachtungskategorien, die als Raster auf das zu beobachtende Verhalten angelegt werden. Die unstrukturierte Beobachtung ist hingegen offen für die Verhältnisse und deren Entwicklungen im sozialen Feld.
- Bei der offenen Beobachtung ist den Beobachteten die Tatsache des Beobachtens bekannt (wobei der eigentliche Forschungszweck nicht notwendigerweise mitgeteilt worden ist), während bei der verdeckten Beobachtung die Forschungsabsicht verheimlicht wird.
- Bei der teilnehmenden Beobachtung begibt sich der Forscher bzw. Beobachter in das soziale Feld, wird - indem er eine entsprechende Rolle übernimmt - Teil desselben und beobachtet aus dieser Rolle heraus. Bei der nicht teilnehmenden Beobachtung wird das Feld quasi von außen durch den Forscher als Forscher beobachtet.
- Der Partizipationsgrad der Teilnahme im beobachteten sozialen Feld kann von aktiver bis zu passiver Teilnahme variieren.
- Die direkte Beobachtung ist die eigentliche Methode der Beobachtung, während bei der indirekten Beobachtung der Begriff der Beobachtung sehr extensiv gefaßt ist: von ihr ist immer dann die Rede, wenn nicht das Verhalten in actu beobachtet wird, sondern nachträglich irgendwelche Dokumente zur Beobachtung analysiert werden.
- Die Feldbeobachtung erfolgt in natürlichen Alltagssituationen der Beobachteten, während die Laborbeobachtung in einem künstliche geschaffenen Umfeld vorgenommen wird.
- Es soll schon hier festgelegt werden: die prototypische qualitative Form der Beobachtung ist unstrukturiert (nicht standardisiert), offen, teilnehmend, tendenziell aktiv teilnehmend, direkt und im Feld.,⁷

Der teilnehmenden Beobachtung folgt die Aufbereitung des Materials. Die Videographie wird anhand eines festgelegten Transkriptionsschlüssels wörtlich in Textform übertragen. Daran schließt sich die Inhaltsanalyse an.

⁷ Lamnek 1995³, Band 1, S. 254.

Bei der Inhaltsanalyse wird nach Lamnek das Material, das emotionale und kognitive Befindlichkeiten, Verhaltensweisen oder Handlungen repräsentiert, interpretierend ausgewertet. Gegenstand wissenschaftlicher Inhaltsanalyse sind reproduzierbare Handlungen. Die Repräsentation erfolgt in der aufgezeichneten Kommunikation (Video). In einer Art explorativer Phase sichtet die Forscherin das vorliegende Material und legt danach ein System von Kategorien fest, auf die hin das Material zu untersuchen ist.

Als Ablaufmodell dient das von Mayring entwickelte und von Lamnek zitierte⁸ 9-stufige inhaltsanalytische Modell.

Das Material wird festgelegt, d.h. es muss definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegt. Es folgt die Analyse der Entstehungssituation. Informationen über den Entstehungszusammenhang müssen dargelegt werden. Zur formalen Charakterisierung des Materials wird angegeben, in welcher Form das Material vorliegt und wie transkribiert wurde. Eine theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung ist vorzunehmen und die Analysetechnik zu bestimmen. Analyseeinheiten werden definiert, d.h. Textteile, die ausgewertet werden sollen, werden bestimmt. Außerdem wird festgelegt, wie ein Textstück, eine Phrase, beschaffen sein muss, damit sie als Ausprägung für eine Kategorie genommen werden kann. Kategorien sind Merkmale des Textes, die die Forscherin durch Lektüre der Interviewprotokolle ermittelt hat, um den Text beschreiben zu können. Der Analyse des Materials folgt die Zusammenfassung.

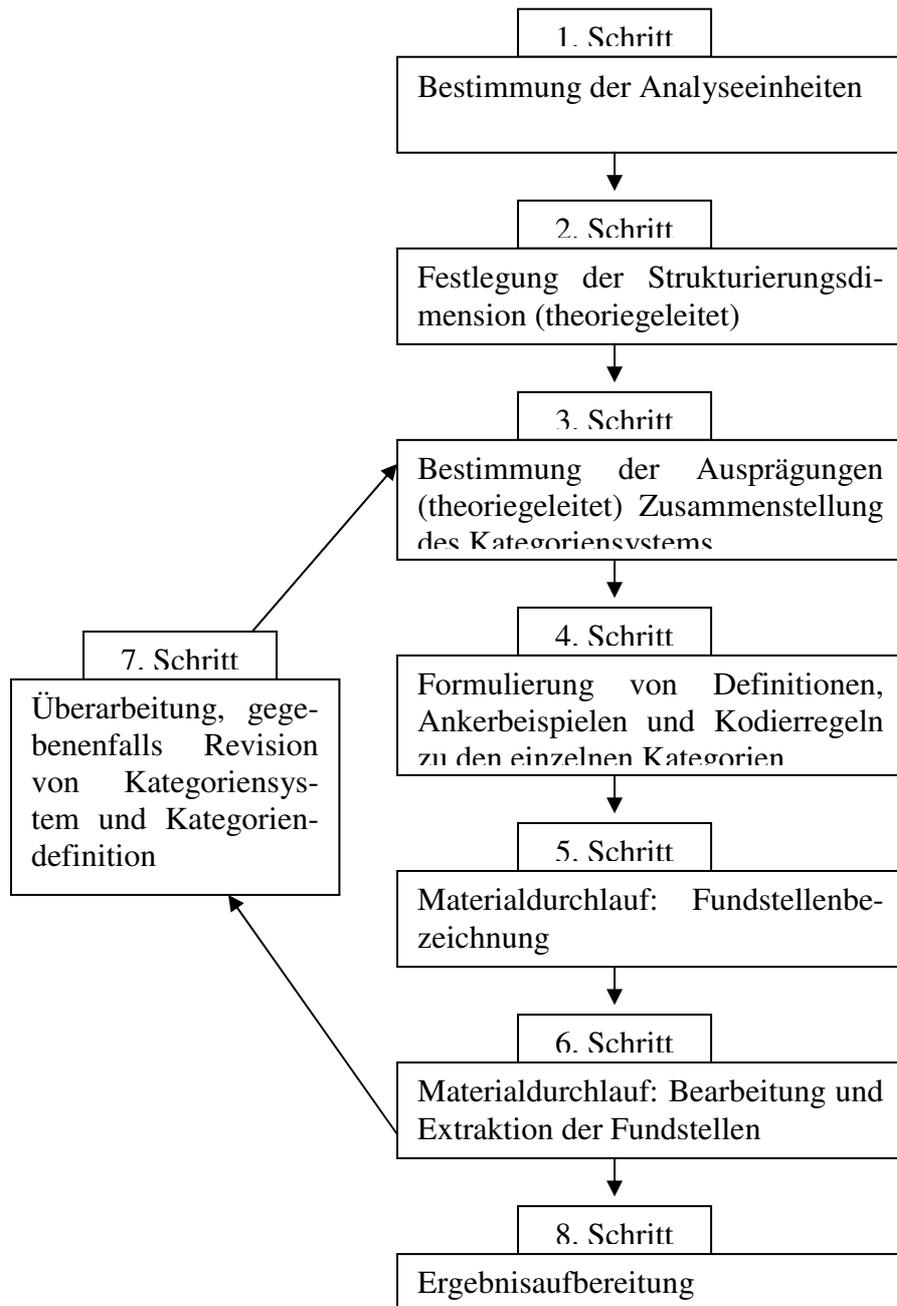
In diesem Verfahren werden durch Auslassungen, Generalisierungen, Konstruktionen, Integrationen, Selektionen und Bündelungen abstrakte Aussagen gewonnen, die das ursprüngliche Material paraphrasieren. Diese abstrakten Paraphrasen werden unter Kategorien subsummiert und schließlich zur Kennzeichnung und Beschreibung des Einzelfalls herangezogen. Lamnek zitiert das Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring 1988⁹.

⁸ Lamnek zitiert Mayring: Mayring, P: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 1988.

⁹ Siehe Fußnote 8

Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse:

”



10

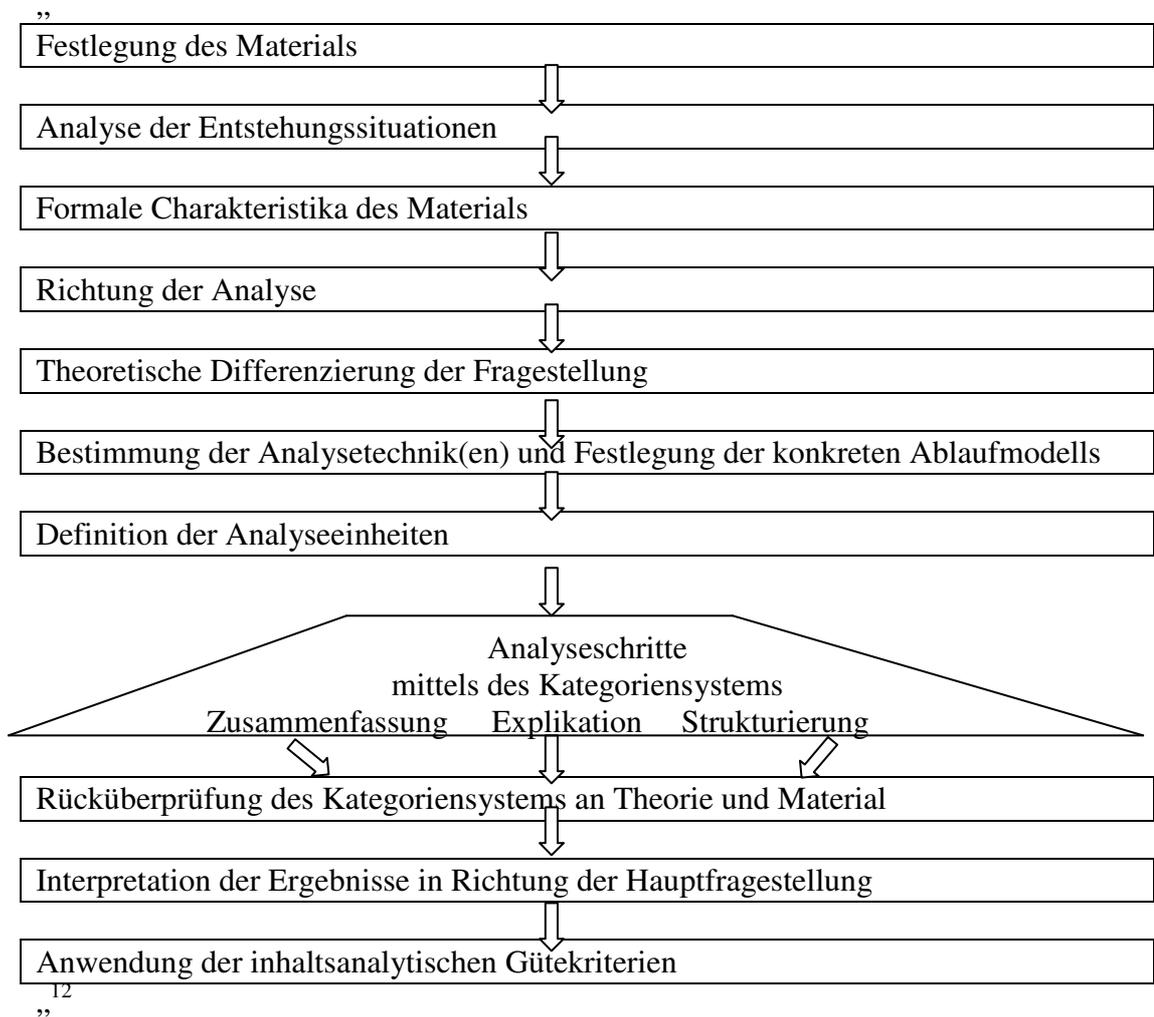
”

Für die strukturierende Auswertung werden folgende Regeln angegeben:

Definition der Kategorien: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen. Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen. Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. Die Interpretation: Hier werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert. Der

¹⁰ Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2 ; Methoden und Techniken, Weinheim 1995³, S. 214.

Forscher soll die individuellen Darstellungen der Einzelfälle fallübergreifend generalisieren und so zu einer Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand der Kategorien gelangen. Lamnek zeigt dazu ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring 1988¹¹:



3.3. Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz

Für die Analyse der Umsetzung der Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht an einer Grundschule, einer Schule für Kinder mit Lernbehinderung und einer Schule für Kinder mit Sprachbehinderung bietet ein ökosystemisches Sozialisationsmodells relevante Anhaltspunkte. Das ökosystemische Modell von Urie Bronfenbrenner stellt die Interdependenz zwischen Individuum und Umwelt in den Mittelpunkt der Betrachtung. Das Modell hält dazu an, im Rahmen eines inhaltsanalytischen Ablaufmodells, wie dem Lamneks, die Analyse der Entstehungssituation, die Richtung der Analyse und die Strukturierung der Auswertung in ein Systemmodell einzubetten, das die Analyseeinheit und die SchülerInnen in ihren lebensweltlichen Bezügen und sozialen Rollen erfasst. In diesem

¹¹ siehe Fußnote 8.

¹² Lamnek 1995³, Band 2, S. 217.

”sozial-ökologischen Ansatz wird die komplexe und interdependente ”*Verschachtelung*” von sozialisationsrelevanten Systemen erforscht, die die materiellen Faktoren (etwa die Straße, die Wohnbedingungen, die Spielplätze) ebenso einschließt wie die Personen (Eltern, Gleichaltrige) mit ihren Rollen und Beziehungen zum Kind, aber auch die Tätigkeiten und ihre sozialen ”Bedeutungen”. Diese ”horizontalen” Sozialisationsbedingungen werden in den ”vertikalen” Zusammenhängen mit gesellschaftlichen Bedingungen höheren Allgemeinheitsgrades (z.B. Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, Wirtschaft, Recht, Politik etc.) analysiert.”¹³

3.3.1. Der ökosystemische Ansatz und die Integrationspädagogik

Im Rahmen des ökosystemischen Ansatzes wird Behinderung nicht als Eigenschaft einer bestimmten Person gesehen, sondern als eine Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten. Das soziale und materiale Umfeld eines Menschen mit Behinderung ist entscheidend dafür, wie sich diese Relation gestaltet.

Legt man Bronfenbrenners ökosystemisches Konzept für das pädagogische Handeln zugrunde, müssen die Umfeldgegebenheiten erfaßt und in den pädagogischen Handlungsplan einbezogen werden. Die Behinderung eines Kindes läßt sich demnach nur beurteilen, wenn man das konkrete Kind-Umfeld-System kennt.

Behinderung als soziale Folge einer Schädigung oder Leistungsminderung zeigt sich in gestörter Integration des betreffenden Menschen in sein Umfeldsystem. Gestörte oder ungenügende soziale Integration ist unter diesem Begriffsverständnis nicht nur ein Erscheinungsbild von Behinderung, sondern sie ist, wenn sie infolge von Schädigung oder Leistungsminderung entstanden ist, die Behinderung selbst. Behinderung liegt in diesem Ansatz also vor, ”wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.”¹⁴

Der ökosystemische Behinderungsbegriff hat den Vorteil, dass er den Blick unmittelbar auf den Prozeß der Integration in ein konkretes Umfeld richtet und damit pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Obwohl sich Schädigung und Leistungsminderung oft dem pädagogischen Einfluß entziehen, kann doch an der Behinderung, d.h. an der Exklusion, pädagogisch gearbeitet werden.

Aus ökosystemischer Sichtweise wird also Behinderung dadurch beeinflussbar, dass an den konkreten Umfeldbedingungen integrations- oder inklusionsorientiert gearbeitet wird.

”Diese Sichtweise erschließt neue Handlungsmöglichkeiten für die Nichtaussonderung im Kindergarten - und Schulbereich. Denn selbst wo die Integration in Regeleinrichtungen des Bildungswesens durch Recht- und Verwaltungsgepflogenheiten nicht vorgesehen ist, muß im Sinne des ökosyste-

¹³ Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium – Studienbuch, Bad Heilbrunn 1995⁴, S. 157.

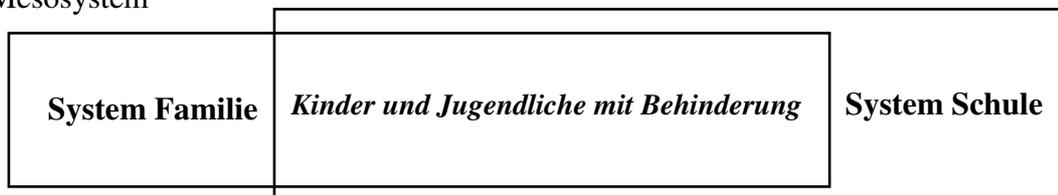
¹⁴ Sander, A.: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration, in: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam, Weinheim/ Basel 1997⁴, S. 105.

mischen Ansatzes das konkrete Kind-Umfeld-System untersucht werden; dabei ergeben sich oft Erkenntnisse, wie durch mehr oder weniger einfache Veränderungen der Umfeldbedingungen in Kindergarten oder Schule die Nichtaussonderung im Einzelfall möglich wird - und somit pädagogisch geboten ist.“¹⁵

Ziel pädagogischen Handelns ist die Unterstützung einer bestmöglichen Entwicklung des Kindes in seinen gegenwärtigen und zukünftigen Umwelten. Die Aufgabe des dabei stattfindenden diagnostischen Prozesses ist die Aufklärung von sozialen und materialen Erleichterungen und „Behinderungen“ in den Umfeldern des Kindes, die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten und die Planung entsprechender pädagogischer Handlungen. Zu beachten ist dabei immer, dass das Kind in ein System aus sozialen und materialen Bezügen eingebettet ist, nämlich in ein familiäres und in ein außerfamiliäres Bezugssystem.

Es besteht eine „Zirkularität“ dieser Systeme, da sich ihre Mitglieder gegenseitig beeinflussen. Graphisch läßt sich die Verortung des Kindes veranschaulichen:

Mesosystem



Die Bedürfnisse des Kindes sind vor dem Hintergrund der jeweiligen Handlungsräume und -zusammenhänge zu verstehen.

3.3.2 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung

Anhand der wichtigsten Definitionen Urie Bronfenbrenners stelle ich die Grundlagen der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ dar.¹⁶

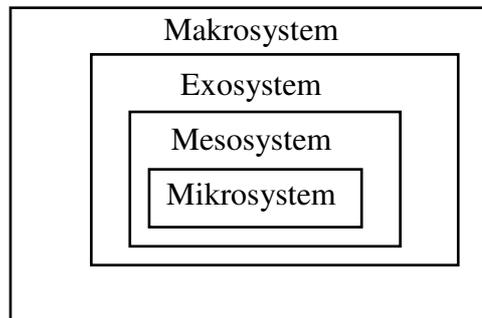
Der Autor versucht, indem er Ergebnisse aus experimenteller Forschung mit Daten aus natürlichen Umwelten zu einer Gesamtschau verknüpft, alltägliche Lebenswelten systematisch zu beschreiben. Der gewählte Begriff „Ökologie“ leitet sich vom griechischen oikos (Haus) ab und meint in diesem Kontext eine vom Menschen selbst gestaltete und gestaltbare Umwelt.

Der Erforschung menschlicher Entwicklung liegt das Verständnis zugrunde, dass zwischen der in Entwicklung sich befindenden Person und ihrer Umwelt eine Wechselwirkung besteht. Entwicklung ist zu verstehen als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von

¹⁵ Hildes Schmidt, A./ Sander, A.: Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration, in: Eberwein 1997, S. 269.

¹⁶ Nach Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente, Stuttgart 1981, S. 37 ff.

den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind. Als Analysekat-egorien dienen ineinander verschachtelte Systeme:



Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihr eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Das Mikrosystem besteht aus Bereichen, die am engsten mit einer Person während des ganzen Lebenslaufs verbunden sind. Dies sind Familie, Nachbarschaft, Kindergarten, Schulklasse, Freundesgruppe, Paarbeziehungen, Ausbildungs- und Arbeitsstätte, Arbeitsteams, Vereine, Senioren- und Pflegeheim etc..

Die drei Elemente des Mikrosystems, Tätigkeit, Rolle und Beziehungen, bilden den begrifflichen Bezugsrahmen zur Analyse des Lebensraumes einer Person. Als Rolle versteht man einen Satz von Verhaltensweisen und Erwartungen, die mit einer Stellung in der Gesellschaft assoziiert werden.

Ein Mesosystem erfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist. Das Mesosystem kann aus Familie, Schulklasse und informeller Freundesgruppe bestehen, wobei es sich verändert, wenn das Individuum in einen neuen Lebensbereich eintritt. Das Mesosystem beschreibt also die Wechselbeziehungen zwischen den für ein Individuum wichtigen Mikrosystemen.

Unter Exosystem versteht Bronfenbrenner alle Umweltbereiche außerhalb der innersten Lebensumwelt, welche die persönlichen Lebensbereiche beeinflussen. Bei einem Kind kann dies der Arbeitsplatz der Eltern sein, die Klasse der älteren Schwester, die Freunde der Eltern oder Massenmedien. Damit sind die von außen auf das Mesosystem und seine Mikrosysteme wirkenden Kräfte umschrieben.

Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung, die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien. "Das Makrosystem enthält den gesellschaftlich-kulturellen Bezugsrahmen für alle anderen Systeme. Sein Einfluß führt dazu, dass die Entwicklung eines Individuums unter je anderen soziokulturellen Bedingungen unterschiedlich verläuft."¹⁷

Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt, d.h. im Mikrosystem oder in einem Lebensbereich des Mesosystems, aufgrund eines Wechsels ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert. Ökologische Übergänge stellen dabei besondere Ansprüche an das Individuum und seine Fähigkeiten zur Anpassung an neue Gegebenheiten. Neue Bewältigungsstrategien für diese Situation müssen erarbeitet werden.

¹⁷ Grunder, H.-U.: Sozialisier und diszipliniert. Die Erziehung "wilder Kinder", Hohengehren 1998, S. 29.

Jeder ökologische Übergang ist Folge wie Anlaß von Entwicklungsprozessen, biologischer Veränderungen und veränderter Umweltbedingungen. Ist ein ökologischer Übergang gelungen, kann sich dies vorteilhaft auf die Entwicklung des Individuums auswirken. Scheitert er, d.h. die neue Rolle wird nicht eingenommen, kann die Entwicklung krisenhaft verlaufen. Sowohl die Akteure im Mesosystem als auch das Individuum sind gleichermaßen für den gelungenen Übergang verantwortlich.

In der ökologischen Entwicklungsforschung müssen die Eigenschaften von Person und Umwelt, die Strukturen der Lebensbereiche in der Umwelt und die Prozesse, die in ihnen und zwischen ihnen ablaufen, als voneinander abhängig angesehen und als Systeme analysiert werden. Ziel ist dabei die genaue Darstellung dieser wechselseitigen Abhängigkeiten, indem Entwicklungskontexte und -prozesse analysiert werden.

Rollen sind als Kontext der menschlichen Entwicklung bedeutsam. Zum ursprünglichen Rollenkonzept (Mead u.a.) gehören nicht nur Erwartungen, wie eine Person in einer gegebenen sozialen Stellung sich anderen gegenüber zu verhalten hat, sondern auch Erwartungen darüber, wie diese anderen sich ihr gegenüber verhalten sollten (wenn eine LehrerIn etwas erklärt, erwartet man z.B. Aufmerksamkeit von den SchülerInnen). Rollen sind gewöhnlich durch Benennungen identifiziert, die in einer Kultur zur Bezeichnung von sozialen Positionen verwendet werden, die man meist nach Alter, Geschlecht, Verwandtschaftsbeziehungen, Beschäftigung oder sozialem Status unterscheidet. Es können aber auch andere Parameter wie ethnische Zugehörigkeit, Religion oder auch eine Behinderung einfließen.

Mit jeder sozialen Position sind Rollenerwartungen verbunden, die vorgeben, wie ihr Inhaber sich zu verhalten hat und wie andere sich ihm gegenüber verhalten sollen. Diese Erwartungen betreffen nicht nur den Inhalt von Tätigkeiten, sondern auch die Beziehungen zwischen den Parteien. Es ist klar, dass im Begriff der Rolle die Elemente der Tätigkeiten und Beziehungen in Form sozialer Erwartungen integriert sind. Da diese Erwartungen auf dem Niveau der Subkultur oder Kultur definiert sind, hat die Rolle ihre Wurzeln im übergeordneten Makrosystem und den damit zusammenhängenden Ideologien und institutionellen Strukturen. Aus der Einbettung der Rollen in diesem größeren Kontext entsteht ihr großer und oft zwingender Einfluß auf das Verhalten von Personen in einer gegebenen Situation, auf ihre Tätigkeiten und die Beziehungen, die sich zwischen ihnen und den anderen im Lebensbereich ausbilden. Die menschliche Entwicklung¹⁸ wird infolge der Interaktion von Personen, die mehrere verschiedene Rollen innehaben, und dank eines eigenen, ständig wechselnden Rollenrepertoires gefördert. Sozialisation findet vor allem im Elternhaus und in der Schule statt. Wenn also dort nicht genügend Rollen zur Verfügung stehen, wird die menschliche Entwicklung eingeschränkt.

¹⁸ Die menschliche Entwicklung ist der Prozeß, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden.

3.3.3. Erläuterungen zur „Ökologie der menschlichen Entwicklung“

Mehrebenenmodellen wie demjenigen von Urie Bronfenbrenner liegt die Tendenz zugrunde, sozialstrukturelle oder sozialpsychologische Kontexte in ihrer Bedeutung für individuelle Verhaltensweisen zu untersuchen.

Bronfenbrenner bezeichnet den unmittelbaren dauerhaften Lebensraum eines Kindes als den ökologischen Raum, der die Genese der Persönlichkeit beeinflusst. Drei Perspektiven dieses Raums werden dabei betrachtet: die stoffliche Anordnung, Personen und ihre Beziehungen zum Kind sowie Tätigkeiten der Personen in Bezug auf das Kind. Die Struktur der sichtbaren Elemente des ökologischen Raums lässt sich zum einen aus den Interaktionsgefügen oder sozialen Netzwerken der Person ableiten, zum anderen aus den Institutionen. Soziale Netzwerke, wie etwa familiäre oder schulische Kommunikationsbeziehungen, sind nicht unabhängig von den Institutionen, sondern ihrerseits deren Elemente, so dass die sozialen Netzwerke den ökologischen Raum des Kindes zugleich direkt beeinflussen und indirekt als Umwelt der Interaktionsmuster Einfluss nehmen. Die Netzwerke sind zusätzlich direkt abhängig von der sozialen Struktur einer Gesellschaft, die wieder vom kulturellen oder ideologischen System beeinflusst wird. Es besteht eine hierarchische Ordnung unterschiedlicher Umwelten, wobei Umwelten niedriger Ordnung Elemente der Umwelten höherer Ordnung sind.

Was ist das Spezifische an der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“?

Sie lässt sich deuten als Kritik an der konventionellen Entwicklungspsychologie, wobei Inhalte und Untersuchungsverfahren kritisch betrachtet werden, um schließlich ein eigenes Forschungsfeld zu definieren. Neu entworfen wird dabei die Konzeption menschlicher Handlungssysteme, deren System wie folgt beschrieben wird:

„Viele der bedeutsamsten Entwicklungsprozesse, die sich als solche in dyadischen Interaktionen (Mikro-Systemen) vollziehen, werden durch Einflüsse mitgestaltet und kontrolliert, die den sich entwickelnden Organismus nicht direkt tangieren [...]. Menschliche Handlungssysteme sind daher „topologisch als ein verschachteltes System von Strukturen“ konzeptualisiert. Diese umfassen Mikro-Systeme (unmittelbarer Handlungsraum), Meso-Systeme (die Interaktion zwischen solchen unmittelbaren Handlungsräumen), Exo-Systeme (soziale Strukturen, zu denen der Organismus nicht zählt, die aber die unmittelbaren Handlungsräume beeinflussen) und das Makro-System (die Kultur und die volkswirtschaftliche Szene, in die alle Systeme eingebettet sind).“¹⁹

Obwohl es meist so scheint, dass die hinreichende Bedingung, etwa für eine Handlung, innerhalb der Zweierbeziehung liegt, findet sich dennoch die entscheidende Bedingung oft außerhalb der Zweierbeziehung. Es ist häufig der Einfluß irgendeiner dritten, oder n-ten, Größe, die für die Beziehung der Dyade wesentlich ist. Auch dyadische Beziehungen sind abhängig von Rollenwechseln und situationaler Veränderung zu sehen und zu verstehen. Sie vermitteln Einsichten in Prozesse und Niederschläge der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung von Organismus und Umwelt.

¹⁹ Walter, H./ Oerter, R. (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht, Donauwörth 1979, S. 104.

Als Resümee lassen sich am Beispiel der Familie obige Aussagen zusammenfassen:

”Die Familie ist ein System, das von Umständen abhängig ist, die von größeren Systemen bestimmt sind. Nur solche Studien, die die Rolle von Familien als Vermittler zwischen dem Kind und den weiten sozialen und ökonomischen Verhältnissen ausreichend würdigen, können ein valides Bild der menschlichen Entwicklung zeichnen. Soziale und kognitive Entwicklung sind als *ein* Syndrom von Niederschlägen der familialen ökologischen Nische zu verstehen. Effekte zweiter Ordnung beherrschen die analytische Szene.”²⁰

Ich erachte das Kind als wachsende dynamische Einheit, die Umweltbereiche fortschreitend in Besitz nimmt und umformt. Umgekehrt werden diese Bereiche insoweit als entwicklungsfördernd angesehen, wie sie es dem Kind ermöglichen, fortschreitend komplexere Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen einzunehmen. Für die kindliche Entwicklung sind dabei solche Personen, als Bestandteil der Umwelt, besonders förderlich, die unterschiedliche Rollen in mehreren Zonen innehaben und miteinander zu verbinden wissen.

Die zentrale Hypothese lautet, dass das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs mit der Zahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen wächst.

Welche Konsequenzen ergeben sich für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung? Die Behinderung eines Kindes läßt sich nur beurteilen, wenn man die Umstände seiner sozialen und materialen Umgebung kennt. Die Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft bestimmt, wie Umfeldbedingungen so verändert werden können, dass Integration stattfinden kann. Ungenügende Integration in das Mensch-Umfeld-System ist also die Behinderung selbst.

3.4. Vorgehensweise

Die Evaluation der Bildungsstandards orientiert sich an dem Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring und bezieht die Postulate der qualitativen Sozialforschung ein.

In einem ersten Schritt bestimme ich die Analyseeinheit und lege die Strukturierungsdimensionen fest. Es folgt die Bestimmung der Ausprägungen und die Zusammenstellung des Kategoriensystems. Festgelegte Variablen werden operationalisiert. Nach der Operationalisierung führe ich den Materialdurchlauf und die Analyse durch. Darauf revidiere ich gegebenenfalls das Kategoriensystem. Die Ergebnisse stelle ich in Form von Tabellen und Schaubildern sowie einer Zusammenstellungen der Variablen und einer schriftlichen Interpretation dar.

Als Analyseeinheit gilt der Fremdsprachenunterricht, der anhand von Unterrichtstranskriptionen dargestellt und durch Fragebögen an die Lehrkräfte erfasst wird. Grundlage des Fremdsprachenunterrichts sind die Bildungsstandards für das Fach Englisch in der Grundschule in Baden-Württemberg. Als Einflussfaktoren sind folgende Themenbereiche darzustellen und in Beziehung zu den Bildungsstandards und der Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts zu setzen:

²⁰ Walter/Oerter 1979, S. 106.

- Historische Faktoren
- Personenbezogene Faktoren
- Soziopolitische Faktoren
- Lehr- und Lernumgebungsfaktoren
- Wissenschaftliche Faktoren

Daraus ergeben sich Ausprägungen, die zu Kategoriensystemen zusammengefasst werden. Den Bildungsstandards ordne ich je nach Inhalt Variablen zu. Die Ausprägungen operationalisiere ich und übertrage sie anhand eines Variablensystems auf die Unterrichtstranskriptionen.

Die Erhebung im Fremdsprachenunterricht findet in teilnehmender Beobachtung statt und orientiert sich am Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung nach Mayring.

Den Kontakt zum Untersuchungsfeld stell ich über das Oberschulamt Tübingen her, das die Schulen auswählte. Die Grundschule befindet sich in einem dörflichen Einzugsgebiet. Die Schule für Kinder mit Sprachbehinderung und die Schule für Kinder mit Lernbehinderung liegen in einer kleinstädtischen Umgebung.

Anhand der Methode der teilnehmenden Beobachtung zeichne ich den Fremdsprachenunterricht mit einer Hi8-Kamera auf. Die Perspektive ist in einer Totaleinstellung auf die Klasse gerichtet. Die Aktivitäten der Lehrkraft sollen ersichtlich sein. In der Grundschule wird der Unterricht von einer Lehrkraft aus dem Kollegium aufgenommen. Der Fremdsprachenunterricht in der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung wird auf speziellen Wunsch der beteiligten Lehrkraft von einem Lehrer aus dem Kollegium aufgezeichnet. Der Unterricht in der Schule für Kinder mit Lernbehinderung wird von der Verfasserin aufgezeichnet. Die beteiligten Personen greifen nicht in den Unterricht ein und treten während der Aufnahmen nicht mit den Schülerinnen und Schülern in Kontakt.

Die im Feld via Videographie erhobenen Daten werden wörtlich transkribiert und so eine vollständige Textfassung des erhobenen Materials erstellt, welche die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung ist.

Die Transkription erfolgt nach folgenden Vorgaben:

<p><u>1. Überschrift:</u></p> <p>a) Datum der Unterrichtsstunde d) Schuljahr</p>	<p><u>2. Tabelleneinteilung:</u></p> <p>3 Spalten: 1. Spalte: Zeile 2. Spalte: Lehrkraft (LK) 3. Spalte: Schüler und Schülerinnen (SUS) 4. Spalte: Codierung</p>
<p><u>3. Kürzel:</u></p> <p>Kürzel für Personen:</p> <p>LK = Lehrkraft SuS = Schülerinnen und Schüler K = Klasse S = einzelne Schülerin, einzelner Schüler S1, S2,... usw. = Schülerinnen und Schüler durchnummerieren S? als Kürzel wenn nicht zu erkennen</p>	<p>Kürzel für Interaktionen:</p> <p>Fettgedruckt = verbale Äußerungen < > = die Beschreibung der Sprechweise (laut, leise, besonders ermunternd, besonders auffordernd, zu wem gesprochen wird) (.....) = Beschreibung der Tätigkeit (z.B. SuS malen, schneiden aus, ...) (...?...) = vollkommen unverständlich</p>

<p>ist, welche Schülerin, welcher Schüler spricht ES = einige Schüler KaM = Kameramann KaF = Kamerafrau NS1 = LK spricht S1 mit Namen an.</p>	<p>[.....] = besonders betonte Wörter /Teile der verbalen Äußerungen /// = Ende der Transkription</p>
<p>Abkürzungen:</p> <p>m-m = verneinendes Murmeln m-hm = zustimmendes Murmeln hmm = überlegendes Murmeln hm? = fragendes Murmeln /...../ = chorisches gesprochen ZB = zeigt ein Bild B = Bild ZaB = zeigt etwas auf einem Bild Za = zeigt auf etwas Bestimmtes ZG = zeigt Gegenstand G = Gegenstand ZaS = zeigt auf eine/n Schüler/in GzS = geht zu einem/er Schüler/in KN = Kopfnicken KS = Kopfschütteln HP = Handpuppe SDHP = spricht durch Handpuppe (verstellt dabei Stimme) KM = Kreismitte T = „Tonband“, wenn von der Kassette ein Sprecher spricht oder Musik abgespielt wird. Schriftart: Kursiv ZF = Zeigefinger SZ = Schulzimmer WT = Wandtafel</p>	<p>BgG = Begleitende Geste (wird überall angewendet, wo Gestik nicht sehr aussagekräftig ist, jedoch erwartet werden kann; z.B. in einem Lied, bei Fragen, ...) unaufmerksam = Def: SchülerInnen reden meist durcheinander und in kleineren Gruppen miteinander über nicht schulbezogene Themen oder aber über zuvor besprochene Dinge, folgen jedoch dem momentanen Unterricht nicht mehr ° = steigende Intonation ^ = fallende Intonation M0 = Tonaufnahme ermöglicht keine genauen Angaben K0 = Bildaufnahme ermöglicht keine genauen Angaben (∴) = (kurze oder lange) Pausen (auch nach Sinneinheiten und Äußerungsgrenzen (i.d.R. bei orthographischem Satz- bzw. Phrasenende), Versprecher und (syntaktische) Abbrüche.</p>
<p><u>4. Allgemeines:</u></p> <p>In der ersten Zeile der Transkription Ausgangsposition der LK bzw. der Kinder im Klassenzimmer angeben.</p>	

Anhand der Konstruktion von Variablen soll das Material zu Kategoriensystemen zusammengestellt werden. Das Variablensystem wird anhand der Ausführungen aus den Kapitel 3 bis 6 entwickelt.

Für die Befragung der Lehrkräfte wird ein Fragebogen erstellt, der die Dimensionen aus den Kapiteln 3 bis 6 verarbeitet. Die Lehrkräfte haben Ende des dritten Schuljahrs mehrere Wochen Zeit, den Fragebogen zu beantworten.

In einer Schlussauswertung präsentiere ich die Ergebnisse der beiden Erhebungen qualitativ und quantitativ.

Die Analyse im Rahmen der schulischen Handlungsebenen findet auf der Mikroebene der direkten Lehrer-Schüler-Interaktion statt, ist sich dabei aber der Einflussfaktoren der Makroebene (Bildungssystem als gesellschaftliches Subsystem, Schulen als

Bestandteil des Bildungssystems) bewusst. Lehr- und Lernprozesse werden auf der Mikroebene untersucht:

SCHULISCHE HANDLUNGSEBENEN

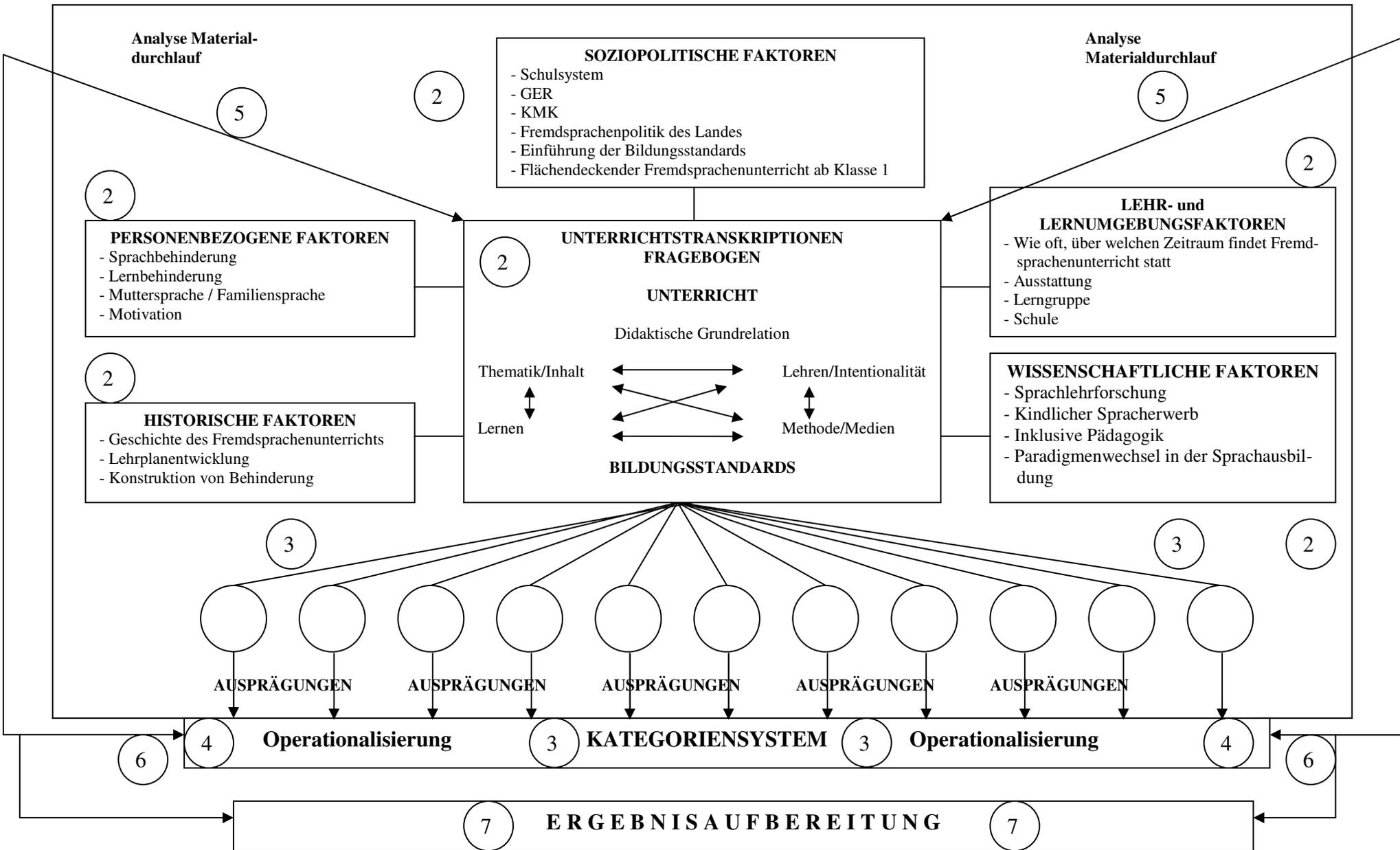
MAKRO-ANALYSE

5. DAS BILDUNGSSYSTEM ALS GESELLSCHAFTLICHES SUBSYSTEM
(Schulgesetz des Landes, Demographische Strukturen...)
 4. SCHULEN ALS BESTANDTEIL DES BILDUNGSSYSTEMS
(Unterstützung der Schulträger durch Gemeinden und Landkreis; Entscheidungen im Schulumt; Unterstützung durch die Schulöffentlichkeit, Kirche, Sportvereine, etc.)
 3. DIE EINZELSCHULE ALS HANDLUNGSEINHEIT
(pädagogische Schulentwicklung; Schulcurriculum)
 2. SCHULINTERNE HANDLUNGSVERBÄNDE
(z.B. Lehrerteams, Klassen, Kurse, Schulsekretariat; Schulleiterrolle; Kollegium)
 1. DIREKTE LERHER-SCHÜLER-INTERAKTION
(Das Kind und seine Familie; die Lehrkraft; Subjektives Selbstverständnis der Lehrkraft)
- 

MIKRO-ANALYSE

Ein von mir erarbeitetes Schaubild veranschaulicht die Konstellation der inhaltlichen Aspekte:

1 ANALYSEEINHEIT FREMDSPRACHENUNTERRICHT



Im folgenden Kapitel nehme ich zum Vorverständnis anhand von Begriffsdefinitionen eine Strukturierung vor. Ich führe eine diskurstheoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Behinderung. In Kapitel 5 erarbeite ich die Systematik und Rezeption der wissenschaftlichen Literatur und trage dem Postulat der Historizität durch eine Darstellung der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts vor und nach 1945 Rechnung. Ich entwickle einen Überblick über den Fremdsprachenunterricht in der BRD und der DDR und belege die historische Entwicklung des Sonderschulwesens sowie die Entstehung der Lehrpläne.

Das Postulat der Subjektbezogenheit verlangt eine Darstellung mehrerer personenbezogener Faktoren, wie Sprachbehinderung und Lernbehinderung. Weitere personenbezogene Faktoren erfasse ich anhand des Fragebogens an die Lehrkräfte.

Um die Untersuchung in einem Makrosystem zu verorten, beschreibe ich soziopolitische Einflussfaktoren wie das Schulsystem und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der die Grundlage zur Entwicklung der Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Baden-Württemberg stellt. Die Fremdsprachenpolitik des Bundeslandes und die Einführung der Bildungsstandards werden in diesen Kontext eingeordnet. Eine genaue Analyse der Bildungsstandards wie die Darstellung von Gütekriterien ist hier gegeben.

Um den Einflüssen des Mikrosystems, der direkten Lehrer-Schüler-Interaktion gerecht zu werden, sollen Lehr- und Lernumgebungsfaktoren, wie der Kontext des Fremdsprachenunterrichts, Lerngruppe und Schule erarbeitet werden. Die Erfassung dieser Aspekte erfolgt über die Fragebögen an die Lehrkräfte.

4. Begriffliche Strukturierung und historischer Kontext

4.1. Begriffsdefinitionen

4.1.1. Was ist Behinderung?

Die Klärung des Behinderungsbegriffs ist notwendig, da keine einheitliche, allgemein anerkannte Definition zur Verfügung steht. Deshalb erarbeite ich einen Terminus, der die Umfeldbedingungen berücksichtigt sowie inklusionsorientiertes Denken und Handeln begünstigt.

4.1.1.1. Begriffsgeschichte

Da der Begriff „Behinderter“ von der neueren Heilpädagogik aus der Medizin übernommen wird, orientiert er sich an einer Krankheitsklassifikation. Der Ausdruck „Behinderter“ etabliert sich in den 60er Jahren: in der damaligen Fassung des BSHG¹ heißt es erstmals, „Eingliederungshilfe für Behinderte“. Der davon betroffene Personenkreis wird nach dem BSHG beschrieben:

- Körperbehinderte oder von einer Körperbehinderung bedrohte Personen,
- Blinde, von Blindheit bedrohte oder nicht nur vorübergehend hochgradig seh-schwache Personen,
- Personen, die durch eine Beeinträchtigung der Hörfähigkeit nicht nur vorübergehend wesentlich behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind,
- Personen, die durch eine Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit nicht nur vorübergehend wesentlich behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind,
- Personen, deren geistige Kräfte schwach entwickelt sind.

In diesen Fällen sind die Behinderungsmerkmale stets bei den betreffenden Personen zu suchen, nie in den Umfeld- und Lebensbedingungen. Behinderung ist demzufolge eine Eigenschaft, ein Persönlichkeitsmerkmal der Person. Für Personen mit „schwach entwickelten geistigen Kräften“ bietet das Bundessozialhilfegesetz eine genauere Definition. In der Fassung von 1964 werden die Ursachen für schwach entwickelte geistige Kräfte genannt. In dieser Definition wird vor allem die unzureichende Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft, d.h. am Arbeitsleben, betont.

”3. Verordnung nach §47 des Bundessozialhilfegesetzes (Eingliederungshilfe-Verordnung) Vom 27. Mai 1964

Abschnitt I Personenkreis

§5 Personen mit schwach entwickelten geistigen Kräften

Behinderte im Sinne des §39 Abs. 1 Satz 1 Nr. 5 des Gesetzes sind Personen, die infolge einer anlagebedingten oder durch Krankheit oder Hirnverletzung verursachten Hemmung der Entwicklung ihrer geistigen Kräfte oder

¹ BSHG = Bundessozialhilfegesetz, BSHG 1961, §§ 39 - 47.

infolge einer durch Krankheit oder Hirnverletzung verursachten Rückentwicklung ihrer geistigen Kräfte am Leben in der Gemeinschaft, vor allem am Arbeitsleben, nicht oder nur unzureichend teilnehmen können.”²

Das BSHG ist zuständig für Hilfen in besonderen Lebenslagen und bestimmt daher über die Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung. Ihnen soll die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft, die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit sowie die weitest mögliche Unabhängigkeit von Pflege gewährt werden. Anspruch auf Eingliederungshilfe haben alle Menschen mit Behinderung mit einem gewissen Schweregrad und einer gewissen Dauer der Behinderung. Eine Behinderung ist dann wesentlich, wenn die Gefahr besteht, dass der/die Betroffene wegen seiner/ihrer Behinderung aus der Gesellschaft ausgegliedert wird oder deshalb schon ausgegliedert ist. Die Entscheidung darüber wird durch ein ärztliches Gutachten gefällt. Eine Person ist dann aus der Gesellschaft ausgegliedert, wenn trotz adäquater (sonder-) pädagogischer Förderung und Unterweisung ein sicherer Gebrauch der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) nicht erlernt werden kann. Besonders betont wird hierbei, dass Menschen aufgrund ihrer geistigen Behinderung nicht am Leben der Gemeinschaft teilnehmen können, was vor allem die Partizipation am Arbeitsleben betrifft. Nicht beachtet bleibt in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Ursache dafür bei der Person mit geistiger Behinderung zu suchen ist oder in einem gesellschaftlichen Umfeld, das weder einen adäquaten Arbeitsplatz noch eine hinreichende Ausbildung zur Verfügung stellt. Es soll also verdeutlicht werden, dass „Behinderung“ nicht als einzelnes Merkmal einer Person zugeschrieben werden kann, da man dadurch der Situation, in der sich Menschen mit Behinderung befinden, nicht gerecht wird.

In den 60er Jahren entsteht das Sonderschulwesen in seiner heutigen Form, und der Begriff „Behinderter“ für die SchülerInnen von Sonderschulen etabliert sich. Der Ausdruck „Heilpädagogik“ wird durch „Sonderpädagogik“ ersetzt. Im Lauf der Zeit ist eine gewisse Abkehr vom Begriff „Behinderter“ festzustellen und Ausgangs der 80er Jahre taucht der alte Terminus „Heilpädagogik“, mit dem fraglichen Impetus der „Heilbarkeit“ einer Behinderung, wieder in den Titeln mehrerer Publikationen auf. Später spricht man von „Behindertenpädagogik“ oder „Pädagogik der Behinderten“, wobei nicht mehr so sehr das pädagogische Handeln betont, sondern die Klientel der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, denen sich diese Pädagogik widmet, zum Bestimmungsmoment wird.

4.1.1.2. Definitionsansätze

In diesem Kapitel schildere ich definatorische Versuche, um einen Eindruck davon zu vermitteln, wie man sich dem abstrakten und unbestimmten Begriff „Behinderung“ nähern kann.

Johannes Neumann skizziert in seinem Aufsatz „Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung“³ die Thematik.

² BSHG, München/Berlin 1967⁵, S.73f.

³ Neumann, J.: Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung, in: Neumann, J. (Hrsg.): „Behinderung“: Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit, Tübingen 1995.

Der Begriff „Behinderung“ ist in der modernen Gesellschaft normativ konstruiert. Die Abgrenzung der „unnormalen“ von den „normalen“ Menschen erfolgt nach ständig „verbesserten“ formalen, möglichst „objektiven“ Kriterien. Um die vollständige Erfassung und Katalogisierung dieser Kriterien bemüht sich vor allem die Medizin und seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert auch die Psychiatrie - nicht zu vergessen Statistik, Psychologie und Pädagogik. Die Zuweisung des Stigmas „behindert“ erfolgt von Amts wegen, aufgrund „wissenschaftlicher“ Kriterien und nach „objektiven“ Maßstäben. Wer also die gesellschaftlich geforderte Leistung nicht erbringen kann, ist entweder krank oder behindert. Ob eine solche Person krank oder behindert ist oder etwa simuliert und damit faul ist, stellt die Gesellschaft durch ihre Experten, die Ärzte, fest. Im Fall der Krankheit wie der Behinderung können nur sie die Person von ihren Rollenerwartungen befreien und das von der Norm abweichende Verhalten legitimieren.

”Die konsequent durchgeführte Sonderförderung zeigt schließlich - allen gut gemeinten Bestrebungen zum Hohn - zwei verhängnisvolle Folgen: Zum einen besteht die Gefahr, dass die behinderten Menschen eben durch diese Sonderförderung ihre Rolle als Behinderte erst lernen und stigmatisiert werden, um schlußendlich von der derart ansozialisierten Karriere nicht mehr loszukommen. Zum anderen haben heute die sog. Normalen kaum Gelegenheit, alltägliche Beziehungen zu Behinderten zu entwickeln; sie leben in getrennten Welten. Eine solch normierte und normierende Trennung ist der ideale Nährboden für ein defektorientiertes und ausgrenzendes Denken, Fühlen und Handeln der nichtbehinderten gegenüber den behinderten Menschen. So wird die Grenze zwischen beiden Gruppen immer deutlicher, diskriminierender.”⁴

Die Positionierung und Rolle eines Individuums in der Gesellschaft orientiert sich an vorgegebenen, oft nicht reflektierten, gesellschaftlichen Normen. Diese sind zu verstehen als Verhaltenserwartungen an das Individuum und basieren auf Wertestandards des Erwünschten. Das Normen- und Wertesystem einer Gesellschaft tritt dem Individuum als Verhaltenserwartung mit dahinterstehendem Sanktionspotential gegenüber. Dem Individuum mit seinen verschiedenen Merkmalsausprägungen und einem bestimmten Sozialisationsgrad stehen also gesellschaftliche Zusammenhänge, Verhältnisse sowie normative Systeme, gegenüber, welchen das Individuum, bzw. eine Gruppe von Individuen, gerecht werden muss.

”Weichen ein Individuum oder eine Gruppe nun in gesellschaftlich festgelegter gravierender Weise von den gesellschaftlich üblichen Standards der Ausfüllung einer Rolle bzw. der Kooperation und Kommunikation innerhalb sozialer Verhältnisse aufgrund physischer oder psychischer Beeinträchtigung ab, dann wird von einer Behinderung gesprochen. Dabei wird das Maß, was als gravierende Abweichung gelten soll, ebenfalls von der Gesellschaft bestimmt.”⁵

Neumann schließt seinen Aufsatz mit dem Appell:

⁴ Neumann 1995, S. 30.

⁵ Neumann 1995, S. 32.

”Solange wir Behinderung in erster Linie als Abweichung und Unfähigkeit zu beschreiben vermögen, wird es schwerlich gelingen, die uns allen innewohnende irrationale Angst, die Behinderte und Behinderung, Alter und Krankheit im Menschen auslösen, *gesellschaftlich* zu reduzieren durch ein Klima menschlichen Verständnisses und gelebter Humanität. [...] Voraussetzung für ein menschliches Klima ist die Veränderung des sozio-ökonomischen Paradigmas von der Käuflichkeit aller ”Werte” und von der ”Warenhaftigkeit” des Menschen und seiner Arbeit. Das wird auf keinen Fall durch bloße Appelle gelingen, sondern nur durch eine Veränderung der ökonomischen Beziehungen.”⁶

Nach Wolfgang Jantzen 1980 lässt sich Behinderung verstehen

”als eine gesellschaftliche Definition, die dann zuerkannt wird, wenn ein Individuum mit einer ganz bestimmten Merkmalsausprägung, einem Einzelmerkmal oder einem komplexen Merkmal, im Prozeß sozialer Interaktion und Kommunikation so sichtbar wird, daß es bestimmten gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über die Ausprägung nicht entspricht.”⁷

In dieser Definition werden sowohl die individuelle Ebene wie auch gesellschaftliche Konventionen und Strukturen beachtet. Die individuelle Ebene der Behinderung ist bestimmt durch Defekte, wie sie von Medizinern festgestellt werden (Hirnschädigung, Organverlust, Sinnesschädigungen etc.). Ein bestimmter Defekt kann jedoch bei unterschiedlichen Menschen auch unterschiedliche Folgen haben. Dies bedeutet, dass man vom Defekt das abgrenzen muss, was dieser dann später im gesamten Sozialisationsgeschehen des Individuums hervorbringt, nämlich die Schädigung, d.h. die auf einem biologischen Defekt beruhende Benachteiligung.

Interaktions- und Vermittlungsprozesse machen die Schädigung gesellschaftlich sichtbar. In diesem Verlauf wird eine Schädigung gesellschaftlich anerkannt und am Ende mit der Klassifikation „Behinderung“ versehen. Jantzen bezeichnet diesen Prozeß als Etikettierungsphase (Labeling-Phase). Dabei kommt der Doppelcharakter von Behinderung zum Ausdruck: Auf der einen Seite geht es um einen konkreten Menschen, auf der anderen um allgemeine, abstrakte gesellschaftliche Vorstellungen über ein durchschnittliches Individuum. Diese abstrakte Seite spiegelt sich vor allem in Gesetzestexten wieder, in denen als generelles Merkmal die Teilnahmefähigkeit am Leben der Gesellschaft und als spezielles Merkmal die Arbeitsfähigkeit gilt (siehe BSHG).

”Auf dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen ist geistige Behinderung, was ihre abstrakte Seite betrifft, extremer Zustand von Arbeitskraft minderer Güte oder wirtschaftlich nicht verwertbare Arbeitskraft [...]. Was die individuelle Seite betrifft, stellen wir fest, daß geistig Behinderte Menschen sind, die extrem isoliert sind vom gesellschaftlichen Erbe und die in geringem Maße diesen Aneignungsprozeß vollziehen konnten. Damit hätten wird das gemeinsame formuliert, unter dem wir ganz unterschiedliche Formen von geistiger Behinderung subsumieren könnten.”⁸

⁶ Neumann 1995, S. 40.

⁷ Jantzen, W.: Geistig behinderte Menschen und gesellschaftliche Integration, Bern/ Stuttgart/ Wien 1980, S. 60.

⁸ Jantzen 1980, S. 66 f..

Renate Walthes betrachtet Behinderung aus konstruktivistischer Sicht. Auf die Frage „Was ist eigentlich eine Behinderung?“ würde sie antworten: Behinderung ist ein Erklärungsprinzip. Was wird damit erklärt? Man kann damit alles erklären, was man erklären will. Behinderung ist ein Erklärungsprinzip für Situationen, in denen die Verständigung einer Person nicht so verläuft wie gewünscht oder erwartet. Dieses Mißgeschick in der Verständigung, d.h. während verbaler Kommunikation oder auch bei Handlungen, wird ursächlich einer Person zugeschrieben, die vielleicht deutlich anders ist als die meisten, indem man sagt, sie sei behindert. Behinderung ist also eine Konstruktion in sozialen Situationen. Konstruktivistische Theorien stellen Erkennen und Realität in eine Relation, die die Abhängigkeit des Erkannten vom Erkennenden betont. Sie gehen davon aus, dass für das wahrnehmende Bewußtsein der Zugang zu einer „an sich“ oder „objektiv“ existierenden Realität nicht möglich ist. Der Bezug zur Welt wird als aktiver Gestaltungsprozeß des Individuums verstanden, welches wiederum die Bedingung, die Prämisse für diesen Bezug darstellt. Beschreibungen von Wirklichkeit sind daher als subjektive, gleichwohl kulturell und gesellschaftlich vermittelte Konstruktionen zu sehen. Wenn ein Beobachter sagt, „X hat eine Behinderung“, dann beschreibt er nicht die Seinsweise von X, sondern stellt eine Relation zwischen seiner Wahrnehmung von X und dessen materieller und sozialer Umwelt, in der Behinderndes wirksam wird, her. Dass eine Person blind ist, ist aus konstruktivistischer Sicht keine Behinderung, sondern ein Phänomen, d.h. spezifische Bedingung, die die Person in den Kommunikationsprozeß, in Auseinandersetzungen mit der Umwelt, einbringt. Das Behindernde liegt nicht in den Phänomenen, nicht in der Schädigung, sondern ist eine Frage des Zusammenspiels der Bedingungen aller Beteiligten. Behinderung entfaltet sich in der konkreten Beziehungswirklichkeit, in der sozialen Situation und ist daher als Prozeß zu verstehen. Sie ist keine stabile, unveränderliche Größe, sondern entsteht immer wieder neu und unterliegt ständiger Veränderung.

„Behinderung wird in diesem Zusammenhang nicht als Eigenschaft einer Person verstanden. Es ist nicht die Verschiedenheit einer Person, sondern der Umgang mit Verschiedenheit, der zur Benachteiligung dieser Person führt, der hier als Behinderung begriffen wird.“⁹

Soziale Situationen, in denen die Verständigung zwischen Personen nicht gelingt, in denen die Kommunikation nicht passt, sind durch Problemkonstellationen gekennzeichnet. Die Beteiligten vermögen ihre Kommunikationsweisen nicht aufeinander abzustimmen und erzeugen damit Problemwirklichkeiten. Versteht man soziale Situationen als Kommunikationszusammenhänge, die ihr jeweiliger thematischer Bezugspunkt voneinander unterscheidet, dann sind Problemkonstellationen Kommunikationen, die sich um ein Thema mit Problemcharakter drehen. „Wird eine solche Problemkonstellation in Verbindung mit den subjektiven Theorien zur Verschiedenheit aufgebaut, dann entfaltet sich hier Behinderung, und nur dann sprechen wir von einem Problem Behinderung.“¹⁰ Der konstruktivistische Zugang legt nahe, Probleme nicht bei der einen oder anderen Person zu verorten, sondern den Kontext zu betrachten, der für die Problementwicklung förderlich zu sein scheint.

⁹ Walthes, R.: Behinderung aus konstruktivistischer Sicht - dargestellt am Beispiel der Tübinger Untersuchung zur Situation von Familien mit einem Kind mit Sehbehinderung, in: Neumann 1995, S. 91.

¹⁰ Walthes 1995, S. 92.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO, World Health Organisation) hat 1980 eine „International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps“ vorgelegt, die die außerindividuellen Bedingungen bei der Definition von Behinderung systematisch berücksichtigen. Hierbei wird der Zusammenhang zwischen Schädigung und Behinderung thematisiert. Die Begriffe Impairment, Disability und Handicap sind übersetzt als Schädigung, Leistungsminderung und Behinderung.

Eine Schädigung ist jeder Verlust oder jede Anomalie einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion.

Eine Leistungsminderung ist jede (auf eine Schädigung zurückgehende) Einschränkung der Fähigkeit oder die Unfähigkeit, eine Tätigkeit so und im Rahmen dessen auszuüben, was für einen Menschen als normal gilt.

Eine Behinderung ist eine auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen bestimmten Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren normal wäre.¹¹ Behinderung wird also auf einer sozialen bzw. soziologischen Ebene angesiedelt, während Leistungsminderung vor allem auf einer individuellen, psychologischen Ebene, und Schädigung auf einer organisch, biologischen Ebene besteht.

„Ideal ist eine Umwelt denkbar, die so vielfältige Rollenerwartungen hegt, daß auch ein Mensch mit Schädigung und Leistungsminderung gesellschaftlich akzeptierte Rollen ausfüllen kann. Dieser Mensch wäre trotz Schädigung und Leistungsminderung im Sinne der WHO-Begriffe frei von Behinderung. [...] Beziehungen zwischen den WHO-Begriffen

	Schädigung	Leistungsminderung	Behinderung
Fall 1	[X]	→ [X]	→ [X]
Fall 2	[X]	→	→ [X]
Fall 3		[X]	→ [X]
Fall 4	[X]	→ [X]	

„12

Fall 1 schildert das Grundmodell der WHO- Definition: aus einer Schädigung entsteht Leistungsminderung und im sozialen Kontext ergibt sich daraus eine Behinderung.

Der Idealfall wäre Fall 4 mit einer Umwelt, die so vielfältige Rollenerwartungen hegt, dass auch ein Mensch mit Schädigung und Leistungsminderung gesellschaftlich akzeptierte Rollen ausfüllen kann und infolgedessen nicht zum „Behinderten“ wird.

¹¹ Nach Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam, Weinheim/Basel 1997⁴, S. 103 f..

Diese Übersetzungen werden durch das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung vorgenommen.

¹² Nach Eberwein 1997⁴, S. 104.

ICIDH-2	Dimensionen			↔	Kontextfaktoren
	Körperfunktionen/-strukturen	Aktivitäten	Partizipation		
Ebene der Funktionsfähigkeit	Körper (Körperteile, Körpersysteme)	Individuum (Person als Ganzes)	Gesellschaft (Lebensbereiche/ Lebenssituationen)	↔	Umweltfaktoren (externer Einfluß auf die Funktionsfähigkeit) + Personbezogene Faktoren (interner Einfluß auf die Funktionsfähigkeit)
Merkmale/ Definition	Körperfunktionen (die physiologischen oder psychischen Funktionen von Körpersystemen) Körperstrukturen (anatomische Teile des Körpers)	Aktivitäten (Durchführung einer Aufgabe oder Tätigkeit durch eine Person)	Partizipation (Teilnahme oder Teilhabe einer Person in Lebensbereichen/ -situationen vor dem Hintergrund ihrer körperlichen, geistigen und seelischen Verfassung, ihrer Körperfunktionen und -strukturen, ihrer Aktivitäten und ihrer Kontextfaktoren)	↔	Umweltfaktoren (Eigenschaften der physikalischen und sozialen Welt, Einstellungen von Menschen) + Personbezogene Faktoren (Attribute/ Eigenschaften der Person)
Funktionsfähigkeit (Positiver Aspekt)	Funktionale und strukturelle Integrität	Aktivität	Partizipation	↔	Fördernde oder unterstützende Faktoren
Behinderung (Negativer Aspekt)	Schädigung (Beeinträchtigung einer Körperfunktion oder -struktur im Sinne einer wesentlichen Abweichung oder eines Verlustes)	Beeinträchtigung der Aktivität (Schwierigkeit oder Unmöglichkeit für eine Person, die Aktivität durchzuführen)	Beeinträchtigung der Partizipation (nach Art und Ausmaß bestehendes Problem einer Person bezüglich ihrer Teilhabe in einem Lebensbereich bzw. einer Lebenssituation)	↔	Barrieren, Hindernisse
Erste Kennung	Einheitliche Kennung: Ausmaß oder Größe des Problems				
Zweite Kennung	Lokalisation	Personelle und technische Hilfen	Subjektive Zufriedenheit (in Entwicklung)		(in Entwicklung)

13

In der weiterentwickelten Klassifikation, der ICIDH 2 wird eine neue Einteilung der „Dimensions of Disablement and Health“ getroffen. Die Begriffe impairment, disability und handicap wurden ersetzt durch impairment, activity und participation. Es dominiert nicht mehr die Defektorientierung sondern eine sozialaktive Einstellung.

„Nicht mehr die Defizite der Person, die mit negativ besetzten Begriffen benannt wurden, sind maßgebend, sondern ihre positiv aufweisbaren Fähigkeiten. Der Vernachlässigung der sozialen Dimension kann durch die stärkere Betonung von Kontextfaktoren begegnet werden.

¹³ Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten: Eine Einführung / unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz, Heidelberg 2001², S. 6.

ICIDH 2 ist indes nicht unrealistisch. Die Ebenen Aktivität und Partizipation sind mit einschränkenden Klammerausdrücken versehen: activity limitation und participation restriction. Es ist anzuerkennen, daß bereits in der zielgerichteten sozialpolitischen Dimension Bedrohung und Risiko mitgedacht sind. Es ergeben sich drei bzw. unter Hinzuzählung der Kontextdimension vier Ebenen:

- Impairments (function and structure) betreffen organische Schädigungen und funktionelle Störungen; mit den medizinischen Bezugsdisziplinen Anatomie und Physiologie.
- Activity (activity limitation) definiert die Aktivität, die Menschen auch mit Schädigungen und Störungen ein unabhängiges, selbstbestimmtes Leben im Rahmen ihrer Möglichkeiten erlauben; das Maß der persönlichen Verwirklichung.
- Participation (participation restriction) beschreibt die soziale Teilhabe am Leben der Gesellschaft; es wird danach gefragt, wie sich Beeinträchtigungen der Gesundheit auf die Teilnahme an öffentlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Aufgaben, Angeboten und Errungenschaften auswirken.
- Kontextfaktoren enthalten milieuabhängige sowie personelle Bedingungen, Lebensumstände, Lebenshintergründe und Umwelten, mit denen der Mensch kommuniziert und die seine Integration fördern oder behindern können.“¹⁴

Cloerkes formuliert kritische Anmerkungen zu den WHO-Definitionen:

„Die ICIDH-1 offenbarte eine tendenziell individuumzentrierte und defektorientierte Sichtweise. Die ICIDH 2 betont dagegen den gesellschaftlichen Kontext, in dem Menschen mit Behinderungen leben, sowie ihre positiven Möglichkeiten zu aktiver und selbstbestimmter Teilhabe als Ziel. Auch die außerordentliche Bedeutung der Einstellungen gegenüber Behinderten [...] wird jetzt gesehen. Das ist ein ganz wesentlicher Fortschritt! Festzuhalten bleibt, daß die negative Begrifflichkeit in der sozialen Dimension, also das bisherige „Handicap“, nun eine klare integrative Zielsetzung erfahren hat: „Partizipation“. Die wichtige Trennung zwischen einer Schädigung und den Auswirkungen dieser Schädigung auf der personalen und sozialen Ebene bleibt erhalten. Der Behinderungsbegriff ist nicht mehr so zentral. Praktikable terminologische Alternativen bietet allerdings auch die ICIDH-2 nicht.

Die WHO-Klassifikation stellt vielleicht den geeignetsten Zugang zum Problem dar, gleichwohl zeigen sich bei genauerer Betrachtung Schwächen, und zwar in der alten wie in der neuen Version. Ausgangspunkt ist die Schädigung als eine objektivierbare Abweichung von der Norm. Woran bemisst sich die Normabweichung? Ist die Schädigung immer so exakt feststellbar, wie medizinische und sonderpädagogische Diagnostik nahe legen? Sicher kann Behinderung auf einen pathogenen Zustand von gewisser Dauerhaftigkeit zurückgeführt werden. Genauso denkbar ist aber auch, daß Behinderung das Ergebnis eines sozialen Bewertungs- oder Abwertungsprozesses darstellt, selbst ohne objektiv vorhandenen Grund, der dann schließ-

¹⁴ Bleidick, U.: Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie, Stuttgart/ Berlin/ Köln 1999, S. 18 f.

lich bei den Betroffenen Schädigungen oder Funktionsstörungen hervorru-
fen oder verstärken kann. Lernbehinderung gilt als typisches Beispiel für die
Bedeutung des Bewertungsprozesses. Die Schädigung kann sich auch als
Folge der negativen Bewertung nachträglich einstellen, z.B. als organische
Störung nach Feststellung einer psychischen Behinderung. Problematisch in
der ICIDH-1 ist der unterstellte Sequenzcharakter von der Schädigung bis
hin zur sozialen Benachteiligung.“¹⁵

Das Wörterbuch der Pädagogik definiert Behinderung:

”**Behinderung** meint Beeinträchtigungen eines Menschen hinsichtlich sei-
ner Personalisation und Sozialisation von umfänglicher (d.h. mehrere Lern-
und Lebensbereiche betreffend), schwerer (mehr als ein Fünftel unter dem
Regelbereich liegend) und langfristiger (nicht im Laufe von zwei Jahren
dem Regelbereich anzugleichen) Art. Der Begriff B. kann nicht als Ober-
begriff für alle im Bereich der → Sonderpäd. zu berücksichtigenden Aufga-
ben verwendet werden. Es bedarf der Ergänzung durch die Begriffe Störung
und Gefährdung. Als Oberbegriff für B., Störung und Gefährdung eignet
sich Beeinträchtigung, denn nicht alle Personen mit Störungen (Lern- und
Verhaltensstörungen, Gefährdungen) können als behindert bezeichnet wer-
den. Unumgänglich notwendig wird jedoch der Begriff B. zur speziellen
Benennung gravierender Beeinträchtigungen (→ Mehrfachbehinderung).
Neuerdings wird am Begriff der B. problematisiert, daß sein unbedachter
und unkontrollierter Gebrauch leicht zur → Stigmatisierung von Behinder-
ten führen und die starke Hervorhebung von B. das Bemühen um eine erzie-
herische → Integration von Behinderten und Nichtbehinderten erschweren
kann. Im erziehungswiss. Sinne werden B.en gesehen unter dem Aspekt der
Lernvoraussetzungen, -bedingungen, -ziele, -methoden und -institutionen.
Medizinisch geht es v.a. um Personen mit Schäden, um Entstehung und
Therapie von B., unter soziologischem Aspekt werden die Rahmenbedin-
gungen im Zusammenhang mit Entstehung und Korrekturen gesehen, sozi-
alpolitisch sind die sozio-kulturellen und sozialökonom. Benachteiligungen
gegebenenfalls zusammen mit somatischen oder psychischen Schäden ange-
sprochen. Zu den Hauptformen von B. gehören: Blindheit, Sehbehinderung,
Taubheit, Gehörb. (Schwerhörigkeit), geistige B., Lernb., Körperb. (einschl.
der motorischen B. bei schweren chronischen Erkrankungen), Sprachb., see-
lische B. → Sonderpädagogik.”¹⁶

„Behinderung“ wird hier als Beeinträchtigung eines Menschen hinsichtlich seiner
Personalisation und Sozialisation von umfänglicher, schwerer und langfristiger Art
bezeichnet. „Behinderung“ muss dabei ergänzt werden um die Begriffe Störung und
Gefährdung. Als Oberbegriff wird „Beeinträchtigung“ gewählt, auch um einer mög-
lichen Stigmatisierung durch „Behinderung“ entgegenzuwirken. Im erziehungswis-
senschaftlichen Sinn werden Behinderungen unter dem Aspekt der Lernvorausset-
zungen, -bedingungen, -ziele, -methoden und -institutionen gesehen. Behinderung
wird als angeborenes Merkmal einer Person betrachtet.

Bleidick fordert eine pädagogische Spezifizierung des Behinderungsbegriffes.

¹⁵ Cloerkes 2001², S. 5.

¹⁶ Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1994¹⁴, S. 76.

„Erziehung und Bildung sind, zu Ende gedacht, ein Anwendungsfeld der anthropologischen Einsicht in die Beschränkung des Menschlichen. So wie das Recht auf Leben und das Recht auf Bildung für alle Menschen gelten, so stellt sich Behinderung als pädagogisches Problem dar, wenn wir es mit eingeschränkten Möglichkeiten des Lernens und der sozialen Eingliederung zu tun haben. Die Pädagogik hat ihre Verpflichtung gegenüber behinderten Menschen jahrhundertlang bis in die jüngste Zeit hinein vernachlässigt. Nicht zuletzt die Ergänzung des Grundgesetzes in Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 mit dem Diskriminierungsverbot für Behinderte ist Ausdruck einer veränderten Sachlage: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“. Das gilt auch für Erziehung und Bildung: Niemand darf wegen seiner Behinderung pädagogisch benachteiligt werden.“¹⁷

Hier, so Bleidick, stellt sich ein neuer pädagogischer Begriff von Behinderung dar, der erst allmählich Eingang in den sozialwissenschaftlichen Reflexionshintergrund und die pädagogische Praxis findet. Behinderung wurde bisher definiert:

Medizinisch: Folgeleiden nach Erkrankung;

Soziologisch: eine Zuschreibung des Normalitätsbewußtseins;

Sozialrechtlich: ein Akt bürokratischer Hilfezumessung.

Pädagogisch ist ein Behinderungsbegriff erst zu spezifizieren. Es gilt, die Behinderung von Bildung und Erziehung zu erkennen und ihr erfolgreich zu begegnen.

Die Erziehungswissenschaft übernahm sowohl den biologisch- medizinischen als auch den soziologisch- sozialrechtlichen Kontext von Behinderung, oft auch in Konkurrenz zueinander.

„Die sogenannte Integration, die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen, beinhaltet ein revidiertes Verständnis von den Erschwerungen schulischen Lernens. An die Stelle der institutionellen Zuweisung von „sonderschulbedürftigen“ Kindern in Sonderschulen tritt die funktionale Kategorie des „Sonderpädagogischen Förderbedarf“, die den Lernort offen läßt und das Etikett der Behinderung in letzter Konsequenz übrig zu machen bestrebt ist.“¹⁸

Um den Begriff Behinderung festzulegen, bzw. definieren zu können, muss man ihn von anderen Inhalten abgrenzen.

„Die erkenntnistheoretische Schule des Konstruktivismus hat einsichtig gemacht, daß wir die Welt nicht voraussetzungslos sehen, wie sie - anscheinend - „ist“. Da wir nicht in der Lage sind, die Umwelt objektiv (unter Ausschaltung eines subjektiven Urteils) abzubilden, „gibt“ es für uns keine objektive Wirklichkeit. Wir nehmen unsere Umgebung selektiv wahr, indem wir das Beobachtete in unsere Erfahrungen, Interessen und Gedächtnisinhalte einordnen und ihm dadurch einen verstehbaren Sinn geben. Die scheinbare Realität ist eine Konstruktion, eine „erfundene Wirklichkeit“ (Watzlawick 1981¹⁹). Sie ist dadurch gestaltet, daß unsere Erfahrungen sprachlich vermittelt, „auf den Begriff gebracht“ sind. Unter konstruktivistischem Gesichts-

¹⁷ Bleidick 1999, S. 7.

¹⁸ Bleidick 1999, S. 9.

¹⁹ Zitiert nach: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München 1981.

punkt ist der Paragraph des BSHG nachvollziehbar²⁰. Wir können behinderte dadurch definieren, daß wir sie „behindert“ nennen.“²¹

Das Merkmal der Andersartigkeit und die Abweichung vom gewohnten Maßstab bestimmen das Urteil über das Vorliegen einer Behinderung. Bleidick zitiert eine Definition von Behinderung nach Neubert/Cloerkes von 1987:

„Eine Behinderung ist ein Merkmal im körperlichen, geistigen und psychischen Bereich, das erstens Spontanreaktionen oder Aufmerksamkeit hervorruft (manifeste Andersartigkeit) und dem zweitens ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. Oder kurz: Behinderung ist eine manifeste Andersartigkeit, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. Sobald eine negative Bewertung vorliegt, ist natürlich auch bereits von manifester Andersartigkeit zu sprechen, denn Bewertung impliziert vorausgegangene Aufmerksamkeit. Ausgehend von diesem Behinderungsbegriff läßt sich auch der Begriff „Behinderte“ definieren: Behinderte sind Menschen mit einer Behinderung (Neubert/ Cloerkes 1987, 35²²).“²³

Mit dem BSHG fand die universelle Bezeichnung „Behinderter“ 1961 Eingang in die sozialen Leistungsgesetze:

§ 47 BSHG:

„Körperlich wesentlich Behinderte im Sinne des §39 Absatz 1 Satz 1 des Gesetzes sind Personen, bei denen infolge einer körperlichen Regelwidrigkeit die Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft in erheblichem Umfang beeinträchtigt ist (mit analoger Formulierung: infolge einer Schwäche ihrer geistigen Kräfte bzw. infolge seelischer Störungen).“²⁴

SchwBG 1986:

„Behinderung im Sinne dieses Gesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung, die auf einem regelwidrigen körperlichen, geistigen oder seelischen Zustand beruht. Regelwidrig ist der Zustand, der von dem für das Lebensalter typischen abweicht. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als 6 Monaten (§3 Abs. 1). Die Auswirkung der Funktionsbeeinträchtigung ist als Grad der Behinderung (GdB), nach Zehnergraden abgestuft, von 20 bis 100 festzustellen (§3 Abs. 2). Schwerbehinderte im Sinne dieses Gesetzes sind Personen mit einem Grad der Behinderung von wenigstens 50 (§1).“²⁵

Der Gesetzgeber spricht von Behinderung erst bei einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung. Was als Beeinträchtigung mit dem Schweregrad einer

²⁰ BSHG 1961: „Behinderte sind Personen, die nicht nur vorübergehend körperlich, geistig und seelisch wesentlich behindert sind.“

BSHG 1994: „Personen, die nicht nur vorübergehend körperlich, geistig oder seelisch wesentlich behindert sind, ist Eingliederungshilfe zu gewähren (§39).“

²¹ Bleidick 1999, S. 12.

²² Zitiert nach: Neubert, D./ Cloerkes, G.: Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien, Heidelberg 1987.

²³ Bleidick 1999, S. 13.

²⁴ Bleidick 1999, S. 13.

²⁵ Bleidick 1999, S. 13.

Behinderung angesehen wird, ist indessen relativ, vom Maßsystem und vom beurteilenden Anspruchsniveau abhängig.

In der Literatur gibt es keinen Konsens über einen Behinderungsbegriff. Bleidicks Definition ist jedoch weit verbreitet:

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, daß ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden (Bleidick 1993, 5²⁶).“²⁷

Vier begriffliche Bestandteile sind nach Bleidick bedeutend. Die Definition beansprucht nur einen eingeschränkten Geltungsrahmen. Behinderung wird als Folge einer organischen oder funktionellen Schädigung angesehen. Behinderung hat eine individuelle Seite, die die unmittelbare Lebenswelt betrifft. Und Behinderung ist eine soziale Dimension der Teilhabe am Leben der Gesellschaft.

Bleidick schreibt, Behinderung ist keine „feststehende Eigenschaft eines Individuums, sondern eine Kategorie sozialer Geltung für einzelne Sektionen des Lebens und auf Zeit.“²⁸

Behinderung entsteht in der lebensweltlichen Umwelt, sie ist eine soziale Konstruktion. Aus konstruktivistischer Sicht formuliert Bleidick die Genese von Behinderung:

„Die soziale Tatsache einer Wahrnehmung von Behindertsein vollzieht sich am erkennenden Objekten, das die Typisierung übernimmt. Der Behinderte internalisiert die ihm zugeschriebene Rolle. Der übergreifende und scheinbar systemimmanente Zusammenhang ist das Normalitätsbewußtsein. Als behindert geltende Menschen sind demnach abweichend, nicht unbehindert, nicht gesund, nicht normal.“²⁹

Cloerkes äußert die Grundthese, dass Behinderung nichts Absolutes, nichts Objektives, sondern sozial konstruiert ist. Der Soziologe liefert einige Argumente gegen bestimmte praktizierte Definitionen von „Behinderung“:

- Die Zuschreibung einer Behinderung bedeutet per se eine Stigmatisierung von Menschen (Argument der Stigmatisierung).
- Insofern bei der Zuschreibung einer Behinderung eine Orientierung an objektiv bestimmbar biologischen Merkmalen von Personen vorgegeben werde, würden gesellschaftlich erzeugte und aufrecht erhaltene Differenzen und Benachteiligungen kaschiert und biologisiert (Argument des ungerechtfertigten Essenzialismus).
- Der Begriff markiere Defizite von Personen und deklariere diese zwangsläufig zu „Minus-Varianten“ menschlicher Existenz (Argument der Defizitarität).

²⁶ Zitiert nach: Bleidick, U.: Behinderung als pädagogisches Problem (Studienbrief des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen), Tübingen 1988, 1993².

²⁷ Bleidick 1999, S. 15.

²⁸ Bleidick 1999, S. 19.

²⁹ Bleidick 1999, S. 21.

- Der Begriff sei ein Konstrukt, das bloßer Willkür der definierenden Instanzen entspringe (Argument der Arbitrarität); in einer abgemilderten Form richtet sich dieses Argument nicht gegen die Arbitrarität eines je gegebenen Konstrukts selbst, sondern gegen dessen mangelnde Qualität oder Trennschärfe.
- Die Zuschreibung einer Behinderung führe dazu, dass Probleme, mit denen sich ein „Mensch *mit* einer [X- oder Y-] Behinderung“ konfrontiert sieht, als Probleme des Menschen selbst gedeutet werden; in Wirklichkeit sei das Problem jedoch allein in der sozialen Reaktion auf den betroffenen Menschen zu verorten (Argument der Individualisierung).
- Die Zuschreibung einer Behinderung trage zur institutionellen Separation von „Menschen mit einer Behinderung“ bei oder lege diese sogar nahe (Argument der segregativen Wirkung). Fußnote: Der ehemalige sonderpädagogische (und schuladministrative) Behinderungsbegriff kann als klassisches Beispiel für einen direkt auf Separation zielenden Behinderungsbegriff gelten. Über Jahrzehnte war die Feststellung einer Behinderung durch *pädagogische* Professionelle im Schulwesen mit einer Überweisung in einer Sonderschule verknüpft. Diese Gleichsetzung von „Behinderung“ und „Sonderschulbedürftigkeit“ mag mit dazu geführt haben, dass die pädagogische Behinderungsforschung bisher nicht untersucht hat, wie und weshalb viele (nur) im Sinn des deutschen *Sozialrechts* „behinderte Menschen“ womöglich recht umstandslos allgemeine Schulen besuchen konnten.
- Indem die rechtlich wirksame Zuschreibung einer Behinderung nur ganz bestimmten Professionen (z.B. der Medizin und der Behindertenpädagogik) obliege, würden diese dazu verleitet, mit der Zuschreibung professionspolitische Ziele wie die Ausdehnung der eigenen Zuständigkeitssphäre zu verfolgen (Argument des potenziellen Missbrauchs durch Professionelle).
- Die Zuschreibung einer Behinderung führe sowohl bei Professionellen als auch bei anderen Personen, und meist auch bei dem „Menschen mit einer [X- oder Y-] Behinderung“ selbst, zu deterministischen Vorstellungen über dessen Entwicklungsmöglichkeiten (Argument des Determinismus).
- Der Begriff werde überfordert, indem er so unterschiedliche Phänomene wie das Down-Syndrom, Rheumatismus oder Alkoholismus subsumiere (Argument der Überforderung).³⁰

Nach deutschem Recht wird Behinderung in §2 Absatz 1 Satz 1 des im Juli 2001 in Kraft getretenen Neunten Sozialgesetzbuchs (SGB IX) so definiert:

Menschen sind behindert, „[...] wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist.“³¹

³⁰ Felkendorf, Kai: Ausweitung der Behinderungszone: Neurer Behinderungsbegriffe und ihre Folgen, in: Cloerkes; Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg 2003, S. 25 f..

³¹ Felkendorf, in: Cloerkes 2003, S. 30.

Behinderung ist also die beeinträchtigte Teilhabe an der Gesellschaft. Die Gesetzgebung orientiert sich an der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ der WHO.

Die „Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte“ (BAGH) definiert Behinderung wie folgt:

„(1) Behinderung ist jede Verhaltensweise, Maßnahme oder Struktur, die Menschen mit nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigungen Lebensmöglichkeiten nimmt, beschränkt oder erschwert.

(2) Als nicht nur vorübergehend ist ein Zeitraum von sechs Monaten anzusehen.³²“ (BAGH 2001)

Hier findet keine Aufwertung des Behinderungsbegriffes statt.

„In der Terminologie der BAGH wird der Begriff der Behinderung redefiniert als grundsätzlich unzulässige Form der sozialen Reaktion auf Menschen mit einer nicht nur vorübergehenden Beeinträchtigung. Der Begriff kennzeichnet spezifische Verhaltensweisen, solche nämlich, die das erst erzeugen, was im SGB IX „beeinträchtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ genannt wird.“³³

Eine etablierte soziologische Definition findet sich bei Cloerkes. Behinderung wird aufgefasst als

„,[...] dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird“ (Cloerkes 2001,7³⁴)³⁵

Behinderung ist demzufolge ein sich in der Interaktion konstruierendes Zuschreibungsmerkmal eines Menschen. Die „Behinderung“ ist nur ein Merkmal unter vielen eines Menschen und ruft nicht eine gleich bleibende soziale Reaktion auf die ganze Person hervor. Die Zuschreibung einer Behinderung, so Cloerkes, ist unmittelbar gebunden an einen zeitlichen, biographischen, rechtlichen, historischen und kulturellen Kontext und kann nur in diesem wirksam und erkannt werden.

„Die Zuschreibung setzt voraus, dass weitere Trägerinnen und Träger im o.g. Sinne sichtbarer Merkmale existieren oder existierten, mit denen der Träger oder die Trägerin das als negativ abweichend wahrgenommenen Merkmals überhaupt verglichen werden kann – durch sich selbst oder durch bedeutsame Andere.“³⁶

Cloerkes Fazit:

³² Felkendorf, in: Cloerkes 2003, S 37.

³³ Felkendorf, in: Cloerkes 2003, S. 28.

³⁴ Felkendorf, Kai: Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen, In: Cloerkes, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. Zweite, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg 2001.²

³⁵ Felkendorf, in: Cloerkes 2003, S. 42.

³⁶ Felkendorf, in: Cloerkes 2003, S. 43.

„Egal, ob Behinderung zum Prädikat von Normalität aufgewertet, als Zustand sozialer Benachteiligung, als unzulässige Verhaltensweise gegenüber Menschen mit einer dauerhaften Beeinträchtigung oder als gestörte pädagogische Interaktion definiert wird: der Begriff ist aus der Perspektive aller hier untersuchten Instanzen eine sinnvolle Kategorie für die Beschreibung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Die Behinderungszone weitet sich aus: Nicht weniger, sondern immer mehr Verhaltensweisen, Zustände oder Merkmale werden zu Behinderungen erklärt.“³⁷

Die Grundthese der Normalismustheorie, die den Stellenwert des Normalen im behindertenpädagogischen Fachdiskurs zum Betrachtungsgegenstand hat, lautet:

„Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges ist in den westeuropäischen Gesellschaften der Protonormalismus, der durch die Dichotomie von normal/gesund und abnorm/krank gekennzeichnet ist und die starre Ausgrenzung der Abweichenden beinhaltet, auf dem Rückzug. Gleichzeitig haben sich flexibel-normalistische Strategien verstärkt durchgesetzt. Mit ihnen sind innerhalb der normalistischen Felder größere Normalitätsspektren und variable Grenzziehungen möglich.“³⁸

Weiter hält Waldschmidt als Fazit fest:

„Nimmt man das Behinderungsdispositiv als Ganzes in den Blick, so kann man feststellen, dass die Normalisierungsbemühungen der letzten Jahre tatsächlich zu vielfältigeren und weitläufigeren Übergangszonen geführt haben. Zwar sind Ausgrenzungsbestrebungen weiter vorhanden, doch insgesamt hat sich das Spektrum, innerhalb dessen sich behinderte Menschen bewegen und aufhalten können, erheblich verbreitert. Anhand des neuen WHO-Klassifikationssystems lässt sich gut veranschaulichen, welche Anstrengungen in der Normalisierungsgesellschaft unternommen werden, um normative Wertungen zu vermeiden, protonormalistische Ansätze zurückzudrängen und der Flexibilisierung mehr Raum zu geben. Allerdings zeigt dieses Beispiel auch, dass ein Entkommen aus der Polarität anscheinend kaum möglich ist. Es mag gelingen, innerhalb der Behinderungslandschaft die Zwischenräume und Übergangszonen zu erweitern, die Kontextualisierung des Behinderungsbegriffs kann erreicht werden, und auch mit der Selbstverortung wird man sicherlich erfolgreich sein, doch verhindert werden kann anscheinend nicht, dass das dichotom strukturierte, normalistische Feld als solches und damit auch die Normalitätsgrenze bestehen bleiben. Trotz aller Bemühungen und Deskription und Wertneutralität, trotz des Bezugs auf Statistik und Bezugsgruppen, trotz des Zurückdrängens biomedizinischer Kategorisierungen, ein entscheidender Aspekt sperrt sich gegen die Flexibilisierungsverfahren: Die normative Bewertung von gesundheitlichen Beeinträchtigungen ändert sich kaum. Weiterhin bildet Behinderung den negativ beurteilten Gegensatz zu einem positiv besetzten Phänomen.“³⁹

³⁷ Felkendorf, in: Cloerkes 2003, S. 50.

³⁸ Waldschmidt, Anne: Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv, in: Cloerkes; Günther 2003, 89.

³⁹ Waldschmidt, in: Cloerkes 2003, S. 97 f..

Sandra Wagner und Justin Powell gehen dem Problem der Überrepräsentanz von Migrantenkindern an Sonderschulen nach:

„Es erfolgt also eine Problemdelegation durch institutionelle Aussonderung von Migrantenjugendlichen an die Sonderschule. Folglich trägt das Bildungssystem selbst mit seinen Strukturen zur Aufrechterhaltung einer ethnisch-kulturellen Ungleichheit bei. Das heißt: Strukturen des Bildungssystems sind so organisiert, dass individuelle Merkmale wie „ethnische Zugehörigkeit“ und „Behinderung“ eine soziale Relevanz erhalten. Die Überrepräsentanz ausländischer Jugendlicher an Sonderschule (größtenteils Sonderschulen für Lernbehinderte bzw. Förderschulen) zeigt, dass das deutsche Schulsystem insbesondere Sprachdefizite in eine „Lernbehinderung“ umdefiniert und damit die Wahrnehmung von Bildungschancen in den höheren Bildungsinstitutionen des Regelschulsystems blockiert.“⁴⁰

Weiter heißt es:

„Die Überrepräsentanz von ausländischen Jugendlichen an deutschen Sonderschulen ist nicht unabhängig davon, wie sich Jugendliche verhalten oder was die einzelnen Schüler/innen für Leistungen erbringen. Sie stehen jedoch in einem engen Verhältnis zu den Strukturen des Bildungssystems, deren Veränderungen und Ressourcen. Mit der Art und Weise, wie Selektions- und Allokationsprozesse des Bildungssystems immer wieder aufs neue durch die Weckung von Bildungsnachfrage, durch Modifikation der Zugangsbarrieren und durch institutionelle Ausdifferenzierungen nicht nur des Sonderschulwesens und Variation der Zuordnung bzw. Klassifikation von Förderschwerpunkten bewirkt werden, wird gleichzeitig die Privilegien zuweisende Funktion des Bildungssystems und deren Legitimation im Sinne der statushöheren deutschen Gruppe weiterhin erhalten. Die Beteiligung bildungsinstitutioneller Strukturen und Allokationsprozesse an der Überrepräsentanz ausländischer Jugendlicher an Sonderschulen führt zu der Einsicht, dass Veränderungen in Richtung mehr Chancengleichheit nicht zu erreichen sein werden, wenn man auf einer individuellen Perspektive, der „Differenz der Kulturen“ und einer medizinisch, psychologisch, aber auch pädagogisch legitimierten Zuschreibung von negativ bewerteter Normabweichung für „Behinderungen“ verbleibt.“⁴¹

Cloerkes definiert Behinderung:

- „• Ein **Behinderung** ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird.
„Dauerhaftigkeit“ unterscheidet Behinderung von Krankheit.
„Sichtbarkeit“ ist im weitesten Sinne das „Wissen“ anderer Menschen um die Abweichung.

⁴⁰ Wagner, Sandra J. / Powell, Justin J.W.: Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen, in: Cloerkes 2003, S. 188.

⁴¹ Wagner / Powell, in: Cloerkes 2003, S. 203.

- Ein **Mensch** ist „**behindert**“, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist.“⁴²

Behinderung ist nichts Absolutes, so Cloerkes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht die Schädigung ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das Individuum.

„Behinderung ist u.a. relativ in folgenden Zusammenhängen:

- Nach der **zeitlichen Dimension**. Ein Mensch kann zeitlich begrenzt als „behindert“ gelten. „Lernbehinderte“ beispielsweise sind die nur für die Dauer der Schulpflicht, danach im Prinzip nicht mehr. Davon zu unterscheiden sind Stigmatisierungskonsequenzen aufgrund des Behinderterstatus, die durchaus andauern können [...].
- Nach der **subjektiven Auseinandersetzung** mit der Behinderung. Die Schwere ist dabei nicht entscheidend. Manchmal werden auch „leichte“ Schädigungen als katastrophal erlebt und umgekehrt „schwere“ Schädigungen erstaunlich gut verkraftet. So kann der Verlust des kleinen Fingers für einen Orchestergeiger ganz elementare Auswirkungen haben, weil die Funktionstüchtigkeit im Beruf betroffen ist.
- Nach den **verschiedenen Lebensbereichen und Lebenssituation**. Die Behinderung kann dort ganz unterschiedlich zum Tragen kommen, z.B. in Beruf, Schule, Freizeit oder Familie. Der Behinderungsbegriff ist in unserer Gesellschaft fast ausschließlich an Leistungsprinzipien ausgerichtet, insbesondere an der Arbeitsfähigkeit. Der in diesem Sinne amtlich festgestellte Grad der Behinderung besagt jedoch wenig und manchmal gar nichts über andere Lebensbereiche, ja selbst im Berufsleben sind die Auswirkungen einer Schädigung nicht nur subjektiv, sondern auch objektiv höchst relativ: Beim oben erwähnten Verlust des kleinen Fingers wird der Grad der Behinderung mit 10% festgestellt, eine blinde Telefonistin hat einen Grad der Behinderung von 100% und kann gleichwohl voll erwerbstätig sein, zumindest in diesem Beruf.
- In Abhängigkeit von der **(kulturspezifischen) sozialen Reaktion**. Grundsätzlich bestimmt die soziale Reaktion, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht. Was bei uns als Behinderung gilt, muß woanders durchaus nicht so gesehen werden, und umgekehrt. Dafür gibt es zahlreiche Belege. Unfruchtbarkeit bei Frauen wird in fast allen traditionellen Kulturen als körperliche Behinderung gewertet. Die Reaktion auf psychisch andersartige Menschen ist kulturspezifisch außerordentlich variabel, und auch in unserem Kulturkreis macht es einen Unterschied, ob ein Mitglied des Jet-set durch „exzentrisches“ Verhalten Aufmerksamkeit erregt oder irgendein weniger prominenter Zeitgenosse. Und angesichts der Verbreitung von Analphabetismus auf der Erde stellt die gesonderte Beschulung „Lernbehinderter“ bei uns eine kulturspezifische soziale Reaktion dar, die es im übrigen früher so nicht gegeben hat [...].“⁴³

⁴² Cloerkes 2001², S. 7.

⁴³ Cloerkes 2001², S. 8 f.

Lernbehinderung ist keine eindeutig messbare Größe. Die Quoten der Sonderbeschulung differieren von Bundesland zu Bundesland stark. Gewisse soziale Merkmale sind typisch für SchülerInnen von Lernbehindertenschulen. Cloerkes trägt aus der Literatur zusammen: 90% der SchülerInnen stammen aus unteren Sozialschichten. Die Familien sind groß mit hoher Kinderzahl und wohnen beengt und in schlechten Wohngegenden. Es ist ein ständig steigender Anteil an Migrantenkinder zu verzeichnen.

„Die familiäre Sozialisation ist gekennzeichnet durch Normenrigidität (starre Regeln ohne Begründung), mangelnde Zukunftsorientierung (sofortige Bedürfnisbefriedigung) und restringierten statt elaborierten Sprachcode. Sie steht damit in Gegensatz zu den schulischen Sozialisationszielen.“⁴⁴

Dieses Konglomerat an Merkmalen führt zu einem Bild von „Lernbehinderung“, zu einem stigmatisierenden Prozess, in dem das soziale Phänomen „Lernbehinderung“ zu Tage tritt.

4.1.1.3. Zusammenfassung

Bei Neumann wird Behinderung nicht am einzelnen Individuum festgemacht, sondern als eine in den gesellschaftlichen Kontext eingebettete, je individuell erlebte Realität gesehen. Wichtig ist die gesellschaftliche Norm der Rollenerwartung und die damit verbundene starke Betonung der Leistungserbringung. Der Begriff „Behinderung“ ist in der modernen Gesellschaft normativ konstruiert, d.h. wer nicht dem kulturellen Idealbild entspricht und die gesellschaftlich geforderte Leistung erbringen kann, gilt als krank oder behindert. Neumann betont vor allem die gesellschaftliche Perspektive von Behinderung und ihre soziale Dynamik. Veränderte Wertvorstellungen und Idealbilder im Zuge gesellschaftlicher Prozesse konstruieren neue von der Norm abweichende Gruppen. Dabei kann es zur Zuschreibung „Behinderung“ kommen.

Jantzen zufolge wird einem Individuum Behinderung qua gesellschaftliche Definition zuerkannt, wenn ein Mensch mit einer bestimmten Merkmalsausprägung im Prozeß sozialer Interaktion so sichtbar wird, dass er bestimmten gesellschaftlichen Minimalvorstellungen nicht entspricht. Sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Ebene werden hierbei beachtet. Jantzen betont vor allem den Doppelcharakter von Behinderung, das heißt das Zusammenspiel aus individuellen Eigenschaften und gesellschaftlichen Erwartungen. Es streicht heraus, dass man vom jeweiligen organisch bedingten Defekt die Schädigung, d.h. die gesellschaftliche Benachteiligung wegen eines Defekts, die aufgrund divergierender Sozialisation entstehen kann oder erst gar nicht auftritt, abgrenzen muss. Das soziale Umfeld der Person spielt diesbezüglich eine tragende Rolle.

Walther versteht „Behinderung“ als ein Erklärungsprinzip für Situationen, in denen die Verständigung einer Person nicht so verläuft wie gewünscht oder erwartet. „Behinderung“ wird als Konstruktion in sozialen Situationen und nicht als Eigenschaft einer Person verstanden. Der Umgang mit Verschiedenheit, der zur Benachteiligung einer Person führt, wird als „Behinderung“ begriffen. Kommunikation und Interakti-

⁴⁴ Cloerkes 2001², S. 68.

on der Gesellschaftsmitglieder bringen die Zuschreibung „Behinderung“ mit sich, konstruieren sie, womit man Problemkonstellationen erklären will.

Der Behinderungsbegriff der WHO berücksichtigt v.a. außerindividuale Bedingungen. Kontextfaktoren und sozialaktive Einstellungen werden betont. Die Begriffe „impairment“, „activity“ und „participation“ zeigen eine positive Konnotation.

Laut der Definition von „Behinderung“ im Wörterbuch der Pädagogik kümmert sich die Erziehungswissenschaft in Form der Sonderpädagogik um Menschen mit Behinderung, wobei Lernbedingungen im Mittelpunkt stehen. Gesellschaftliche Aspekte werden vollkommen außer Acht gelassen.

Cloerkes definiert Behinderung als soziale Kategorie und einen Menschen als „behindert“, wenn eine Abweichung von Erwartungen vorliegt - wobei immer die unspezifische in gesellschaftlichen Prozessen ablaufende Konstruktion dieser Erwartungen einbezogen werden muss – und deswegen die soziale Reaktion auf diesen Menschen negativ ist.

Entscheidend ist also nicht die Schädigung, sondern sind die Folgen für das Individuum. Cloerkes setzt den Behinderungsbegriff in Relation zu einer zeitlichen Dimension, betont die subjektive Auseinandersetzung mit der eigenen Schädigung, die für jeden Menschen eine andere Bedeutung haben kann. Auch die verschiedenen Lebensbereiche und –situationen spielen eine Rolle, wie auch die sozialen Reaktionen, die grundsätzlich bestimmen, ob eine Behinderung vorliegt.

4.1.1.4. Definition „Behinderung“

Als Synthese aus der Diskussion um den Begriff „Behinderung“ lege ich meiner Arbeit folgende Definition zugrunde:

Behinderung ist eine soziale Konstruktion. Wertestandards und Rollenerwartungen, die innerhalb einer Gesellschaft vorherrschen und einer sozialen Dynamik unterliegen, die nicht in einem Diskurs offengelegt wird, konstatieren die Normen der jeweiligen Gesellschaft. Kann ein Individuum mit seinen Merkmalsausprägungen und einem bestimmten Sozialisationsstand den gesellschaftlich üblichen Standards der Ausfüllung einer Rolle beziehungsweise der Kooperation und Kommunikation innerhalb sozialer Verhältnisse nicht gerecht werden und wird aus diesem Grund mit negativen Reaktionen oder Ausgrenzungen konfrontiert, spricht man von Behinderung.

4.1.2. Integration, Inklusion und Segregation

Das Schulsystem Baden-Württembergs befindet sich in der Phase der Separation, d.h. Kinder mit Behinderung werden in Sonderschulen beschult. Demgegenüber steht der Ansatz der Inklusion. Hierbei steht die Klasse als Ganzes, mit allen Kindern im Mittelpunkt.

„Zum System Schulklasse gehören alle Mitschüler und Mitschülerinnen in gleicher Weise. Daraus folgt sowohl in systemtheoretischer wie auch in pädagogisch-ethischer Konsequenz: Inklusion darf sich nicht auf behinderte

Kinder beschränken, sondern muß alle Schüler und Schülerinnen der Klasse mit all ihren Individualitäten einbeziehen.“⁴⁵

Die inklusive Schule braucht, so Alfred Sander,

„statt der Förderpläne für einzelne Schüler und Schülerinnen Strategien und Handlungskompetenzen der Lehrpersonen für die ganze Klasse mit all ihren Individualitäten. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen kollegial gestärkt werden, damit sie jedem Kind bei seinem Lernen und sonstigen Tun im Rahmen von offenem Unterricht Unterstützung und Anregungen geben können, aber auch Regeln und Ziele geben können. Stärkung der Lehrkräfte und ihrer professionellen Kompetenz und ihrer pädagogischen Freiheit soll insbesondere durch kollegiale Zusammenarbeit erfolgen. Stärkung der Lehrpersonen ist eine zentrale Aufgabe der Schulentwicklung.“⁴⁶

Nach dem Inklusionsansatz wird die Ausstattung und Arbeitsweise der Regelklasse so geändert, dass sie für jedes Kind passt und alle Kinder unterstützt.

Die Begriffe inclusion bzw. inclusive education, inclusive school, werden nicht immer einheitlich verwendet. Sander unterscheidet in der angelsächsischen pädagogischen Fachliteratur drei Bedeutungen:

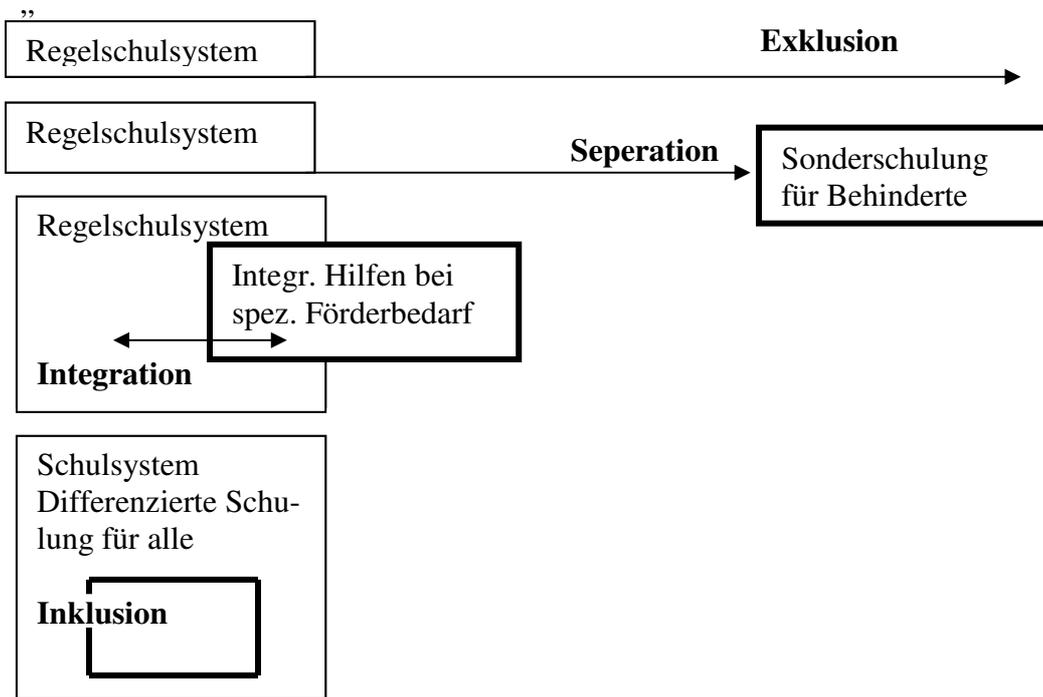
- „1. Inklusion gleich Integration (mainstreaming), die Wörter sind gleichbedeutend und austauschbar;
2. Inklusion gleich Integration, Schwächen der real existierenden (schulischen) Integrationspraxis werden bei Inklusion systematisch vermieden;
3. Inklusion gleich optimierte und erweiterte Integration“⁴⁷

⁴⁵ Sander, Alfred: Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas, in: Schnell, I./ Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn 2004, S. 15.

⁴⁶ Sander, in: Schnell / Sander 2004, S. 18 f..

⁴⁷ Schnell / Sander 2004, S. 11.

Alois Bürli zeigt die Entwicklungsphasen der Sonderbeschulung:



48
”

Um die beiden Begriffe „Inklusion“ und „Integration“ zu verdeutlichen, stellt Andreas Hinz sie in einem Schaubild gegenüber:

„Praxis von Integration und Inklusion

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert) • Aufnahme von Kindern mit Behinderung • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die administrative Ebene • Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe • Profilierung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)

⁴⁸ Schnell / Sander 2004, S. 13.

<ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderung • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für Kinder mit Behinderung • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen • SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderung • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch ExperInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SchulpädagogInnen • SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen • Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik • Synthese von Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team
--	---

⁴⁹
”

Der Inklusionspädagogische Ansatz befasst sich mit der Thematik der Chancengleichheit. In diesem Zusammenhang beanstandet Irmtraud Schnell die „völlig unzureichende Bearbeitung der PISA-Ergebnisse zur Chancengleichheit“ in Bezug auf Kinder mit Lernproblemen. Hinsichtlich der Bildungsstandards und ihren zu vermutenden Auswirkungen auf Erziehungs- und Bildungsprozesse zitiert Schnell Eckhard Klieme:

„Aus Ländern mit längerer Erfahrung liegen nach seinen Aussagen gleichwohl keine systematischen Befunde zur unmittelbaren Auswirkung auf die Qualität schulischer Ausbildung vor. Er geht davon aus, dass auch in Deutschland ein vermehrter Bedarf an Beratung und Unterstützung von Lehrkräften bzw. Kollegien entstehe, wolle man Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig verbessern. Und konkrete Förderhinweise für einzelne Schülerinnen und Schüler dürfe man allerdings von großen Schulleistungsstudien nicht erwarten. [...] Von Standards für Rahmenbedingungen, von Zeit für individuelle Förderung z.B. ist im Zusammenhang der so genannten Bildungsstandards nämlich nicht die Rede. Es soll der „Output“ verbessert werden, für den „Input“ sollen die Beteiligten, unabhängigen von den vorfindlichen, sich zur Zeit verschlechternden Gegebenheiten selbst sorgen. Klieme geht nicht darauf ein, dass, im Gegensatz zu den skandinavischen Ländern, Vergleichsstudien hierzulande in einem Schulsystem durchgeführt werden, das sich der Auslese verschrieben hat und über entsprechende Regelungsmechanismen verfügt, hingegen in Finnland z.B. Gesamtschulen die individuelle Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler in den Mittel-

⁴⁹ Hinz, Andreas: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?, in: Schnell / Sander 2004, S. 45 f..

punkt ihrer Pädagogik stellen und dafür entsprechende Ressourcen vorsehen. Evaluation dient dort der Orientierung und Selbstvergewisserung der Schulen, nicht dem Vergleich. Die KMK greift ein Merkmal erfolgreicher Länder heraus. Sie wird das Fehlen der beiden anderen Merkmale - gemeinsames Lernen und individuelle Förderung - verschärfen.“⁵⁰

Wie gestalten sich die inhaltlichen Dimensionen der Inklusion?

„Der Index für Inklusion beinhaltet drei Dimensionen:

„Dimension A – Inklusive Kulturen schaffen“: Es geht um den Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, zusammenarbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der jede(r) geschätzt wird, so dass alle SchülerInnen und MitarbeiterInnen ihre individuell bestmöglichen Leistungen erzielen können; Entwicklung dieser inklusiven Werte, die im ganzen Kollegium, von den SchülerInnen, Mitgliedern der schulischen Gremien und Eltern geteilt und allen neuen Mitgliedern der Schule vermittelt werden; diese Werte sind leitend für Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken, so dass das Lernen für alle durch einen kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung unterstützt wird; getragen von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligter und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen.

„Dimension B – Inklusive Strukturen etablieren“: Inklusion als zentraler Aspekt sichert Schulentwicklung ab und durchdringt alle Strukturen, so dass sie das Lernen und die Partizipationsmöglichkeiten aller SchülerInnen erhöhen; Unterstützung der Aktivitäten, die zur Fähigkeit einer Schule beitragen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen; alle Arten der Unterstützung werden in diesen einen Bezugsrahmen gebracht und von der Perspektive der SchülerInnen und ihrer Entwicklung aus betrachtet - nicht von den Verwaltungsstrukturen einer Schule oder eines Schulamtes aus.

„Dimension C – Inklusive Praktiken entwickeln“: Gestaltung der jeweiligen Praktiken so, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Schule widerspiegeln; Sicherstellung, dass Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenraumes die Partizipation aller SchülerInnen anregen und ihre Stärke, ihre Talente, ihr Wissen und ihre außerschulischen Erfahrungen einbeziehen; statt die meisten SchülerInnen zu unterrichten und wenige individuell zu unterstützen, werden Lernprozesse so arrangiert, dass sie Lern- und Partizipationsbarrieren überwinden helfen und so für alle gemeinsames Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen ermöglicht wird; Mobilisierung von Ressourcen innerhalb der Schule und in der örtlichen Gemeinde, um ein solches aktives Lernen für alle zu fördern.“⁵¹

Der Ansatz der Inklusiven Pädagogik stellt alle Kinder in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen, ohne nach Kindern mit oder ohne Behinderung zu differenzieren. Einen besonderen Stellenwert im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung nimmt die Stärkung der Lehrkräfte ein. Die Lehrkräfte müssen in ein Bezugssystem aus Unterstützungen eingebettet sein, um den Anforderungen eines an den Individualitäten aller SchülerInnen ausgerichteten Unterrichts gerecht werden zu können. Die Theorie einer pädagogisch unteilbaren Klasse erfordert es im Kontext einer systema-

⁵⁰ Schnell, Irmtraud: Kinder mit Lernproblemen und ihre Wahrnehmung durch die Sonder- und die Allgemeine Pädagogik, in: Schnell / Sander 2004, S. 96 f..

⁵¹ Boban, Ines / Hinz, Andreas: Gute Schulen und der Index für Inklusion, in: Schnell / Sander 2004, S. 151 f..

tischen Perspektive die emotionale, soziale und unterrichtliche Ebene zu beachten. Dies bedingt Ressourcen für das ganze System, also die Klasse und die ganze Schule. Ein individualisiertes Curriculum für alle erfordert eine gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten.

Um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können, muss im Bildungsplan Zeit zur individuellen Förderung ausgewiesen sein. Die outputorientierten Bildungsstandards legen nicht offen, wie Lehrkräfte den Input im Kontext steigender Anforderungen an den Unterricht regeln sollen.

Inhaltlich bedeutet Inklusion, den Aufbau einer akzeptierenden und zusammenarbeitenden Gemeinschaft. Inklusion bedeutet auch, für Schulen die Möglichkeit zu schaffen, auf alle SchülerInnen einzugehen und von der Perspektive der SchülerInnen aus zu denken und zu handeln. Lernprozesse müssen so gestaltet werden, dass Lern- und Teilnahmebarrieren überwunden werden und so für alle gemeinsames Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen stattfinden kann.

4.1.3. Lernbehinderung

Den Begriff Lernbehinderung zu definieren scheint ohne eine Verknüpfung mit der Institution „Lernbehindertenschule“ schwierig. Die tautologische Definition: „Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht“ hilft nicht weiter, bietet jedoch Anlass, über die Situation von Kindern mit Lernbehinderung nachzudenken. Es gibt wenige Länder, in denen es mehr Kinder mit Lernbehinderung gibt, Kinder, die eine Lernbehindertenschule besuchen, als in der BRD.

Nach Bleidick sind für die Merkmale einer Lernbehinderung drei Umstände zu beachten:

„1. Sie sind kein spezielles und typisches Kriterium für Lernbehinderung, sondern können auch bei anderen Schülern vorkommen, etwa in Verbindung mit sprachlichen Entwicklungsrückständen. 2. Sie sind nicht qualitativ unterschieden von den bei „normalen“ Schülern auftretenden Lernweisen; Lernbehinderte stehen nicht außerhalb des „normalen“ Bezugssystems, außerhalb dessen man als „Abnorm“, als „anomal“ gilt, sie sind „subnormal“, als Grenzfälle Extremvarianten schulischen Lern- und Leistungsverhaltens. 3. Sie sind immer auch Zuschreibungsprodukte von soziologischen, psychologischen und medizinischen Auslegungspunkten, die relativ sind, gesellschaftliche Kontrollmechanismen von Normvorstellungen festgesetzt und damit beeinflussbar.“⁵²

Betrachtet man den soziologischen Aspekt von Lernbehinderung, erkennt man, dass bei Lernbehinderung der Zusammenhang mit sozialen Faktoren offensichtlich evident ist.

Die Kinder wachsen oft unter erschwerten sozialen Bedingungen auf. Signifikante Sozialmerkmale sind jedoch nicht allein Ursache für das Entstehen von Lernbehinderung. Sozial auffällige Züge treten meist zusammen mit einer Lernbehinderung auf, wobei jedoch die Richtung des Zusammenhangs nicht geklärt ist. Das Zustandekommen von Lernstörungen ist bedingt durch mehrere Komplexe. Dies sind die pri-

⁵² Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik Band II., Stuttgart / Berlin / Köln, 1998⁵, S. 106.

märe soziale Umwelt, die soziokulturelle Umwelt im engeren Sinn, die sozioökonomische Umwelt, soziale Zuschreibungsprozesse und gesellschaftliche Rahmenbedingungen.

Lernbehinderung ist – siehe die erarbeitete Definition von Behinderung – ein Prozess der Etikettierung, der Zuschreibung. Man spricht in diesem Zusammenhang von einem labeling approach.

„Lernbehinderte haben von ihrer sozialen Herkunft her unerwünschte soziokulturelle und sozioökonomische Merkmale. Das abweichende, „deviante“ Bild ihres Leistungsveragens verstärkt sich bei der Schulreifepfung: rund 45% der späteren Lernbehinderten werden wegen Schulunreife für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt.“⁵³

Diese SchülerInnen bilden das Stereotyp des „schlechten Schülers“. Das viergliedrige Schulsystem ermöglicht es den Lehrkräften, „Schulversager“ an die Schule für Kinder mit Lernbehinderung zu übergeben. Aus „Schulversagern“ werden so Lernbehinderte „gemacht“. Das Stigma der Sonderschule dürfte dabei Einfluss auf das spätere Leben dieser SchülerInnen haben, sei es bei der beruflichen Eingliederung oder bezüglich des sozialen Ansehens.

Spricht man von Lernbehinderung ist zu bedenken, dass damit ein komplexes System sich gegenseitig beeinflussender Ursachen und Erscheinungsformen verbunden ist.

„Lernbehinderte haben durch die Defizite ihrer frühkindlichen Umwelt Lernprozesse versäumt. Lernbehinderung ist ein kumuliertes Defizit von Lernerfahrungen. Kinder, die beim Eintritt in die Schule keine Lernbasis haben, von der her sie weitergehenden Lernerwerb aufbauen, kumulieren, d.h. häufen gleichsam ihre Mängel auf. Lernbehinderung kann daher, wie man früher sagte, als progressive Debilität auftreten.“⁵⁴

Ein weiteres Merkmal von Lernbehinderung ist das Lernverhalten. Kinder mit Lernbehinderung lernen langsamer, weniger und haben weniger Kapazität an Merkfähigkeit, d.h. sie vergessen schneller.

„[A]nschaulich-konkrete, motorische und bedürfnisorientierte Sachverhalte sind eher zugänglich als abstraktes Begriffslernen; die Übertragung des Gelernten, der Transfer auf neue und nicht eingefahrene kognitive Inhalte bereitet Schwierigkeiten. Neben diesen Leitmerkmalen tritt eine Reihe von Begleitmerkmalen auf, bei denen es nie sicher ist, ob sie genuin zur Lernbehinderung gehören oder nur Resultat des bisherigen Sozialisationsprozesses in Elternhaus und Schule sind: reduzierte Sprachleistungen, weniger gegliederte Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit, Konzentrationsablenkung, Instabilität und geringere Differenzierung des Gefühls- und Willenslebens, Tendenz zu extremeren Äußerungen des Verhaltens wie mangelnde Ich-Kontrolle, Aggressivität oder gehemmte Zurückgezogenheit, Undistanziertheit und erschwerte soziale Anpassungsfähigkeit.“⁵⁵

Die Aufgabe der Lernbehindertenpädagogik liegt in der Prophylaxe. Das allgemeine Lernziel ist die pädagogische Förderung von SchülerInnen mit erheblichem Lernver-

⁵³ Bleidick 1998⁵, S. 109.

⁵⁴ Bleidick 1998⁵, S. 112.

⁵⁵ Bleidick 1998⁵, S. 113.

sagen. Lerninhalte und Methoden müssen den Bedürfnissen des Kindes angemessen sein. Die Methoden des Unterrichts entsprechen prinzipiell denen der Grund- und Hauptschulen. Das Ziel der Lernbehindertenpädagogik, wie aller Pädagogik, ist die Emanzipation der SchülerInnen, die Freisetzung von Selbstbestimmung, also die Mündigkeit.

„Dem Vorgehen in kleinen Schritten entspricht das Prinzip der Isolierung von Schwierigkeiten mit einer hohen Wiederholungsfrequenz der Lerninhalte. Intensive Übungen und ständiges Wiederholen sichern die Lernergebnisse. Es kommt in der Schule für Lernbehinderte darauf an, daß nicht nur etwas „durchgenommen“ ist – das kann u.U. leicht geschehen, und jeder fremde Besucher der Schulklasse wird dann meinen, daß diese pädagogische Tätigkeit gar nicht so schwer sei. Schwieriger ist, daß Wesentliches zum bleibenden Besitz werde. Die oftmalige Repetition innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunde sowie die konzentrische Wiederkehr der lebensdienlichen Stoffe im Lesen, Schreiben, Rechnen und Sachunterricht sind ein bezeichnendes Moment der Unterrichtung von Lernschwachen. Die methodische Zurüstung des Lernstoffes hat ferner die anschaulich-konkrete, motorisch-handelnde, bedürfnisorientiert-motivierende und langsame Lernweise der Lernbehinderten zu beachten. Intelligenzretardierte Kinder erschließen sich die Welt am ehesten im direkten Umgang mit Sachen. Daher hat der Unterricht am besten seinen Ausgang von der bildkräftigen, farbigen, fesselnden, handlichen, d.h. möglichst alle Sinne ansprechenden Anschauung aus zu nehmen und das Gelernte in der praktischen Anwendung zu festigen. Man spricht bezeichnenderweise von der Augen-Hand-Methode gegenüber der Ohr-Mund-Methode. Die vielseitige Einbeziehung der Motorik übt einen verstärkenden Einfluß auf das Lernen aus, etwa im Erstlese- und Rechenunterricht. So ist das Finger- und Gebärdenlesen im Erstleseunterricht als originelle und zuverlässige Methode bekannt geworden. Angesichts der Heterogenität der Schülerschaft ist eine weitgehende Individualisierung und Differenzierung des Lernens unverzichtbar. Nur auf diese Weise können auch im individuellen Fall Selbsttätigkeit, Kreativität und Leistungsmöglichkeiten des lernbehinderten Schülers freigesetzt werden.“⁵⁶

Auch im Wörterbuch der Pädagogik wird bei der Definition von „Lernbehinderung“ auf die Tautologie „Lernbehindert ist, wer die Schule für Lernbehinderte besucht“ rekuriert und versucht, Lernbehinderung als Phänomen mit vielfältigen Ausprägungen zu definieren. Wie bei einigen oben angeführten Definitionen von Behinderung wird auch hier versucht, eine Norm als Abgrenzungs- oder Definitionsschema zu installieren. Der Intelligenzquotient bietet die normative Zuschreibung, ob ein Kind in der Regel- oder Sonderschule beschult wird.

„Lernbehinderung. Dieser Begriff hat etwa 1960 in die Fachsprache Eingang gefunden und löste den Begriff Hilfsschulbedürftige ab. L. stellt einen umstrittenen, problematischen, sachlogisch ungenauen Begriff dar, denn es fehlen präzise medizin., psycholog., päd. und soziolog. Bestimmungsmerkmale. Als lernbehindert gilt, wer die Schule für Lernbehinderte besucht. L. meint das Phänomen der schwerwiegenden, umfänglichen und langdauernden Beeinträchtigung von Lernprozessen eines Menschen, zumeist verbun-

⁵⁶ Bleidick 1998⁵, S. 123.

den mit deutlich normabweichenden Leistungs- und Verhaltensformen (→ Mehrfachbehinderung). Die Übergänge zw. diesen Formen der Lernbeeinträchtigung sind fließend. So kann L. aus Generalisierung und Verfestigung von Lernstörungen hervorgehen; möglich ist auch ein Abbau dieser Beeinträchtigung durch entsprechende Förderung bis hin zur Normalisierung. In der Regel gelten Kinder und Jugendliche heute als lernbehindert, wenn sie bezüglich der Altersnorm einen schulischen Rückstand von mehr als zwei Jahren haben und in einem Intelligenztest nicht über einem IQ von 90 liegen. Ein Teil von Kindern mit IQs unter 90 befindet sich in der Regelschule und gilt damit nicht als lernbehindert, weil sie, was das Leistungsverhalten angeht, nicht auffällig werden.

Während früher L. häufig mit Intelligenzschwäche und Schwachbegabung gleichgesetzt und damit von einem angeborenen schwachen Begabungspotential ausgegangen wurde, treten heute erworbene Schädigungen oder → exogene Faktoren (Schädigungen im Mutterleib, Geburtsschäden, sowie frühkindliche Erkrankungen und Verletzungen), ganz besonders aber Umweltbedingungen, also psycho-soziale Beeinträchtigungen (Störung der frühen → Mutter-Kind-Beziehung, mangelnde Wärme und emotionale Zuwendung, gestörte Familienbeziehungen, Erziehungsmängel, Entwicklungsprobleme, Schulverhältnisse) und vor allem Sozialisationsdefizite (geringe geistige Stimulation, schlechte Sprachmuster, geringe Erwartungshaltung der Eltern, negative Einstellung von Personen in der Umwelt) in den Vordergrund. Bei einem hohen Prozentsatz der Lernbehinderten (ca. 60 – 80%) fallen soziokulturelle Belastungsfaktoren (rangniedrige Berufe der Eltern, beengte Wohnverhältnisse, unvollständige Familien, ungünstige Wohngebiete etc.) auf. L. kommt in der Regel durch das Zusammenwirken mehrerer Faktoren zustande. → Lernbehindertenpädagogik, → Sonderpädagogik.“⁵⁷

4.1.4. Sprachbehinderung

Die Sprachbehindertenpädagogik lässt sich im 20. Jahrhundert in vier Epochen einteilen. Der Arzt Adolf Kussmaul (1877) beschäftigt sich im Rahmen der Sprachheilkunde vor allem mit sprachphysiologischen, phonetischen, neurologischen und medizinischen Aspekten. Seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts ist die Sprachheilkunde als Ideenströmung zu sehen. Ihr Betrachtungsgegenstand ist das Individuum in seiner Körperlichkeit. Gesellschaftliche und kommunikative Aspekte werden nur marginal betrachtet. Ab der Mitte des letzten Jahrhunderts wird die Sprachheilkunde durch Einflüsse zur Pädagogisierung der Disziplin bereichert. Die „Sprachheilpädagogik“ als Zweig der Heilpädagogik entsteht. Ihr Ziel ist es, die Störungen der Sprache durch pädagogisches Einwirken aufzuheben.

„Die >alten< Ideen mit ihrer individuumzentrierten Sichtweise genügen allem Anschein nicht mehr den neuen Ansprüchen an eine praxistaugliche theoretische Breitenschicht; >neue< und das Blickfeld erweiternde Ideen eröffneten andere Perspektiven. Das heißt, der Alltag des Kindes samt seiner spezifischen Kommunikationsbeziehung konnte so durch >Einbezug< heilpädagogischer Methoden eher ein Thema der Praxis werden, oft allerdings

⁵⁷ Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1994¹⁴, S. 441.

>erkauft< durch eine Vernachlässigung detaillierter sprachlicher Gegenstandskennntnisse, wie sie sprachheilkundlich spezifisch noch wesentlich gewesen waren.“⁵⁸

Ab Mitte der 80er Jahre wird der sprachliche Gegenstandsbereich stark betont.

„Allerdings gilt es auch in dieser Hinsicht zu bemängeln, dass die Sprachbehindertenpädagogik damit zwar sprachlich-gegenständlich kompetenter geworden ist, die Perspektive des Kindes in seinem Alltag (noch) nicht erreicht hat, und damit weder eine pädagogische Fundierung der Sprachbehindertenpädagogik als Teildisziplin der Behindertenpädagogik noch eine erziehungswissenschaftliche Reflexion der Sprachbehindertenpädagogik als Teiltheorie der Erziehungswissenschaft gelungen ist. Denn ob wie vor hundert Jahren Medizinisches und Pädagogisches oder wie heute Linguistisches und Pädagogisches miteinander verflochten werden, - ein wirklich pädagogischer Fortschritt ergibt sich so nicht.“⁵⁹

Die Sprachbehindertenpädagogik rekurriert auf eine Reihe von Bezugswissenschaften, wie Physiologie, Anatomie, Phonetik, Linguistik, Kognitive Linguistik, Psycholinguistik, Entwicklungspsycholinguistik, Neurolinguistik, Neurophonetik, Neurophysiologie, Sprachphysiologie, Persönlichkeitspsychologie, Entwicklungspsychologie, Embryologie, Phoniatrie, Kieferorthopädie, Kieferchirurgie, Zahnmedizin, Kindermedizin, Hals-Nasen-Ohrenheilkunde, Sprach- und Stimmheilkunde.

1998 erlässt die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) die jüngste Empfehlung zum Thema „Förderschwerpunkt Sprache“.

„Als zentrale Analysekategorie für die pädagogische Sprachförderung dient die *sprachliche Handlungsfähigkeit* des Kindes und Jugendlichen. Im Kern impliziert dieser handlungstheoretische Begriff von Sprache vor allem die folgenden drei Merkmale: Erstens die Sinnhaftigkeit des Sprachgebrauchs und der Sprechfähigkeit - gedeutet aus der Perspektive des Sprache gebrauchenden Subjekts in seiner Auseinandersetzung mit seiner kulturellen und gesellschaftlichen Lebenswelt: *Subjektkriterium*; zweitens Sprache als soziale Institution in ihrer Alltagsbezogenheit: *Lebensweltkriterium*; drittens Sprachgebrauch und Sprechfähigkeit im Praxisrahmen sich entwickelnder Wissensbildung: *Entwicklungs- und Lernkriterium*. Damit ist ein sprachbehindertenpädagogischer Bezugsrahmen unterstellt, der notwendigerweise vom Primat der Pädagogik bestimmt ist und eine pragmatisch hinreichende Perspektive didaktisch begründeter Sprachförderung eröffnet.“⁶⁰

Die KMK-Empfehlung impliziert einen Wandel von der klassisch-eigenschaftsorientierten Betrachtung hin zu einer sozialwissenschaftlichen Sicht.

„Demnach wird eine Sprachbehinderung der Kinder oder Jugendlichen als eine Beeinträchtigung ihres Sprachgebrauchs als etwas betrachtet, das sozial miterzeugt wird und sich personal in spezifischer Sprechfähigkeit, Stimmgestaltung, Redefähigkeit usw. auswirkt. Folgerichtig wird die Förderbe-

⁵⁸ Myschker, N. / Rath, W. / Renzelberg, G. / Welling, A.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Band III, Stuttgart / Berlin / Köln 1999⁵, S. 123.

⁵⁹ Myschker / Rath / Renzelberg / Welling 1999⁵, S. 124.

⁶⁰ Myschker / Rath / Renzelberg / Welling 1999⁵, S. 127 f..

dürftigkeit der einzelnen Person in den sozialen Rahmen des Entstehens dieser Bedürftigkeit zurückverwiesen und die Herausforderung einer sozialen Verantwortungsgemeinschaft betont. Die hierin enthaltene *pädagogische Perspektive* eröffnet eine übergreifende Richtschnur für eine didaktisch verantwortete Förderpraxis unter den Bedingungen der verschiedenen Einrichtungen, in denen der „Förderschwerpunkt Sprache“ personenbezogen Geltung erlangen soll.“⁶¹

Auf ein sprachpathologisches Begriffssystem wird verzichtet. Sprachbehinderung wird als soziale Kategorie gesehen.

„Nicht mehr *ob*, sondern *wie, mit welchen Voraussetzungen, zu welchem pädagogischen Zweck und mit welcher pädagogischen Zielsetzung* die interdisziplinäre Arbeit aus pädagogischer Perspektive mitgestaltet werden kann - dies sollte eine der sprachbehindertenpädagogischen Hauptfragen der Zukunft sein.“⁶²

Das Wörterbuch der Pädagogik definiert Sprachbehindertenpädagogik als Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung sprachbehinderter Kinder. Sprachbehindert ist, wer vorübergehend oder andauernd nicht fähig ist, die allgemeine Umgangssprache in Laut und Schrift zu verstehen, zu verarbeiten und zu äußern.

„Sprachbehindertenpädagogik

umfaßt die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung sprachbehinderter Menschen und strebt die Eingliederung, ggf. Wiedereingliederung in Familie, Schule, Beruf und Gesellschaft an. Als sprachbehindert gelten Personen, die vorübergehend oder andauernd in unterschiedl. Maße nicht in der Lage sind, die allg. Umgangssprache in Laut und Schrift altersüblich zu verstehen, zu verarbeiten und zu äußern. Es besteht bei ihnen eine Gefährdung oder Beeinträchtigung der seelisch-geistigen, sozialen, aber auch körperl. Entwicklung, oft eine Störung der Persönlichkeitsentfaltung und der Entwicklung der Leistungsfähigkeit. Parallelbegriffe: Sprachgeschädigten-, Sprachheil-, Sprachgestörten-, Sprachauffälligen-, Sprachgehemmten-, Sprachbeeinträchtigtenpäd.

Ursachen für Sprachbehinderungen können sein: zentrale Sprachstörungen (durch Hirnverletzungen, -entzündungen, -blutungen u.ä.), Organveränderungen der peripheren Sprechwerkzeuge (Lippen, Zähne, Zunge, Gaumen, Nase) sowie psychische Belastungen und Krankheiten; Sprachbehinderung zeigt sich durch Verzögerung der Sprachentwicklung (nicht altersgemäßer Sprachbeginn), Stammeln (Unfähigkeit, bestimmte Laute der Lautverbindungen zu artikulieren oder zu sprechen), Dysgrammatismus, Störungen beim Lesen- und Schreibenlernen, geringer Wortschatz und Beeinträchtigung des Redeflusses. Die Ausfälle im sprachl. Bereich können beeinträchtigen - je nach Art und Schweregrad: die Sprachaufnahme (akustische Wahrnehmung), die zentrale Verarbeitung (Dekodieren sprachl. Zeichen, Erkennen und Speichern von Wortstrukturen) und die Sprachäußerungen (Koordinationsstörungen bei den Sprechbewegungen, Schädigung der Sprechwerkzeuge und Störungen des Redeflusses sowie der Stimmbildung).

⁶¹ Myschker / Rath / Renzelberg / Welling 1999⁵, S. 128.

⁶² Myschker / Rath / Renzelberg / Welling 1999⁵, S. 131.

Sprachstörungen und –behinderungen liegen vor bei ca. 10-15% aller Kinder im Vorschulalter (Sonderschulbedürftigkeit 0-1%). Es besteht die Gefahr begleitender Lern- und Leistungsstörungen: Störungen von Motorik, Sensorik, Gedächtnis, Konzentration, Koordination, Sprechschemata und emotional-affektiver Instabilität. Die bes. Erziehungsaufgaben zielen auf Beseitigung oder möglichst weitgehenden Abbau der Sprachbeeinträchtigung und ihre Auswirkungen mit päd. Mitteln. Speziell gefördert werden je nach Art und Ausmaß der Störung: der sprachl. Bereich (Sprachverständnis, Wortschatz, Wortfindung, Satzbildung, Artikulation) der kognitive Bereich (Denkaktivierung, Wahrnehmungstraining, handlungsorientiertes Sprechen, Merkfähigkeitstraining), motorische Bereiche (Bewegungskoordination, Geschicklichkeit, bes. der Hände und Sprechwerkzeuge), der sensorische Bereich (auditive, visuelle, taktil-kinästhetische Wahrnehmung, Aufmerksamkeit), der psycho-soziale Bereich (Erziehungshilfen für die Familie, Verminderung psychischer Spannungen und Hemmungen, Ermutigung, Vermittlung von Erfolgserlebnissen, Kommunikationsförderung, Integration).

Eine möglichst frühe Erfassung und Förderung Sprachbehinderter beabsichtigen folgende Institutionen: Beratungsstellen in Schulen, in Gesundheits- und Sozialämtern, Erziehungsberatungsstellen, → Sonderkindergärten, -tagesheime, -schulkindergärten, -gruppen. Im Bereich der Schule ist die Grundschule, z.T. mit Eingangs- bzw. Vorklassen, die häufigste Organisationsform, mit dem Ziel, die Schüler möglichst bald wieder in die Regelschule zurückzuüberweisen. Der Anteil an Sonderhaupt- und –Realschulen ist erheblich geringer. Um den Kontakt zur Regelschule aufrechtzuerhalten, werden auch häufig Sonderklassen an Schulzentren oder Gesamtschulen angegliedert. Darüber hinaus werden die sprachbehinderten Kinder mit zunehmender Tendenz in neu eingerichteten Integrationsklassen unterrichtet. Heime und Heimschulen, Kurheime (öffentl. und privat) und Einrichtungen an Univ.kliniken und Krankenhäusern (Diagnosezentren) übernehmen ebenfalls die Betreuung und Förderung von sprachbehinderten Menschen. Private Sprachheilbehandlung wird durchgeführt von Sprachbehindertenlehrern, Logopäden und Stimmtherapeuten. → Sprachstörungen, → Sonderpäd., → Logopädie.“⁶³

Weiterhin wird als Sprachstörung, welche als Zuweisungskriterium für die Sprachheilschule gilt, definiert:

„**Sprachstörung** ist eine Störung der Sprachentwicklung oder der → Sprache überhaupt in Form von Artikulations- und Lautbildungsstörungen. Ursache können sein: verzögerte Sprachentwicklung, zerebral bedingte Funktionsstörungen (Zerebralparese), deformierte Sprechwerkzeuge, Schwerhörigkeit, schlechte Sprachvorbilder, geistige Behinderung, psycho-soziale Beeinträchtigung, wobei die Sprache in unterschiedl. Ausmaß gestört sein kann: partiell (einzelne Laute sind betroffen), multipel (mehrere Laute werden falsch/nicht gebildet) generell/universell (nur wenige Laute, meist Vokale, werden gesprochen; kaum verständlich für den Außenstehenden). Die wichtigsten S.n sind a) Artikulations- und Lautbildungsstörungen: Dysarthrie (zentral/zerebral bedingt), Dysglossie (peripher, d.h. an den

⁶³ Böhm 1994¹⁴, S.656 f.

Sprechwerkzeugen bedingt), Stammeln (mangelhafte, fehlende, falsche Lautbildung, spez. Sigmatismus –S-Fehler-, Rhotazismus –R-Fehler) u.a.; b) Redefluß- und Rhythmusstörungen: → Stottern kommt zustande durch Verkrampfung und unkoordinierte Bewegungen der Atmungs-, Stimm- und Artikulationsmuskulatur. Poltern: überstürztes, hastig-übersprudelndes Sprechen, wobei Silben, Wörter oder ganze Satzteile ausgelassen, verwechselt oder verstümmelt werden. Poltern kann organisch bedingt, aber auch durch die Umwelt hervorgerufen sein. Behandlung durch Logopäden, Psychologen und Psychotherapeuten ist angezeigt. c) Stimm- und Stimmklangstörungen treten auf in Form von Dysphonie/Aphonie (mangelhafte Stimmgebung, Flüsterstimme), Störungen im Zusammenhang mit Mutation (Stimmbruch) und Näseln (offenes Näseln: Hauptmasse der Luft entweicht durch die Nase; geschlossenes Näseln: zuwenig Luft dringt durch die Nase – Schnupfensprache).

d) Sprach- und Sprachaufbaustörungen: → Mutismus (psychogene Stummheit) als Schweigen in Zusammenhang mit einem extrem gespannten psychischem Zustand. → Aphasie/ Dyphasie völliger Verlust oder Beeinträchtigung und Störung der ursprünglich vorhandenen Sprechfähigkeit, Verlust des Sprachverständnisses oder Verlust der Spracherinnerung. Als Ursache ist eine Schädigung des Großhirns anzusehen bei ungestörter Funktion der Sprechwerkzeuge und des Gehörs. Dysgrammatismus, Agrammatismus (Unfähigkeit grammatikalisch richtig zu sprechen), → Autismus (unsachliches affektbestimmtes Denken).“⁶⁴

4.1.5 Die Integrationsentwicklung in der BRD

1970 tritt erstmals die Frage nach dem Einbezug von Sonderschulen in Gesamtschulen auf, was die erste Phase der Integrationsdiskussion innerhalb der Sonderpädagogik initiiert. Inhaltlich bezieht sich die Diskussion auf die theoretischen Auseinandersetzungen mit Problemen der Integration von Menschen mit bestimmten Behinderungen in additive und integrative Gesamtschulsysteme⁶⁵. Die Gesamtschule bietet mit ihrer Forderung nach Abschaffung des Klassencharakters von Schule, nach sozialer Integration, nach gerechten und gleichen Bildungsmöglichkeiten und nach mehr Differenzierung und Individualisierung eine Chance, die soziale Randposition der Sonderschulen und die Benachteiligung ihrer SchülerInnen zu überwinden. Leider werden jedoch Integrationsmöglichkeiten in diese Richtung kaum formuliert. Die Gesamtschulplaner setzen sich zum Ziel, das dreigliedrige Schulsystem zu überwinden, und beachten dabei den vierten Bereich, die Sonderschulen, nicht. SonderschulpädagogInnen selbst stehen dem Projekt kritisch gegenüber. Der Verband deutscher Sonderschulen erstellt 1970 einen Katalog von Bedingungen, die eine Gesamtschule, die Kinder und Jugendliche mit Behinderung einschließt, erfüllen soll. Gefordert

⁶⁴ Böhm 1994¹⁴, S.658 f.

⁶⁵ Gesamtschule meint nach Böhm 1994, eine Organisationsform des allgemeinbildenden Schulwesens, bei der auf einer einheitlichen Primarstufe mindestens die Sekundarstufe I oder auch Sekundarstufe II zusammengefasst sind. Je nach dem Grad der Integration wird unterschieden zwischen kooperativen (additiven) und integrierten Gesamtschulen. Während bei den einen die einzelnen Bildungsgänge in ein differenziertes Kern-Kurs-System mit verschiedenen Abschlussmöglichkeiten aufgelöst sind, bleiben bei den anderen getrennte Züge in einem äußerlich einheitlichen Schulkomplex bestehen.

wird die Beteiligung der Sonderschullehrerschaft an Planungen von Gesamtschulen und die wissenschaftliche Begleitung aller Versuche durch sonderpädagogische FachwissenschaftlerInnen. Unabhängig davon soll der Ausbau des Sonderschulwesens weiter vorangetrieben werden. In einer Stellungnahme zum Thema „Gesamtschule und Integration Behinderter“ betont der Ausschuß „Schule und Erziehung“, dass eine Beschulung von SchülerInnen mit Behinderung innerhalb einer Gesamtschule erst dann versucht werden soll, wenn diese neue Schulform über das Versuchsstadium hinaus ist und sich bewährt hat. Eine mögliche Integration wird demnach von der Vorweg-Erfüllung optimaler Bedingungen durch die Gesamtschule abhängig gemacht, ohne dass bedacht wird, dass mit der Realisierung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung selbst Bedingungen ihrer Ermöglichung zu schaffen sind.

Die nächste Phase beginnt mit der zweiten Hälfte der 70er Jahre und dauert bis 1982. Ausgelöst wird sie durch die 1973 veröffentlichte Bildungsrat-Empfehlung der Bund-Länder-Kommission. Die vorläufige Entwicklung des Bildungswesens bis 1985 wird in diesem Bildungsgesamtplan fixiert. Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung betreffend, wird eine möglichst enge Verzahnung des Sonderschulwesens mit dem allgemeinen Bildungswesen angestrebt. Art und Grad der Behinderung entscheiden über das Ausmaß der möglichen Integration und der notwendigen Differenzierung in pädagogischer und institutioneller Hinsicht. Die Sonderpädagogik wird damit nicht mehr auf das Sonderschulwesen begrenzt.

„Das allgemeine Ziel der Binnenreform aller allgemeinen Schulen sollte, der Intention der Empfehlung von 1973 entsprechend, die Reduzierung der Anzahl der Schüler sein, die in Sonderschulen überwiesen wurden.“⁶⁶

Eine Binnenreform der Schule ist angestrebt. Die Reduktion der Zahl der Überweisungen an Sonderschulen bis hin zum Verzicht auf Selektion basiert darauf, dass die Gemeinsamkeit von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung realistisch ermöglicht werden muss. Dazu werden in der Empfehlung des Bildungsrates Vorschläge zur Differenzierung des Unterrichts gemacht, wobei folgende Aspekte im Vordergrund stehen:

- Schüler-Lehrer-Relation,
- Klassenfrequenz,
- eine verstärkte Selbständigkeit und Partizipation der Schulen in administrativen Verantwortlichkeiten,
- ein sonderpädagogisches Grundstudium für alle LehrerInnen,
- die Behandlung von Themen zum Aspekt „Behinderung“ in allen Schulen.

Als zentraler Fokus der Empfehlung ist der Vorschlag zu „Kooperativen Schulzentren“ zu sehen. Eine sonderpädagogische Einheit (Sonderschule) wird mit einer allgemeinen Schule kooperieren, wodurch ein gestuftes System der Förderung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung entsteht, das aber nicht die Auflösung der Sonderschulen mit sich bringt. Die Sonderschulen bleiben als selbständige Einheiten bestehen und treten mit den allgemeinen Schulen in Verbindung. Damit soll eine erhöhte Flexibilität gewährleistet werden, da für jedes Kind einzeln zu entscheiden ist, inwieweit es mit andern Kindern unterrichtet werden kann oder separat unterrichtet werden muss. Die Bildungskommission geht davon aus, dass Kooperative Schulzentren als Schulen in Tagesform konzipiert sind. An den Schulen einer Region sollen, je

⁶⁶ Muth, J.: Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen, Essen 1986, S. 42.

nach Bedarf, der Unterricht und das Gebäude auf jeweils eine Behinderungsart, maximal zwei, ausgelegt sein. Dank dieser dezentralisierten Struktur soll eine qualifizierte Ausstattung ermöglicht und eine Massierung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in den Kooperativen Schulzentren vermieden werden.

Drei Organisationsformen des Unterrichts finden sich in der Empfehlung des Bildungsrates für die kooperativen Zentren:

- ”- Es soll eine *behinderungsspezifische Hilfe* für behinderte Kinder bei *voller Integration* in den allgemeinen Unterricht ermöglicht werden.
- Es soll eine *Teilintegration behinderter Kinder in den allgemeinen Unterricht* vorgenommen werden, wobei der nichtintegrierte Teil des Unterrichts für die Kinder separat stattfinden und auf die Behinderungen und spezifischen Belastungen der Kinder Rücksicht nehmen müsse.
- Es soll ein *Unterricht für Behinderte ohne Teilintegration*, also in ausschließlich separater Form erfolgen, darüber hinaus aber *im Schulleben Kommunikation von Behinderten und Nichtbehinderten* möglich sein.”⁶⁷

Eine volle Integration in den Unterricht soll möglich sein, wenn eine zusätzliche Therapie gesichert ist, die sich auf die Behinderung bezieht (Bsp.: Sprachbehinderung). In Klassen, an deren Unterricht vielleicht zwei SchülerInnen mit Behinderung teilnehmen, sollten die Klassenstärken niedriger sein als in anderen Klassen, damit LehrerInnen und TherapeutInnen im Unterricht die Möglichkeit finden, den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung besondere Hilfe zuteil werden zu lassen. SonderpädagogInnen, TherapeutInnen und Hilfskräfte bilden zusammen mit den SchülerInnen mit Behinderung die sonderpädagogische Einheit, die eigenständig ist und besondere Räumlichkeiten hat.

Eine Teilintegration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bedeutet, dass ein Teil des Unterrichts in der sonderpädagogischen Einheit oder der Sonderschule eines Kooperativen Schulzentrums separat mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung stattfindet und dass auch gemeinsamer Unterricht abgehalten wird. Die Anteile, die ein Kind separat unterrichtet wird, mögen differieren und sich im Lauf der Schulzeit verändern. Für die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, die in einem Teil des Unterrichts in allgemeine Klassen integriert sind, würde der Schwerpunkt der Förderung nach der Auffassung der Bildungskommission in der sonderpädagogischen Einheit liegen müssen, also vornehmlich separat stattfinden.

Unterricht ohne Teilintegration ist vorgesehen für Kinder mit schwerer Behinderung. Die SchülerInnen werden von SonderpädagogInnen betreut, stehen jedoch in einer additiven Verbindung zu den anderen Schulklassen des Kooperativen Schulzentrums. Vor allem in Ganztagschulen können demnach Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung geknüpft werden. Diese Kontakte der SchülerInnen untereinander sind als Chance für soziales Lernen zu sehen.

Als Widersprüchlichkeit tritt hervor, dass 1972 in der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ ausdrücklich die Eigenständigkeit des Sonderschulwesens betont wird. Ein Jahr darauf steht ein Plädoyer für Kooperative Schulzentren im Raum. Jakob Muth zieht 1986 folgendes Fazit bezüglich der Bildungsratsempfehlung von 1973:

”Es verwundert nicht, daß die Widersprüche einer realistischen Umsetzung der Konzeption des Deutschen Bildungsrates entgegenstanden. Vielleicht

⁶⁷ Muth 1986, S. 47. [Hervorhebung im Original]

stand die Konzeption selbst ihrer Umsetzung im Wege, weil sie, besonders was die Kooperativen Schulzentren betrifft, zu eng an der Struktur des Sonderschulwesens orientiert war. Aus der Perspektive der achtziger Jahre rückblickend gesehen, war die allmähliche Veränderung des Bewußtseins der Menschen in unserer Gesellschaft, die Veränderung der Einstellung zu Behinderten eine der vorrangigen Aufgaben. Einer Ausbreitung von Schulen für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern muß bis zu einem gewissen Grade die Offenheit der Menschen für diese Gemeinsamkeit vorausgehen. In diesem Prozeß der Veränderung des Bewußtseins und der Einstellungen hat die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates einen unschätzbaren Beitrag geleistet.”⁶⁸

Am tiefsten verankert ist die Integrationsbewegung im vorschulischen Bereich oder in der Grundschule. Dank der guten Erfahrungen im Kindergarten fordern viele Eltern, das Konzept sei in der Grundschule weiterzuführen.

Die dritte Phase in der Integrationsbestrebung beginnt mit einer erneuten qualitativen Veränderung im Jahr 1982 aufgrund des Schulversuchs an der Uckermann-Grundschule in Berlin. Damit wird erstmals in der Bundesrepublik Deutschland eine ganze Schule in ein Integrationskonzept einbezogen und ein bisher noch nicht vorhandenes organisations-strukturelles Niveau in der Integrationsentwicklung erreicht.

Die sich ausbreitende integrative Praxis steht im Einklang mit den Kultusminister-Konferenz- „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ vom 6.5.1994. Darin heißt es, die Bemühungen um gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung seien zu unterstützen. Integrationsbestrebungen stehen in Verbindung mit der Weiterentwicklung der allgemeinen Schule. Die Kultusminister-Konferenz „Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule“ vom 6.5.1994 betont, Grundschulen und Sonderschulen sollten gemeinsam dafür sorgen, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsame Erfahrungen machen können.

4.2. Historischer Kontext

4.2.1. Die Geschichte des frühen Fremdsprachenunterrichts

In den 60er und 70er Jahren gibt es in westeuropäischen Ländern, darunter auch in der Bundesrepublik Deutschland, Initiativen zur Etablierung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.

„In weltweitem Maßstab betrachtet sind vermutlich die Primarschulen, deren Unterricht strikt auf eine Sprache begrenzt ist, in der Minderheit. [...] In Indien beispielsweise haben die Kinder am Ende der Primarstufe in der Regel Unterricht in drei Sprachen erhalten: der Sprache des jeweiligen Bundesstaates oder einer anderen indischen Sprache, Hindi als Verständigungs-

⁶⁸ Muth 1986, S. 52.

sprache in ganz Indien und Englisch der Sprache der ehemaligen Kolonialmacht.“⁶⁹

In der Bundesrepublik verlor der Fremdsprachenunterricht in der Vorschule und Grundschule nach dem Aufschwung der 70er Jahre an Bedeutung, so Gogolin. Das neue Interesse am Fremdsprachenunterricht in der Grundschule basiert weniger auf sprach- oder erziehungswissenschaftlichen Motivationen, denn auf Anforderungen aus einer sich verändernden Gesellschaft. Einfluss auf diese Entwicklung nimmt die zunehmende Internationalisierung und die Entwicklung der EU:

„Mit dem Vertrag von Maastricht aber hat sie sich zum ersten Mal seit ihrer Gründung auch eine klare Rechtsgrundlage dafür geschaffen, für die Durchsetzung dieses Ziels [c.b.: Ziel der wechselseitigen Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten] zu wirken. Der Artikel 126 des Vertrages, der der allgemeinen Bildung gilt, besagt, daß die Europäische Gemeinschaft zur Entwicklung einer qualitative hochstehenden Bildung in den Mitgliedstaaten beitrage, indem sie die Zusammenarbeit zwischen ihnen fördere und die Gestaltung „des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt“(Abs.1). Dem soll vor allem die Entwicklung „der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreiten der Sprachen der Mitgliedstaaten“, dienen (Abs.2).“⁷⁰

Als in den 90er Jahren mit dem Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe begonnen wird, geschieht dies ab Klasse 3, ohne dass die Gründe dafür eigens expliziert würden.

4.2.1.1. Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945

Der schulische Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum beginnt im Mittelalter mit dem systematischen Unterricht im Lateinischen. Im Zug der Auflösung des Römischen Reichs kommt es zum Zusammenbruch der staatlichen und städtischen Ordnung. 793 forciert Karl der Große die Gründung von Schulen durch Klöster und Bischöfe. Das Kommunikationsmittel in den kirchlichen Schulen ist Latein. Dies gilt auch für die im Spätmittelalter aufblühenden Stadtschulen und Universitäten. Latein ist damals die lingua franca. Vom 16. zum 18. Jahrhundert gewinnt das Griechische an Bedeutung. Seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts beginnt die Geschichte des schulischen Unterrichts in den neueren Sprachen. Mit der Entstehung von Nationalstaaten gewinnen die Landessprachen an Relevanz.

„So fordern Wolfgang Ratichius (1571 – 1635) und Johann Amos Comenius (1592 – 1670), die Muttersprache in den Mittelpunkt zu stellen; der Unterricht in den lebenden Nachbarsprachen und dann erst der alten Sprachen sol-

⁶⁹ Gogolin, Ingrid: Fremdsprachen im Vorschule- und Primarbereich, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/ Basel 1995³, S. 104 f.

⁷⁰ Gogolin In: Bausch / Christ / Krumm / 1995³, S. 105.

le sich anschließen. Die *Didactica Magna* wird zur Basis auch für fremdsprachliche Methodiken. Wie von Ratichius und Comenius gefordert, gewinnt die Kategorie der „Nützlichkeit“ als Kriterium für Bildung an Bedeutung und verhilft - neben den Naturwissenschaften - den neueren Sprachen, d.h. vor allem dem Französischunterricht, zu einem Aufschwung. Die politische, wirtschaftliche und kulturelle Bedeutung Frankreichs macht im 17. und 18. Jahrhundert das Französische zur politischen wie auch kulturellen Verkehrssprache Europas.“⁷¹

Jan Amos Comenius (1592-1670), der in Böhmen geborene Priester, Lehrer, Theologe, Bischof und Philosoph schreibt 1658, den „*Orbis Sensualium Pictus*“ (Die Welt der Sinne in Bildern) auf Deutsch und Latein.

„Zwei Leitgedanken liegen seinem didaktischen Konzept zugrunde: zunächst einmal müssen die Schüler die Realität erleben, bevor fremdsprachliche Begriffe damit verbunden werden. Wir können dieses Prinzip vielleicht als Betonung des Inhalts gegenüber der Form interpretieren. Das zweite Prinzip ist eine sorgfältig durchdachte Progression, die inhaltlich bestimmt wird („*Orbis Sensualium Pictus*“ baut hier auf der Systematik von Comenius „*Janua Linguarum*“ auf). Texte werden thematisch nach einem Ordnungsprinzip gruppiert, das von der natürlichen Welt bis zur Erlösung reicht, wobei „unterwegs“ alle Aspekte des Lebens berücksichtigt werden. Trotz dieses anspruchsvollen Prinzips sind die Inhalte und Texte sehr realitätsnah und auch für jüngere Lerner geeignet.

Jede Unterrichtseinheit in „*Orbis*“ fängt mit einem Bild an – verschieden Objekte im Bild sind nummeriert, sie werden im begleitenden Text erwähnt (in der Muttersprache und in der Zielsprache). Die Bilder sind als Ersatz für die Realität gedacht – wenn möglich, sollten Lehrer die abgebildeten Objekte selbst im Unterricht verwenden und darüber reden (zuerst in der Muttersprache). Auch das eigene Malen solcher Bilder wird von Comenius empfohlen. Eine Verbindung mit einem fremdsprachlichen Ausdruck kommt erst nach solchen selbst ausgeführten Tätigkeiten. Am Anfang des Buches wird eine einfache Einführung in die Phonologie dadurch erreicht, daß die Laute der Fremdsprache mit Tierlauten in Verbindung gebracht werden.

Interessanterweise war Comenius – obwohl sein „*Orbis*“, ein Lehrwerk für Latein ist – der Meinung, daß moderne Fremdsprachen in der Erziehung und Ausbildung junger Menschen zur Kommunikation mit den Bewohnern der Nachbarländer unterrichtet werden sollten – eineinhalb Jahre Latein würden, so meinte er, für akademische und professionelle Zwecke durchaus reichen.“⁷²

Die lingua franca Europas im 17. und 18. Jahrhundert ist, bedingt durch die wirtschaftliche, kulturelle und politische Kraft Frankreichs, das Französische.

„Bereits 1554 wird in Frankfurt ein französischer Schulmeister eingestellt. Diesem Beispiel folgen weitere Städte und Universitäten sowie das *Collegium Illustre* in Tübingen (1589), eine der frühesten Ausbildungsstätten für

⁷¹ Lehberger, Rainer: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945, in: Bausch / Christ / Krumm 2003⁴, S.610.

⁷² Edmondson, Willis / House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung, Tübingen / Basel 2000², S. 56f..

angehende Staatsdiener. Auch an Bürgerschulen und Gymnasien beginnt sich Französisch auszubreiten, wenngleich vorwiegend als fakultativer Unterricht (Schröder 1980⁷³). Ziel der Unterrichtung ist der Gebrauch des Französischen im diplomatischen Dienst und in den Salons der vornehmen Gesellschaft. Zum Teil wird an diesen Schulen auch Italienisch angeboten. Eine besondere Bedeutung für die Ausbreitung des neueren Fremdsprachenunterrichts im 17. Jahrhundert (nach Paulsen das „Zeitalter der französisch-höfischen Bildung“) erlangen die säkularen Ritterakademien, an denen die adlige Jugend auf ihre weltlichen Aufgaben vorbereitet werden sollte (Aehle 1938⁷⁴). Auf dem Lehrplan der Ritterakademien stehen neben „praktischen“ Fächern wie Geographie, Technologie oder Fechten insbesondere neuere Sprachen, primär Französisch, aber auch Italienisch und Spanisch sowie später Englisch.

Am Ende des 18. Jahrhunderts ist Französisch überall in Deutschland Unterrichtsfach an Gymnasien, allerdings durchweg fakultativ.⁷⁵

Der Englischunterricht an Schulen gewinnt ab etwa 1750 an Bedeutung. Der richtige „Durchbruch“ gelingt diesem Fach jedoch erst ein Jahrhundert später.

„*Das 19. Jahrhundert*: Mit den Humboldt-Süvernschen Reformen in Preußen (1808-1819) - u.a. Vereinheitlichung der gymnasialen Bildung als Vorbereitung für die Universität im Zeichen des Neuhumanismus - erhalten die alten Sprachen eine überragende Bedeutung. Ziel dieser Bildungsreform ist die innere Vervollkommnung des Subjekts, die Basis dafür stellen die antike Kultur und die antiken Sprachen dar. Damit geht einher die Absage an jegliches Nützlichkeitsdenken, das Studium alter Sprachen hat keinen anderen Nebenzweck als die Ausbildung der *humanitas*. Im Lehrplan Preußens von 1816 ist an Gymnasien Latein mit 76, Griechisch mit 50, in dem von 1837 Latein sogar mit 86 Schulzeitwochen verankert (Matthiessen 1983⁷⁶). Französisch ist Drittsprache, Englisch ist nicht vorgesehen, wird zum Teil aber wahlfrei oder in sogenannten Realklassen der Gymnasien unterrichtet. Das gleiche gilt für Polnisch in einigen Schulen im Grenzgebiet zu Polen. In den ältesten Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt - 1809 Bayern, 1810 Preußen - finden sich keine Angaben zu Kenntnissen der neueren Sprachen. 1811 verlangt Bayern dann Kenntnisse in Französisch und Hebräisch. Seit 1831 gilt dies auch für Preußen. Die erste Bestimmung in staatlichen Prüfungsordnungen für Englisch findet sich 1839 im Herzogtum Braunschweig (Haenicke 1982⁷⁷).

⁷³ Zitiert nach: Schröder, K.: *Linguarum Recentium Annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum, 1-4*, Augsburg. 1980; 1982 1983; 1985.

⁷⁴ Zitiert nach: Aehle, W.: *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*, Hamburg 1938.

⁷⁵ Lehberger, Rainer: *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945*, in: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/ Basel 2003⁴, S.610.

⁷⁶ Zitiert nach: Matthiessen, K.: „Historische Perspektiven zum altsprachlichen Unterricht in den Fächern Latein und Griechisch“, in: Manzmann, A. (Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer*, Bd. 1, München 1983.

⁷⁷ Zitiert nach: Haenicke, G.: *Zur Geschichte des Faches Englisch in den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt 1831-1942*, Augsburg 1982.

In den zum Teil seit dem 18. Jahrhundert bestehenden nicht-staatlichen höheren Mädchenschulen gehört der Fremdsprachenunterricht zum festen Bestandteil des Stundenplans (Küpper 1987), ja kann geradezu als Kennzeichen höherer Mädchenbildung bezeichnet werden. Neusprachlicher Unterricht für Jungen wird vor allem an den privaten und städtischen Real- und höheren Bürgerschulen, Lehranstalten für Schüler, die keinen „gelehrten“ Beruf anstreben, erteilt (von Walther 1982⁷⁸). In der nach-napoleonischen Ära wird aus „vaterländischer Gesinnung“ Französisch aus vielen städtischen Schulen zeitweilig verdrängt.⁷⁹

Wilhelm Viëtor, eine Leitfigur der Reformbewegung, die in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in Gang gesetzt wurde, formulierte in seinem Werk „Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage“ von 1882 folgende Forderungen zur Reform des Fremdsprachenunterrichts:

- „(i) Primat der gesprochenen vor der geschriebenen Sprache
- (ii) Konzentration auf die fremdsprachlichen Sprechfertigkeiten
- (iii) Induktives statt deduktives Lernen
- (iv) Der Grammatik wird eine untergeordnete Rolle zugewiesen
- (v) Eine Schulgrammatik soll deskriptiv und nicht präskriptiv sein
- (vi) Der Lehrer soll die Fremdsprache als Unterrichtssprache benutzen („Prinzip der Einsprachigkeit“)
- (vii) Im Vordergrund steht der Lerner. Die im Untertitel der Schrift angesprochene „Überbürdungsfrage“ zielt auf die unnötige Überforderung der Schüler. Viëtor geht davon aus, daß unmotiviertere und uninteressiertere Lerner auch erfolglose Lerner sind.
- (viii) Fremdsprachenlehrer sollen Kenntnisse der Linguistik berücksichtigen, insbesondere phonetischer Art (Die „L“ Association Phonétique Internationale“ wurde 1886 begründet – Viëtor wurde 1888 ihr Präsident). Allgemein ist eine „Verwissenschaftlichung des Fremdsprachenunterrichts“ zu fordern, der mit der Begründung der Phonetik als „neuer“ Wissenschaft von der Sprache Vorschub geleistet wurde.

Die Periode seit der ersten Veröffentlichung von Viëtors Streitschrift ist u.a. durch folgende historische Entwicklungen zu charakterisieren:

- die Durchsetzung von Reformen in der Fremdsprachendidaktik
- die Etablierung moderner Fremdsprachen in den Schulcurricula (zuerst in Realschulen, später auch in Gymnasien)
- das Ersetzen von Französisch als erster Fremdsprache durch Englisch
- weitere Änderungen und Umwandlungen, die mit der Vorbereitung auf zwei Weltkriege, mit deren Ablauf und den sich aus diesen Kriegen ergebenden weltpolitischen Veränderungen zusammenhängen.

[...]

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht sind folgende Gegenüberstellungen - die wir stichwortartig in Verbindung in Verbindung mit sprachpolitischen Entscheidungen bringen wollen - für die letzten hundert Jahre Fremdsprachenunterricht entscheidend:

Gegensatz 1: Wissen gegenüber Fertigkeiten als Lehrziele

⁷⁸ Zitiert nach: von Walther, A.: Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen. Die Entwicklung bis 1900 vornehmlich in Preußen, Augsburg 1980.

⁷⁹ Lehberger, Rainer: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945, in: Bausch / Christ / Krumm 2003⁴, S.610 f..

- Gegensatz 2: Kulturkunde gegenüber Sprachkunde
 Gegensatz 3: Verwendung gegenüber Vermeidung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht
 Gegensatz 4: Fremdsprachen nur befähigte Schüler gegenüber Fremdsprachenunterricht für alle.“⁸⁰

1859 und 1862 wird das staatliche Realschulwesen in Preußen neu organisiert. 1859 wird Englisch nach Latein und Französisch zur dritten Fremdsprache. 1882 wird Englisch auch zum Unterrichtsfach an den neuen lateinlosen Oberrealschulen. Französisch dominiert jedoch im 19. Jahrhundert weiterhin das Englische.

„Erste Hälfte des 20. Jahrhunderts: Mit der schnellen Ausbreitung der Höheren Realschulen und der damit verbundenen Ausweitung des neusprachlichen Unterrichts - seit 1900 kann Englisch als dritte obligatorische Fremdsprache anstelle des Französischen auch an Humanistischen Gymnasien gewählt werden - beginnt die Auseinandersetzung um die neusprachliche Sprachenfolge. Seit 1923 ist in Bayern, Braunschweig und Hamburg, wo es bereits seit 1870 Englisch an Volksschulen als Pflichtfach gibt (Lehberger 1990⁸¹), die erste Fremdsprache Englisch, weitere Länder schließen sich im Laufe der 20er Jahre an. Auch in Preußen wird zu Beginn der 30er Jahre bereits in ca. 40% aller höheren Schulen Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet.“⁸²

In den 20er Jahren muss sich der Französischunterricht gegen eine Ausbreitung des Spanischunterrichts durchsetzen. Um einem „Sprachenwirrwarr“ an höheren Schulen entgegenzuwirken, beschließt Preußen im Jahr 1931, Französisch als erste Fremdsprache einheitlich festzulegen. Andere Länder folgen dieser Entscheidung.

„Die Nationalsozialisten setzen diesen Entschluß jedoch aus und verwirklichen 1937/38 die erste rechtseinheitliche Sprachenfolge an deutschen höheren Schulen. Erst- und Hauptfremdsprache wird Englisch, es folgt als zweite Fremdsprache Latein. Französisch wird in den Wahlbereich abgedrängt und kann durch Spanisch oder Italienisch ersetzt werden. Auch in der Mittelschule und der ab 1942 nach österreichischem Vorbild eingerichteten Hauptschule, ein neuer Schultyp mittlerer Bildung, wird Englisch einheitlich erste Fremdsprache. An den nur noch als Ausnahme gewährten altsprachlichen Gymnasien gilt als Sprachenfolge Latein, Griechisch, Englisch.“⁸³

Hintergrund dieser Entscheidung sind politische Argumente.

⁸⁰ Edmondson / House 2000², S. 50ff.

⁸¹ Zitiert nach: Lehberger, R.: „Collect all the English inscriptions you can find in our city“. Die Geschichte des Englischunterrichts an Hamburger Volksschulen 1870 bis 1945, Augsburg / Hamburg 1990.

⁸² Lehberger, in: Bausch / Christ / Krumm 1995³, S. 562.

⁸³ Lehberger, in: Bausch / Christ / Krumm 1995³, S. 562.

4.2.1.2. Der Fremdsprachenunterricht nach 1945

Lehrkräfte, Schulbuchautoren, Schulverwaltungsbeamte und Wissenschaftler, die nach 1945 an der Neugestaltung des Fremdsprachenunterrichts beteiligt sind, waren auch meist im Dritten Reich tätig. Eine Auseinandersetzung mit der Ideologie des Dritten Reichs bleibt zum Großteil aus. Als Vorbild dienen die Richtlinien Preußens von 1925. Durch die Aufteilung Deutschlands in Besatzungszonen, wird die Kenntnis fremder Sprachen für die Bevölkerung wichtig. Dennoch wird eine alte Diskussion aufgegriffen, die die Frage nach der Vermittlung von praktischen Sprachkenntnissen durch die Schule versus die Vermittlung von „Bildungssprachen“ stellt.

Die Besatzungsmächte verfolgen das Ziel der Re-Education. Die Alliierten hatten daher großes Interesse an der Bildung der Jugend und legten in einem Erlass des Kontrollrats 1947 fest, dass die Lehrpläne im Dienst des Verständnisses und der Achtung für andere Völker stehen, weshalb dem Studium moderner Sprachen besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist.

Der Fremdsprachenunterricht entwickelt sich in den jeweiligen Sektoren unterschiedlich. Ein Unterschied ist jedoch besonders zu betonen: Wird in den russisch und französisch besetzten Gebieten für alle der Fremdsprachenunterricht eingeführt, so wird er im amerikanisch besetzten Teil an Volksschulen nur den „Begabten“ erteilt. In Ober- und Mittelschulen ist der Englischunterricht für alle verpflichtend. Während der Fremdsprachenunterricht im östlichen Teil also für alle obligatorisch ist, lässt er im westlichen Teil noch zwanzig Jahre auf sich warten.

Allgemein ist nach 1945 eine Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts zu konstatieren. Neben der Schule entwickeln sich die Volkshochschulen zu einem der bedeutendsten Anbieter für Fremdsprachenunterricht. 1984 wird die Ständige Konferenz der Kultusminister gegründet (KMK). Die konkrete Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ist jedoch Sache der Länder. Das Düsseldorfer Abkommen von 1955 begründet die Dominanz des Englischen. Man beschließt, Englisch als erste Fremdsprache zu unterrichten. Begründet wird dies mit der Fortführung der seit 1937 geltenden Sprachenfolge, der aktuellen politischen Lage, der Einheitlichkeit des Schulwesens in Westdeutschland angesichts der politischen Spaltung des Landes und der vermeintlich leichteren Zugänglichkeit des Englischen für die Lehrkräfte.

Auch die Stundentafeln für das neusprachliche, das naturwissenschaftliche und das humanistische Gymnasium wird festgelegt, wodurch die Geltung der neueren Fremdsprachen im Gymnasium auf ihrem Höhepunkt ist. 1960 jedoch wird in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung festgelegt, auf den Fremdsprachenunterricht in den neueren Sprachen in den Klassen 12 und 13 im altsprachlichen und in der Klasse 13 im naturwissenschaftlichen Gymnasium zu verzichten. Im Hamburger Abkommen von 1964 wird beschlossen, den Unterricht in einer Fremdsprache, in der Regel Englisch, für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch zu machen, wodurch seine Ausweitung auf die Mittelstufe erreicht wird. Des weiteren gilt, dass in den Hauptschulen ab Klasse 5 eine Fremdsprache obligatorisch ist, wohingegen die Realschule ab Klasse 7 eine weitere fakultative Fremdsprache anbietet, in der Regel Französisch. In den nach Typen (altsprachlich, neusprachlich, naturwissenschaftlich) untergliederten Gymnasien gibt es eine erste obligatorische neue Fremdsprache ab Klasse 5 und eine zweite ab Klasse 7, an deren Stelle auch - je nach Schultyp - Latein treten kann. In sprachlich orientierten Gymnasien wird ab Klasse 9 oder 11 eine weitere neue Sprache unterrichtet. Es kann sich dabei aber auch um Altgriechisch oder Latein handeln. Nicht nur historische, auch politische Aspekte bestimmen die heutige Fremdsprachensituation. Entscheidungen in der Sprachenpolitik sind bestimmt vom traditionel-

len humanistischen Bildungsideal, ökonomischen Zwängen und Zielen, externen politischen Gründen, internen soziopolitischen Zielen und konjunkturellen und funktionalen gesellschaftlichen Zielen.

Der Fremdsprachenunterricht in der DDR wird unter der Leitung der Parteigremien vom Ministerium für Volksbildung zentral gesteuert. Man orientiert sich dabei an der politisch festgelegten Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Als Vorbild dient die UdSSR.

Zu beachten bleibt auch, dass Sprache in einer Gesellschaft immer sowohl eine inklusive als auch eine exklusive Funktion hat. Aktuelle politische Entwicklungen wie die europäische Integration oder die Wiedervereinigung Deutschlands haben zu einer veränderten Wahrnehmung der Fremdsprachensituation beigetragen.

Das Zusammenwachsen Europas hat, wohl nicht intendiert, zu einem größeren nationalstaatlichen Bewusstsein geführt. Es wird zwar die Gleichberechtigung aller Mitgliedssprachen betont, die Bedeutung des Englischen als „Leitsprache“ wächst jedoch zusehends.

Im Zug der deutschen Wiedervereinigung fand eine marktwirtschaftliche Anpassung an den Westen statt, die die Dominanz des Englischen verstärkte. In den neuen Bundesländern stieg der Bedarf an EnglischlehrerInnen in allen Schultypen und –stufen. Gleichzeitig sank die Nachfrage nach Russischlehrern.

4.2.2. Die historische Entwicklung des Sonderschulwesens

Erste Theorien der Behinderung werden von Ärzten entwickelt. Sie sind von medizinischen Modellen geprägt. Eine Gegenbewegung entsteht in der soziologischen Kritik am medizinischen Paradigma und dem Bewusstwerden alltagsorientierter Vorurteilsbildung. Im 18. und 19. Jahrhundert entwickelte sich die „Lehre von den Kinderfehlern“. Fehler bei Kindern werden in der Zeit der Aufklärung als Störung oder Unarten der „natürlichen Erziehung“ von Rousseau betrachtet. Die Kinder sollen „geheilt“ werden. Die neue Disziplin der pädagogischen Heilkunde entwickelt sich in Anlehnung an die Medizin. Medizinische Klassifikationssysteme und Ärzte als Leiter von Anstalten für Kinder mit Behinderung sind Usus.

Die Medizin des 18. Jahrhunderts macht im Zug der Aufklärung für alle Beeinträchtigungen körperliche, psychische und soziale Bedingungen gleichermaßen verantwortlich. Im 19. Jahrhundert hingegen reduziert die Medizin ihr Denkmodell auf ein eindimensionales Ursache-Wirkungs-Prinzip. Auch soziale Fragen werden zunehmend diesem medizinisch-naturwissenschaftlichen Paradigma zufolge erklärt und immer mehr auf psychische und biologische Zusammenhänge reduziert. Behinderung und psychische Krankheit werden dadurch nicht mehr in ihrer sozialen Verursachung gesehen. Mit der Entstehung von Spezialwissenschaften im Verlauf des 19. Jahrhunderts entwickelt sich auch eine allmähliche Ausdifferenzierung von Störungen der Individuen und die Umsetzung in medizinische, pädagogische und psychologische Kategorien. Diese Denkformen werden schließlich von der Sonderpädagogik übernommen. Die Medizin im 19. Jahrhundert ist durch Physiologie und vor allem Pathologie wie auch durch die Entdeckung der experimentellen Methode bestimmt.

”In dieser Zeit bildeten sich die Begriffspaare ”normal - anormal” heraus. Für die durch wissenschaftliche Begründungsversuche sich etablierende Sonderpädagogik bzw. Heilpädagogik wurden ”Normalität” und ”Abnormi-

tät“ ebenfalls zu zentralen Begriffen der Theoriebildung. Solche Versuche lassen sich bis in die 30er und 40er Jahre unseres Jahrhunderts verfolgen.”⁸⁴

1890 erscheint von Strümpell, einem Schüler Herbarts, das Werk ”Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder“. Strümpells Werk listet über 200 Fehler in alphabetischer Reihenfolge von „abergläubisch“ über „zimperlich“ bis zu „Zwangshandlungen“ auf. Obwohl er zwischen medizinisch-psychiatrischer und pädagogischer Pathologie unterscheidet, werden die Fehler der Kinder im naturwissenschaftlichen Sinn erfasst und aus dem gesellschaftlichen Kontext gelöst.

”*Bleidick* sieht in der Lehre von den Kinderfehlern den ideengeschichtlichen Ursprung der Heilpädagogik. Die Sonderpädagogik hat sich bis in unsere Tage an diesem ”medizinischen Modell“ orientiert und betrachtet Behinderung als Defekt, der kausalätiologisch im Individuum lokalisiert ist.”⁸⁵

Sieht sich die Heilpädagogik demnach als ein Zwischenglied zwischen Medizin und Pädagogik? Für die Identifizierung der Sonderpädagogen mit der Arbeit von Ärzten finden sich in der Literatur zwei Motive: Erstens sieht man in der Lehre von den Kinderfehlern der Philanthropen im 18. Jahrhundert einen ungebrochenen Optimismus, infolge erzieherischer Maßnahmen körperliche, geistige und seelische Gebrechen heilen zu können. Zweitens bietet die Okkupation des medizinischen Begriffs durch die Heilpädagogik eine gewisse Faszination und Prestigeerhöhung, die wesentlich für die Professionalisierung des neuen Berufsstandes ist. Hilfsschullehrer nennen sich mit Stolz Schwachsinnigenlehrer, um am Image des Arztes teilhaben zu können. Für diese Haltung der Schwachsinnigenlehrer sind also vor allem berufsständische Motive maßgebend. Am Ende des 19. Jahrhunderts ist ein wachsendes Interesse des Staates an der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu erkennen. Mit der zunehmenden Maschinisierung der Produktionsprozesse steigen die Qualifikationsanforderungen an die Arbeiter, Forderungen nach einer besseren Volksschulbildung werden laut. Die Leistungsanforderungen in den Schulen steigen, und Kinder aller Gesellschaftsschichten werden erstmals gemeinsam unterrichtet. Bedingt durch die allgemeine Schulpflicht wird ein Mindestmaß an Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Volksschule verlangt, wodurch viele SchülerInnen, zumeist aus ärmeren Familien, mit Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben. Ein Massenunterricht mit 70 bis 200 SchülerInnen läßt keinen Raum für individuelle Betreuung. Die Volksschule ist also interessiert daran, sich der SchülerInnen, die das Ziel der Jahrgangsklasse, den gleichmäßigen Lernfortschritt sowie Leistungssteigerungen gefährden, zu entledigen.

”Die Gründung von Hilfsschulen kann also nicht unabhängig von den strukturellen Verhältnissen in den damaligen Volksschulen gesehen werden. Sie war Ausdruck einer Kritik an der unzulänglichen Unterrichtssituation.”⁸⁶

Der „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“, gegründet 1898 und Vorgänger des heutigen „Verbandes Deutscher Sonderschulen (VDS)“, will vor allem den Gegnern der Hilfsschulen Paroli bieten und setzt sich zum Ziel, Hilfsschulen zu verbreiten und

⁸⁴ Eberwein, H. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen, Weinheim 1996, S. 13.

⁸⁵ Eberwein 1996, S. 13.

⁸⁶ Eberwein 1996, S. 15.

zu vereinheitlichen. Hilfsschulen sollen als „Spezialschulen“ anerkannt werden. Der Versuch der Reichsschulkonferenz von 1920, „heilpädagogische Schulen“ als Teil der Einheitsschule zu definieren, scheitert. Die Eigenständigkeit der Hilfs- bzw. Sonderschulen ist in der Folgezeit von der Verbandsorganisation der Sonderschullehrer sowie der Schuladministration immer wieder betont und verteidigt worden.

„Unter Berufung auf die biologisch-medizinische Kategorie „Schwachsinn“ konnten die Hilfsschullehrer das Phänomen „Schulversagen“ anthropologisieren, eine wesensmäßige Andersartigkeit ihrer Schüler betonen und damit die Notwendigkeit der Hilfsschulen begründen.

Die defektorientierte Sichtweise führte schließlich zur Herausbildung eines individuumzentrierten Paradigmas mit der Konsequenz, daß sozioökonomische sowie schulorganisatorische und interaktionistische Verursachungsfaktoren aus dem Blickfeld gerieten und Lernversagen einseitig als organisch-genetisch bedingt interpretiert wurde. Aus heutiger Sicht und beim derzeitigen Erkenntnisstand kann man feststellen, die Errichtung und Verbreitung eigenständiger Hilfsschulen war eine falsche Entscheidung; denn die Grundlage dafür war kein eigentliches pädagogisches Konzept, keine Theorie der Hilfsschule. Die Sonderschulentwicklung war vielmehr das Ergebnis des Zusammenwirkens unterschiedlicher Einflußfaktoren: sowohl ökonomischer als auch der Entlastungsfunktion für die Volksschule; vor allem aber die Interessen der Hilfsschullehrer stellten die entscheidende Größe dar. Das ist auch heute noch so.“⁸⁷

Im Kontext der historischen Entwicklung des Sonderschullehrerberufs ist ersichtlich, dass erste Einzelversuche zur Unterrichtung taubstummer und blinder Kindes des Hochadels im 16. und 17. Jahrhundert unternommen werden. Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts entstehen erste Vorläufer von Schulen für Kinder mit Behinderung. Als Beweggründe dafür werden christliche Caritas, Rationalismus, Aufklärung, Philanthropismus und ökonomisches Interesse genannt.

„Nach einer Phase mit Bestrebungen, Kinder gemeinsam (integrativ) zu unterrichten (erste Hälfte des 19. Jahrhunderts) führten nachhaltige separierende und differenzierende Tendenzen bis etwa 1920 zur Etablierung der meisten heute bekannten Sonderschultypen. Die „Hilfsschulen“ entwickelten sich in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts aus den Nachhilfeklassen der Volksschulen und „Rettungsanstalten für schwachsinnige Kinder“ [...] Nach dem 2. Weltkrieg wurde das traditionelle Sonderschulwesen konserviert und in Teilbereichen rasant ausgebaut. Schulen für geistigbehinderte Kinder gibt es erst seit den 60er Jahren. Mit Beginn der 90er Jahre zeichnet sich in Form der Integrationsbewegung wieder eine Abkehr vom herkömmlichen System der Förderung von Menschen mit Behinderung ab.“⁸⁸

Cloerkes schreibt in seiner Kritik an der traditionellen Sonderpädagogik:

„Der Utilitarist sieht den Menschen mit Behinderung als Mängelwesen an, mit einem vergleichsweise geringeren Wert und eher zu vernachlässigenden Interessen. Weil das so ist, kann „ihm die Teilhabe an uns selbstverständlich

⁸⁷ Eberwein 1996, S. 16.

⁸⁸ Cloerkes 2001², S. 298 f..

zur Verfügung stehenden Gütern“ auch ohne großes Unrechtsbewusstsein entzogen werden (FEUSER 1986, 125⁸⁹). Eine separierende Sonderpädagogik handelt nicht anders. Lehrer sind zunächst einmal Mitglieder der Gesellschaft, und sie teilen in der Regel die in der Gesellschaft vorherrschenden Werte und Einstellungen. Innerhalb der Gesellschaft haben sie eine wichtige Funktion inne: Sie handeln als „Staatsdiener“ im Auftrag des Bildungssystems, sie transportieren damit (politisch gewollt) das gesellschaftlich erwünschte Menschenbild. Die traditionelle Sonderpädagogik hat vor 1945 wie nach 1945 systemkonform dazu beigetragen, ein gesellschaftliches Bild vom behinderten Menschen in die Realität umzusetzen, das sein Lebensrecht an Bedingungen knüpfte, insbesondere die, er habe in Spezialeinrichtungen zu leben, nicht die Befindlichkeiten der Mehrheit zu stören und im übrigen dafür allen dankbar zu sein.“⁹⁰

4.2.3 Die Entstehung der Lehrpläne

Die Entstehung der Lehrpläne ist eng verknüpft mit der Entstehung des Schulwesens.

„Lehrpläne gibt es erst, seitdem Erziehung fragwürdig wurde, seitdem sich auf der Stufe der Hochkultur, bei größerer Arbeitsteilung und gegliederter Gesellschaft, die überlieferten, unbefragten Formen problematisierten und eine bewusste Frage nach Erziehungszielen und nach den Bedingungen des erzieherischen Erfolgs herausgebildet war.“ (Blankertz 1969, S. 111f.)⁹¹

Im 7. und 6. Jahrhundert vor Christus, im vorklassischen und klassischen Griechenland, entwickelt sich für die neu entstehende Schicht an „Freien“ ein eigenes, an persönlichen Tugenden (areté) orientiertes Bildungsprogramm. Vor allem grammatische, körperliche und musische Übungen stehen dabei im Mittelpunkt.

„Im 5. Jahrhundert v. Chr. führten die starke Erweiterung des Wissens, der Übergang zur Demokratie und die damit einhergehende zunehmende Bedeutung der Rede und schriftlicher Dokumente im öffentlichen Leben (z.B. vor Gericht und bei Wahlen) zu einem inhaltlich aufgefächerten zweistufigen *enzyklischen Lehrprogramm* (enkyklios paideia), das als Grundlage für die späteren „Septem artes liberales“ (die „Sieben freien Künste“) angesehen werden kann, die über ein Jahrtausend lang bis zur Reformation die Bildungslandschaft Europas prägten.“⁹²

Platon, Aristoteles und andere liefern die ersten großen theoretischen Entwürfe, Lehrpläne systematisch und umfassend auf philosophischem Weg zu begründen und zu legitimieren⁹³.

⁸⁹ Cloerkes bezieht sich hier auf: Feuser, G.: Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. Behindertenpädagogik 25, 1986, S. 122-139.

⁹⁰ Cloerkes 2001², S. 310.

⁹¹ Apel, Hans Jürgen / Sacher, Werner: Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 2002, S. 97.

⁹² Apel / Sacher 2002, S. 97.

⁹³ Siehe Platons „Staatslehrplan“ in „Politeia“ und „Nomoi“.

Während des Hellenismus und in Rom entwickelte sich der Lehrplan der „Septem artes liberales“ mit zwei Hauptgebieten:

„[D]ie (lateinisch-) sprachlichen Fächer Grammatik, Rhetorik und Dialektik, das sogenannte „Trivium“, und die mathematischen Fächer Arithmetik, Geometrie und Astronomie, das sogenannte „Quadrivium“. Diese Aufteilung des Bildungskanons in drei „Wortkünste“ und vier „Zahlkünste“ wurde vom nachkonstantinischen Christentum übernommen und religiös umgedeutet. Sie bildeten bis in die Renaissance die Grundlage für die Ausbildung des Klerus, für das Universitätsstudium und die Bildung der Ritter.“⁹⁴

Diesen Artes-Kanon kann man als Vorfahren unserer Lehrpläne bezeichnen. Der Unterschied zur heutigen Zeit besteht darin, dass die Fächer heute parallel angeordnet sind und nicht wie damals linear, was bedeutete, dass sie hintereinander durchlaufen werden mussten und es demnach keine Jahrgangs-, sondern Fachklassen gab.

Die ersten großen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, dem Zeitalter der Reformation, orientierten sich an den „Septem artes liberales“. Die formale Gestaltung wies jedoch, dem rationalen Zeitgeist entsprechend, einen radikalen Wandel auf. Bestimmend war nun ein neues Interesse an Ordnung, Planung, Regelung und Kontrolle. Dies kommt auch in den Bezeichnungen „Ordinatio studii“, „Ordo lectionorum“ und „Ordi discendi“ zum Ausdruck. Die Fächer werden zunehmend parallel unterrichtet, der Lehrstoff wird stärker gegliedert und auch zeitlich in Übersichten, Tabellen und Stundenplänen differenziert. Die Kinder werden in Klassen mit festgelegten Lehrplänen aufgeteilt. Der Unterricht wird so effektiver gestaltet und die Lernfortschritte lassen sich besser kontrollieren.

„Durch die Verbreitung des Buchdrucks und die Forderung der Reformatoren, allen Menschen das unverfälschte Wort der Bibel zugänglich zu machen, rückte in den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts neben Religion, das Lesen- und Schreibenlernen in der Muttersprache auch in den sogenannten „niedereren“ und „deutschen“ Schulen (Vorformen der späteren Volksschulen“) verstärkt in den Mittelpunkt der Lehrpläne.“⁹⁵

Im Zeitalter des Barock werden die Grundlagen der heutigen Didaktik v.a. von Comenius und Ratke entworfen. Es setzt sich der Begriff Curriculum durch: „curriculum in artibus“, „de curriculo scholastico“, „de curriculo academico“.

„In diesem Begriff kommt das für das neue, rational geprägte Lehrplandenken maßgebliche Prinzip der zeitlich genau fixierten, nach Jahrgängen geordneten und in Jahreszyklen wiederkehrenden, methodisch aufbereiteten Verlaufsplanung des Unterrichts deutlich zum Ausdruck.“⁴ [Anmerkung 4: Im Laufe des 18. Jahrhunderts ging der Begriff Curriculum im Unterschied zum angelsächsischen im deutschen Sprachraum wieder verloren und der Terminus Lehrplan setzte sich erneut durch. Erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts im Zuge der Curriculumbewegung wurde er aus dem Amerikanischen reimportiert.]“⁹⁶

⁹⁴ Apel / Sacher 2002, S. 98.

⁹⁵ Apel / Sacher 2002, S. 99.

⁹⁶ Apel / Sacher 2002, S. 99.

Im Jahr 1642 wird der „Gothaer Schulmethodus“ für die Volksschulen veröffentlicht, der den Lehrern den Unterricht inhaltlich und methodisch bis ins kleinste Detail vorschreibt.

„Der Fächerkanon umfasste nicht mehr nur Religion, Lesen und Schreiben, sondern sah auch Rechnen, Singen und in bescheidenem Umfang die „natürlichen und anderen nützlichen Wissenschaften“ vor, die sogenannten Realien (Messkunst, Himmel-, Erd-, Natur-, Bürger-, Wirtschaftskunde und Historie).“⁹⁷

Während des 18. und 19. Jahrhunderts lassen sich zwei Tendenzen festhalten: Zum ersten gewinnen Lehrpläne mit der Verstaatlichung des Schulwesens und der Einführung der Schulpflicht an bildungspolitischem Gewicht. Verstärkt wird dadurch die Steuerungs-, Normierungs- und Kontrollfunktion der Lehrpläne. Ein richtungweisendes Beispiel hierfür war das unter Friedrich dem Großen erlassene „General-Land-Schul-Reglement“ von 1763 für Preußen. Darin finden sich auch für Landschulen entsprechende flächendeckende Vorschriften, was, wann, wo, wie und mit Hilfe welcher Schulbücher zu lehren sei. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Möglichkeiten der Bildungsbeschränkung und Gesinnungssteuerung durch das staatliche Instrument des Lehrplans hingewiesen. Ein Beispiel dafür sind die „Stiehlschen Regulativen“ in Preußen von 1854.

„Da man für die Unruhen der gescheiterten Revolution von 1848 vor allem die angeblich zu ausgedehnte Volksbildung verantwortlich machte, sollte der Volksschullehrplan im wesentlichen wieder auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion reduziert werden. Man erhoffte sich, dadurch die Bindung an Thron und Altar wieder festigen zu können. Schon bald wurden diese reaktionären Lehrplanbestimmungen aus Rücksicht auf die wachsende Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften im neu entstandenen Deutschen Reich durch die „Allgemeinen Bestimmungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule“ (1872) abgelöst.“⁹⁸

Als neue „Realienfächer“ kamen hinzu: Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und Naturlehre sowie Zeichnen, Singen, Turnen und für Mädchen Handarbeit. Damit war der bis heute für das Pflichtschulwesen vorgezeichnete Fächerkanon im wesentlichen vorgezeichnet.

„Festgelegt wurden neben dem Fächerkanon die Aufgaben, Ziele sowie Themenbereiche der einzelnen Fächer (heute: Fachlehrpläne), ihre wöchentliche Stundenaufteilung (heute: Stundentafel), die unentbehrlichen Lehr- und Lernmittel sowie grundsätzliche didaktisch-methodische Maximen. Die Planungsdichte dieser für ganz Preußen geltenden „Allgemeinen Bestimmungen“ wurde durch detaillierte „Circularverfügungen“ auf Bezirks- bzw. Kreisebene verstärkt. Sie enthielten weitere Einzelheiten über die wöchentliche Stundenverteilung in den einzelnen Schulstufen (sog. Unterrichtspläne), Direktiven über die zu behandelnden Einzelstoffe, die zu verwendenden Lehr- und Lernmittel sowie detaillierte methodisch-didaktische

⁹⁷ Apel / Sacher 2002, S. 99.

⁹⁸ Apel / Sacher 2002, S. 100.

Anweisungen. Außerdem wurden die Lehrer verpflichtet, pro Schulhalbjahr einen Plan über Pensenverteilung auszuarbeiten (heute: Stoffverteilungsplan), der vom Lokalschulinspektor zu prüfen, vom Kreisschulinspektor bzw. der Stadtschulinspektion zu genehmigen und in der Schule auszuhängen war. Die bis heute maßgebliche Lehrplanarchitektur war damit in ihren Grundzügen festgelegt.⁹⁹

Zum zweiten begünstigt die Aufklärung die Entfaltung und Etablierung einer wissenschaftlich begründeten Pädagogik und Didaktik.

„Durch sie erweiterten sich die Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Bemühungen, Lehrpläne stärker nach anthropologischen, bildungsphilosophischen, didaktischen, methodischen und psychologischen Gesichtspunkten zu betrachten und zu konstruieren. Man kann deshalb diese Epoche der Lehrplangeschichte in Anlehnung an J. Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ unter das Motto „*Vom Lehrplan zum Bildungsplan*“ stellen. Die Lehrpläne wurden nicht mehr „vorwiegend vom Lehrgut her gesehen; jetzt stand in zunehmenden Maße die Wirkung auf die heranwachsenden Menschen im Vordergrund.“ [...]. Damit wurde der Lehrplan zu einem Kernstück des schulpädagogischen Diskurses.“¹⁰⁰

Im Zug der Wende zum 20. Jahrhundert und zur Reformpädagogik geraten die nach dem Muster des „Allgemeinen Bestimmungen“ aufgebauten „Normallehrpläne“ zunehmend unter Kritik. Vor allem zwei Aspekte sind dabei ausschlaggebend.

„*Erstens* an dem, was F. W. Dörpfeld schon 1879 als Übel des „didaktischen Materialismus“ kritisiert hatte: die stoffliche Überladung der Lehrpläne, die nur stupide Vielwisserei und leeres „Wortgeklingel“ begünstige und nicht die Bildung der geistigen und seelischen Kräfte des Individuums; *zweitens* – damit zusammenhängend – am Zwangscharakter der Lehrpläne, der zu einer verhängnisvollen bürokratischen Reglementierung und Uniformierung des schulischen Lehrens und Lernens führe, die pädagogische Freiheit des Lehrers unzulässig beschränke und die natürlichen Bildungsbedürfnisse der Schüler abtöte. Nicht selten ging diese Lehrplankritik mit einer radikalen Schulkritik einher [...].“¹⁰¹

Zum Teil geht diese Kritik ein in die „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen“ von 1921/22 für die Volksschulen, in denen Rahmenlehrpläne für die ganze Weimarer Republik dekretiert werden. Es wird darin ein größerer fachlicher und methodischer Freiraum für die Lehrkräfte ermöglicht sowie eine wesentlich höhere Schülerorientierung und ein stärker formal orientiertes Bildungsverständnis, weg vom didaktischen Materialismus. Die im 19. Jahrhundert entstandene inhaltliche und formale Grundstruktur des Lehrplans wird mit dieser Reform nicht aufgehoben.

Im Nationalsozialismus wird die bislang bestehende Kulturhoheit der Länder zugunsten zentralistischer Bestimmungen aufgegeben. Zwischen 1937 und 1939 treten „Reichsrichtlinien“ für alle allgemeinbildenden Schulen in Kraft. Eine Anpassung an NS-Indoktrinierungen erfolgt. Der Fächerkanon bleibt weitgehend erhalten.

⁹⁹ Apel / Sacher 2002, S. 100.

¹⁰⁰ Apel / Sacher 2002, S. 101.

¹⁰¹ Apel / Sacher 2002, S. 101.

In der Nachkriegszeit bis zur Bildungsreform knüpft man an die reformpädagogischen Bewegungen der 20er Jahre an. Heinrich Roth fragt 1968 „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“. Es folgt die Forderung nach einer umfassenden und wissenschaftlich fundierten Lehrplanreform im Zug einer geplanten Gesamtreform der Schule.

„Die Leitlinien dafür lieferte vor allen S.B. Robinsohn in seiner erstmals 1967 veröffentlichten Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“. Durch diese Arbeit ist nicht nur der im anglo-amerikanischen Bereich historisch durchgängig gebrauchte Terminus „Curriculum“ im deutschen Sprachraum wieder heimisch geworden; dieses Buch hat außerdem einen Internationalisierungsschub in der deutschen Lehrplandiskussion ausgelöst, da darin erstmals nach 1945 auch ausländische Erfahrungen und Konzeptionen eine zentrale Rolle spielen. Die hochgesteckten und sehr umfassenden Zielvorstellungen der Curriculumreform, wie sie z.B. im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) ihren Niederschlag fanden, wurden aber nur ansatzweise und sporadisch in die Praxis umgesetzt. So traten z.B. in Bayern 1970 und 1972 neue Lehrpläne in Kraft, die zwar einzelne Elemente der Curriculumtheorie aufweisen und die sich sogar selbst als „curriculare Lehrpläne“ bezeichneten; im großen und ganzen hielten sie aber an der traditionellen Lehrplanarchitektur (Schulprofil, Fächerkanon, Stundentafel, Fachlehrplan, Stoffplan) und an dem im 19. Jahrhundert entstanden verbindlichen Fächerkanon fest.“¹⁰²

Apel/Sacher schließen ihren historischen Abriß der Lehrplanentwicklung mit dem Hinweis, dass in lehrplantheoretischer Hinsicht stets zu berücksichtigen ist, dass möglicherweise große Unterschiede bestanden haben könnten zwischen den amtlichen Proklamationen einerseits und der jeweiligen Schulwirklichkeit andererseits. Darum habe ich hier die programmatische Dimension des Lehrplans und nicht die Realdimension dargestellt.

Das folgende Kapitel befasst sich im Anschluss an die begriffliche Strukturierung und den historischen Kontext mit der Systematik und Rezeption der wissenschaftlichen Literatur zum frühen Spracherwerb des Kindes und der Einführung in die Sprachlehrforschung.

¹⁰² Apel / Sacher 2002, S. 102f.

5. Rezeption der wissenschaftlichen Literatur

„Sprache lernt man von denen, die sie können, und mit guten Texten“
(Wolfgang Butzkamm)

5.1. Der frühe Spracherwerb des Kindes

Die Kindersprachforschung wird in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von Philosophen, Medizinern, Psychologen und Pädagogen begründet. Das Ziel lautet, „Natur und Wesen des Kindes mit Mitteln der empirischen Wissenschaften, d.h. in genauer und systematischen Beobachtungen zu ergründen.“¹

Die erste Entwicklungsphase der Kindersprachforschung ist die Periode der „diary studies“ von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zu dem Beginn groß angelegter quantitativer Studien 1926. Kindersprache wird meist nur unter dem Aspekt der Sprachursprungsfrage und der Sprachgeschichte gesehen, nicht als eigenständiger Forschungsgegenstand.

Anhand der biographischen Methode beschreibt etwa der Physiologe William Preyer 1882 systematisch die sprachliche Entwicklung seines Sohns. 1907 veröffentlichen Clara und William Stern ihre Studie über die Kindersprache. Ab Mitte der 1920er Jahre setzt sich das behavioristische Paradigma in der Psychologie und Kindersprachforschung durch. 1957 publiziert Burrhus F. Skinner eine behavioristische Sprachlerntheorie. Noam Chomsky lenkt 1959 nach der radikalen Dekonstruktion dieser Theorie das Interesse auf das Erfassen des durchschnittlichen, normalen Spracherwerbsverlaufs im Bereich des Wortschatzes, der Artikulation und der Syntax.

Jean Piaget entwirft eine konstruktivistische Entwicklungstheorie zum Spracherwerb, welche von dem Entwicklungspsychologen Lew S. Wygotski kritisch aufgenommen wird. Wygotski verortet nicht mehr wie Piaget die Fundierung des Spracherwerbs in der allgemeinen kognitiven Entwicklung, sondern betont, dass Denken und Sprache in einem Wechselverhältnis zueinander stehen.

In der letzten, bis heute andauernden Entwicklungsphase der Kindersprachforschung, geht es darum, die frühe kindliche Grammatik zu erfassen und zu erklären.

Im Kontext der Studien zum Fremdsprachenunterricht bildet der frühe Spracherwerb des Kindes eine Grundlage, die ich anhand einiger Studien aus der Spracherwerbsforschung darlegen will. Denn interessant ist die Frage, inwieweit sich der frühe Fremdsprachenunterricht am kindlichen Mutterspracherwerb orientiert und wie Elemente aus dem Erstspracherwerb im Fremdsprachenunterricht zur Umsetzung kommen.

Wolfgang und Jürgen Butzkamm gehen der Frage nach, wie Kinder sprechen lernen. Die Autoren schreiben in ihrem Vorwort:

„Dieses Buch ist der Versuch, das Wunder der Sprache zu verstehen. Einblicke in das Werden der Sprache beim Kind bilden den faszinierendsten und schönsten Zugang zum Wesen der Sprache - und des mit der Sprache

¹ Klann-Delius, G.: Spracherwerb, Stuttgart 1999, S. 1.

begabten Menschen. Sprache wird hier nicht (wovor schon Wilhelm von Humboldt warnte) „wie eine abgestochene Pflanze“, sondern in ihrer lebendigen Aneignung erforscht.“²

Im Mittelpunkt der Untersuchungen der Butzkamms steht die kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Dabei ist die Sprachlichkeit nicht an den artikulierte Laut gebunden, sondern das Vermögen zur grammatischen Zeichenverwendung. Die Autoren zeichnen nach, wie Kinder in die Sprache hineinwachsen und geben damit die Möglichkeit, sprachliche und soziale Entwicklung mitzuerleben und zu begleiten.

Butzkamm und Butzkamm setzen sich eine biologisch-biographische Sprachwissenschaft zum Ziel:

„Der Spracherwerb sich normal entwickelnder Kinder wird durch die authentischen, von der Norm abweichenden Geschichten behinderter wie auch hochbegabter Kinder verdeutlicht sowie mit dem schulischen Fremdspracherwerb kontrastiert. Mit diesem lebensgeschichtlichen und vergleichenden Ansatz will das Buch in die fortlaufende Debatte um die Sprache und ihre Bedeutung für die Entwicklung des einzelnen und der Gattung eingreifen. Denn „das Geheimnis der Menschwerdung und Sprachwerdung sind eins“ (Martin Buber). [...] Dieses Buch hebt die Einzigartigkeit des Menschen hervor, gegründet in der Unvergleichlichkeit seiner Sprache. Erst das umstandslose Funktionieren grammatischer Sprache – dies eine zentrale These des Buches – ermöglicht die Freiheit menschlichen Denkens. [...] Der kindliche Spracherwerb ist uns somit ein Schlüssel zum Verständnis des Menschen überhaupt.“³

Das „Abenteuer Sprache“ beginnt bereits vor der Geburt im Mutterleib. Mit sechs Monaten reagiert der Mensch auf Laute, da zu dieser Zeit das Innenohr in seiner Grundstruktur angelegt ist. Der Fetus nimmt über das Mitschwingen des Knochen skeletts die Stimme seiner Mutter wahr und über die Bauchdecke und das Fruchtwasser deren und anderer Stimme. Das Kind entziffert dabei nicht nur den Klang der mütterlichen Stimme, sondern auch ihre Sprache. Dies wirkt sich auf die sprachliche Entwicklung aus, „[d]enn Neugeborene können Äußerungen in der Muttersprache von solchen in einer unvertrauten, fremden Sprache unterscheiden.“⁴

In Untersuchungen wurde festgestellt, dass Neugeborene die Stimme der Mutter anderen Stimmen gegenüber bevorzugen. Auch die Stimme des Vaters, selbst wenn dieser bei der Geburt dabei war und die anschließenden Tage ausgiebig mit dem Säugling gesprochen hat, wird nicht besonders registriert. Erst nach einigen Wochen ziehen Säuglinge die Stimme des Vaters der anderer Männer vor.

„Offensichtlich lernen die Kinder schon vor der Geburt nicht nur die mütterliche Stimme, sondern auch den Klang ihrer Sprache kennen. Den interessantesten Beweis dafür lieferte ein Experiment, in dem die Mütter angehalten wurden, in den letzten sechseinhalb Wochen ihrer Schwangerschaft ihren Ungeborenen zweimal am Tag ein bestimmtes Kindergedicht vorzule-

² Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen: Wie Kinder sprechen lernen: kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen / Basel 1999, S. 1.

³ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 3.

⁴ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 6.

sen. Nach der Geburt wählten die Babys dieses Gedicht viel häufiger als jedes andere von der Mutter später auf Band gesprochene.“⁵

Ebenso lies sich feststellen, dass sich bereits im Mutterleib der für die Sprachwahrnehmung zuständige Hirnbezirk in der linken Hirnhälfte, das Planum temporale, besser ausgebildet hat, als der entsprechende Teil in der rechten. Bereits im Mutterleib spezialisiert sich demnach die linke Hirnhälfte auf Sprache.

„Das Neugeborene reagiert, als ob es die Stimme, Sprache und Texte der Mutter wiedererkennt. Es hat das vorgeburtliche Erlebnis der Stimme, Sprache und Texte seiner Mutter aufbewahrt. Sein Gedächtnis hört mit. Dies bildet sich also schon vor der Geburt und bindet das Baby an die Mutter, wesentlich und unverwechselbar.

Gedächtnis aber ist die Grundlage jeder Lernfähigkeit. Alles, was uns begegnet, beziehen wir auf Bekanntes, vergleichen wir mit Erinnerungem. Jedes Lernen ist ein Hinzulernen. Auch das Lernen von Sprache baut auf frühen Voraussetzungen auf. Sprache wird nicht aufgepfropft, sobald die ersten Wörter erscheinen; sie wird schon vor der Geburt angebahnt.“⁶

Fest steht, dass der Säugling mit der Bezugsperson auch deren Sprache akzeptiert, selbst wenn Vater und Mutter unterschiedliche Sprachen sprechen.

Die Autoren beschreiben Sprache als das mächtigste Mittel, die Welt zu begreifen. Wie wird Sprache erworben? Sprache ist von der körperlichen Entwicklung abhängig. Der Spracherwerb ist auf engste mit der geistigen Entwicklung verbunden. Butzkamm: Bevor das Kind „ich“ und „mein“ sagen kann, muss es sich als ein „ich“ begreifen. Sprache entsteht zwischen den Menschen, das heißt sie hilft dem Kind auf dem Weg zu einem sozialen Wesen.

Der Mutterspracherwerb bildet laut Butzkamm die Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen. Die Autoren schließen:

„Der Mutterspracherwerb kann - im Gegensatz zum späteren Fremdspracherwerb - nicht für sich allein betrachtet werden. Zu viele Entwicklungen finden zu gleicher Zeit statt und beeinflussen sich gegenseitig.“⁷

Ichbewußtsein und Selbstbezeichnungen sind entscheidend beim kindlichen Spracherwerb, denn der Eigenname etwa stiftet Identität. Auch die Trotzphasen im dritten Lebensjahr sind nur ein Ausdruck des zunehmenden Ichbewusstseins des Kindes. Das Kind kann nun auch den eigenen Willen klar artikulieren (ich will, will aber, ...).

„Dank der Führungskunst der Eltern lernen wir aber nicht nur, wie man mit anderen spricht und sie versteht. Wir neigen auch dazu, die Art und Weise ihres Umgangs mit uns auf uns selbst zu übertragen. Reden sie uns gütig und verständnisvoll zu, fällt es uns leicht, uns selbst zu lieben. Bauen sie auf den sanften Zwang des besseren Arguments, statt uns nur herrisch in die Pflicht zu nehmen, lassen wir auch im Umgang mit uns selbst Vernunftgründe gelten. Geben sie uns die Möglichkeit, zu sagen was wir empfinden, können wir uns über die eigenen Befindlichkeiten klar werden und die anderen mitbedenken. Die Kommunikationsmuster der frühen Kindheit bestim-

⁵ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 7.

⁶ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 8.

⁷ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 16.

men die Weise, wie wir mit uns selbst ins Gespräch kommen und dabei Entscheidungen treffen. Wir verlegen die Zwiegespräche auf eine innere Bühne und lernen somit, uns selbst zu finden oder zu verfehlen.“⁸

Auch das Hören beziehen die Autoren in die Überlegungen ein. Das sprachliche Hören basiert auf Entweder/Oder-Entscheidungen. Ein Laut ist für das menschliche Gehör entweder stimmhaft oder nicht stimmhaft, nasal, gerundet oder nicht gerundet, unabhängig davon, wie stark das jeweilige Merkmal ausgeprägt ist. Man spricht hier von kategorialer Wahrnehmung, das heißt Elemente eines Kontinuums werden einzelnen Kategorien zugeordnet.

Wie bereits erwähnt, spezialisieren Kinder sich sehr früh auf ihre Muttersprache. Sie haben sich bereits gegen Ende des ersten Lebensjahrs auf die Klangwelt der Muttersprache eingestellt. Für den Erwerb von Fremdsprachen bedeutet dies, dass die Pubertät die oberste Grenze bildet. Wird man noch vor der Pubertät mit einer weiteren Sprache konfrontiert, besteht die Möglichkeit, diese akzentfrei zu erlernen.

Das Hören geht dem Sprechen voraus. Dabei können Kinder Laute hörend unterscheiden, sie jedoch noch nicht sprechend hervorbringen. Das heißt, das Hörvermögen differenziert sehr fein, das Artikulationsvermögen hingegen ist noch nicht dementsprechend ausgebildet.

Der Vorsprung des Hörens betrifft auch Wortschatz und Grammatik, das heißt, Kinder verstehen mehr, als sie auszudrücken vermögen.

„So richten sich Eltern in ihrer Sprechweise primär nicht nach den artikulatorischen und auch nicht unbedingt nach den lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten der Kleinen. Ihr ganzes Bestreben ist vielmehr, sich dem Kind verständlich zu machen. Alles andere ist diesem Ziel untergeordnet. Nach Sprechbeginn – etwa um den 12. Lebensmonat herum – gehen sie dem Kind in Grammatik und Wortschatz immer einige Schritte voraus – solange sie dabei verstanden werden. Wie könnte es sonst dazulernen?“⁹

Butzkamm und Butzkamm konstatieren zur frühen Zweisprachigkeit:

„Wenn uns erst in der Sekundarschule fremde Sprachen begegnen, dann ist die Muttersprache der Ton, auf den unser Sprachinstrument für immer gestimmt bleibt - Ausnahmen bestätigen die Regel.“¹⁰

Im folgenden skizziere ich den Weg vom ersten Schrei zum ersten Wort:

„1. Der Kontaktlaut, vergleichbar mit dem erwähnten Stimmföhlungs-laut beim Gänselein. Der Säugling äußert diesen einzelnen, kurzen Laut vor allem nach dem Aufwachen aus dem Schlaf, wenn er niemanden sieht, um jemanden heranzurufen oder zu einer Antwort, einem stimmlichen Anwesenheitszeichen, zu veranlassen. Wird der Laut gleich nach dem Aufwachen aus dem Schlaf geäußert, so hat er den Charakter der Frage: Ist jemand hier, oder bin ich allein? Nach dem Empfang einer Antwort wird dieser Laut nicht wiederholt, beim Ausbleiben einer Antwort jedoch von dem Alarmruf Schreinen abgelöst.

⁸ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 36.

⁹ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 49.

¹⁰ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 51.

2. Der zweite Babylaut ist ein (rhythmischer) Unmutslaut: eine Serie aus mehreren sehr kurz dauernden Einzellauten. Der Unmutslaut signalisiert soeben eingetretenes Unbehagen, so etwa dem Putzen der Nase oder Auswischen der Augen durch die Mutter. Oder es wird Unmut geäußert, weil etwas mißlingt, z.B. sich auf die Ärmchen aufzustützen. Der Unmutslaut soll die Eltern dazu auffordern, Abhilfe zu schaffen.

3. Der Schlaflaut wird im Schlaf geäußert, und zwar in unregelmäßigen Abständen von ungefähr 15 Minuten, gewöhnlich gleichzeitig mit einer aktiven Veränderung der Schlaflage. Der wohlklingende Laut signalisiert Wohlergehen und die Abwesenheit von Störungen und ist als entsprechende Mitteilung an die Mutter zu deuten.

4. Am bekanntesten ist Müttern, denen man die Laute vom Tonband vorgespielt, der Trinklaut. Er ist ein ziemlich reiner Ton im Saugrhythmus des Trinkens, also ziemlich genau 1,2 mal pro Sekunde. Zusätzlich hört man mitunter kurz vor jedem Laut ein einmaliges kurzes Geräusch, das sich wie ein Knacklaut anhört; es entsteht durch den Schluckvorgang. Der Trinklaut selbst ist jedoch davon unabhängig und eine echte Lautäußerung. Man hört den Trinklaut selten an der Flasche, viel häufiger an der Brust, und zwar als Signal dafür, daß die Milch in der richtigen Menge nachfließt. Der Inhalt des Lautsignals für die Mutter läßt sich als Appell ausdrücken: Milch fließt gut, bitte Position beibehalten!

5. Auch der fünfte, der Wohligkeitslaut, ist ein fast reiner Ton. Falls er wiederholt wird, geschieht dies in Abständen von etwa einer halben Sekunde. Er ist zu hören, wenn der Säugling satt ist und sich geborgen fühlt, z.B. nach einer Mahlzeit auf dem Schoß der Mutter.

[...] Erst gegen Ende des ersten Lebensjahres sind die Voraussetzungen für differenzierte sprachliche Artikulationen geschaffen.“¹¹

Etwa ab dem achten Lebensmonat beginnt das Kind, die besondere Klanggestalt der Muttersprache nachzuahmen. Es hat sich die Melodie und die Lautkontraste der Muttersprache eingeprägt. Diese Einstimmung auf die Muttersprache geht jedoch auch mit einem Verlust einher, dem, keine Laute mehr zu produzieren, die nicht zur Muttersprache gehören.

Butzkamm und Butzkamm beenden ihr Kapitel „Unterwegs zur Sprache: Das erste Jahr“ mit folgender Konklusion:

„Fazit: Wenn die ersten Wörter endlich auftauchen, sind sie in kommunikativen Handeln eingebunden, mit dem das Kind vertraut ist. Und wenn schließlich in der Rede grammatisch geordnete Wörter die Verständnismöglichkeiten potenzieren, so werden doch die vorsprachlichen kommunikativen Errungenschaften wie Körpersprache, Melodie, Rhythmus usw. stets mitgeführt. [...]

Kindliche Ausdrucksbewegungen, Lallen und Plappern bilden den genetischen Hebel, an dem die Eltern ansetzen. Auf der einen Seite: angeborene Ausdrucksformen und die Spontaneität des stimmlichen Spielens und Brabbelns. Auf der anderen Seite: ständige Ansprache, ständiger Zuspruch. Die Eltern wollen Kontakt und Kommunikation und können gar nicht anders, als dabei zu sprechen. Genauso geht es uns ja mit unseren Lieblingstieren: wir

¹¹ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 54 f..

müssen einfach mit ihnen sprechen, obwohl wir wissen, daß sie vielleicht unsere Impulse und Absichten, aber kaum unsere Wörter verstehen.

So konvergiert der Sprachtrieb des Kindes mit dem Bemühen der Eltern. Sprechen ist - auf beiden Seiten - eines aus den Tiefen der Persönlichkeit hervorbrechende Betätigung. Erst die Konvergenz - das Zusammenspiel - ermöglicht den Erwerb der Sprache. [...]

So kann die Schule der Natur manches abgucken. Jedenfalls ist jede Sprachlehrmethode auch daran zu messen, ob und wie sie diesen Rollenwechsel regelmäßig einplant und herbeiführt. „Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben“, bekannte Goethe. Führen und Wachsenlassen gehören zusammen. So bekommen wir Kinder, die sich ihr Können selbst erschließen, sich aktiv Ziele setzen und später bereit und fähig sind, ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen.“¹²

Ein entscheidendes Merkmal beim Spracherwerb des Kindes ist das „Mutterische“. Das „Mutterische“ – englisch *motherese* – meint die Art zu sprechen, wie Mütter mit ihren Säuglingen und Kleinkindern sprechen. Mütter passen sich dabei den Fortschritten ihrer Kinder kontinuierlich an. Sie sprechen verständlich und grammatikalisch korrekt. Eltern bieten ihren Kindern in Wortschatz und Thematik immer mehr an, als das Kind aufnehmen kann. Dieses Prinzip der „Mehrdarbietung“ entspricht demnach dem pädagogischen Prinzip der „leichten Überforderung“. Eltern greifen das vom Kind Geäußerte auf und wiederholen oder erweitern es.

„Das scheinbar beiläufige Wiederholen könnte indes eine ideale Art des sprachlichen Umgangs mit Kindern sein – aber auch nur, solange es den Kindern selbst nicht gewollt und belehrend vorkommt. Bei Kindern mit Einwort-, Zweiwort- und Dreiwortstadiums tragen die Eltern ohnehin die Hauptlast des Gesprächs. Das Wesentliche ist hier, daß sie den Beitrag des Kindes bekräftigen – das Gespräch fortführen, ohne offen zu korrigieren. Zugleich wird ihm eine korrekte Form seiner eigenen Äußerung sehr geschickt zugespielt. Ob das Kind genau zu diesem Zeitpunkt etwas damit anfangen kann, ob die korrekte Form dem Kind etwas signalisiert, können sie nicht wissen. Aber irgendwann wird es bereit für sie sein. Im Fremdsprachenunterricht, der unter Zeitdruck steht, hat diese Art der Korrektur den Effekt, das Gespräch in Gang zu halten und Mut zu machen zu fremdsprachlicher Verständigung, statt Ängste und Fehler zu schüren.“¹³

Die erhöhte Stimmlage erregt die Aufmerksamkeit des Kindes für die Sprache. Es hebt die Sprache auch heraus, so dass das Baby die Stimme in dem Schwall von Umweltgeräuschen lokalisieren kann. Eltern geben Kindern auch immer die Möglichkeit mitzureden. Sie bleiben immer im Gespräch, auch bei minimalen Beiträgen des Kindes. Sie forcieren ein „Gespräch“, auch wenn es einseitig verläuft und das Kind meist nur reagiert, anstatt selbst etwas zu initiieren. Beim „Mutterischen“ werden neue, stimmtragende Wörter besonders betont.

„Die Sprechmelodik vermittelt nicht mehr nur basale Botschaften des Gefühls, sondern übernimmt zunehmend sprachliche Funktionen und gibt die

¹² Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 68 ff..

¹³ Butzkamm / Butzkamm 1999, S. 93.

erwähnten Trenn- und Vokabelhilfen. Dazu kommen Wiederholungen und Vereinfachungen der folgenden Art:

- geringe durchschnittliche Äußerungslänge
- weniger komplexe Sätze, weniger Nebensätze
- weniger Vergangenheitsformen der Verben
- weniger Wörter vor dem Hauptverb
- weniger Funktionswörter, statt dessen Dingwörter, die konkrete, anschauliche Inhalte bezeichnen
- viele sich auf das Hier und Jetzt beziehende Fragen und Aufforderungen.

Die Eltern legen es hier auf ein doppeltes Verstehen an. Die Kinder sollen nicht nur begreifen, was man jetzt von ihnen will und wie das Gespräch weitergehen soll, sondern auch verstehen, wo die sinntragenden Wörter im Satz hingehören. Die Gefahr ist groß, daß sich die Kinder im Dickicht der Wörter verlieren. So liefern sie mit der *Entschlüsselung der Botschaft* zugleich Hilfen für die *Entschlüsselung der Sprachstruktur*.¹⁴

Kinder erwerben Sprache im Bemühen um wechselseitige Verständigung, auf dem Hintergrund lebendiger Spracherfahrung. Erst kommt die Verständigung, dann die Grammatik.

Auch Jerome Bruner befasst sich eingehend mit dem kindlichen Spracherwerb.

Bruner schreibt, der Spracherwerb des Kindes sei durch drei Aspekte bestimmt, die gleichzeitig sind und in Wechselwirkung stehen. Diese Aspekte sind Syntax, also der formale Aspekt, der das Kind zu sprachlichen Äußerungen befähigt, welche mit den Regeln der Grammatik in Einklang stehen, Semantik, die Fähigkeit, auf etwas zu verweisen, etwas zu meinen und als letzter Aspekt die Pragmatik, die Funktion oder kommunikative Absicht der Sprache.

Jerome Bruner geht in seinem Werk über den kindlichen Spracherwerb von einer Prämisse aus:

„Das vorliegende Buch gilt dieser Wechselwirkung. Es geht von der Annahme aus, daß die genannten drei Aspekte im Prozeß des Spracherwerbs untrennbar zusammenhängen – daß sie notwendig untrennbar sind. Genauer ausgedrückt: Der Spracherwerb „beginnt“, bevor das Kind seine erste lexiko-grammatische Äußerung von sich gibt. Er beginnt, wenn Mutter und Kind einen vorhersagbaren Interaktionsrahmen schaffen, welcher als Mikrokosmos für die Kommunikation und die Definition einer gemeinsamen Realität dienen kann. Die Transaktion, welche in einem solchen Rahmen oder Format ablaufen sind die „Lernmatrix“, in welcher das Kind zum Hinweisen und Meinem, zur kommunikativen Verwirklichung seiner Absichten und zu grammatischen Formen gelangt.“¹⁵

Bedenkt man die Ökologie der menschlichen Entwicklung, das Ineinander greifen von Systemen, so lässt sich die schulische Lernsituation in der Klasse als Mikrokosmos dem Mikrokosmos Mutter-Kind gegenüberstellen. Der kindliche Spracherwerb in der Interaktion mit der Mutter/dem Vater könnte Parallelen mit dem Spracherwerb von SchülerInnen in der Interaktion mit der Lehrkraft und anderen SchülerInnen haben.

¹⁴ Butzkamm / Butzkamm 1999, 94 f..

¹⁵ Bruner, Jerome: *Wie das Kind sprechen lernt*, Bern/ Göttingen/ Toronto/ Seattle 2002², S. 14 f..

Bruner betont, dass die Aufgabe, Kultur als notwendige Form der Weltbewältigung zu nutzen, den Menschen zur Sprache zwingt. Die Sprache ist das Mittel zur Deutung und Regulierung der Kultur, so Bruner. Tritt nun das Kind in die Welt ein, beginnen Prozesse des Denkens und Verhandeln, wobei Sprache erworben wird. Doch welches sind die kognitiven Grundausstattungen des Menschen, die dies ermöglichen? Jerome Bruner beantwortet diese Frage so:

Ein großer Teil der beim Kleinkind ablaufenden kognitiven Verarbeitungsprozesse unterstützen und begleiten zielgerichtetes Handeln. Das Kind ist von Anfang an aktiv, indem es Regelmäßigkeiten in der es umgebenden Welt heraussucht. Es ist zudem offensichtlich, dass ein gewaltiger Teil der Aktivität, welche das Kind in den ersten 1 ½ Lebensjahren an den Tag legt, außerordentlich sozial und kommunikativ ist. Viele frühe Handlungen des Kindes laufen in umgrenzten familiären Situationen ab und weisen einen erstaunlichen hohen Ordnungs- und Systematikgrad auf. Das Kind begegnet Sprache mit einer Bereitschaft für Ordnung. Es macht durch Kombination aus wenig viel. Es variiert Elemente. Das Kind und die Bezugsperson kombinieren Elemente, um Bedeutungen zu gewinnen, Interpretationen zuzuordnen und Absichten zu erschließen. Daraus lässt sich folgern, dass der systematische Charakter der „kognitiven Ausrüstung“ des Kindes überraschend abstrakt ist. Das Kind verfügt über eine Mittel-Zweck-Bereitschaft, Transaktionalität, Systematik und Abstraktheit. Diese von Bruner festgelegten Grundfähigkeiten ermöglichen die notwendige sprachliche und kommunikative Hypothesenbildung. Für die Beobachtung des frühen Fremdsprachenunterrichts ist es daher interessant herauszufinden, ob die Kinder zum Erschließen einer Fremdsprache Hypothesen bilden und demnach ähnliche Mechanismen wie im Erstspracherwerb zum Einsatz kommen.

Der Eintritt in die Sprache bedeutet einen Eintritt in einen wechselseitigen sprachlichen Umgang, in welchem beide Dialogpartner die jeweilige Botschaft und ihre Absicht interpretieren müssen.

„Spracherwerb besteht dann nicht nur im Erlernen der Grammatik einer gegebenen Sprache, sondern es muß auch gelernt werden, wie man seine Absichten auf passende Weise mit Hilfe dieser Grammatik umsetzt.“¹⁶

Bruner betont also den pragmatischen Ansatz, der als Bindeglied zwischen dem Empiristischen Assoziationismus und dem Nativismus fungiert. Der pragmatische Ansatz betont, dass mit einer Kommunikation immer ein Ziel verfolgt, eine Funktion erfüllt werden will.

Welche Rolle nimmt der Erwachsene beim kindlichen Spracherwerb ein? Ihm fällt eine aktivere Rolle zu als nur „Modell“ zu sein. Die Eltern passen sich dem Niveau ihres Kindes an. Doch wie bringt man Kindern das Sprechen bei, wenn man sich ihrem Niveau anpasst, also vereinfachend mit ihnen spricht?

Es kommt vor allem darauf an, „mit ihnen „in Kommunikation zu bleiben“, denn dadurch lernen sie, wie die bereits beherrschten Sprachelemente auf neue Situationen übertragen werden, wie die Bedingungen für Sprechakte erfüllt, wie gegebene Themen beibehalten werden, worüber zu sprechen sich lohnt – d.h. sie lernen den richtigen Umgang mit der Sprache.“¹⁷

¹⁶ Bruner 2002², S. 31.

¹⁷ Bruner 2002², S. 32.

Das Kind muss die begriffliche Struktur der Welt bewältigen, welche die Sprache abbilden wird. Dies betrifft sowohl den Bereich der sozialen als auch der physischen Welt. Das Kind muss beim Erschließen der Welt Konventionen bewältigen, welche die Umsetzung von Absichten in Sprachäußerungen regeln. Der Erwachsene unterstützt das Kind bei dieser Aufgabe, indem er sein Sprachniveau dem des Kindes anpasst.

„Eine zweite Hilfe, welche das Kind vom Erwachsenen via Interaktion in vertrauten Formaten erhält, ist die Ermunterung und das Vorbild, einfache Gesten und stimmliche Äußerungen in verschiedenen kommunikativen Zusammenhängen durch komplexere lexikalische und satzähnliche Äußerungen zu ersetzen.“¹⁸

Ein entscheidender Aspekt beim Spracherwerb ist die Entwicklung der Bedeutung. Die Teilnehmer eines Bedeutungsaktes erschließen das Gemeinte aus einer Äußerung im Kontext. Die gemeinsame Aufmerksamkeit von Mutter und Kind wird vor allem durch die Suche nach anhaltendem Blickkontakt bestimmt. Ein Gegenstand, auf den die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, wird zum Beispiel besonders hervorgehoben und wieder versteckt, wieder gezeigt u.s.w.. Das Kind lernt, dass Sprache das Beachten und Manipulieren von Gegenständen begleitet. Es besteht auch ein Hilfsystem für den Spracherwerb (LASS – Language Acquisition Support System), welches die Interaktion der Menschen so formt, dass es dem Kind möglich wird, die Verwendung der Sprache zu lernen.

Das Spracherwerbshilfssystem „ist ein zentraler Teil des Systems, durch welches die Erwachsenen die Kultur insgesamt weitergeben (bezüglich welcher die Sprache gleichzeitig Instrument und „Schöpfer“ ist). Denn in den privilegierten Interaktionen der frühen Spracherwerbsphasen erhält das Kind seine erste Gelegenheit, „kulturelle Zusammenhänge“ zu interpretieren. Indem es lernt, „wie man etwas sagt“, lernt es auch, was kanonisch respektive obligatorisch ist und von seinen erwachsenen Interaktionspartnern geschätzt wird. Dies lernt es als erstes, und zwar in einem „bloß“ kommunikativen, noch nicht sprachlichen Medium.“¹⁹

Bruner schließt seine Betrachtungen zum Spracherwerb mit der Aussage:

„Ich habe eine Ansicht des Spracherwerbs vorzustellen versucht, welche dessen Kontinuität mit und Abhängigkeit von dem Erwerb der Kultur betont. Die Kultur besteht aus symbolischen Verfahren, Begriffen und Unterscheidungen, die nur durch die Sprache möglich werden. Sie wird dem Kind durch den Spracherwerb selbst übermittelt. Entsprechend läßt sich das Wesen der Sprache nicht ohne Einbezug ihrer kulturellen Einbettung verstehen.“²⁰

In dieser Perspektive kommt dem Lebenswelt- und Kulturbezug im Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Rolle zu. Die zu erlernende Sprache muss in einen authentischen Rahmen eingebettet sein und als „gelebte“ Sprache in ihrem kulturellen Kontext vermittelt werden. Inwieweit dies im institutionalisierten Spracherwerb in

¹⁸ Bruner 2002², S. 34.

¹⁹ Bruner 2002², S. 102.

²⁰ Bruner 2002², S. 116.

der Schule realisierbar ist, bleibt zu klären, als Fragestellung für die Auswertung der Unterrichtsaufzeichnung jedoch ist dieser Aspekt von großem Interesse.

Der Sprachwissenschaftler Jürgen Dittmann geht dem Spracherwerb des Kindes in Bezug auf Verlauf und Störungen nach. Er schreibt, damit das Kind das Phonemsystem und die Wortformen seiner Muttersprache lernen könne, müsse es der Sprache in seiner Umgebung die dazu notwendigen Informationen entnehmen können, d.h. das Kind braucht zum Spracherwerb einen entsprechenden sprachlichen Input. Wesentlich ist die speziell „an das Kind gerichtete Sprache“. Sie tritt in drei Erscheinungsformen auf: als Ammensprache, als stützende Sprache und als lehrende Sprache.

„Ammensprache wird Säuglingen im ersten Lebensjahr gegenüber eingesetzt und zeichnet sich in der Regel durch hohe Tonlage, deutliches Sprechen, übertriebene Satzmelodie, Pausen zwischen den einzelnen Phrasen, Betonung besonders wichtiger Wörter, Wiederholungen und Vermeidung komplizierter Sätze aus. [...] Die Ammensprache hat zwei Funktionen: Erstens steuert die Dialogsituation die Aufmerksamkeit des Kindes und ermöglicht es ihm, Beziehungen zwischen dem eigenen Verhalten und dem der Mutter zu erkennen. Da die Mutter das Verhalten des Kindes interpretiert, verleiht es diesem auch für das Kind „Bedeutung“ – das Kind beginnt, begriffliche Repräsentationen aufzubauen. Damit ist der Grundstein für den Erwerb von Wortbedeutungen gelegt (Grimm 1998²¹). Zweitens: Die Aufgabe, die für die Muttersprache spezifischen Phoneme zu erkennen und schließlich auch produzieren zu lernen, wird zweifellos durch die deutliche Artikulation und Segmentierung erleichtert. Das betrifft nicht nur die Laut- und Wortebene: Schon mit 0;7-0;10 reagieren Kinder auf die prosodische Einteilung von Sätzen in Teilsätze, so dass die klare Segmentierung der Ammensprache möglicherweise sogar den Einstieg in den Syntaxerwerb erleichtert.

Die Mutter-Kind Dialogsituation wird im zweiten Lebensjahr des Kindes in Form der „stützenden Sprache“ ausgebaut. Die Mutter lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Ausschnitte der Realität, z.B. auf Abbildungen in einem Bilderbuch, und gibt in Form von Routinen einfache Dialogstrukturen vor, die den Worterwerb erleichtern. Doch wäre es falsch zu vermuten, dass allein die Mutter aktiv ist. Vielmehr verfügt das Kind über Handlungsweisen, z.B. Zeigegesten, durch die es die Interaktion mit steuern kann.“²²

Ebenso wie Jerome Bruner macht Jürgen Dittmann den Bedeutungserwerb zum Gegenstand der Betrachtung. Bedeutung aufzubauen bedeutet, dass das Kind auf strukturierte Erfahrungen mit seiner Umwelt zurückgreifen können muss. Es muss Kategorien und Begriffe entwickeln.

„Im Hinblick auf den Spracherwerb ist nach Piaget die Erkenntnis der „Objektpermanenz“ von herausragender Bedeutung: Etwa mit 0;8 beginnen Kinder nach einem Gegenstand, der z.B. durch ein Tuch abgedeckt wurde,

²¹ Nach: Grimm, Hannelore: Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet, In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim 1998⁴, S. 705-757.

²² Dittmann, Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen, München 2002, S. 28 ff..

zu suchen. Für Piaget ist die Vorstellung von der fortdauernden Existenz eines Objektes, unabhängig von der eigenen Wahrnehmung, der erste komplexe „Begriff“ den das Kind entwickelt.“²³

Doch wie ist es dem Kind möglich, aus den vielen möglichen Bedeutungen eines Wortes, die richtige zu erschließen?

„Ellen M. Markman (1990)²⁴ hat dazu einen in der Forschung stark beachteten Vorschlag gemacht: Sie geht davon aus, dass Kinder nicht etwa eine große Anzahl von Hypothesen über mögliche Bedeutungen eines Wortes prüfen und verwerfen müssen, bis sich die richtige Bedeutung herauschält, dann wäre nämlich der Bedeutungserwerb ein hoffnungsloses Unterfangen. Vielmehr, so ihr Argument, müssen Kinder von vornherein in den Hypothesen, die sie über Wortbedeutungen bilden, eingeschränkt sein. Sie formuliert drei solcher „Beschränkungen“: Die „Ganzheitsannahme“ besagt, dass Kinder ein neues Wort, das sie in einer Benennungssituation hören, auf das ganze Objekt beziehen, nicht auf Teile davon, die Farbe, das Material oder sonstige Eigenschaften. Nach der „Taxonomieannahme“ unterstellt das Kind, dass Wörter sich auf Gegenstände der gleichen Art beziehen, also auf Klassen von Gegenständen (z.B. Hund auf alle Hunde, nicht auf Hund plus Hundeleine). Gemäß der Ganzheitsannahme werden also neue Wörter als Bezeichnung für ganze Objekte interpretiert. Damit das Kind in die Lage versetzt wird, Wörter für Objektteile oder Eigenschaften zu erwerben, muss eine weitere Beschränkung angenommen werden: die „Disjunktionsannahme“. Sie besagt, dass jedes Objekt nur eine Bezeichnung hat. In Gegenwart eines bereits benannten und eines unbenannten Objektes werden Kinder also nach der Disjunktionsannahme ein neues Wort dem noch unbenannten Objekt zuordnen. Wird aber in einer Benennungssituation, in der nur ein schon bekanntes Objekt im Spiel ist, ein neues Wort gebraucht, kann es als Bezeichnung eines Objektteils oder einer Eigenschaft des Objektes interpretiert werden.“²⁵

Dittmann beschreibt zwei Theorien des Grammatikerwerbs um der Frage auf den Grund zu gehen, was das Kind für den Grammatikerwerb mitbringt, welche Mechanismen im Verlauf des Erwerbs wirken und welche Rolle der Input beim Grammatikerwerb spielt.

Der erste Theorietyp ist die „Von-außen-nach-innen-Theorie“ (Vanit) (Dittmann 2002). Der Input spielt hier eine entscheidende Rolle.

„Einen solchen Input stellt, nach verbreiteter Auffassung, die sog. lehrende Sprache dar, auch „Mutterisch“ genannt. Bezugspersonen unseres Kulturkreises wenden ab dem 24.-27. Lebensmonat des Kindes einen Sprachstil mit bestimmten Struktureigenschaften an. Diese Eigenschaften werden im Kontrast zu einem weniger förderlichen Stil folgendermaßen bestimmt: (1) längere Äußerungen, (2) höhere durchschnittliche Anzahl von Nominalphrasen pro Äußerung, (3) Ja/Nein- und W-Fragen, (4) teilweise Wiederholung der eigenen oder der kindlichen Äußerung, mit oder ohne Modifikation, (5)

²³ Dittmann 2002, S. 36 f..

²⁴ Nach: Markman, Ellen: Constraints children place on word meanings, In: Cognitive Science, 14, 1990, S. 57-77.

²⁵ Dittmann 2002, S. 41 f..

Expansionen (Erweiterungen der kindlichen Äußerung). Man vermutet, dass die durch die Merkmale (1) und (2) begründete größere Komplexität der mütterlichen Äußerungen dem Kind ein strukturell reichhaltigeres Angebot vorgibt, welches dieses dann entsprechend für einen schnelleren Fortschritt des Grammatikerwerbs nutzt. Der Nutzen von Ja-/Nein (3) liegt auf der Hand (Grimm/Weinert 1993)²⁶ Bei Fragen wie Hast du das gesehen? oder Willst du die Puppe aufheben? stehen die flektierten Hilfsverben am Satzanfang, also in herausgehobener Position, und erfahren deshalb besondere Beachtung. Kommen sie im Input häufig vor, entwickelt das Kind das System der Hilfsverben schneller. Sog. W-Fragen (beginnend mit einem Fragewort), wie Wo willst du hingehen? wiederum dürfen durch den Kontrast zur Aussagesatzwortstellung (Wo gehst du hin?) dem Grammatikerwerb förderlich sein. Teilweise Wiederholungen der eignen oder der kindlichen Äußerung (4) lenken, bei gleich bleibendem Inhalt, die Aufmerksamkeit des Kindes auf die grammatische Form des Satzes. Das Gleiche bewirken Wiederholungen mit Modifikationen (Grimm 1999)²⁷: Kind: Da ist der Teufel wieder. Mutter: Wo ist der Teufel wieder? Dass diese Form der modifizierenden Wiederaufnahme eine für den Mutter-Kind-Dialog spezifische Form ist, erkennt man daran, dass Mütter oft auch auf Entscheidungsfragen, die als Antwort nur ja oder nein erfordern, mit einer Wiederholung des Satzes reagieren: Kind: Brauch mer des? Mutter: Des brauch mer.“²⁸

Es ist zu beobachten, dass Mütter sich als sehr sensibel für das Leistungsniveau ihrer Kinder zeigen und sich diesem Niveau anpassen oder leicht darüber liegen. Diese Form des sprachlichen Inputs ist also dem Grammatikerwerb dienlich. Ist dies auch im Fremdsprachenunterricht der Fall? Wird auch im institutionalisierten Fremdspracherwerb auf das lehrende Verhalten des Mutterischen zurückgegriffen und wirkt es sich auf das Lernverhalten aus? Diesen Faktoren des L1²⁹-Erwerbs gebührt im Kontext der Auswertung der Fallstudien große Beachtung.

Die VertreterInnen der VaniT gehen davon aus, dass der Grammatikerwerb anhand der allgemeinen Lernmechanismen erfolgt. Jerome Bruner, ein Vertreter dieser Theorie, betont, dass die Struktur sozialer Interaktion in syntaktische Strukturen überföhrbar ist. In der Auseinandersetzung mit Bruner, so Dittmann, sei heute ersichtlich, dass er wichtige Aspekte der sozialen Entwicklung des Kindes nachgewiesen hat, nicht jedoch unmittelbare Vorläufer der Grammatikentwicklung.

„Er schreibt, sprachliche Systeme seien autonome Problembereiche, die, wie sehr ihre „Eroberung“ auch immer durch nichtsprachliches Wissen unterstützt werde, für sich selbst „gemeistert“ sein wollen.“³⁰

Prominentester Vertreter des zweiten Theorietyps „Von-innen-nach-außen-Theorien“ (VinaT) (Dittmann 2002) ist Chomsky. Er betont, dass das Kind vom Input allein die

²⁶ Nach: Grimm, Hannelore / Weinert, Sabine: Patterns of interaction and communication in language development disorders, In: Blanken, G./ Dittmann, J./ Marshall, J.C./ Wallesch, C.-W. (Hrsg.): Linguistic Disorders and Pathologies, Berlin / New York 1993, S. 697-711.

²⁷ Nach: Grimm, Hannelore: Störungen der Sprachentwicklung. Grundalgen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention, Göttingen / Bern / Toronto, 1999.

²⁸ Dittmann 2002, S. 60 f..

²⁹ L1 steht als Abkürzung für die Erstsprache, oder Muttersprache. L2 steht für die erste Fremdsprache usw.

³⁰ Dittmann 2002, S. 66.

Aufgabe des Grammatikerwerbs nicht meistern kann. Vertreter der VINA-T betonen, dass der Input, den das Kind erfährt, defizitär. Verschleifungen und Reduktionen der grammatischen Morpheme, sowie unselbständige und ungrammatische Sätze sind im alltagssprachlichen Input enthalten. Trotzdem erlernt das Kind die Grammatik. In der VINA-T werden auch kritische Perioden einbezogen. Demnach spielt es eine entscheidende Rolle, wann der Input zur Verfügung steht. Es ist von der Annahme eines angeborenen Wissens auszugehen.

„Damit sind wir bei der Frage, was denn das Kind aus der Sicht der VINA-T für die Aufgabe des Grammatikerwerbs mitbringt: Das Kind bringt eine genetisch angelegte, spezifisch auf den Grammatikerwerb zugeschnittene Disposition mit. Mit einem provozierenden Vergleich von Steven Pinker (1998)³¹: Das Kind ist genetisch auf den Grammatikerwerb genauso vorbereitet wie die kleine Spinne auf den Netzbau; insbesondere ist Sprache ein „Instinkt“. Chomsky (1988)³² hat eine nicht ganz so provozierende Parallele gezogen: Eine Sprache lernen sei nicht etwas, was das Kind mache, sondern etwas, was mit dem Kind in einer angemessenen Umgebung geschehe, genauso wie sein Körper auf vorbestimmte Weise wachse und reife, wenn er mit angemessener Nahrung und Stimulation durch die Umgebung versorgt werde. Dabei sei die Beschaffenheit der Umgebung für den Spracherwerb keineswegs irrelevant, denn sie müsse die Daten für die Entscheidung liefern, welche der Einzelsprachen das Kind erwirbt. Und in diesem Zusammenhang hat Chomsky mehrfach die Parallele zwischen Sprachvermögen und Sehvermögen betont: Die physiologische Beschaffenheit des Sehsystems ist genetisch determiniert, gleichwohl wird die Dichte der Rezeptoren für horizontale und vertikale Linien der Netzhaut durch die frühe Wahrnehmung bestimmt. Die wichtige Konsequenz ist jedenfalls: Der Erwerb des Sprachvermögens - genauer: der grammatischen Kompetenz - ist kein Lernprozess, sondern ein Entwicklungsvorgang.

Was da angeboren ist, nennt Chomsky „Universalgrammatik“ (UG). Sie definiert den Zustand der Sprachfähigkeit vor jeglicher sprachlicher Erfahrung, sprich: vor jeglichem Input.“³³

Dank der Universalgrammatik verfügt das Kind von Beginn des Spracherwerbs an über alle Prinzipien und Parameter, die es zur Entwicklung jeder möglichen Grammatik einer natürlichen Sprache benötigt. Als Kritik an der VINA-T wird angefügt, dass Kinder manchmal über längere Zeit korrekte und inkorrekte Formen parallel benutzen. Wenn jedoch die passende Morphologie einmal erworben ist, sollte dies nicht mehr passieren.

„Zweitens erwecken VINA-T mit der Annahme, der Input sei lediglich eine Art Auslöser für Entwicklungsschritte, den Eindruck, einer eher passiven Rolle des Kindes. Dieses Bild ist angesichts der Tatsache, dass Kinder mit der Sprache – auch der Grammatik – „experimentieren“, Fehler machen, Korrekturen annehmen bzw. sich selbst korrigieren und sich durchaus anstrengen müssen, nicht unkritisiert geblieben. [...] VertreterInnen einer Posi-

³¹ Nach: Pinker, Steven: Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet, München 1998.

³² Nach: Chomsky, Noam: Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures, Cambridge 1988.

³³ Dittmann 2002, S. 73f..

tion der „radikalen Mitte“ richten ihr Augenmerk auf das Zusammenspiel von angeborenen Fähigkeiten und Einflüssen der Umwelt. Von den VinaT kommt die Idee, dass der Säugling durchaus einiges an Kompetenzen mitbringen muss, um in die Grammatikerwerbsaufgabe einsteigen zu können, von den VaniT die Idee, dass das Kind eine Menge in der Auseinandersetzung mit der Umwelt lernt, unter anderem semantische Kategorien aus der sozialen Kognition ableiten kann. Tatsächlich haben aber auch eingefleischte Verfechter der VinaT, allen voran Chomsky selbst, semantische Kategorien für Handlungsrollen, wie Handelnder oder Objekt der Handlung, in ihre Theorien integriert. Und andererseits haben Verfechter der VaniT, wie etwa Schlesinger und Bates/Mac Whinney, anerkannt, dass der Säugling sprachlich-bereichsspezifische Kenntnisse für den Einstieg in die Grammatik braucht, z.B. eine Empfänglichkeit für Flexionsmorphologie oder Wortfolgen im Input. Der Streitpunkt ist deshalb einfach zu benennen: Muss der Säugling über diesen „Erkennungsmechanismus“ hinaus zusätzlich, wie VinaT postulieren, angeborenes Wissen um grammatische Kategorien und Typen syntaktischer Regeln mitbringen? Ich meine, dass beim gegenwärtigen Stand der Erkenntnis die Frage mit „ja“ zu beantworten ist, denn das Argument von der „Armut des Stimulus“ ist bis heute nicht entkräftet. Doch gibt es seit ca. 15 Jahren eine Forschungsrichtung, die versucht, durch Simulation von Erwerbsprozessen mittels Computerprogrammen nachzuweisen, dass auch unspezifische Lernvorgänge zum Aufbau von Grammatikkenntnissen führen können. Diese Forschungen, unter dem Schlagwort „Konnektionismus“ bekannt, könnten in den nächsten Jahren Kenntnisse vom Grammatikerwerb durchaus revolutionieren (Elman et al. 1996)³⁴,³⁵.

Die Linguistin Gisela Klann-Delius betont die Komplexität des Spracherwerbs und zeichnet wie Butzkamm/Butzkamm die allgemeine Entwicklungslogik des Erstspracherwerbs vom ersten Schrei bis zum Gebrauch von Nomina nach. Will man bezüglich der Fallstudien v.a. die Interaktion im Fremdsprachenunterricht analysieren, gilt das besondere Interesse interaktionistischen Erklärungsmodellen. Klann-Delius schreibt dazu:

„Ein wesentliches Charakteristikum des Interaktionismus ist die These, daß kindliche Entwicklungsprozesse durch den **Austausch** mit der belebten, personalen, sozialen Umwelt vermittelt werden. Außerdem wird hervorgehoben, daß Entwicklungsprozesse **bidirektional** sind, daß Entwicklung nicht als einseitige Einflußnahme der Welt der Erwachsenen auf das Kind zu sehen ist, sondern daß das Kind seinerseits auch die Erwachsenen durch sein Verhalten mitbestimmt.“³⁶

Das Kind und die personale Umwelt werden wie oben bereits erwähnt, als System sich wechselseitig beeinflussender Komponenten gesehen. Für den Spracherwerb ergibt sich daraus die These, dass dieser sich in einem Kind-Umwelt-System vollzieht und mit der Entwicklung der kindlichen Subsysteme Kognition, Motorik und Affekt verbunden ist, so Klann-Delius.

³⁴ Nach: Elman, Jeff L. / Bates, Elizabeth A. et al: Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development, Cambridge 1996.

³⁵ Dittmann 2002, S. 81 f..

³⁶ Klann-Delius 1999, S. 136.

„Ausgangspunkt der kindlichen Entwicklung und des Spracherwerbs sind soziale, motivationale und kognitive Voreinstellungen und frühe Kompetenzen, die durch entsprechende Responsetendenzen der Betreuungspersonen beantwortet und im interaktiven Zusammenspiel ausdifferenziert und integriert werden. Spracherwerb ist in diesen Modellen konzipiert als ein Moment des humanspezifischen Entwicklungs- und Sozialisationsprozesses.“³⁷

Von außerordentlicher Bedeutung sind also die Bezugspersonen des Kindes, die sich in ihrem Verhalten dem kindlichen Entwicklungsniveau anpassen – jedoch ein immer etwas höheres Niveau halten. Klann-Delius formuliert als Merkmal für das Mutterische eine einfache Syntax, beschränktes Vokabular, reduzierte Satzlänge, längere Pausen zwischen den Äußerungen, viele Wiederholungen, einen höheren Tonfall, Übertreibung der prosodischen Konturen, Verwendung onomatopoetischer (z.B. wau-wau) oder anderer Wörter, die eine vorhersagbare phonologische Vereinfachung aufweisen, einen hohen Prozentsatz an Fragewörtern, eine höhere fundamentale Frequenz und eine geringe Sprachdichte.

„Nach interaktionistischen Entwicklungs- und Spracherwerbskonzepten sind vorsprachliche Austauschprozesse insofern wesentlich, als in ihnen kommunikative Grundqualifikationen erworben werden, die den Spracherwerb vorbereiten. Zu diesen Grundqualifikationen gehören Reziprozität, Intentionalität, Intersubjektivität und Referenz.“³⁸

[...]

Reziprozität ist die wechselseitige Bezogenheit in der Kommunikation, „ die sich auf das Alternieren von vokal-verbale Beiträge, d.h. die zeitliche Organisation des Austauschs, und auf die Auswechselbarkeit der Rollen des Sprechers und des Hörers in der Kommunikation bezieht.“³⁹

Intentionalität ist das mentale Ausgerichtetsein auf Objekte oder Personen in kommunikativer Absicht. Nach interaktionistischer Sicht wird Intentionalität mittels Intentionalitätszuschreibung und kontingente Interaktion in der Mutter-Kind-Dyade aufgebaut.

Der Übergang von der vorsprachlichen zur sprachlichen Kommunikation ist ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess. Bruner begründet diesen Übergang damit, dass das Kind seine Erfahrungen organisieren und mit signifikanten Anderen teilen möchte.

„Das Kind kommt nach interaktionistischer Auffassung demnach deshalb zur Sprache, genauer zum ersten Wort, weil es kommunizieren, seine Erfahrungen organisieren und sozial austauschen möchte und sich deshalb die Kommunikationsmittel der Eltern aneignet. Dieses Bedürfnis nach Kommunikation kann deshalb in Sprache umschlagen, weil das Kind die zu sprachlicher Symbolisierung notwendigen kognitiven, repräsentationalen Fähigkeiten des Selbst, des Anderen, der Welt der Objekte und Ereignisse aufgebaut hat, und weil der von der Betreuungsperson ausgehende soziale Druck, konventionelle Sprachformen zu verwenden, hinreichend groß ist.“⁴⁰

³⁷ Klann-Delius 1999, S. 137.

³⁸ Klann-Delius 1999, S. 151 f..

³⁹ Klann-Delius 1999, S. 152.

⁴⁰ Klann-Delius 1999, S. 169.

Welche elterliche Didaktik ist in Bezug auf den Spracherwerb zu beobachten?

Es gibt die Extension, eine Reaktionsweise, mit der z.B. eine Zwei-Wort-Äußerungen wiederholt und dabei in die grammatisch vollständige Version gebracht wird. Dank dieser Expansion, der semantischen Modellierung, werden nicht angemessen verwendete Wörter durch passende ersetzt oder kindliche Äußerungen semantisch erweitert. Diese Technik des Modellierens lässt sich auch als indirekte Korrektur bezeichnen. Das Kind erfährt dabei keine negativen Evidenzen, eine Aussage die heute nicht mehr unumstritten ist. In zahlreichen empirischen Studien war kein durchschlagender Effekt des Mutterischen auf den Grammatikerwerb des Kindes nachweisbar. Zudem ist das Mutterische nicht universell verbreitet, sondern kulturspezifisch. Auch werden Kinder nicht allein in der Mutter-Kind-Dyade sozialisiert, sondern es gibt unterschiedliche Stile der sprachlichen Sozialisation.

„Interaktionistische Erklärungskonzepte des Spracherwerbs gehen davon aus, daß das Kind kognitive, soziale und auf Sprachverarbeitung und Kommunikation bezogene anfängliche Kompetenzen besitzt. Diese Kompetenzen werden im interaktiven Zusammenspiel mit den Betreuungspersonen, die über eine angeborene intuitive Didaktik verfügen, weiterentwickelt. Das Zusammenspiel des kindlichen und des elterlichen Systems führt zur Emergenz neuer Verhaltensweisen. Entwicklungsprozesse sprachlicher und nicht-sprachlicher Art werden nicht allein durch genetisch vorgegebenes Wissen des Kindes bestimmt.

Spracherwerb wird als ein vielschichtiger Prozeß betrachtet. Der Einstieg in Sprache wird durch semantisches und prosodisches *boots trapping* vermittelt, in dem die Vereinfachungen und Überspitzungen der elterlichen Sprechweisen zusammen mit den sich entwickelnden sozialen, kognitiven und auf Sprache ausgerichteten Verarbeitungsfähigkeiten des Kindes bedeutsam sind. Grammatikerwerb ist an lexikalische Entwicklungsprozesse gebunden, die interaktiv vermittelt sind. Die Häufigkeit und kognitiv-affektive Verfügbarkeit von Wörtern spielt eine wichtige Rolle. Grammatikerwerb wird nicht als Regellernen, sondern als Aufbau probabilistischer Strukturen prototypischer Art verstanden.

Spracherwerb bezieht sich in interaktionistischen Konzepten nicht nur auf den Grammatik- und Wortschatzerwerb, sondern auch auf den interpersonalen, kulturellen Regeln folgenden Gebrauch von Sprache. Sprachgebrauch wird nach interaktionistischer Auffassung in interpersonalen, affektiv getönten Austauschprozessen bereits vorsprachliche angebahnt und in sprachlichen Verhandlungsprozessen konventionalisiert.

Spracherwerb wird verstanden als ein Prozeß, in dem die sprachlichen Teilsysteme, das kindliche System und die Umweltsysteme entwicklungsaltersabhängig interagieren. Eine Autonomie sprachlicher Teilkomponenten wird nicht postuliert. Modularität wird als ein Prozeß der Modularisierung abhängig von neuroanatomischen und erfahrungsbestimmten Veränderungsprozessen betrachtet. Interindividuelle Unterschiede im Spracherwerb werden in den Blick genommen und auf Unterschiede im Zusammenwirken des kindlichen Systems und der Umweltsysteme bezogen.“⁴¹

⁴¹ Klann-Delius 1999, S. 181 f..

5.2. Einführung in die Sprachlehrforschung

Neben dem kindlichen Spracherwerb ist im Zusammenhang mit der Beobachtung des frühen Fremdsprachenunterrichts auch die Sprachlehrforschung eine entscheidende Bezugswissenschaft. Relevante Aspekte dieser Forschungsrichtung skizziere ich im Folgenden knapp.

„Sprachlehrforschung befaßt sich mit dem durch Unterricht gesteuerten Lehren und Lernen von Sprachen, die von dem jeweiligen Lernenden nicht als Muttersprache beherrscht werden, sondern als Fremd- oder Zweitsprache [...] zu lernen sind.“⁴²

Ein begründetes Konzept des Fremdsprachenlehrens setzt ein begründetes Konzept des Fremdsprachenlernens voraus. Dazu ist es unerlässlich, den Begriff der „Sprache“ zu differenzieren. Es gibt natürliche Sprachen (L1= Muttersprache), z.B. Englisch in England und nicht-natürliche (L2 = „Nicht-Muttersprache“), z. B. eine Fremdsprache wie Englisch in Deutschland oder eine Zweitsprache wie Englisch für Immigranten in den USA.

„Eine Sprache verstehen wir als Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird.“⁴³

Auch bei der Sprachentwicklung gilt es, begrifflich genau zu differenzieren. Hier steht dem Lernen („learning“) der Erwerb („acquisition“) gegenüber, dem gesteuerten Lernen das natürliche Lernen, dem expliziten das implizite und dem bewussten das unbewusste.

„Nach dieser Unterscheidung findet Spracherwerb bei der Erstsprachentwicklung statt: die Sprache wird intuitiv, meistens unbewußt durch soziale Kontakte entwickelt. Sprachenlernen dagegen ist ein bewußter Prozeß, in dem Regeln gelernt und angewendet werden. Das Sprachenlernen findet z.B. im traditionellen Grammatikunterricht statt.

Bei dieser Gegenüberstellung soll zwischen Lern- bzw. Erwerbskontexten (etwa Fremdsprachenunterricht gegenüber natürlicher Umgebung) auf der einen Seite und zwischen verschiedenen Lern- bzw. Erwerbsprozessen auf der anderen Seite unterschieden werden. Einige Forscher aber lassen diese Unterscheidung zwischen Kontext und Prozessen außer acht, d.h. es wird davon ausgegangen, daß im Unterricht „gelernt“ und auf der Straße „erworben“ wird. Diese Annahme ist aber nicht nur sehr problematisch, sondern schlicht falsch. Ob unterschiedliche Prozesse in gesteuerter gegenüber natürlicher Sprachentwicklung aktiviert werden, bleibt solange eine offene Frage, bis empirische Studien eine differenzierte Beurteilung erlauben. Ferner kann man durchaus versuchen, „natürliche“ Spracherwerbsprozesse im Unterricht zu fördern, und es ist nicht auszuschließen, daß Lerner in „natür-

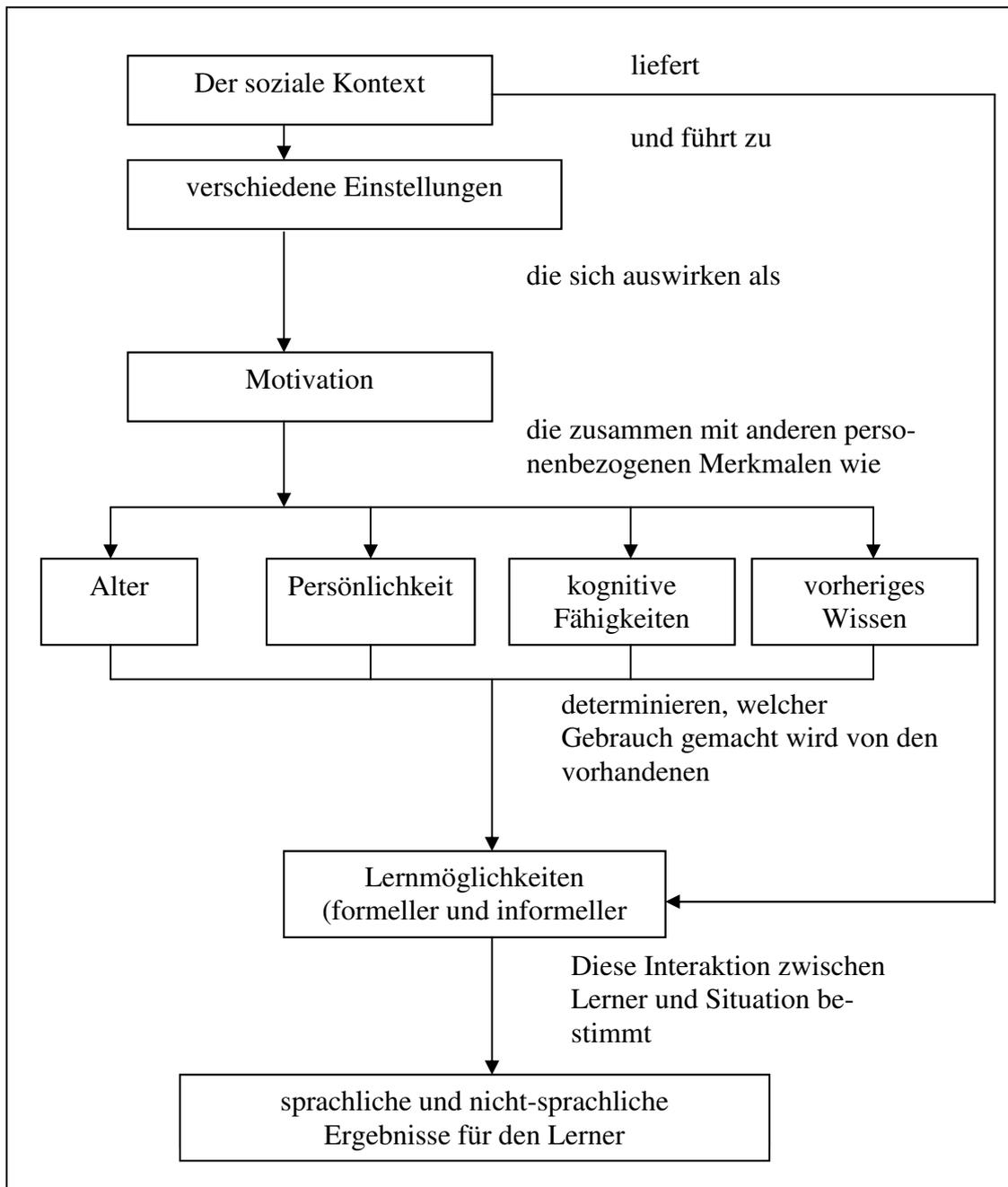
⁴² Edmondson, Willis / House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung, Tübingen / Basel 2000², S. 4.

⁴³ Edmondson / House 2000², S.9.

lichen“ (außerunterrichtlichen) Situationen über die Zielsprache bewußt nachdenken.“⁴⁴

Im folgenden illustriere ich zwei Modelle des L2-Lernens. Das erste Modell des L2-Lernens wurde von Spolsky 1989⁴⁵ entwickelt:

„



⁴⁶
„

Edmondson / House fassen Spolskys Model zusammen.

⁴⁴ Edmondson / House 2000², S. 12.

⁴⁵ Spolsky, B.: Conditions für Second Language Learning, Oxford 1989.

⁴⁶ Edmondson / House 2000², S. 24.

„Da Spolsky sowohl den natürlichen Zweitspracherwerb als auch das gesteuerte Fremdsprachenlernen berücksichtigen will, hat der Begriff „sozialer Kontext“ unterschiedliche Interpretationen für diese beiden Erwerbskontexte. So könnte der soziale Status von Mitgliedern der Lerngruppe in der ziel-sprachlichen Kultur ein relevantes Merkmal des „sozialen Kontextes“ für den natürlichen *Zweitspracherwerb* sein, während beim gesteuerten *Fremd-sprachenlernen* das Lehrer-Lerner-Verhältnis im Unterricht bedeutsam ist. In beiden Fällen trägt der soziale Kontext wesentlich zum Spracherwerb bei, da hierdurch die Qualität und Quantität der Kontakte mit der Fremdsprache und die Lernbereitschaft (Einstellung, Motivation, usw.) beeinflusst werden. Beide Faktorenbündel entscheiden über den Lernerfolg. [...]

Ob bestimmte fremdsprachliche Fertigkeiten und Kenntnisse/Wissen (W) zu einer bestimmten zukünftigen Zeit (z) entwickelt sein werden, ergibt sich aus vier Variablen:

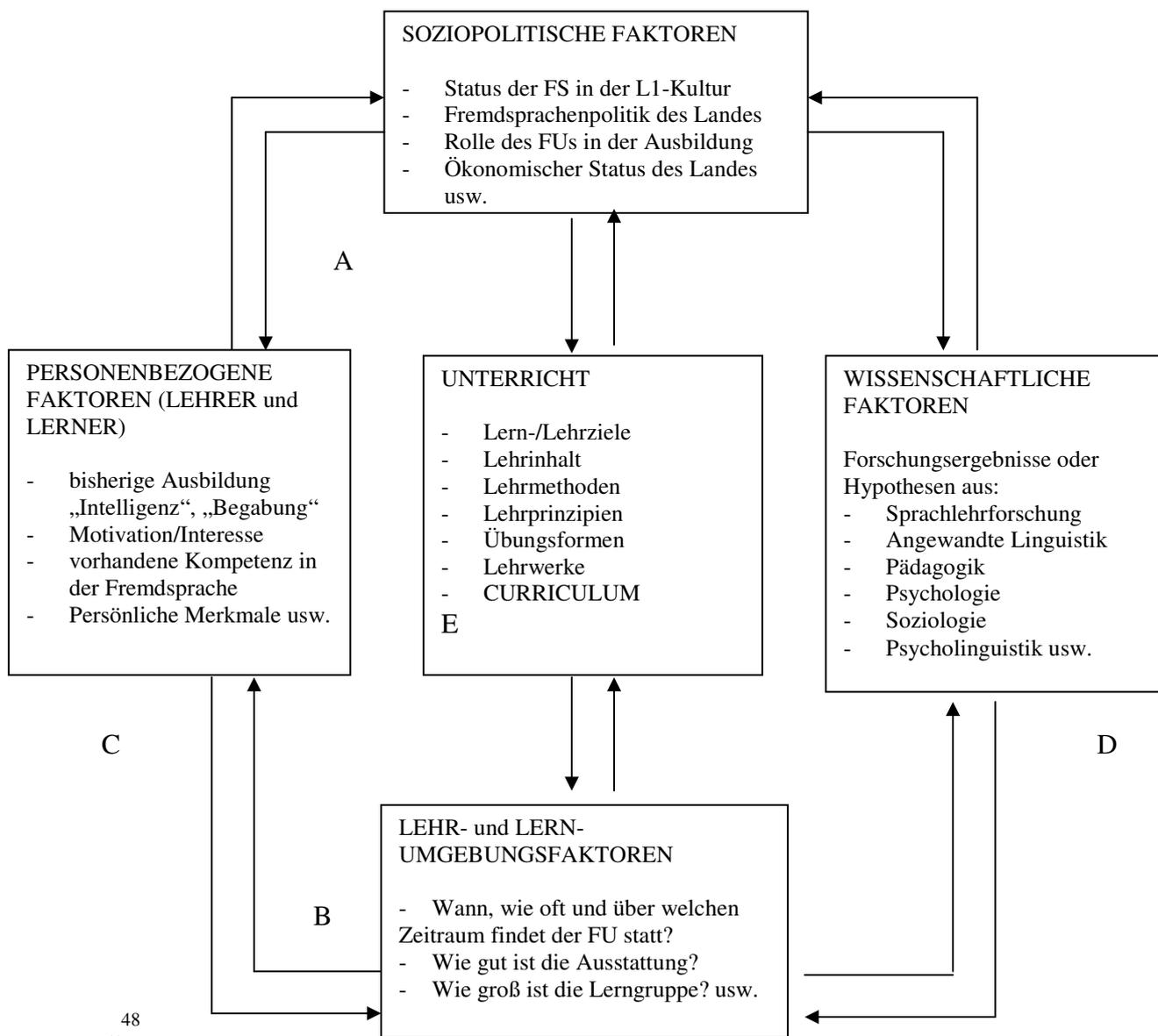
- vorhandenem Wissen, sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, inklusive Fähigkeiten in anderen Sprachen (W zu dem jetzigen Zeitpunkt j)
- daraus, wozu der Lerner allgemein fähig ist (intellektuelle, kognitive und biologische Faktoren, die wir als F (Fähigkeiten) bezeichnen)
- der emotionale oder affektiven Einstellung des Lerners (E)
- der Qualität und Quantität des Kontaktes mit der Fremdsprache innerhalb und außerhalb des Unterrichts (K).

Daraus ergibt sich die Formel:

$$Wz=Wj+F+E+K,^{47}$$

Ein von Edmondson entwickeltes Modell zeigt den Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex:

⁴⁷ Edmondson / House 2000², S. 25.



⁴⁸ Edmondson / House 2000², S. 27.

Der von Edmondson entwickelte Faktorenkomplex dient als Grundlage für die Herangehensweise an die Fallstudien zum frühen Fremdsprachenunterricht in den ausgewählten Schulen. Dies bedeutet, dass nicht nur der Unterricht allein, also isoliert, untersucht werden soll, sondern Umgebungsfaktoren wie die Voraussetzungen der SchülerInnen, die soziopolitische Struktur und die Lehr- und Lernumgebungsfaktoren erfasst werden müssen.

Im Fremdsprachenunterricht kommen unterschiedliche Methoden zum Einsatz. Edmondson/House stellen diese Methoden vor⁴⁹, die ein festgelegtes und systematisches Vorgehen bei der Fremdsprachenvermittlung charakterisiert. Lehrziele, Lehrkonzept, Lehrprinzipien und Übungsformen werden meist durch die verwendete Methode bestimmt.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode geht davon aus, dass die Wörter und Regeln der Grammatik gelehrt und auswendig gelernt werden. Am Anfang steht die Aussprache, danach wird die Syntax gelernt.

Die direkte Methode steht in einem vollkommenen Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode. Hier stehen die mündlichen Fähigkeiten im Vordergrund, wobei das Lesen in der Fremdsprache immer auch gefördert wird. Dialoge u.ä. werden stets in der Zielsprache präsentiert. Grammatik wird nur aus Texten, die behandelt werden, abgeleitet, also induktiv gelehrt.

Bei der audiolingualen Methode werden mündliche vor schriftlichen und rezeptive vor produktiven Fähigkeiten erworben. Dies geschieht durch intensives Üben, d.h. „richtige“ Gewohnheiten werden durch „Overlearning“ eingeprägt. Fehler müssen sofort korrigiert werden.

Bei der audiovisuellen Methode ist eine direkte Verbindung zwischen Lauten und Bildern anzustreben. Bedeutungen und Situationen werden mit fremdsprachlichen Ausdrücken in Verbindung gebracht. Fähigkeiten werden in der gleichen Reihenfolge wie bei der audiolingualen Methode erworben. Eine besondere Bedeutung kommt dem Hörverständnis zu, das als Grundlage für das Sprechen dient. Die gesprochene Sprache hat Vorrang vor der geschriebenen. Grundsätzlich wird das Prinzip der Einsprachigkeit verfolgt und grammatische Regeln werden nicht explizit gelehrt.

Im folgenden seien einige exemplarische Elemente einer kommunikativen Methodik dargestellt:

- „- rezeptive Übungen: kommunikative Fertigkeiten werden in kleinen Schritten geübt
- reproduktive Übungen: Wiedergabe bestimmter sprachlicher Einheiten wird erwartet
- produktive Übungen: die Lerner versuchen, das Gelernte selbständig anzuwenden
- kreative Übungen: freie Sprachanwendung.“⁵⁰

Es gibt mehrere kommunikative Übungstypen:

„(i) „Funktional-kommunikative Aktivitäten“

Hier werden häufig „information-gap“-Situationen hergestellt, die durchaus spielerischer oder künstlerischer Natur sein können (Ratespiele, Detektivspiele, Nachbildung von LEGO Figuren).

⁴⁹ Nach Edmondson / House 2000², S. 115 ff..

⁵⁰ Edmondson / House 2000², S. 121.

- (ii) „Sozial-interaktive Aktivitäten“
Rollenspiel, Debatten, Diskussionen, Simulationen, Szenarios usw. Im Unterricht soll auch der Lehrstoff anderer Schulfächer im Medium der Fremdsprache vermittelt werden und vor allem die Organisation des Fremdsprachenunterrichts selbst soll in der Fremdsprache thematisiert werden. Der Unterschied zu „funktional-kommunikativen“ Übungen liegt darin, daß die Kommunikation nicht nur innerhalb eines Spielkontextes stattfindet, sondern die „sozial-interaktive“ Dimension der Sprache auch real ausgeübt wird.“⁵¹

Bei diesem Ansatz ist die Fremdsprache gegenüber der Muttersprache generell zu bevorzugen. Lernerfehler werden toleriert, wenn die Kommunikation gelingt.

Vergleicht man das Fremdsprachenlernen mit anderen Sprachlernprozessen, lautet die Hauptfrage, die sich die Autoren stellen, inwiefern und in welchem Sinn Sprachlernprozesse unabhängig vom Lernkontext ablaufen.

In diesem Zusammenhang sei die Hypothese L1-Erwerb = L2-Erwerb genauer betrachtet. Sie besagt, dass vergleichbare psycholinguistische Prozesse sowohl das L1- als auch das L2-Lernen steuern. Nach Chomsky verdienen drei Aspekte des Erstspracherwerbs besondere Beachtung:

„Problem 1:

Kleinkinder erwerben Sprachregeln, für die es nur wenige oder gar keine Evidenzen in den Äußerungen gibt, die sie hören. Das Sprachsystem ist im Input „unterrepräsentiert“.

Problem 2:

Kleinkinder gehen auf ähnliche Art und Weise beim Spracherwerb vor, d.h. aus der Vielfalt möglicher Regeln, die zu einem bestimmten Zeitpunkt dem Input entsprechen, wird nur eine begrenzte Anzahl von den Kindern wahrgenommen und ausprobiert. [...]

Problem 3:

Es wird behauptet, daß das Kleinkind keine ausreichenden Hinweise bekommt, ob seine sprachlichen Versuche richtig sind oder nicht. Während Fremdsprachenlehrer manchmal bemüht sind, jede Lerneräußerung zu korrigieren, tun Mütter und Väter dies nicht.“⁵²

Doch wie ist unter diesen Bedingungen der Erstspracherwerb zufolge Chomsky überhaupt möglich? Nachdem die Umgebung das Problem des Spracherwerbs nicht lösen kann, müssen es interne Prozesse sein, die den Spracherwerb ermöglichen und steuern. Kleinkinder sind biologisch so ausgestattet dass Spracherwerb auch unter diesen Bedingungen möglich ist. Chomsky vertritt demnach eine nativistische Position, wonach es in der Natur des Menschen liegt, Sprachen zu erlernen. Chomsky bezeichnet dieses Modul als Spracherwerbsmechanismus – „Language Acquisition Device“ (LAD) – welches eine Universalgrammatik enthält. Zwei Argumente, die der Universalgrammatik zugrunde liegen, treffen auf den L2-Erwerb nicht zu:

- „(i) Während alle Kleinkinder relativ problemlos irgendeine natürliche Sprache erwerben können, gibt es für Sprecher bestimmter Mutterspra-

⁵¹ Edmondson / House 2000², S. 122.

⁵² Edmondson / House 2000², S. 136.

chen beim Erlernen verschiedener Fremdsprachen unterschiedliche Lernschwierigkeiten. [...]

Wenn die Universalgrammatik den Erwerb irgendeiner Sprache ermöglichen soll, Fremdsprachenlernen aber erheblich mehr Schwierigkeiten beim Erlernen der einen als der anderen Sprache haben, müßte man zu dem Schluß kommen, daß Erwachsene eine Fremdsprache nicht auf dieselbe Art und Weise lernen wie Kleinkinder ihre Muttersprache.

- (ii) Alle gesunden Kleinkinder werden in ihrer Muttersprache kompetent - freilich beherrschen einige Kinder sie bereits mit zwei Jahren, während andere noch weitere zwei Jahre dazu brauchen. Es wird jedoch stets eine volle Beherrschung der Grammatik der Sprache erreicht (stilistische Variationen, Breite des Wortschatzes, Lesefähigkeiten usw. werden hier nicht berücksichtigt). Beim Fremdsprachenlernen ist eine begrenzte Kompetenz eher normal. Verschiedene Personen erreichen verschiedene Kompetenzen über verschiedene Zeiträume.⁵³

Die Argumente deuten darauf hin, dass die L1=L2-Hypothese nicht aufrechtzuerhalten ist. Es lassen sich diverse Unterschiede zwischen dem L1- und dem L2-Erwerb feststellen. Die L2-Lerner sind kognitiv reifer, beherrschen schon eine Sprache und können so möglicherweise Vergleiche zwischen L1 und L2 anstellen und besitzen soziale Kompetenz – der L1-Erwerb hingegen ist stark mit Sozialisation und Weltwissen verknüpft. Neben diesen internen Unterschieden existieren auch externe. Der L1-Lerner hat mehr Zeit als der L2-Lerner, dessen Möglichkeiten sind zeitlich beschränkt. Der Input wird im Fremdsprachenunterricht meist stark kontrolliert und strukturiert im Gegensatz zum L1-Lernen. Der L2-Erwerb findet im Rahmen einer Lerngruppe statt, der L1-Erwerb innerhalb einer schon vorhandenen sozialen Gruppe. Zudem gehen Mütter und Lehrer meist unterschiedlich mit Fehlern um.

Empirische Untersuchungen legen nahe, so Edmondson/House, dass je früher man beginnt, die L2 zu lernen, desto größer die Wahrscheinlichkeit ist, dass man ein sehr hohes Ausspracheniveau erreicht.

Eine entscheidende Rolle beim L2-Erwerb spielt die Interaktion im Fremdsprachenunterricht.

„Interaktion ist die wechselseitige Beeinflussung von Individuen (oder Gruppen) in ihren Handlungen; Fremdsprachenunterricht besteht aus Interaktion zwischen verschiedenen Lernern und zwischen Lehrer und Lerner(n).“⁵⁴

In diskursanalytischen Untersuchungen des Fremdsprachenunterrichts werden vor allem folgende Aspekte untersucht:

- „(i) Interaktionsmuster, d.h. die strukturellen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Beiträgen innerhalb einer kommunikativen Interaktion. Die Sequenz Lehrerfrage - Schülerantwort - Lehrerfeedback ist z.B. typisch für den Ablauf des Fremdsprachenunterrichts und wird näher diskutiert.
- (ii) Rollenverhältnisse, also: Wer spricht wann und wie oft, wer entscheidet über das Gesprächsthema oder einen Themenwechsel? Rollenverhält-

⁵³ Edmondson / House 2000², S. 142.

⁵⁴ Edmondson / House 2000², S. 243.

nisse sind grundsätzlich sozial vordeterminiert und oft entscheidend für den Interaktionsablauf und dessen mögliche Ergebnisse. Im Fremdsprachenunterricht hat der Lehrer eindeutig eine übergeordnete soziale Rolle [...].

- (iii) „Turntaking“, d.h. Redewechsel. Im Unterricht gelten häufig Sonderregeln für Sprecherwechsel (z.B. Handheben plus Lehrernominierung). Redewechsel werden vom Lehrer oft stark kontrolliert [...].
- (iv) Eröffnungs- und Beendungsverfahren. [...]
- (v) Die Rolle des nonverbalen Verhaltens [...].
- (vi) Die Verwendung und Funktion von interaktionsunterstützenden Mitteln [...].
- (vii) Die Angemessenheit und Funktion verschiedener sozialer Routinen und anderer standardisierter Ausdrucksformen in bestimmten Interaktions- bzw. Texttypen.
- (viii) „Reperatures“ [...].“⁵⁵(S. 248 f.)

Zu bedenken bleibt stets, dass die Fremdsprache im Unterricht nicht verwendet wird, als fände kein Unterricht statt. Sie wird immer auch für didaktische Zwecke eingesetzt. Daraus ergibt sich ein Lehrparadox, welches besagt, dass man den Lernenden im Unterricht beibringen möchte, wie man außerhalb des Unterrichts in der Fremdsprache kommuniziert.

Ein klassisches Interaktionsmuster im Unterricht sieht so aus:

Lehrerfrage → Schülerantwort → Lehrerfeedback - das „Lockstep“-Verfahren- in dem alle Schritte vorher festgelegt sind.

Edmondson sagt, „daß alle Interaktion auf einem zweiteiligen Grundmuster basieren, die wir informell auch „Initiieren“ und „Reagieren“ nennen können. Er geht davon aus, daß der „Kern“ des dreiteiligen Lockstep-Musters aus dem zweiten und dritten Element besteht und nicht aus dem ersten und dem zweiten. Lehrerfeedback ist also nicht als „Nachtrag“ oder „Reaktion“ auf eine Lehrerfrage-Schülerantwort-Sequenz zu verstehen, eher ist die Lehrerfrage als Anlaß zu einer Lerneräußerung-Lehrerfeedback-Sequenz anzusehen. (Deshalb ist es verständlich, daß „Schülerantworten“ als Fragen formuliert werden können [...]). Lehrerfragen innerhalb des Lockstep-Verfahrens dienen grundsätzlich dazu, Lehrerfeedback zu ermöglichen, auch wenn Lehrer weitere, didaktische Ziele bei der Verwendung dieses Musters verfolgen. Das Muster ist eine strategische Alternative zu der direkten Vermittlung von Auskünften durch Vortragen, die es Lernern erlaubt, an der Interaktion sprachlich aktiv beteiligt zu werden, und die es dem Lehrer erlaubt, absolute Kontrolle über den Ablauf der unterrichtlichen Interaktion auszuüben.“⁵⁶

Die Autoren betonen, dass es innerhalb der Erstsprachenerwerbsforschung umstritten bleibt, ob die Merkmale der „Motherese“ eine Sprachlehrfunktion aufweisen.

Die meisten der Merkmale können auch im Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Es wird dort oft langsamer gesprochen und die Sprache wird dem Lernni-

⁵⁵ Edmondson / House 2000², S. 248.

⁵⁶ Edmondson / House 2000², S. 251.

veau angepasst. Verben werden häufiger im Präsens benutzt. Lehrer passen sich sprachlich an und verwenden „Simplifikationen“, was meist unbewußt geschieht.

Im folgenden rekapituliere ich Hypothesen zum Fremdspracherwerb. Krashens Input-Hypothese besagt,

- „1. Der Mensch erwirbt Sprache nur durch das Verstehen von Mitteilungen oder die Aufnahme von „verständlichem Input“.
2. Wir lernen durch das Verstehen von Sprache, die Strukturen enthält, die minimal über unserem gegenwärtigen Kompetenzgrad (i+1) liegen. Dies geschieht mit Hilfe des Kontextes oder mit Hilfe von außersprachlichen Informationen.
3. Wenn die Kommunikation erfolgreich verläuft, wenn der Input verstanden wird und wenn er in ausreichender Menge vorhanden ist, wird i+1 automatisch bereitgestellt.
4. Die Fähigkeit zur Sprachproduktion entwickelt sich von selbst. Sie wird nicht direkt gelehrt.“⁵⁷

Die Bedeutungsaushandlungs-Hypothese lautet:

„Aushandlungen: vier Interpretationen

1. Das Ergebnis eines Gesprächs wird von Gesprächspartnern mit unterschiedlichen bzw. inkompatiblen Zielen oder Interessen ausgehandelt.
2. Die Bedeutung verschiedener Beiträge zu einem Gespräch wird in den darauffolgenden Beiträgen zu einem Gespräch ausgehandelt.
3. Durch eine explizite Reperatursequenz wird erklärt oder ergänzt, was ein Sprecher mit einem Gesprächsbeitrag gemeint hat.
4. Durch eine explizite Reperatursequenz wird die Bedeutung bzw. der Sinn eines Ausdrucks erklärt oder ergänzt.“⁵⁸

Die Interaktions-Hypothese besagt:

„Die Hypothese basiert auf zwei längst bekannten Befunden: Was gelehrt wird, stimmt nicht notwendigerweise überein mit dem, was gelernt wird. Überdies berichten einzelne Lerner einer Klasse über ganz unterschiedliche Lernerfahrungen, die sie während einunddesselben Unterrichtsgeschehens gemacht haben. [cb: hieraus lässt sich schließen], daß die Interaktion im Unterricht einer Sequenz potentieller Lernmomente gleichkommt, von der einzelne Lerner je nach Zielsetzung, Aufmerksamkeit, Lernbereitschaft, Motivation, usw. unterschiedlich Gebrauch machen können. Eine wichtige Forschungsaufgabe besteht somit in der Suche nach Verbindungen zwischen der beobachtbaren Interaktion im Klassenzimmer und den nicht direkter Beobachtung zugänglichen Lerneffekten, die sich daraus entwickeln. Nach dieser Hypothese ist also die Qualität und die Natur der Interaktion im Fremdspracherwerbs im Unterricht von der Qualität und Natur der Interaktion im Fremdsprachenunterricht abhängig. Aus dieser Perspektive tragen Input und Output nur im Rahmen einer Interaktion zum Spracherwerb bei [...].“⁵⁹

⁵⁷ Edmondson / House 2000², S. 269.

⁵⁸ Edmondson / House 2000², S. 271.

⁵⁹ Edmondson / House 2000², S. 277.

Die Themenkontroll-Hypothese vermutet, das Sprachenlernen werde besser gefördert, wenn die Lerner selbst über die Gesprächsthemen bestimmen können. Es geht also um Lernerzentriertheit statt Lehrerzentriertheit, um Lernerunterstützung statt Lernerkontrolle.

5.3. Lernen im Fremdsprachenunterricht

Zur besonderen Situation des Fremdspracherwerbs in der Schule hat Wolfgang Butzkamm in seinem Buch „Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht“⁶⁰ Stellung bezogen.

Er schreibt, die Fremdsprache sollte das allgemeine Verkehrsmittel des Unterrichts sein. Butzkamm empfiehlt für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht den Einsatz der Sandwich-Technik. Dies bedeutet, dass bilingual erklärt wird, indem die Übersetzung eines unbekanntes Ausdrucks zwischen die zielsprachliche Äußerung geschoben wird. Auch SchülerInnen verwenden die Sandwich-Technik. Wenn ihnen ein Ausdruck nicht geläufig ist, greifen sie auf die Muttersprache zurück. Im Anschluss wird wieder in der Zielsprache gesprochen.

Es ist jedoch auch eine falsche Anwendung dieser Technik möglich:

„So gibt es Lehrer in leistungsschwachen Klassen, die wohl zunächst fremdsprachliche Anleitungen geben, dann aber regelmäßig alles samt und sonders übersetzen, um sicher zu gehen, dass alle verstehen. Auf diese Weise fördert man die Schüler nicht.

Ein dauerhafter Erfolg stellt sich nur ein, wenn Lehrer wie Schüler die gleiche Disziplin üben: Einmal eingeführte Redemittel müssen konsequent verwendet werden. Der deutsche Ausdruck ist nunmehr verpönt, die Muttersprache hat sich hier selbst überflüssig gemacht. Das notwendige Sich-Eingewöhnen und Verweilen in der Fremdsprache wird nicht behindert, wenn bei der ersten Sinnerfassung die Muttersprache nachhilft.“⁶¹

Macht man es damit den SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht zu leicht?

„Lernen sie dann nie, ohne solche Hilfe auszukommen? Dafür gibt es keine empirische Evidenz. Muttersprachliche Verstehens- und Ausdruckshilfen machen es auch den Schülern nicht leicht, denn sie dienen ja dazu, die Kommunikation in der Fremdsprache fortzusetzen, statt die abbrechen zu lassen, und das freie Formulieren in der Fremdsprache ist allemal schwer. Bald gelangt die Klasse über Routineformeln hinaus, und immer mehr gelingt in der Fremdsprache. Denn sobald die Kraft da ist, stellt man die Krücken von selbst beiseite. [...] So ist alles Drum und Dran des Unterrichts so früh wie möglich fremdsprachlich abzuhandeln. Funktionale Fremdsprachigkeit heißt: die Fremdsprache ist die tragende und regelnde Verkehrssprache. Dies eben gelingt aber am besten, wenn wir die Muttersprache mit-helfen lassen, nicht nur im Ausnahmefall. Nachdem so Ausdrucks oder Verstehensprobleme auf Anhieb gelöst werden, besteht der Lehrer darauf, dass

⁶⁰ Butzkamm, Wolfgang: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht, Tübingen 2004

⁶¹ Butzkamm 2004, S. 17.

künftig die fremdsprachige Wendung gebraucht wird. Die Muttersprache hat hier nichts mehr zu sagen. Sie hat ihren Dienst getan.“⁶²

Funktionale Fremdsprachlichkeit bedeutet, dass die Fremdsprache die tragende und regelnde Verkehrssprache ist - das Ziel allen Fremdsprachenunterrichts.

Festzuhalten bleibt also, dass die Muttersprache bei der Ersteinführung vieler Redemittel unabdingbar ist. Die Lehrkraft muss den Überblick über die eingeführten Redemittel und Ausdrücke behalten. Ebenso ist eine gewisse Selbstdisziplin und konsequente Benutzung der Fremdsprache bei Lehrkräften und SchülerInnen erforderlich.

„Guter Fremdsprachenunterricht ist gekennzeichnet vom geschickten Wechsel zwischen Mitteilungsbezogenheit und Sprachbezogenheit, vom Pendel zwischen „eigentlichem“ Kommunizieren und dem Üben, zwischen einem *focus on message* und einem *focus on form*. Der Fremdsprachenunterricht lebt von der Spannung zwischen diesen zwei Polen.“⁶³

„Üben und Kommunizieren sind die Wesensmomente des Fremdsprachenunterrichts. Es kommt auf das Mischungsverhältnis an. Das Hauptproblem des Unterrichts: nur so viel üben wie nötig. Der Hauptfehler des Unterrichts: zu vieles und falsches Üben. Das Resultat: Die um das Üben sich herumlagende Kommunikation ist kümmerlich, befriedigt niemand so recht, ist nur sporadisch oder findet mitunter gar nicht statt.

Woran erkennt man nun, dass Unterricht erfolgreich ist und die Schüler genug Sicherheit und Selbstvertrauen besitzen, um sich fremdsprachlich zu artikulieren? Etwa daran, dass Schüler sich spontan in der Fremdsprache an oder gegen Mitschüler wenden, statt zum Lehrer hin zu sprechen, oder überhaupt spontane Einwürfe fremdsprachlich äußern.“⁶⁴

Es wäre falsch anzunehmen, dass man die Muttersprache nur in Ausnahmefällen anwenden sollte, denn

„[i]n der Muttersprache und durch sie haben wir 1) denken gelernt, 2) kommunizieren gelernt und 3) eine grammatische Grundordnung intuitiv zu erfassen gelernt. Dabei stößt die Muttersprache nicht nur das Tor zur eigenen Grammatik, sondern zu allen Grammatiken auf, insofern sie das in uns schlummernde universalgrammatische Potenzial aktiviert. Zugleich ist 4) unsere Gefühlswelt muttersprachlich durchtönt. Dieses Geprägt- und Schon-Informiertsein, d.h. die umgreifende, in der Erstsprache heranreifende Sprachlichkeit des Menschen, ist das Fundament unserer Selbstwerdung und der größte Aktivposten des Fremdsprachenlernens. Die Muttersprache ist darum *das* Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet – so lange, bis diese sich selbst weiterbauen kann.“⁶⁵

⁶² Butzkamm 2004, S. 19.

⁶³ Butzkamm 2004, S. 22.

⁶⁴ Butzkamm 2004, S. 25.

⁶⁵ Butzkamm 2004, S. 95 f..

Für den Anfänger postulieren Sprachlehrforscher eine ununterdrückbare „stille“ Präsenz der Muttersprache auch bei absoluter Einsprachigkeit des Unterrichts.

„Genauso wenig wie man auf unsere an der Muttersprache ausgebildete Stimme oder die an und von ihr geformte Schreibhand verzichten kann, kann man das muttersprachlich geprägte Welt- und Sprachverständnis ausschalten. Wenn die Muttersprache in der Fremdsprache nicht mitdenken würde (bis diese sich allmählich verselbständigt), könnten die Schüler nicht mitdenken! [...] Das Einsprachigkeitspostulat hingegen ignoriert die lernpsychologische Grunderkenntnis, dass neues Wissen anschlussfähig sein muss und alles Lernen ein Hinzulernen ist.“⁶⁶

Eine allgemeine didaktische Grundlage nach Butzkamm ist demnach, mit Hilfe der Muttersprache die fremde Sprache in das verfügbare Welt- und Sprachwissen der SchülerInnen einzubinden. Man muss bewusst muttersprachliches Vorwissen nutzen, d.h. neue Wörter sind in die Lebenswelt der Kinder einzubeziehen.

In 6. Kapitel zeichne ich nun die Entwicklung der nationalen Bildungsstandards nach und rücke die europäische Dimension ins Blickfeld. Um die Untersuchung in einem Makrosystem zu verorten, beschreibe ich soziopolitische Einflussfaktoren wie das Schulsystem und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der die Grundlage zur Entwicklung der Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Baden-Württemberg stellt. Gütekriterien für „gute Standards“ werden daraus abgeleitet und in Beziehung zu den gelten Bildungsstandards in Baden-Württemberg gesetzt. Die Fremdsprachenpolitik des Bundeslandes und die Einführung der Bildungsstandards werden in diesen Kontext eingeordnet.

⁶⁶ Butzkamm 2004, S. 96 ff.

6. Bildungspolitischer Kontext

6.1. Die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts in Baden-Württemberg

Im Schuljahr 2001/2002 startet in Baden-Württemberg die Pilotphase zum frühen Fremdsprachenunterricht ab der ersten Klasse. In der Region am Oberrhein wird Französisch, in den Binnenregionen Englisch unterrichtet. An 470 Grundschulen des Landes beginnt der Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage einer Ergänzung zum bestehenden Bildungsplan.

Der Ministerrat Baden-Württembergs beschließt im Mai 2000, das Fremdsprachenlernen auf eine neue Basis zu stellen. Eine entscheidende Rolle beim Erwerb von Fremdsprachen spielt dabei die Grundschule.

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg formuliert die Eckpunkte der Umsetzung:

1. Alle Kinder im Grundschulalter erhalten Fremdsprachenunterricht.
2. Die Grundschulfremdsprache ist reguläres Unterrichtsfach und damit Pflichtunterricht auf der Grundlage von Lehrplänen in allen vier Klassenstufen der Grundschule.
3. Die Stundentafel der Grundschule wird um jeweils 2 Wochenstunden pro Klassenstufe erweitert, also um insgesamt 8 Stunden.
4. Einführung des Fremdsprachenunterrichts im europäischen Sprachjahr, also im Schuljahr 2001 als Pilotphase an 470 der 2500 Grundschulen. Das ist der Beitrag Baden-Württembergs zum europäischen Sprachjahr.
5. Flächendeckende Einführung im Schuljahr 2003 an allen 2.500 Grundschulen.
6. Fremdsprachen der Grundschule sind Englisch oder Französisch.
7. Altersgemäßer, grundschulspezifischer Unterricht.
8. Gewährleistung von Anschlüssen in den weiterführenden Schulen, d.h. nach der Grundschule können die Kinder die Fremdsprache fortsetzen.
9. Die Lehrpläne der aufbauenden Schularten werden angepasst.
10. Leistungsfeststellung verbal und mit Noten wie in der Grundschule üblich.“¹

Ab dem Schuljahr 2003/2004 wird der Fremdsprachenunterricht im ganzen Bundesland flächendeckend auf der Basis neu erarbeiteter Bildungsstandards eingeführt. Die Entwicklung der Bildungsstandards durch Expertengruppen steht immer auch im Kontext nationaler Entwicklungen von Bildungsstandards und muss sich den Anforderungen, die an gute Bildungsstandards angelegt werden, stellen.

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg formuliert die Ziele und Hoffnungen, die mit der Einführung der neuen Bildungsstandards verbunden sind als Anforderung an die Weiterentwicklung des Schulsystems:

¹ 1. Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprachen in der Grundschule, S. 1, unter: www.wibe-bw.de, Zugriff am 09.09.2005.

„Bildungsstandards und Evaluation

Die Eckdaten zur qualitativen Weiterentwicklung des Bildungswesens in Baden-Württemberg werden in Zukunft markiert durch standardisierte Lehrpläne, Kerncurricula und Kontingenzstundentafeln. Die Bildungsstandards legen konkret fest, welches verbindliche Wissen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben müssen.

Leistungsfähigkeit von Schule und Unterricht und die Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen bedürfen erweiterter Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der Einzelschule. Damit einher geht im Sinne der Qualitätssicherung eine verpflichtende, regelmäßige und strukturierte Evaluation von Schule.“²

Um die Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts auf der Basis der neuen Bildungsstandards kritisch betrachten zu können, bedarf es einer Richtschnur, die an die Standards angelegt werden kann, die es erlaubt, festzustellen, inwieweit die Anforderungen an den „neuen“ Unterricht erfüllt werden. Ebenso ist die Frage, in welche Richtung die baden-württembergischen Bildungsstandards weisen, zu beantworten, will heißen, welche Schwerpunkte gesetzt (Input-Steuerung, Output-Steuerung, Evaluation, Qualitätssicherung, etc.) und wie sie im Gesamtkontext der Anforderungen, die heute an ein Schulsystem gestellt werden, zu beurteilt sind. Um diese „Richtschnur“ zu erarbeiten, ziehe ich die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Klieme, E./ Avenarius, H./ Blum, W./ Döbrich, P./ Gruber, H./ Prenzel, M./ Reiss, K./ Riquarts, K./ Rost, J./ Tenorth, H.-E./ Vollmer, H. als Grundlage heran.

6.2. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards

Was sind Bildungsstandards? Zu Beginn der Studie wird die Frage beantwortet, wie Bildungsstandards zu definieren sind:

„Bildungsstandards greifen allgemeine **Bildungsziele** auf. Sie legen fest, welche **Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen**. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu. **Kompetenzmodelle** konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit eine **pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten**.“³

² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Magazin Schule. Extra: Pisa-E vertiefter Länderbericht, 2003, S. 11.

³ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, S. 9.

Bildungsstandards haben bestimmte Funktionen zu erfüllen. Die Autoren bestimmen sie zum einen als Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele, wobei die Schulen einen starken Freiraum für die innerschulische Lernplanung haben. Zum andern können auf der Grundlage der Bildungsstandards Lernergebnisse erfasst und bewertet werden. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat (Bildungsmonitoring) und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit (Schulevaluation).

Bildungsstandards wurden als Reaktion auf die Ergebnisse von TIMSS und PISA entwickelt. Sie sollen dazu beitragen, Probleme des Bildungssystems zu beheben und eine Verbesserung schulischen Lernens zu erreichen.

„Zuletzt hat PISA (Baumert et al. 2001, Baumert et al. 2002a⁴) gezeigt:

- Die selbst gesteckten, in den Lehrplänen festgehaltenen Ziele werden häufig nicht erreicht. In der Lesekompetenz und in der Mathematik erreicht beispielsweise mindestens ein Viertel der Fünfzehnjährigen nicht das Niveau, das nach Meinung von Lehrplanexperten für einen erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe I unabdingbar wäre.
- Die Leistungen der Schüler variieren innerhalb Deutschlands so stark wie in keinem anderem PISA-Teilnehmerstaat. Im oberen Leistungsbereich kann Deutschland mit den meisten OECD-Staaten mithalten, aber im unteren Leistungsbereich fallen die deutschen Schüler erheblich gegen die Schüler anderer Staaten ab. Dies wurde als Hinweis darauf interpretiert, dass es in unserem Land an Mindeststandards fehlt, die in der Ausbildung beispielsweise von Lesekompetenz oder mathematischer Kompetenz erreicht werden müssen.
- Die Zusatzstudie PISA-E hat darüber hinaus gezeigt, dass es innerhalb Deutschlands erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Nicht nur das Leistungsniveau, sondern auch die Benotungsmaßstäbe unterscheiden sich deutlich von Land zu Land. Im Interesse des Gleichheitsgebotes (gleiche Bildungschancen für alle Jugendlichen, unabhängig vom Wohnort) sollten solche Diskrepanzen verringert werden.
- Die internationalen Ergebnisse der PISA-Studie, insbesondere die sehr guten Ergebnisse der skandinavischen Staaten und einiger anglo-amerikanischer Staaten, lassen vermuten, dass Länder, die systematische Qualitätssicherung betrieben – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen – insgesamt höhere Leistungen erreichen.“⁵

Als Reaktionen auf TIMSS und PISA hat die KMK am 25. Juni 2002 beschlossen, nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten. Zur Überprüfung sind landesweite Orientierungs- und Vergleichsarbeiten ebenso vorgesehen, wie bundesweite Vergleichsuntersuchungen: PISA; DESI (Deutsch-Englisch-Test). Die gewonnenen Daten sollen in zukünftige nationale Bildungsberichterstattungen einfließen.

Als Auftrag und Ziel der Expertengruppe wird festgelegt:

⁴ Nach: Baumert et al. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001. / Baumert et al. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit, Opladen 2000.

⁵ Klieme 2003, S. 13.

„Das vorliegende Gutachten hat daher das Ziel, das Konzept der Bildungsstandards fachlich zu klären und eine Rahmenkonzeption dafür zu vorzustellen [cb: Fehler im Original], wie Bildungsstandards für das deutsche Schulsystem angelegt sein sollten und wie sie entwickelt und genutzt werden könnten. Dabei soll die internationale bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Diskussion berücksichtigt werden.

Die Konzeption von Bildungsstandards sollte zudem mit anderen Kriterien von System- und Schulqualität wie beispielsweise dem Abbau von Disparitäten kompatibel sein bzw. sogar zu deren Einlösung beitragen.“⁶

Die Definition von Bildungsstandards, wie sie der Expertise zu Grunde liegt, lautet:

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben.

Bildungsstandards, wie sie in dieser Expertise konzipiert werden, greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.

Bildungsstandards stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar. Schule und Unterricht können sich an den Standards orientieren. Den Lehrerinnen und Lehrern geben Bildungsstandards ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Die Kompetenzanforderungen einzulösen, so gut dies unter den Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Situation in den Schulen möglich ist, ist der Auftrag der Schulen. Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man die Einlösung der Anforderungen überprüfen. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat, und die Schulen erhalten einen Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit.“⁷

Für die Entwicklung von Bildungsstandards sind drei Aspekte wesentlich: gesellschaftliche und pädagogische Ziele, wissenschaftliche, insbesondere fachdidaktische und psychologische Aussagen zum Aufbau von Kompetenzen und Konzepten und Verfahren der Testentwicklung. Bildungsstandards orientieren sich an Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um.

„In den Bildungszielen drückt sich aus, welche Chancen zur Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanfor-

⁶ Klieme 2003, S. 14.

⁷ Klieme 2003, S. 19.

rungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben wir Kindern und Jugendlichen geben wollen. Schulische Bildungsziele sollten zudem auf Nachhaltigkeit und Transfer ausgerichtet werden. Sie müssen anschlussfähig sein für lebenslanges Weiterlernen, für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft.“⁸

Die Ebene der Bildungsziele ist dabei handlungsleitend für die Entwicklung des Schulsystems, die Profilierung einzelner Schulen, die Gestaltung von Unterricht durch die Lehrkraft und die Erstellung von Stoffplänen und didaktischer Ansätze zur Umsetzung einzelner Themen. Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen. Sie legen fest, über welche Kompetenzen die SchülerInnen verfügen müssen, wann wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen. Weinert⁹ definiert Kompetenzen:

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹⁰

Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, die SchülerInnen in einer Domäne erwerben sollen.

Bildungsstandards als Ergebnisse von Lernprozessen werden konkretisiert in Aufgabenstellungen und Verfahren, mit denen das Kompetenzniveau, das die SchülerInnen tatsächlich erreicht haben, empirisch erfassbar ist. Es werden Aufgaben entwickelt, die prüfen, ob die SchülerInnen das angestrebte Ergebnis oder Handlungspotential entwickelt haben. Alle drei Komponenten - Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Aufgabenstellungen/Testverfahren - sind nötig, will man Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung an Schulen nutzen.

Ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele wären Kompetenzanforderungen bloße Expertenmeinung. Erst die Orientierung an diesen Zielen legitimiert die Bestimmung von erwünschten Niveaustufen und die daraus resultierenden Testverfahren. Kompetenzmodelle und –erwartungen sind unerlässlich, um zwischen relativ abstrakten, verallgemeinerten Bildungszielen einerseits und konkreteren Aufgabensammlungen andererseits zu vermitteln. Ohne Ergebniskontrolle wären die Bildungsziele als statische Größen von der tatsächlichen Entwicklung der Schule abgekoppelt. Die Rückmeldung über den erreichten Kompetenzstand ist daher ein zwingender Bestandteil einer kontinuierlichen, systematischen Qualitätsentwicklung.

Klieme et al. formulieren als Merkmale guter Bildungsstandards:

„1. *Fachlichkeit*: Bildungsstandards sind jeweils auf einem bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs heraus.

⁸ Klieme 2003, S. 20.

⁹ Weinert, E.F.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in Weinert, E.F. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/ Basel 2001, S. 17-31.

¹⁰ Klieme 2003, S. 21.

2. *Fokussierung*: Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereichs bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.
3. *Verbindlichkeit für alle*: Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.
4. *Differenzierung*: Die Standards legen aber nicht nur eine „Meßlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.
5. *Verständlichkeit*: Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.
6. *Realisierbarkeit*: Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.“¹¹

Anzumerken bleibt, dass die Konzentration auf Mindeststandards darauf abzielt, dass die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden. Einer Defizitorientierung sollen die Bildungsstandards aufgrund einer positiven Beschreibung von Kompetenzen entgegenwirken.

In der internationalen Diskussion gibt es Variationen des Begriffs „Bildungsstandards“:

„Im Einzelnen finden sich unterschiedliche Varianten, die nach drei Leitfragen unterschieden werden können:

1. Beziehen sich Standards auf den Input und die Prozesse des schulischen Lernens (also z.B. die Ausstattung von Schulen, die Konzeption des Unterrichts, die Qualifikation der Lehrkräfte usw.) oder auf den Output, d.h. vor allem die Lernergebnisse? Im ersten Fall, wenn Lernmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche festgelegt werden, spricht man im Amerikanischen von opportunity-to-learn standards.

International sind meistens Ergebnis-Normen gemeint, wenn von Standards die Rede ist. Innerhalb dieses Typs gibt es wiederum Unterscheidungen:

2. Auf welcher Abstraktionsebene werden Standards formuliert: Auf der Ebene allgemeiner Bildungsziele und Wertvorstellungen? Auf der Ebene mehr oder weniger bereichsspezifischer Kompetenzen? Auf der Ebene von Lernzielen und –inhalten (content standards)? Oder auf der Ebene von Testwerten, wo der Standard durch einen Grenzpunkt (cut-off-point) auf der Testwerteskala markiert werden kann (performance standards)?
3. Welches Zielniveau wird spezifiziert: Ein basales Niveau, das von (fast) allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollte (Mindeststandards) oder ein eher durchschnittliches Erwartungsniveau? (Im letzteren Fall sprechen wir im Folgenden von Regelstandards).

Die Expertengruppe hat sich in allen drei Fragen im Rahmen dieses Gutachtens festgelegt: Bildungsstandards in unserem Sinne sind ergebnisbezogen. Sie zielen auf bereichsspezifische Kompetenzen, sind aber gleichsam nach

¹¹ Klieme 2003, S. 25.

„oben“ und „unten“ anschlussfähig: Sie orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen, und die sind prinzipiell umsetzbar (operationalisierbar) in Aufgaben und Testskalen. Außerdem wird empfohlen, im Rahmen von Kompetenzmodellen verschiedene Stufen von Kompetenzen zu unterscheiden, darunter aber eine bestimmte Kompetenzstufe als Mindeststandard auszuweisen.“¹²

In Bezug auf die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht und die Beurteilung der Standards durch Eltern und SchülerInnen ist zu betonen, dass die Bildungsstandards auf eine neue Mitwirkung von SchülerInnen und Eltern abzielen. Sie werden verstärkt in die Planung und Begleitung von Lernprozessen einbezogen.

„Standards können damit einen Bezugspunkt bilden für Gespräche zwischen Eltern, Schülern und Lehrern. Unter Berufung auf klare und verbindliche Erwartungen wird es möglich, den individuellen Lernweg zu planen, Lernhindernisse zu erkennen und bestmögliche Fördermöglichkeiten abzusprechen.“¹³

Aus Sicht der Lehrkräfte formulieren die Autoren:

„Die Verantwortung für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bis hin zur Ausarbeitung eines Schulcurriculums wird stärker an die Schulen zurückgegeben, aber nicht unbedingt an den einzelnen Lehrer, sondern beispielsweise an Fachteams. Neben dem individuellen Unterricht wird daher die Abstimmung im Schulkollegium die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zunehmend prägen.

Die Lehrkräfte übernehmen außerdem eine Schlüsselposition – im Sinne einer Beratungsfunktion –, wenn es darum geht, Standards für die Lernplanung und eigenständige Lernüberwachung durch die Schülerinnen und Schüler sowie durch die Eltern zu nutzen. Im Zusammenhang mit Evaluation und Bildungsmonitoring kommt der Umgang mit Rückmeldungen über die Arbeit der Schule und über die Wirkung des eigenen Unterrichts hinzu.“¹⁴

Die Bildungsstandards liefern den Lehrkräften ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Mit Blick auf Kompetenzmodelle kann die Lehrperson verschiedenartige Lernwege und inter-individuelle Unterschiede einordnen, d.h. die Heterogenität von Lernprozessen und Lernergebnissen verstehen.

„Insgesamt fordern Bildungsstandards Lehrkräfte dazu auf, fachbezogene (und fächerübergreifende) Lehr- und Lernprozesse in Hinblick auf klare Zielsetzungen neu zu durchdenken, das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler differenziert wahrzunehmen, eine realistische Vorstellung von der eigenen Wirksamkeit aufzubauen, und an der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und der der eigenen Schulen (mit)zu arbeiten.“¹⁵

¹² Klieme 2003, S. 32 f..

¹³ Klieme 2003, S. 48.

¹⁴ Klieme 2003, S. 50.

¹⁵ Klieme 2003, S. 51

Die Anforderungen an Bildungsstandards betreffen auch die Schulentwicklung.

„Bildungsstandards fordern nun dazu heraus, die systematische Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu stellen. Sie stellen hierfür eine Sprache und ein analytisches Raster zur Verfügung, das geeignet ist, kontinuierliche Lernprozesse über Jahrgangsstufen hinweg zu konzipieren und zu beschreiben.

Die notwendige Abstimmung zwischen den Lehrkräften einer Schule über Wege zur Einlösung von Standards, zur Planung von Übergängen und Abschlüssen zwischen den Jahrgangsstufen und damit zur Herstellung und Aufrechterhaltung von produktiven Übergängen zwischen Schulformen (etwa zwischen Grundschule und Sekundarstufe I) wird dazu führen, das [cb: Fehler im Original] neben dem allgemein-pädagogischen Schulprogramm ein *Schulcurriculum* für das fachbezogene Lernen und die Verbindung der Fächer entsteht. [...] Es wird zunehmend der einzelnen Schule überlassen bleiben festzulegen, wie genau – mit welchem Curriculum, mit welcher Stundentafel in den einzelnen Jahrgängen, mit welchen Formen der Unterrichtsorganisation im einzelnen – die Kompetenzziele erreicht werden sollen und können. Insbesondere wird jede Schule eigene, auf ihre Schülerschaft abgestimmte Maßnahmen zur gezielten, individuellen Förderung entwickeln. Die Vorgabe von Mindestanforderungen zwingt jede Schule besonders dazu, für die Förderung der Leistungsschwächeren selbst Verantwortung zu übernehmen und in deren Förderung zu investieren.“¹⁶

Die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards betont ebenfalls, dass Probleme betreffend die Klärung normativer Erwartungen an das Bildungssystem entstehen:

„(1) In kritischer Wendung gegen Bildungsstandards entsteht die Befürchtung, dass mit der Einführung von Bildungsstandards die Zieldiskussion nur noch inhaltlich verkürzt oder sogar nur bildungstheoretisch trivialisiert geführt wird oder geführt werden kann. Orientiert an den Kriterien der Messbarkeit und an den Unwägbarkeiten des Systemvergleichs werden, so die Kritik, die Erwartungen an das Bildungssystem nivelliert und reduziert.

(2) Auf der anderen Seite werden die Vorteile der Formulierung von exakten und messbaren Bildungsstandards stark betont. Die Konstruktion und Implementation von Bildungsstandards, so die Gegenposition, kann die Zieldebatte für Bildungsprozesse in konstruktiver Wendung ernüchtern und dazu beitragen, die Möglichkeiten des Bildungssystems und seine Leistungen und Defizite gerade auf der Stufe grundlegender Allgemeinbildung realistisch zu sehen.“¹⁷

Auch kritische Einwände zu den Bildungsstandards seien beachtet. Der Vorwurf des Reduktionismus wird vor allem im Rahmen der PISA-Debatte ins Feld geführt.

„Die Orientierung an den „kulturellen Basisfähigkeiten“ und die Operationalisierung in unterschiedlichen Dimensionen von „Literalität“ – z.B. des sprachlichen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen Verstehens –

¹⁶ Klieme 2003; S. 52 f.:

¹⁷ Klieme 2003, S. 55.

repräsentieren, so die Kritik, ein unzureichendes Konzept der modernen Allgemeinbildung.“¹⁸

Ursache für diesen Reduktionismus, so Klieme, sind falsche, pragmatische oder zu sehr vereinfachende bildungstheoretische Grundlegungen und die falsche Annahme, die wesentlichen Erwartungen an schulische Bildungsprozesse ließen sich hinreichend so operationalisieren, dass sie wirklich messbar sind.

Zum Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung schreiben die Autoren:

„Der zweite Vorwurf knüpft hier an und sieht dann in Bildungsstandards den untauglichen Versuch, den wesentlichen individuell zu verstehenden Prozess der Bildung übergreifenden Standards zu unterwerfen, und zwar sowohl im Tempo des Kompetenzerwerbs als auch in der Definition und Akzeptanz der Ergebnisse.“¹⁹

Die Rolle von Kompetenzmodellen besteht darin, zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen zu vermitteln.

Die Autoren verstehen unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²⁰

Individuelle Ausprägungen der Kompetenz sind Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Diese Aspekte lassen sich auf die Fremdsprachenkompetenz übertragen. Sie drückt sich darin aus,

- wie gut man kommunikative Situationen bewältigen (Handeln und Erfahrung),
- wie gut man Texte unterschiedlicher Art versteht (Verstehen) und
- selbst adressatengerechte Texte verfassen kann (Können),
- aber unter anderem auch in der Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren (Fähigkeiten und Wissen),
- oder in der Intention und Motivation sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen (Motivation).“²¹

Wie stehen Kerncurricula und Bildungsstandards zueinander? Welche Folgen für die Lehrplanentwicklung ergeben sich?

„Kerncurricula wie Bildungsstandards sind Elemente innerhalb eines Systems der Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens; ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der

¹⁸ Klieme 2003, S 56.

¹⁹ Klieme 2003, S. 57.

²⁰ Klieme 2003, S. 72.

²¹ Klieme 2003, S. 73.

Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Den Schnittbereich von Kerncurricula und Bildungsstandards bilden die bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzmodell. Standards ergänzen dies durch die Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen und letztlich durch konkrete Testverfahren, während Kerncurricula zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr-/Lernprozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben. Kerncurricula umfassen deshalb mehr als nur Bildungsstandards im Sinne von individuumbezogenen Kompetenzmodellen. Sie eröffnen eine Welt des Lernens.²²

Aus diesen Überlegungen lässt sich schließen, dass Bildungsstandards Lehrpläne nicht überflüssig machen. Bildungsstandards können nicht die inhaltliche und prozessuale Orientierungs- und Steuerungsfunktion von Lehrplänen übernehmen, so die Autoren. Lehrpläne sollten schrittweise in Richtung Kerncurricula umgestaltet werden, wobei die Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula parallel verlaufen sollte.

Kerncurricula präsentieren

„die Struktur allgemeiner Bildung und die Initiation in die für das Leben notwendigen Modi der Welterschließung: Sprachlich-literarische, mathematisch-naturwissenschaftliche, historisch- sozialwissenschaftliche sowie ästhetisch-expressive Dimensionen grundlegender Allgemeinbildung. Schule als Institution wird damit zu der gesellschaftlichen Form, in der Kulturen, weltweit einander zunehmend gleich, Inhalte und Normen des Lebens definieren und sie wird damit zugleich zur pädagogischen Form, in der unsere Kultur ihre eigene Lehrbarkeit umsetzt und dabei ihren Kern an Wissen und Orientierung verbindlich macht.

Kerncurricula können, zusammenfassend, diese Leistung ermöglichen und dokumentieren, denn:

- sie bestimmen ein obligatorisches Fächergefüge,
- sie nennen zentrale Themen und Inhalte,
- sie bezeichnen erwartete Kompetenzen der Adressaten schulischer Arbeit [...].
- Angesichts dieser Art von Vorgaben vertragen sich Kerncurricula sowohl mit einer dezentralisierten, an „Schulautonomie“ ansetzenden Form der Steuerung, als auch mit der zentralen Normierung eines Minimalstandards. Kerncurricula bezeichnen nämlich nicht das Totum, sondern allein das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule.
- Sie sind damit, lehrplantechnisch und –theoretisch gedacht, sowohl offen für die fachinterne Vertiefung als auch für die Erweiterung durch andere Fächer und für die thematische Koppelung von Lehrgegenständen.
- Kerncurricula nehmen also den produktiven Gehalt bisheriger Lehrpläne und Richtlinien auf, die mit ihren elaborierten Anregungen für die Gestaltung bestimmter Unterrichtsinhalte eine wesentliche Basis eines zu schaffenden Supportsystems für die unterrichtliche Praxis und für die schulinterne Curriculararbeit darstellen.

²² Klieme 2003, S. 95.

- Sie erlauben Profilbildung auf der Ebene der Einzelschule, verbunden mit einem einheitlichen Niveau der Arbeit im System und an den Alterskohorten der jeweiligen Schulgenerationen.
- Die Verknüpfung der Inhalts- mit der Kompetenzdimension der Vorgaben ermöglicht schließlich den unmittelbaren Anschluss an die Entwicklung von Bildungsstandards und die präzise Messung des jeweils erreichten Leistungsstandes in Schulen und von Lernenden.

[...] Kerncurricula und Bildungsstandards gemeinsam stellen insofern den Referenzrahmen dar, der innerschulische Arbeit anregen, unterstützen, orientieren und normieren kann; aber sie sind nicht selbst schon der einzel-schulische Lehrplan, sondern sie ermöglichen die von der Schule, dem einzelnen Lehrer und den Kollegien ausgehende, mithin professionsbasierte und mit Hilfe von empirischen Verfahren kontrollierbare Konstruktion von Unterricht.“²³

Zum Stand der Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland verweisen die Experten auf den Weg, den Baden-Württemberg gegangen ist. Er besteht darin, neben den bestehenden Curricula Bildungsstandards zu entwickeln.

„Dieser Weg wurde z.B. schon vor dem KMK-Beschluss vom Juni 2002 in Baden-Württemberg gewählt. Dort hat man sich auf folgende Arbeitsdefinition verständigt: „Bildungsstandards legen konkret fest, welches verbindliche Wissen und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung haben müssen. ... Bildungsstandards enthalten Leitgedanken zu einem speziellen Fach oder zu einer Fächergruppe, Zielformulierungen und Inhalte sowie Musteraufgaben zur Evaluation von Schülerleistung und Unterrichtsqualität. Sie beschreiben verbindlich Zielvorgaben der fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie der überfachlichen – also methodischen, sozialen und personalen – Kompetenzen.““²⁴

Der Begriff „Kompetenzen“ wird hier für die sogenannten Schlüsselqualifikationen verwendet, während man im Kontext eines Fachs von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten spricht.

„Die Expertengruppe geht hingegen von der pädagogisch-psychologischen Erkenntnis aus, dass Kompetenzen – verstanden als erlernte, anforderungsspezifische, Leistungs-Dispositionen – nur durch kontinuierlichen Aufbau von Wissen und Können in einem Inhalts- und Erfahrungsbereich entwickelt werden. Diese Inhalts- und Erfahrungsbereiche sind im Schulsystem von heute vor allem durch Fächer repräsentiert. Nach diesem Verständnis haben Kompetenzmodelle die Aufgabe, die Ziele, die Struktur und die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse zu beschreiben. Sie bilden die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ab und bieten eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen. Kompetenzen werden in diesem Sinne als Verbindung von Inhalten einerseits und Operationen oder „Tätigkeiten“ an bzw. mit diesen Inhalten andererseits verstanden.

²³ Klieme 2003, S. 97 f.

²⁴ Klieme 2003, S. 133.

Umgesetzt in Aufgaben und Tests erlauben es solche Kompetenzmodelle, den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern kriteriumsorientiert zu beschreiben, und das nicht nur im Vergleich mit dem Leistungsstand anderer, sondern bezogen auf das definierte Kriterium. Eine solche kriteriumsorientierte Kompetenzbeschreibung benennt also konkrete Anforderungen, die auf einer bestimmten Kompetenzstufe bewältigt werden können, und beschreibt zugleich jene Tätigkeiten und Wissensinhalte, die noch nicht beherrscht oder erreicht sind.

Erst diese Kompetenzmodelle geben den Standards eine Orientierungskraft für den Unterricht, indem sie unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar, illustriert an konkreten Anforderungen, demonstrieren, welche Entwicklungs- und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben. Solche Kompetenzmodelle fordern auch dazu heraus, Veränderungen im Verlauf des Lernens bei Schülerinnen und Schülern differenziert wahrzunehmen. Auch für Leistungsschwächere wird festgestellt, was sie bereits wissen und können, und es wird sichtbar, in welcher Richtung und auf welchem Weg sie gefördert werden können. Damit wird ein Gegengewicht geschaffen zu dem allzu üblichen Denken in Defizit-Modellen und sozialen Vergleichen. Werden Tests oder Vergleichsarbeiten geschrieben, ermöglichen Kompetenzmodelle eine kriteriumsorientierte Rückmeldung an die Schulen, die konkret benennt, was ihre Schülerschaft kann und welche Leistungen (als Indikatoren für bestimmte Kompetenzstufen) sie noch nicht zu erbringen vermag.²⁵

Neben der Studie zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards ist auch die Entwicklung der baden-württembergischen Bildungs- und Schulpolitik interessant. Eine Analyse der Umsetzung neuer Bildungsstandards bedarf einer Einbettung in einen schulpolitischen und historischen Kontext. Im folgenden Abschnitt skizziere ich kurz die Bildungs- und Schulpolitik Baden-Württembergs.

6.3. Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg

In den letzten 50 Jahren gab es in der Bundesrepublik Deutschland drei Phasen, in denen das Thema Bildung im Mittelpunkt des politischen Interesses stand. Die Aufbruchstimmung in den 60er Jahren nach der Proklamation des Bildungsnotstands durch Georg Picht, die Tendenzwende Mitte der 70er Jahre mit dem von Wilhelm Hahn mit initiierten Kongress „Mut zur Erziehung“ und die neu entflammte Bildungsdiskussion Ende der 90er Jahre, ausgelöst durch das schlechte Abschneiden deutscher SchülerInnen in internationalen Vergleichsstudien (PISA, IGLU, TIMSS). In Baden-Württemberg wird von 1965 bis 1975 ein regionaler Schulentwicklungsplan mit Maßnahmen zur Erschließung von Begabungsreserven und Untersuchungen über den langfristigen Bedarf an AkdamikerInnen ausgearbeitet. Mitte der 70er Jahre werden die durch die Curriculumtheorie stark lernziel- und wissenschaftsorientierten Lehrpläne zu Gunsten einer Pädagogisierung und Humanisierung der Schule revidiert. In den 90er Jahren findet eine Neuverteilung der bildungspolitischen Kompetenzen zwischen Bund und Ländern statt. Das deutschen Bildungs- und Schulwesens wird internationale Gepflogenheiten und Standards angepasst. Dabei werden vor allem wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Gehirn- und Lernforschung aufgegriffen:

²⁵ Klieme 2003, S. 134 f..

- „- Um jüngere Berufseinsteiger zu bekommen, wird der offizielle Einschulungstermin vorverlegt und die Möglichkeit eines noch früheren, sehr flexibel gehandhabten Zugangs zur Grundschule eröffnet.
 - Gleichzeitig wird der Durchlauf durch das Gymnasium auf acht Jahre verkürzt.
 - Die große Lernkapazität der jüngeren Kinder im sprachlichen Bereich soll durch ein vierjähriges Grundschulenglisch (im grenznahen Bereich auch durch Französisch) besser genutzt, außerdem soll schon mit Beginn der Gymnasialzeit die zweite Fremdsprache eingeführt werden. Abiturienten werden also in Zukunft drei- bis viersprachig das Gymnasium verlassen und sich damit später persönlich und beruflich in der kleiner gewordenen Welt leichter zurechtfinden.
 - Und weil das Lernen der Schüler eng mit dem Lehren ihrer Lehrer zusammenhängt, wird auch deren Ausbildung überdacht und stärker auf berufliche Professionalisierung und schulische Praxis ausgerichtet. [...]
- Alle Schulen sind aufgefordert, ein eigenes Schulprofil und ein spezifisches Schulcurriculum zu entwickeln, das sich auf etwa ein Drittel der vorgesehenen Lernzeit bezieht. Durch das Ausweisen von Stundenpools und Kontingentstundentafeln, die einerseits mehrere Schuljahre, andererseits Fächerverbände umfassen, bekamen die Schulen die Möglichkeit, zu bestimmten Zeiten unterrichtliche Schwerpunkte zu setzen und Fächer übergreifendes Arbeiten einfacher zu organisieren. Zaghaft waren diese Vorgaben insoweit, als dass
- die offizielle auf zwei Drittel der Unterrichtszeit reduzierten Kern- und Pflichtcurricula häufig im vorgesehenen Zeitraum nicht abgehandelt werden können,
 - in die Schulcurricula Ziele und Inhalte aufgenommen werden müssen, die im Kerncurriculum nicht mehr ausgewiesen, zum Verständnis des nachfolgenden Pflichtunterrichts aber zwingend notwendig sind, und
 - nach wie vor die zentralen Abschlussprüfungen, verstärkt noch durch die neu eingeführten Vergleichsarbeiten, als geheime, aber durchschlagende Lehrpläne die an sich gewährte Freiheit einschränken.“²⁶

Leitlinien baden-württembergischer Bildungspolitik sind die Bewahrung der Tradition versus Verpflichtung dem Fortschritt gegenüber, lehrzielbezogene Wissenschaftsorientierung versus humanistisch-christlich geprägte Erziehungsziele, Allgemeinbildung versus Ausbildungsziele der Wirtschaft, zentrale Steuerung von Schule und Unterricht versus pädagogische Freiheit der Lehrkraft/der Schule und rigide Ergebniskontrolle versus Prozessbegleitung und Beratung.

Der Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg betont einen Paradigmenwechsel hin zu mehr Autonomie, mehr Selbstverantwortung, mehr Flexibilität, Qualitätsentwicklung und -sicherung. Es wird dabei von einer input-orientierten zu einer output-orientierten Steuerung übergegangen. Die Vermittlung von Kompetenzen steht im Mittelpunkt der schulischen Bemühungen.

„Der neue Bildungsplan basiert auf einem komplexen Begriff von Kompetenzen, der sich in der Trias von Erfahrung und Einstellung, Fähigkeiten und

²⁶ Frommer, Helmut: Zur Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg, in: „Lehren und Lernen“, Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg; 1/2005, Villingen-Schwenningen 2005, S. 4.

Kenntnissen und ihren wechselseitigen Bezügen konkretisiert. [...] In dem neuen Bildungsplan sind es die vier Kompetenzbereiche – Personalkompetenz, Sozialkompetenz, Methoden und Fachkompetenz – deren Erwerb im Rahmen eines entwicklungsgemäßen, ganzheitlichen und handlungsbezogenen Unterrichts gefördert werden soll. Der Vermittlung der einzelnen Kompetenzbereiche hat durch die in den Bildungsstandards eines jeden Faches und Fächerverbundes formulierten inhaltlichen Schwerpunkte zu erfolgen.“²⁷

Der Bildungsplan 2004 für die Grundschule anerkennt Heterogenität und Vielfalt als Chance. Man will jedem Kind gerecht werden. Im Mittelpunkt aller Bemühungen steht das Bildungsbedürfnis des Kindes.

„Bildungsstandards legen konkret und verbindlich fest, welche Lernergebnisse von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen und über welche fachlichen/überfachlichen Kompetenzen sie zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollen. In der Grundschule ist dieser festgesetzte Zeitpunkt am Ende von Klassenstufe 2 und 4.

Bildungsstandards sind letztendlich normative Vorgaben, die für die einzelne Schule bzw. für das Bildungssystem als Ganzes eine Steuerungsfunktion haben. Sie umfassen konkrete Erwartungen an das Lehren und Lernen in der Schule, die mit fachspezifischen Inhalten verbunden sind. Sie enthalten das Kerncurriculum, also den verbindlichen Rahmen für die inhalts- und kompetenzorientierte Wissensvermittlung.

Dieses Kerncurriculum, das in rund zwei Dritteln der verfügbaren Unterrichtszeit erarbeitet werden soll, bildet dann auch die Grundlage für die Diagnosearbeiten, die den Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler feststellen mit dem Ziel einer gezielten, individuumorientierten Förderplan einerseits, und einer systemorientierten Evaluation andererseits.

Das Kerncurriculum wird durch das Schulcurriculum ergänzt, für das rund ein Drittel der Unterrichtszeit zur Verfügung steht. Inhaltlich wird dieses Schulcurriculum durch ergänzende und vertiefende, sowie Fächer verbindende und profilbildende Elemente bestimmt. Sowohl die Möglichkeit der Mitgestaltung durch Schülerinnen und Schüler als auch durch außerschulische Partner (z.B. Eltern, Vereine, ...) kann bei der Konzipierung mitreflektiert werden. [...]

[D]er Fokus liegt auf einer kompetenzorientierten Wissensvermittlung, wobei Bildungsstandards den allgemein verbindlichen Rahmen darstellen und in Form von interner und externer Evaluation überprüfbar, transparent, intersubjektiv werden.

Gerade hier liegen aber auch die Gefahren der Funktionalisierung und Instrumentalisierung von Bildung. Eine qualifizierte, prozessorientierte Evaluation von Unterrichtsergebnissen bedarf auch der Berücksichtigung der Rahmenbedingungen für schulisches Lernen, bedarf einer Berücksichtigung der Vermittlungsprozesse, also bedarf letztendlich auch einer „input“-Überprüfung. Eine alleinige Konzentration auf das „output“ wird der Komplexität von Erziehung und Unterricht, aber auch dem individuellen Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern nicht gerecht. Schule und Unter-

²⁷ Eppler, Renate: Der neue Bildungsplan 2004, in: „Lehren und Lernen“, Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg; 1/2005, Villingen-Schwenningen 2005, S. 43 f..

richt stellen ein dynamisches Gefüge dar, in konstruktivistischer Perspektive ein autopoetisches System. D.h., „input“- und „output“-Prozesse sind miteinander verschränkt und komplementär wirksam.“²⁸

6.4. Die bildungspolitische Diskussion zu den Bildungsstandards

6.4.1. Anforderungen an Bildungsstandards

Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse der Expertise zu Entwicklung nationaler Bildungsstandards und der Übersicht zum baden-württembergischen Bildungswesen eruiere ich, welche Anforderungen an Bildungsstandards in der bildungspolitischen Diskussion erörtert worden sind.

Eine Forderung steht immer an erster Stelle, wenn man sich mit Fragen der Bildungs- und Chancengerechtigkeit im Zug einer Neustrukturierung der Bildungslandschaft auseinandersetzt: die Unterschiedlichkeit der Menschen ist zu einem zentralen Ansatz von Pädagogik und Didaktik zu machen.

Der Grundschulverband weist 2003 darauf hin, die Gleichzeitigkeit von Differenzierung und Integration sei zu beachten. Kein Kind im Grundschulalter sollte von der gemeinsamen Schule für alle ausgeschlossen werden. Alle SchülerInnen sollen mit ihren persönlichen Voraussetzungen und Erfahrungen angenommen und die Unterrichtsbemühungen an diese heterogenen Voraussetzungen angepasst werden. Ein differenzierendes Unterrichtsangebot ist dazu notwendig. Der Grundschulverband verlangt deshalb, in den Standards sei Spielraum für individuelle Entwicklungen und für Bandbreiten individueller Zielerreichungen einzuplanen. Für die Standards gilt demzufolge, dass sie wesentliche und allgemein gültige Kompetenzen, die in einer Bandbreite individueller Möglichkeiten realisierbar sind, formulieren. Sie beziehen sich auf die Lernprozesse und die Ziele als Lernperspektive. Es gelte überfachliche Leitkonzepte zu formulieren, die die Grundlagen für die Fächer bilden. Dazu sollten in den Schulen Schulcurricula entwickelt und umgesetzt werden.

Wenn die deutsche (Grund-)Schule internationalen Vergleichen Stand halten will mit dem Anspruch, auf Bildung als der wichtigsten Ressource zu setzen, dann sind mit den Bildungsstandards auch neue Entscheide über die Rahmenbedingungen zu treffen, so die Forderung des Grundschulverbands. Der Abbau der Selektion oder die pädagogisch durchgestaltete Ganztagschule zum Nachteilsausgleich für Schulen in pädagogisch besonders herausfordernden Lagen ist zu forcieren.

Eckhard Klieme²⁹ betont,

„Unabhängig von der Gerechtigkeitsfrage geht es darum, dass eine Orientierung an schulübergreifend festgelegten Standards jeder einzelnen Schule bzw. jedem einzelnen Lehrer hilft, die Qualität der eigenen Arbeit fortlaufend zu überprüfen und schrittweise zu verbessern. Dieses Motiv steht und

²⁸ Eppler, in: „Lehren und Lernen“ 2005, S. 44 f..

²⁹ Klieme, Eckhard: Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem, in: Die Deutsche Schule, 95. Jg. 2003, H1, S. 10 ff..

fällt allerdings mit dem Nachweis, dass Standards sich tatsächlich auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen auswirken. Eine solche qualitätssichernde Wirkung von Standards lässt sich auf verschiedenen Wegen denken:

- Die Auseinandersetzung mit Standards fördert den pädagogischen Zielklärungsprozess. In unserem Schulsystem verorten sich Schüler und Lehrer bislang nur in ihrem unmittelbaren sozialen Kontext, der Klasse bzw. der Schule. Übergreifende Standards könnten dazu beitragen, dass man sich selbst realistischer einschätzt und zugleich anspruchsvollere Ziele setzt.
- Die Rückmeldung, die aus einer empirisch festgestellten Diskrepanz zwischen erreichten und erwarteten Leistungsergebnissen resultiert, könnte die professionelle Reflexion über das eigene pädagogische Handeln befördern und somit zur Verbesserung des Unterrichts beitragen.
- Die Nutzung von Testinstrumenten, die auf Standards abgestimmt sind, kann insbesondere die diagnostische Kompetenz der Lehrer fördern, indem diese ihren Eindruck mit den Testergebnissen abgleichen.
- Auf der Schulebene kann die Auseinandersetzung mit Standards und Testergebnissen dazu führen, dass Lehrer stärker untereinander kooperieren, sich wechselseitig beraten und einen Konsens über pädagogische Konzepte ausbilden. Dies sind Prozesse, die für Schulentwicklung ganz besondere Bedeutung haben.

Allerdings hat die Schulforschung solche qualitätssteigernde Wirkungen nicht wirklich belegen können.³⁰ (S. 12 f.)

Bildungsstandards sollen deutlich machen, worin zentrale Kompetenzen bestehen, wie sie sich entwickeln und gefördert werden können.

Die Entwicklung von Bildungsstandards als Reaktion auf PISA ist deshalb so aufschlussreich, weil sie das gegliederte Schulsystem mit einheitlichen Vergleichskriterien konfrontiert. Wichtig wäre es, so Klieme, über Schulformen bzw. Bildungsgänge hinweg einen gemeinsamen Rahmen von Kompetenzerwartungen zu formulieren, aus dem sich dann unterschiedliche Profile oder Niveaus ableiten lassen.

Als positives Beispiel wird oft die Orientierung der Bildungsstandards für die Fächer Englisch und Französisch in der Grundschule in Baden-Württemberg am gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen angeführt. Diese Orientierung erlaubt eine durchgängige Formulierung von Kompetenzstufen, von der Grundschule bis zum Gymnasium, die stringent aufeinander abgestimmt sind.

Eine weitere Forderung in der öffentlichen Diskussion lautet, Bildungsstandards müssten sich an allgemeinen Bildungszielen orientieren, die im öffentlichen Diskurs zu legitimieren sind. Will man dann Bildungsstandards evaluieren, muss dies in Bezug auf ihre Eigenschaften als Reflexions-, Planungs- und Evaluationshilfe für den Unterricht hin geschehen.

Der GEW Landesverband Baden-Württemberg betont vor allem, dass der Unterricht die Kompetenzen stärken muss, die ein selbständiges Lernen und Weiterlernen ermöglichen. Dies soll auch für jene Kompetenzen gelten, die bisher als „wissensbasiert“ verstanden wurden und im Vordergrund standen.

³⁰ Klieme, in: Die Deutsche Schule 2003, H1, S.12 f..

Am Bildungsplan für die Grundschule befürwortet die GEW die pädagogische Grundausrichtung am Entwicklungsstand der Kinder. Auch der Einsatz neuer Formen der Leistungsmessung wird positiv bewertet. Ein kreativitätsfördernder, aktiv-entdeckender und leistungsfördernder Unterricht, der auch soziale und emotionale Kompetenzen nicht vernachlässigt, gilt als innovativ.

Doch auch kritische Anmerkungen sind zu verzeichnen. An erster Stelle wird bemängelt, dass die neuen Bildungsstandards bestehende bildungspolitische Strukturen festschreiben. Das Festhalten an bestehenden Strukturen und der Selektion nach Klasse vier steht im Widerspruch zur propagierten individuellen Förderung der Kinder. Da das Fundament der schulischen Bildung in den gemeinsamen Jahren in der Grundschule gelegt wird, muss die Zeit des gemeinsamen Lernens auf mehr als vier Jahre ausgedehnt werden. Den SchülerInnen wird dadurch die Möglichkeit gegeben, ohne Zeit- und Selektionsdruck Kompetenzen zu erwerben, auf die das weitere Lernen in der Sekundarstufe aufbauen kann. Ebenso zentral ist die Forderung der GEW nach einer Einbindung sonderpädagogischer Förderkompetenzen an allgemeinen Schulen. Jede Schule muss sich zu einer „Förderschule“ weiterentwickeln, in der die Förderung aller Kinder – von „lernschwach bis hochbegabt“ möglich ist, ohne dass Kinder wegen bestimmter Lernschwächen erneut selektiert werden. Kritisiert wird seitens der GEW, dass der neue Bildungsplan keine Aussagen zur Integration von Kindern mit Behinderung macht. Dies war, so die GEW, in der Entwurfsfassung noch vorgesehen, wurde dann jedoch nicht in die Endfassung aufgenommen. Überdies sei der verwendete Kompetenzbegriff unpräzise formuliert, da die Begriffe Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Können u.a. vielfach nebeneinander wie gleichbedeutend verwendet werden.

Zum Bereich „Fremdsprache“ bewertet die GEW die Formulierung der Leitgedanken positiv, in denen festgehalten wird, dass die SchülerInnen zu situationsangemessener und sachgerechter Kompetenz in der Fremdsprache geführt werden sollen. Die GEW begrüßt, dass sich die vorliegenden Bildungsstandards am gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientieren, der das Sprachenlernen in Europa koordinieren und vergleichbar machen soll. Die Standards werden so in eine Gesamtkonzeption eingebunden.

Zusammenfassend halte ich fest, dass Bildungsstandards durchaus zu einem verstärkten Selektionsdruck führen können, bzw. neue „Hürden“ konzipieren.

Nationale Bildungsstandards können aber auch Element in einem demokratischen, auf Partizipation und Förderung ausgerichteten Qualitätskonzepts sein. Sie selbst legen nicht fest, was guter Unterricht ist. Sie beeinflussen den Unterricht indirekt aufgrund eines pädagogischen Orientierungsrahmens und infolge des Blicks auf Lernergebnisse.

Bildungsstandards formulieren klare, verbindliche Anforderungen innerhalb eines schulformübergreifenden Rahmenkonzepts; sie bieten Freiraum für schulinterne Lernplanung und Fokussierung auf zentrale, langfristig aufgebaute Lernergebnisse.

Statt einem Lernzielkatalog wird ein Kompetenzmodell als Referenzrahmen entwickelt. Eine systematische Erhebung von Lernergebnissen gilt als Basis für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

Bildungsstandards sind ein staatliches Steuerungsmittel für Bildungsreformen. Allein genommen stellen sie lediglich eine neue Form von curricularen Vorgaben dar. Damit sie einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten, müssen Bildungsstandards mit einer Diskussionen um Ziele (Kompetenzmodellen) und pädagogische Initiativen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung verbunden werden. Eine

Evaluation erfordert eine konzentrierte Aktivität von Schulen, Unterstützungssystemen, Bildungsadministration und Wissenschaft.

6.4.2. Chancen durch Bildungsstandards

Ich betone, dass aufgrund der Existenz von Bildungsstandards die Beliebigkeit und föderale Gliederung schulischer Bemühungen verringert werden kann. Der Unterricht kann sich stärker auf Wesentliches konzentrieren und dadurch effizienter werden. Sozialer Ungerechtigkeit soll durch die Vorgabe eines überprüfbaren Bildungsminimums für alle SchülerInnen entgegengewirkt werden.

Eckhard Klieme votiert für die Umsetzung von Bildungsstandards.

„Ohne Zweifel braucht unser Schulsystem Reformen. Wir müssen das Niveau und das Profil der Lernergebnisse verbessern: selbständiges Verknüpfen und Anwenden statt Aufbereitung von Fakten für die nächste Klassenarbeit. Wir müssen garantieren, dass schwächere Schüler nicht zurückgestellt, abgeschoben oder aufgegeben, sondern optimal gefördert werden. Lehrer brauchen einen differenzierten Blick auf Stärken, Schwächen und Lernfortschritte ihrer Schüler. Schulkollegien und Fachteams müssen sich über die Kompetenzen verständigen, die sie vermitteln wollen, und eine klare Vorstellung davon entwickeln, wie diese systematisch, über die Jahrgänge hinweg aufgebaut werden. Last but not least geht es um mehr Chancengleichheit, d.h. um den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen unabhängig von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht und Wohnort.“³¹

Bildungsstandards bieten LehrerInnen eine Orientierung für die Analyse, Planung und Überprüfung ihrer Unterrichtsarbeit in Kernbereichen ihres Fachs. Bildungsstandards geben SchülerInnen Orientierung und Transparenz hinsichtlich der Leistungserwartungen im Fach. Und sie dienen der Schulaufsicht als Instrument zur Überprüfung des Schulsystems und bieten eine Grundlage für die Beratung der Schulen.

6.4.3. Kritik an Bildungsstandards

Horst Barnitzky formuliert Gefahren, die mit der Einführung von Bildungsstandards einhergehen können.

- „- Mit der Festlegung wünschenswerter Ergebnisse von Bildung geraten leicht die Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse erst möglich werden, aus dem Blick. Dazu gehören wesentlich die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Rahmenbedingungen, die Politik, Verwaltung und Schule setzen.
- Mit der Festlegung von „Standards für Bildungsabschnitte“ wird deshalb auch die Struktur der Bildungseinrichtungen zunächst nicht in Fra-

³¹ Klieme, Eckhard: „Standards vorgeben?“ Pro, S. 50, in: Pädagogik, Heft 3/2004, Weinheim.

ge gestellt, obwohl gerade hierzu doch die internationalen Studien herausfordern. Der Schulpolitik könnte damit gelingen, die überfällige Debatte um die Schulstruktur weiterhin zu vermeiden.

- Mit der Absicht, „auf der Grundlage der Standards länderübergreifende Aufgabenpools“ aufzubauen, wächst die Verlockung, öffentlichkeitswirksam vor allem das Abprüfbare und Vergleichbare festzulegen.“³²

Als Kritik an den Bildungsstandards in Baden-Württemberg lässt sich feststellen, dass keine öffentliche Diskussion über übergeordnete Bildungsziele stattgefunden hat. Den einzelnen Bereichen sind schularten- und fächerbezogene Leitgedanken vorangestellt. Diese ersetzen jedoch keine allgemeine Diskussion über Bildungsziele. Klieme fragt deshalb, an welchen Leitlinien sich die Leitgedanken orientieren?

In Baden-Württemberg wurde die Chance nicht genutzt, aufgrund einer schulformübergreifenden Diskussion zu allgemeinen Bildungszielen und Mindestanforderungen einen Beitrag zum Abbau von Ungleichgewichten im viergliedrigen Schulsystem zu leisten. Es wurden schulartenbezogene Standards, jedoch keine einheitlichen Kompetenzen und Niveaustufen entwickelt. Dies verhindert eine Umsetzung der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit für alle SchülerInnen und wirkt sich in der Praxis diskriminierend aus. Das selektive Schulsystem mit der wegweisenden Entscheidung nach vier gemeinsamen Lernjahren wird in keiner Überlegung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Frage gestellt.

Baden-Württemberg hat Bildungsstandards entwickelt, noch bevor die KMK ihre Diskussionsergebnisse vorgelegt hat und die öffentliche Diskussion darüber stattfinden konnte. Unklar ist bisher, wie mit Defiziten und dem Nicht-Erreichen von Standards umgegangen werden soll. Wenn aber die Einführung von Bildungsstandards dazu beitragen soll, die schulische Bildung auf ein höheres Niveau zu heben, muss die Problematik der Förderung der schwachen und schwächsten SchülerInnen im Mittelpunkt stehen.

Bildungsstandards bergen die Gefahr einer Verschärfung des Selektionsdrucks und damit einhergehend eine Erhöhung des Schulfrusts.

Hans Brügelmann formuliert dies so:

- Die Standards beschränken sich auf Kompetenzen, beziehen sich nur auf mögliche Ergebnisse von Unterricht. Sie vernachlässigen die Prozesse, in denen diese Kompetenzen erworben wurden. „Bildung“ setzt aber in Abgrenzung von bloßem Training voraus, dass auch die Art der Aneignung bestimmten Kriterien genügt.
- Beurteilt werden nur Fachleistungen. Auch insofern handelt es sich nicht um „Bildungs-“, sondern um Leistungsstandards. Wesentliche Dimensionen der Allgemeinbildung werden damit nicht erfasst.
- Definiert werden die Standards in Form von gleichen Anforderungen für alle zu demselben Zeitpunkt. Dieses Hürden-Modell verkennt die Dynamik von Bildungsprozessen. Bereits am Schulanfang (und dann über die ganze Schulzeit hinweg) unterscheiden sich Schüler(innen) in

³² Barnitzky, Horst: Bildungsansprüche von Grundschulern. Der Grundschulverband formuliert Standards zeitgemäßer Grundschularbeit, in: Die Deutsche Schule, 95. Jg. 2003, H1, S. 139.

zentralen Voraussetzungen um mehrere Jahre durchschnittlicher Entwicklung.“³³

Im Zug der Bildungsplanreform 2004 werden in Baden-Württemberg Bildungsstandards entwickelt, die mit dem Schuljahr 2004/2005 in Kraft treten. Diese Bildungsstandards lösen die bestehenden Bildungspläne in der Grundschule, Hauptschule und Werkrealschule, Realschule und in allgemeinbildenden Gymnasien ab. Die Bildungsstandards legen fest, über welche fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen die SchülerInnen bis zum Ende einer bestimmten Klassenstufe verfügen müssen.

6.5. Die Einführung in den Bildungsplan 2004

Hartmut von Hentig verfasst die Einführung in den Bildungsplan 2004 für Baden-Württemberg. Er beginnt mit dem Begriff „Bildung“. Der Bildungsplan

„soll junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person fördern – so, dass sie am Ende das Subjekt dieses Vorgangs sind.“³⁴

Der Bildungsplan gibt – im Gegensatz zum Lehrplan – nicht an, was gelehrt wird, sondern was junge Menschen lernen sollen.

„Auf welche Anforderungen und Ziele hin sie sich am besten an welchen Erfahrungen formen und welche Mittel zur Gestaltung ihres Lebens, welche Übung in welchen Fähigkeiten dabei dienlich sind – Mittel und Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen, als Person und Bürger in ihrer Zeit zu bestehen.“³⁵

Was aber sind die Anlässe zur Vorlage eines neuen Bildungsplans, fragt von Hentig. Zum einen ist es die Wissenschaft, die mit neuen Ergebnissen aus der Hirnforschung eine andere Einstellung zum Frühlernen nahe legt. Zum anderen verändern neue Medien das Verhältnis von Wissen, Denken und Erfahrung in der Bildung. Auch das wirtschaftliche und politische Zusammenwachsen der Welt bringt neue Anforderungen in bezug auf das Lernen von Sprachen und den Umgang mit einem veränderten Kulturverständnis mit sich.

„Jene Grundtatbestände verlangen etwas, was Humboldts Vorstellung von „formaler Bildung“ nahe steht – eine Konfiguration von wenigen, aber grundlegenden „Kompetenzen“. Eine Kompetenz ist eine komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handelnkönnen zusammensetzt und darum notwendig das Verstehen der wichtigsten Sachverhalte voraussetzt. Die neue Konfiguration von Kompetenzen und die in den Wörtern „richtig“ und „wichtig“ enthaltenen normativen Momente darzu-

³³ Brügelmann, Hans: „Standards vorgeben?“ Contra, S. 51, in: Pädagogik, Heft 3/2004, Weinheim.

³⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart: Bildungsplan für die Grundschule, Stuttgart 2004, S. 7.

³⁵ Bildungsplan 2004, S. 7.

stellen und zu begründen, ist die Absicht dieses Bildungsplans 2004 – in ihr sind die angedeuteten Anlässe zusammengefasst.“³⁶

Von Hentig formuliert Kriterien, die ein Bildungsplan zu erfüllen hat:

„Jeden Bildungsplan wird man künftig daran messen, ob die ihm zugrunde liegenden Vorstellungen und die von ihm veranlassten Maßnahmen geeignet sind, in der gegenwärtigen Welt

- die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein *und* ihre Verständigungsbereitschaft zu erhöhen,
- sie zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben, Pflichten und Rechte als Bürgerinnen und Bürger anzuleiten,
- sie in der Urteilsfähigkeit zu üben, die die veränderlichen, komplexen und abstrakten Sachverhalte unseres Lebens fordern,
- ihnen die Kenntnisse zu erschließen, die zum Verstehen der Welt notwendig sind,
- sie Freude am Lernen und an guter Leistung empfinden zu lassen,
- ihnen Unterschiede verständlich zu machen und die Notwendigkeit, diese unterschiedlich zu behandeln: die einen zu bejahen, die anderen auszugleichen.“³⁷

Im Bildungsplan werden Erwartungen auf bestimmten Stufen benannt. Es kann dann überprüft werden, ob die Schulen fähig waren, sie zu erreichen. Von Hentig spricht hier von den Schulen als zu überprüfende Einheiten, nicht von den SchülerInnen.

Im gleichen Absatz arbeitet von Hentig die Gliederung des Bildungsplans heraus, der die von den SchülerInnen zu erreichenden Ziele aufführt. Es soll also der Eindruck erweckt werden, dass durch die Formulierung von Erwartungen auf bestimmten Stufen, die Schule als zu überprüfende Instanz im Mittelpunkt steht. Im Endeffekt steht jedoch erneut die Frage im Raum: „Hat der einzelne Schüler/die einzelne Schülerin seine/ihre Leistung erbracht?“.

Von Hentig formuliert für den vorliegenden Bildungsplan den Auftrag der Schule:

„Die von der Schule zu erbringende Leistung sei „Bildung“.

Bildung hat drei Bestimmungen. Sie ist *erstens* das, was „der sich bildende Mensch“ aus sich zu machen sucht, ein Vorgang mehr als ein Besitz. Diesem Streben folgt er auch unabhängig von der Gesellschaft. [...] Das ist die *persönliche Bildung*, die, wie man sieht, stark von der Kultur bestimmt wird, in der einer aufgewachsen ist, die aber auch ohne sie Geltung hat. Bildung ist *zweitens* das, was den Menschen befähigt, in seiner geschichtlichen Welt, im *état civil*, zu überleben: Das Wissen und die Fertigkeiten, die Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihm ermöglichen, sich in der von seinesgleichen ausgefüllten Welt zu orientieren und in der arbeitsteiligen Gesellschaft zu überleben. Das ist die *praktische Bildung*.

Bildung ist *drittens* das, was der Gemeinschaft erlaubt, gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen: Sie richtet den Blick des Einzelnen auf das Gemeinwohl, auf die Existenz, Kenntnis und Einhaltung von Rechten und Pflichten, auf die Verteidigung der Freiheit

³⁶ Bildungsplan 2004, S. 8.

³⁷ Bildungsplan 2004, S. 8.

und die Achtung für Ordnung und Anstand. Sie ist für die richtige Balance in der Gesellschaft zuständig. Sie hält zur Prüfung der Ziele, der Mittel und ihrer beider Verhältnisses an. Sie befähigt zur Entscheidung angesichts von Macht und begrenzten Ressourcen in begrenzter Zeit. Das ist die *politische Bildung*.

[...] Der Bildungsplan 2004 der Landesregierung muss auf der Gleichgewichtigkeit aller drei Aufträge bestehen – der Ausbildung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, der Überlebensfähigkeit der Gesellschaft und der Übung der jungen Menschen in der Rolle des Bürgers unserer Republik, des entstehenden Europa, der zukünftigen Weltgemeinschaft.“³⁸

Zudem findet die Schule den Maßstab für ihr Handeln in der Verfassung des Landes Baden-Württemberg.

Schule ist „ein Lernfeld für die Beziehungen der jungen Menschen untereinander und zwischen ihnen und Personen aus anderen Kulturen, mit anderen Biografien, Wertvorstellungen, Lern- und Denkgewohnheiten – mit anderen Stärken und Schwächen, Erwartungen und Erschwernissen. Die Schule hat darum immer auch einen Erziehungsauftrag, so wie das Elternhaus selbstverständlich nicht aufhört, an der Bildung der Schülerinnen und Schüler mitzuwirken. Der Auftrag der öffentlichen Schule verpflichtet diese zu enger und einvernehmlicher Zusammenarbeit mit den Eltern und legt eine sachliche Kooperation mit außerschulischen Partnern (Kommunen, Kirchen, Betrieben, Vereinen, Kultureinrichtungen) nahe.“³⁹

Als weiteren Aspekt betont von Hentig:

„Die Schule und die sie anleitenden Pläne haben über die drei genannten Formen der Bildung hinaus psychische, soziale und wirtschaftliche Wirkungen. Kein Kind kommt ohne jegliche Prägung in die Schule: Jungen und Mädchen, Einzelkinder und Geschwisterkinder, Kinder aus behütendem und begütertem Elternhaus und Kinder aus unordentlichen und benachteiligten Verhältnissen. Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Erziehung und Bildung. Die öffentliche Schule schuldet ihm jede zur Erfüllung dieses Rechts nötige Hilfe – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, wirtschaftlicher Lage und unter ausdrücklicher Berücksichtigung seiner besonderen Begabung. Kein Kind darf fallengelassen werden. Kein Schüler, keine Schülerin sollte die Schule verlassen, ohne wenigstens die „Ausbildungsfähigkeit“ erreicht zu haben. Diese wird vor allem in dem der Hauptschule gewidmeten Teil des Bildungsplans 2004 gründlich neu bedacht. Die Durchlässigkeit der Schularten füreinander dient der Erprobung anderer Wege für den Einzelnen, der pädagogischen Nutzung gegebener Vielfalt, der Korrektur verfehlter Entscheidungen. Die Schule ist zu angemessener Förderung und Motivation auf allen Stufen und in allen Schularten verpflichtet.“⁴⁰

Indem von Hentig hier die Durchlässigkeit der Schularten sowie die angemessene Förderung auf allen Stufen und in allen Schularten betont, wird das separierende

³⁸ Bildungsplan 2004, S. 9f..

³⁹ Bildungsplan 2004, S. 10.

⁴⁰ Bildungsplan 2004, S. 10.

viergliedrige Schulsystem nicht in Frage gestellt, bzw. als geltende nicht zu thematisierende Struktur bestärkt.

Als letzten Aspekt des Auftrags von Schule wird festgehalten:

„Die Landesverfassung und das Schulgesetz erteilen den Schulen den Auftrag: „... die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte“ zu erziehen. Diese wiederum gebieten christliche Toleranz und die Achtung der Würde und Überzeugung anderer; die Schulen sind offen für Schülerinnen und Schüler anderer Kulturen; sie bemühen sich, die Einwanderer in unser Land zu integrieren.“⁴¹

Die Einführung in den Bildungsplan 2004 enthält Ziele, die die SchülerInnen erreichen sollen. Folgende Einstellungen stehen dabei im Zentrum:

„1. Schülerinnen und Schüler gewinnen Lebenszuversicht, überwinden mitgebrachte Ängste, haben Freude am Lernen, an *trial and error*; sie entfalten ihre Neugier und lenken sie in befriedigende Bahnen, erwerben die Bereitschaft, immer weiter zu lernen.

2. Schülerinnen und Schüler gewinnen nicht weniger Freude am Bewahren und Schützen gefährdeter Güter der Natur, des Kleinen, Schwächeren, Verletzlichen, der vorgefundenen guten Ordnung, der ihnen selbst gewährten Freundlichkeit, Sicherheit und Rechte.

3. Schülerinnen und Schüler erfreuen sich der Verlässlichkeit anderer und bringen diese darum selber auf; sie übernehmen ihren Part in der arbeitsteiligen Welt; sie verbinden damit die Befriedigung, gebraucht zu werden; ihre Leistungsbereitschaft steigert sich mit der Wahrnehmung guter Leistung.

4. Schülerinnen und Schüler entwickeln erst ein Gefühl, dann eine Pflicht für die Gestaltung und Verbesserung der gemeinsamen Lebensverhältnisse, für deren Voraussetzungen und Ziele; sie wollen nun aktiv am Leben erst der kleineren, dann der großen Gemeinschaft teilnehmen; sie stellen sich der Verantwortung für ihr Handeln.

5. Schülerinnen und Schüler lernen, dass sie dazu Überzeugungen, Wertvorstellungen, Maßstäbe brauchen, dass ihnen zusteht, Kritik zu üben, und dass sie Konflikte wagen müssen; sie entwickeln Gelassenheit und Leidenschaft im öffentlichen Streit; sie erfahren, dass es lohnt, „durchzuhalten“ – sie lernen, wann es gut ist, nachzugeben; sie erkennen die der Demokratie zugrunde liegenden schwierigen, aber heilsamen Prinzipien; sie erkennen die Not von Randgruppen, beziehen sie ein, geben ihnen Hilfe.

6. Schülerinnen und Schüler lernen, der Gewalt zu entsagen – der physischen wie der psychischen; sie nehmen die friedens- und sicherheitsgebende Funktion des Rechtes und des staatlichen Gewaltmonopols wahr; sie erfahren die Notwendigkeit und außerordentliche Wirksamkeit der Zivilcourage – oder die Scham darüber, dass sie sie nicht aufgebracht haben.

⁴¹ Bildungsplan 2004, S. 10.

7. Schülerinnen und Schüler gewinnen ein klares Verhältnis zum eigenen und zum anderen Geschlecht, zu den biologischen und seelischen Funktionen der Geschlechtlichkeit, zu Freundschaft und Familie, zu den Lebensphasen, zu den Alten und deren Eigenarten, zu den ganz Jungen, die sie selbst eben noch waren; sie lernen den Unterschied zwischen privatem und öffentlichem Leben und wie man das erstere abschirmt; sie erfahren ihre „Identität“, indem sie sich entscheiden; sie erfahren auch, dass die Stärke ihrer Entscheidung in der Wahrhaftigkeit der Begründung liegt: Ohne sie ist Ich-Stärke eher eine Schwäche.

8. Schülerinnen und Schüler lernen genießen: Ruhe, Bewegung, Spiel, Schönheit, Natur, Kunst; sie lernen, wie man Genuss dosiert und verfeinert.

9. Schülerinnen und Schüler weiten ihren Blick über die Nachbarschaft, die Stadt, die Republik hinaus zu Nachbarländern, zu Europa, zur Welt – sie gewinnen mit der weltbürgerlichen Freiheit einen Sinn für die Besonderheit ihres eigenen Volkes, ihrer eigenen Sprache, ihres eigenen Landes.

10. Schülerinnen und Schüler lernen, sich „letzten Fragen“ zu öffnen – sie entscheiden sich zwischen Aufklärung und Glaube oder für eine Verbindung von beidem.“⁴²

Neben den Einstellungen betont der Bildungsplan den Erwerb von bestimmten Fähigkeiten:

„1. Die Schülerinnen und Schüler erwerben im Unterricht die Fähigkeit sowohl allgemeiner wie gezielter Aufmerksamkeit; Beobachten und Zuhören werden bewusst geübt und in den Dienst von Erkenntnisgewinn genommen; die Schülerinnen und Schüler lernen zwischen Beobachtung und Bewertung zu unterscheiden; sie verstehen das Prinzip der „Objektivierung“ und lernen beispielhafte Mittel dieses Verfahrens kennen; sie nehmen den Unterschied zwischen „science an Sachen“ und „science an Lebewesen“ wahr; deduktive und induktive Vorgehensweisen werden verglichen; sie lernen, Sachverhalte zu recherchieren, Beobachtungen zu protokollieren, unter verschiedenen Beobachtungs-Gesichtspunkten zu wählen, ihre Erkundungen zeitlich und sachlich zu planen.

2. Die Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht durch geeignete Fragen zum Denken angeleitet; erstrebt wird die Fähigkeit, neben gleichsam alltagssprachlichen Denken aus gegebenem Anlass begrifflich zu denken. Definitionen, Folgerungen, Begriffsabgleichungen begleiten die Aufnahme und Prüfung von Sachverhalten.

3. Die Fähigkeit, über das mechanische Lesen hinaus, Texten unterschiedlicher Länge und Machart den in ihnen gemeinten Sinn zu entnehmen, kann durch vielerlei Techniken erleichtert werden, geht aber in diesen nicht auf. „Mit dem Bleistift lesen“ erzwingt eine Unterscheidung zwischen Wichtigem und Beiläufigem, garantiert aber nicht, dass man sie richtig trifft. Die

⁴² Bildungsplan 2004, S. 11 f..

Lesefähigkeit wird darum ständig durch Lese-Erörterung zu begleiten und zu steigern sein. Exzerpieren, Protokollieren, Zusammenfassen, Kontrollfragen, die man sich selbst stellt, das „visuelle Gedächtnis“ werden routinemäßig geübt.

4. Redefähigkeit ist im Zeitalter von Mitsprache und Demokratie, aber auch angesichts der verfügbaren technischen Mittel von nicht geringerer Bedeutung als die Lesefähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler erfahren im Unterricht, was wirksame und verständliche Rede ist; der Diskurs erfährt eine geeignete Übung durch das organisierte Streitgespräch (debating). Auch die eigene Person, nicht nur der Streitgegenstand gewinnt durch die Darstellungsfähigkeit; die Ordnung der Gedanken und Empfindungen im Gespräch wie in der schriftlichen Aufzeichnung dürften von wenigen Bildungsvorgängen in ihrer Wirkung übertroffen werden.

5. Schülerinnen und Schüler erwerben fremde Sprachen noch immer im Wesentlichen in der Schule. Sie erlernen Fremdsprachen umso leichter, je früher sie damit beginnen können. Deshalb sieht der Bildungsplan 2004 das Erlernen einer Fremdsprache ab Klasse 1 vor: Französisch als Sprache unserer Nachbarn am Oberrhein, Englisch in den anderen Landesteilen. Im Laufe ihrer Schullaufbahn ist für alle Schülerinnen und Schüler Englisch vorgesehen. Französisch hat auch in den weiterführenden Schulen eine herausragende Rolle. Griechisch und Latein können und sollten von Gymnasiasten in Formen gelernt werden, die ihnen dabei helfen, die Geschichte Europas, seine Denk- und Sprachformen zu entschlüsseln.

6. Die Fähigkeit, in gegebenen Sachverhalten die sie klärenden mathematischen Relationen zu erkennen, ist gewiss nicht ohne Kenntnisse der (reinen) Mathematik möglich. Gleichwohl gilt es in erster Linie, mit elementaren mathematischen Mitteln die Mathematisierung eines Problems vorzunehmen, durch die dieses verständlich und lösbar gemacht werden kann.

7. Im Zeitalter des Computers ist eine Beherrschung dieses Gerätes und ein sinnvoller Gebrauch des Internet-Zugangs unerlässlich. Neben dem Computer als Arbeitsmittel und dem Internet als Ressource bleiben Einrichtungen wie Bibliotheken, Videotheken, Museen und Sammlungen notwendige, insbesondere in der Schule und durch die Schule zugänglich zu machende Hilfsmittel. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich der Auskunftsmittel – vom Sachbuch und Nachschlagewerk bis zur CD und CD-ROM – geläufig zu bedienen.

8. Im Zeitalter zunehmender Mitspracherechte erwächst dem Einzelnen eine Mitsprachepflicht. Er muss dazu die im Abendland ausgebildeten Ordnungen und Verfahren kennen: Die Verfahrensregeln (*parliamentary procedure*) sollten an allgemein bildenden Schulen aus jedem geeigneten Anlass geübt und dadurch in ihrer Funktionsweise verstanden werden.

9. In der arbeitsteiligen Welt haben Kooperationsfähigkeit und die Möglichkeit, sich anderen verständlich zu machen, die Bereitschaft, sich ihren Fragen auszusetzen, hohen Rang.

10. Alle Schülerinnen und Schüler müssen rechtzeitig auf die Bewältigung ihres zukünftigen Lebens zu blicken lernen – sich Lebensentwürfe machen und ihre Ausstattung dafür selber zu planen lernen.⁴³

Auch in bezug auf die zu vermittelnden Kenntnisse bleibt der Bildungsplan, so von Hentig, „konservativ“, weil er sie eindeutig Fächern bzw. Fächergruppen zuordnet. Folgende zehn Themenangaben strukturieren den Bildungsplan inhaltlich:

„1. Der Mensch, seine Anlagen und seine Kultur. Die hier zu erwerbenden Kenntnisse reichen von anthropologischen Grunddaten, geographischen und klimatischen Lebensbedingungen bis zu den in Mythen, Geschichtsdeutungen und Kunstwerken der Kulturen gefassten „Menschenbildern“: Schöpfungsgeschichte, Prometheus-Sage, Evolutionstheorie, vorgeschichtliche und geschichtliche Befunde, homo sapiens / homo faber / homo psychologicus.

2. Welt, Zeit, Gesellschaft. Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kenntnisse von den wichtigsten Machtgebilden (Herrschaftsformen), Lebensgemeinschaften, Bewegungen, Entwicklungen, Revolutionen, von Abhängigkeit und Spontaneität menschlichen Handelns, von Konflikten und Katastrophen an ausgewählten geeigneten Beispielen aus Vergangenheit und Gegenwart; daneben und dazu wird ein Epochen- und Daten- Gerüst aufgebaut.

3. Geschichtlichkeit, Geschichtsbilder, geschichtliche Gestalten. Innerhalb dieses Gerüsts gewinnen die Schülerinnen und Schüler deutliche Vorstellungen von den folgenden ausgewählten Vorgängen oder Themen: von der Antike, vom Mittelalter, vom Ausgreifen Europas auf die Welt, von der Aufklärung (Französische Revolution), vom I. und II. Weltkrieg und der Hitler-Zeit, von der Nachkriegsgeschichte; sie kennen die Taten und Wirksamkeit einzelner Personen in der Geschichte.

4. Materie, Natur, Technik. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten elementare Kenntnisse über die uns umgebende und tragende physische Welt, über lebende Organismen und ihre Entwicklung, über chemische Substanzen und ihre Verbindungen, über die klassischen Gebiete und wesentlichen Gesetze der Physik – und über die an ihnen entwickelte „science“, deren Segnungen und andere Folgen, über „Werkzeug“ und Technik, über deren typische Verfahren, ihre ökonomischen und ökologischen Wirkungen je an geeigneten Beispielen.

5. Wirtschaft, Arbeit, Gesundheit. Die Schülerinnen und Schüler bilden sich einfache Vorstellungen von den gesellschaftlichen Mittelsystemen. Dass der Bürger nicht ausreichend weiß, wie die ineinander greifenden Faktoren Arbeit, Rohstoff, Kapital, Produktivität, Handel, Verkehr, soziale Auffangnetze, Gesundheitsversorgung funktionieren, macht einen Teil der Krisen aus, die die statischen Republiken im gegenwärtigen Wandel der Verhältnisse durchmachen. Anschauliche Modelle der elementaren Abhängigkeiten können für ein größeres Maß an Klarheit und Entscheidungssicherheit sorgen.

⁴³ Bildungsplan 2004, S. 13 f..

6. Mathematik als Geisteswissenschaft. Über die „Fähigkeit“ der Mathematisierung hinaus verfügen die Schülerinnen und Schüler über rudimentäre Kenntnisse der euklidischen Geometrie und der Algebra, also über die mathematischen Grundfunktionen: Zählen, Messen, Relationieren, Strukturieren (in Raum und Zeit), Algorithmisieren. Sie verstehen, was es heißt: „eine gegebene Größe in ein Verhältnis zu einer anderen setzen“ und was in der Statistik, im Kalkül, in der Wahrscheinlichkeitsrechnung geschieht. Sie verfügen über mathematische Lösungsmodelle – wiederum elementarer Art – und über ein Repertoire an mathematischen Darstellungsformen: Tabellen, Diagramme, Koordinatensysteme – eine Mischung aus Fähigkeit und Kenntnis. Schließlich: Die Schülerinnen und Schüler haben Mathematik als ein ästhetisches Ereignis erfahren.

7. Sprache und Sprachen. Auch hierbei handelt es sich um ein Gemisch aus Fähigkeiten und Kenntnissen. Eindeutig zu den Kenntnissen zählt der Aufbau des indogermanischen Satzes und damit einhergehend die Beherrschung der gemeinsamen grammatischen Nomenklatur. Die Schülerinnen und Schüler verbinden ihre Sprachkenntnisse mit Vorstellungen von der Lebensweise des Volkes, das die jeweilige Sprache spricht. Sie verfügen über die Regeln der jeweiligen Rechtschreibung.

8. Die Literatur. Die Schülerinnen und Schüler kennen die wichtigsten zum Verständnis der Literaturgattungen und –epochen notwendigen Einteilungen. Als Ergebnis eines gelungenen Literaturunterrichts wird erwartet: Jede Schülerin, jeder Schüler kann zwei Gedichte nach Wahl auswendig und kann die Wahl begründen; jede Schülerin, jeder Schüler hat drei erzählende Werke ganz gelesen, kann ihren Inhalt wiedergeben und erklären, warum sie ihr/ihm wichtig sind; jede Schülerin, jeder Schüler hat zwei Theaterstücke gesehen, zwei weitere gelesen und möglichst an der Aufführung eines Stückes mitgewirkt – und weiß, welche Wirkung es tun will/wollte, jetzt tut oder verfehlt. Der Umgang mit ausgewählten Werken hat die Schülerinnen und Schüler zu neugierigen, genauen, der historischen Schwierigkeiten bewussten Leserinnen und Lesern gemacht, zu Lesern, die sich fragen, wie es zu diesen wunderbaren Wirkungen kommt, wie sich Dichtung zu Wirklichkeit verhält, welche Möglichkeiten sie selber hätten, so etwas zu schreiben, und die mit dieser Gewohnheit ihr Leben lang fortfahren. Insofern gehört dies eher zu den „Einstellungen“ als zu den „Kenntnissen“. – Wer an einem Lesekanon festhält, wird dies am besten mit dem Argument tun, eine Kultur erhalte sich mit gemeinsamen „Geschichten“ auch eine gemeinsame Verständigungsmöglichkeit. Nicht „gelesen haben“, sondern „gern und mit Gewinn lesen“ ist das Ziel.

9. Die Künste. Die „Kenntnis“ der Künste besteht in erster Linie im Anhören und Betrachten der Werke – mit Muße, konzentriert und wiederholt. Dann erst wollen sie verstanden sein. Kunst- und Musikgeschichte und -theorie können dabei behilflich sein, wenn sie zugleich ein Stück Kulturgeschichte sind.

10. Alle Schülerinnen und Schüler sollten eine Vorstellung von der Vielfalt der Religionen in der Welt haben. Die Unterweisung im Christentum in Form der evangelischen und katholischen Religionslehre ist den Schulen

Baden-Württembergs durch das Gesetz vorgeschrieben – für die, die dies in Anspruch nehmen. Diese sollten darüber hinaus Kenntnis von ihren Unterschieden untereinander und zu den anderen Religionen haben. Wer keiner Religionsgemeinschaft angehört, sollte dennoch am Religionsunterricht teilnehmen dürfen. Alle Schülerinnen und Schüler sollten in die Grundfragen und –begriffe der Ethik eingeführt werden. Alle Schülerinnen und Schüler sollten zur Klärung ihres alltäglichen Philosophierens einige große Philosophen-Gestalten und deren Lehre kennen.“⁴⁴

Zur Illustration der didaktischen und methodischen Prinzipien zieht von Hentig wiederum zehn Beispiele heran:

„1. Das Lernen ist in einem doppelten Sinn handlungsorientiert, nämlich erstens auf seine spätere Anwendbarkeit – im Alltag und im Beruf – hin ausgelegt: Man weiß oder kennt eine Angelegenheit nicht nur, man kann in ihr handeln; das Lernen vollzieht sich zweitens zu einem großen Teil durch Handeln; im Bildungsplan 2004 kommt darum häufig der Ausdruck „im Handlungsvollzug“ vor; in der pädagogischen Theorie heißt dies „learning by doing“ (Lernen durch Handeln).

2. Die Lernhandlung erlaubt nicht nur, sie verlangt Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Selbstkontrolle (selfdirection). Ein Logbuch (das ist die Protokollierung des täglichen Lernens), die bewusste Mitteilung des Gelernten an andere (Präsentation), die Sammlung der eigenen Leistungen (im Portfolio) leisten mehr für das Qualitätsbewusstsein als Lehrerurteil und Zensur. Die Verantwortung für das eigene Lernen findet eine wichtige Ergänzung und Anregung in der Verantwortung für das gemeinsame (von der Lehrkraft veranstaltete) Lernen. Die Schülerinnen und Schüler werden an der Planung des Unterrichtsverlaufs, an der Wahl der Anlässe und Gegenstände beteiligt, was wiederum die Teilnahme am Unterricht verstärkt.

3. Das Lernen – wie auch das Lehren – soll für die eigene Person bedeutsam und bewegend sein. Es nimmt darum von der Frage, dem Verstehens- oder Lebensproblem der Schülerinnen und Schüler seinen Ausgang. „Aktiv-entdeckend“ heißt es im Bildungsplan 2004. Auch der Lehrer, die Lehrerin lehrt nicht „Fertiges“ und „Endgültiges“, sondern etwas, das ihn oder sie noch umtreibt und an dem er oder sie vorlebt, wie man zu einer Lösung kommt. Was ein Lehrer, eine Lehrerin lehrt, sollte ihm oder ihr immer wichtig sein.

4. Ermutigung, die Vermeidung von unnötigem Versagen (Demotivation), die lustvolle Herausforderung sind hohe Künste und können nicht in einem Bildungsplan verordnet werden. Ein hier einschlägiges Prinzip aber ist die von der Klärung der Sachverhalte ausgehende Lernzuversicht. Die wichtigste Leistung der Lehrenden ist, Verstehen zu ermöglichen.

5. Wenn Lehrende einen hohen Leistungsbegriff haben und originelle, abweichende, nicht geplante Lösungen anerkennen (und diese zur geplanten

⁴⁴ Bildungsplan 2004, S. 14 f..

Lösung in Beziehung zu setzen vermögen), ist das Ausweis ihrer Sachkenntnis mehr als ihrer Lässlichkeit.

6. Kinder lernen viel voneinander, jüngere vor allem von älteren (cross-age teaching), aber auch ältere, indem sie jüngeren etwas erklären; vollends aber lernen sie gemeinsam. Kooperation ist, wie das Handeln und die Selbstständigkeit, nicht nur Ziel, sondern Mittel des Lernens.

7. Wie der Zusammenhang des Lernens unter den Schülerinnen und Schülern ansteckend ist, so ist es auch der Zusammenhang der Gegenstände und Kompetenzen. Eine Kompetenz im Sinne des Bildungsplans ist immer mit einer anderen Kompetenz verbunden. Fachkompetenz tritt „nie isoliert“ auf, heißt es. Soziale Kompetenzen sind mit personalen, Fachkompetenzen mit methodischen Kompetenzen verschränkt und gemeinsam zu entwickeln.

8. Der Erfolg des veranstalteten Lernens ist stark von einer sinnvollen Rhythmisierung abhängig – einem Wechsel von Konzentration und Gelassenheit, von Aufnahme und Wiedergabe, von körperlich-sinnlicher und geistiger Beanspruchung.

9. Das Lernen wird durch „Lernstrategien“ erleichtert; diese sind jeweils in der Lernsituation und am geeigneten Gegenstand bewusst zu machen und zu üben. Die Lehrenden sorgen für geeignete Anlässe zur Wiederholung, Abwandlung, „Transfer“ des Gelernten – neben der Übung in den oben auf Seite 13 aufgezählten Techniken. Den Lehrenden muss das Prinzip des Spiralcurriculums (Steigerung und Erweiterung wiederkehrender Anforderungen) geläufig sein – den Lernenden nicht unbedingt.

10. Außerschulische Erfahrungen und außerschulischer Einsatz tragen in hohem Maß zur Lernmotivation bei, sind darum systematisch einzubeziehen und bei der Bewertung hoch zu veranschlagen. „Aus der Schule gehen – etwas in die Schule mitbringen“, diese Maxime steigert die Wirksamkeit der Schule und ihrer Gegenstände.“⁴⁵

In der Einführung in den Bildungsplan wird auch festgelegt, welche Maßnahmen und Einrichtungen zur Sicherung des Auftrags, der Bildungsziele, der didaktischen und methodischen Prinzipien ergriffen werden. So werden für die Fächer der einzelnen Schularten Kerncurricula verbindlich vorgegeben. Damit wird zum einen das Maß der erwarteten Lern- und Unterrichtsleistungen definiert und zum anderen Freiraum für das schuleigene Curriculum gesichert, welches die Schulen selbst erarbeiten. Die Gründe für die Genese schuleigener Curricula sind: „Erweiterte Repertoires“, „Vertiefung/Intensivierung“ des Umgangs mit bestimmten gewünschten, in den örtlichen Gegebenheiten angelegten Lernmöglichkeiten.

Von Hentig formuliert zu den Leitaufträgen der Schulen:

„Lernen und Arbeiten

- Welche Möglichkeiten eröffnet die Schule für eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten?

⁴⁵ Bildungsplan 2004, S. 16 f..

- Wie werden wir der Rolle der Sprache (insbesondere der deutschen) in allen Unterrichtsfächern und Fächerverbänden gerecht?
- Mit welchen schulinternen Konzepten stärken wir die muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler?
- Wie tragen wir der Vielsprachigkeit im Hinblick auf die Bedeutung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler Rechnung?
- Wie unterstützen wir bilinguales Lernen und Arbeiten? Wie können leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler erkannt, beraten und differenziert gefördert werden?
- Wie wird das kreative künstlerische Potenzial (zum Beispiel durch Chor, Orchester, Theater) gefördert?
- Wie gestalten wir ein schulspezifisches Curriculum zur Entwicklung der Kompetenzen?

In Gemeinschaft leben

- Welche Vereinbarungen treffen wir, um die Beziehungen untereinander zu gestalten und Orientierung zu geben?
- Welche pädagogischen Möglichkeiten nutzen wir zur Lösung von Konflikten?
- Welche Hilfen bieten wir zur Bewältigung von Lebensproblemen unserer Schülerinnen und Schüler?
- Wie kann die schulische Gemeinschaft besonderen Lebensumständen von Schülerinnen und Schülern und unterschiedlichen Lebenswelten im schulischen Umfeld Rechnung tragen?
- Wie kann in der Schule erreicht werden, dass Mädchen und Jungen sich bei aller Verschiedenheit als gleichberechtigt und gleichwertig wahrnehmen, um zu einer geschlechtlichen Identität zu finden?

Demokratie lernen

- Welche Formen der Mitsprache und Mitgestaltung gibt es auf der Ebene der Klasse und der Schule?
- Wie fördern wir die Übernahme von Verantwortung und die Sprachfähigkeit so, dass Schülerinnen und Schüler an der Ordnung der gemeinsamen Angelegenheiten mitwirken können und wollen?
- Welche Unterstützung erhält die Schülermitverantwortung?
- Welche Anschauung geben wir von der politischen Demokratie „draußen“?

Mit Eltern und außerschulischen Partnern kooperieren

- Wie gestalten wir die Erfüllung des gemeinsamen Erziehungsauftrags mit den Eltern?
- Wie beteiligen wir Eltern und außerschulische Partner an der Entwicklung und Umsetzung unseres Schulkonzepts?
- Wie wird die außerschulische Jugendarbeit in den Unterricht / in die Schule integriert?

Zentrale Themen und Aufgaben der Schule

- Wie setzt die Schule die folgenden zentralen Themen altersgerecht um? Hier nur in zehn ausgewählten Beispielen vertreten:
 - Berufliche Orientierung und Arbeitswelt;

- Dialog der Generationen;
- Europa;
- Geschlechtererziehung;
- Gesundheitserziehung und Suchtprävention;
- Konfliktbewältigung und Gewaltprävention;
- Leseförderung;
- Medienerziehung;
- Umwelterziehung und Nachhaltigkeit;
- Verbrauchererziehung und Freizeitgestaltung.⁴⁶

Ein wichtiges Element zur Erreichung und Sicherung des schulischen Bildungsauftrags sind die Fördermaßnahmen und Stützangebote für leistungsschwache oder benachteiligte SchülerInnen, wobei auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern betont wird.

In der Einführung in den neuen Bildungsplan werden Schulen zur Evaluation angehalten:

„Die Schulen werden nicht nur zentral und periodisch evaluiert, sie werden zur Selbstevaluation angehalten, befugt und befähigt. „Selbst- und Fremdevaluation bedingen einander und dienen einer empirisch gesicherten, zielgerichteten und systematischen Qualitätsentwicklung vor Ort.“ Die zentralen Prüfungen und „Vergleichsarbeiten“ beziehen sich auf die Kerncurricula. In ihnen vor allem werden die Bildungsstandards wirksam.“⁴⁷

Im gleichen Absatz stellt von Hentig die Selbstevaluation der Schulen mit den zentralen Prüfungen und „Vergleichsarbeiten“ für die SchülerInnen gleich. Hier zeigt sich wiederum, dass das Augenmerk v.a. auf der zu erbringenden Leistung der SchülerInnen liegt und nicht auf der Umsetzung der Lehre - eine Schiefelage, die bezeichnend ist für ein separierendes Schulsystem.

Zu fragen bleibt, ob die hohen Anforderungen, die von Hentig an den neuen Bildungsplan stellt, auch umsetzbar sind. Von Hentig orientiert sich an der Grundforderung aller Erziehung, der Erziehung zur Mündigkeit. Ist dieses Ziel dadurch erreichbar, dass Kompetenzen in Form von „Die Schülerinnen und Schüler können ...“ formuliert werden? Von Hentig äußert sich im übrigen nicht zur Thematik der Notengebung, die zwar den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin betrifft, jedoch nicht der Anforderung entspricht, Schule zu evaluieren und so zu gestalten, dass jedes Kind optimal gefördert wird.

6.6. Die europäische Dimension - der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) erachte ich als Beispiel für die Entwicklung eines Kompetenzmodells und als Beispiel von Sprachkompetenzskalen.

Das Ziel des GER ist es, Transparenz und Vergleichbarkeit bei der Bestimmung, Entwicklung und Überprüfung von Fremdsprachenkompetenzen in Europa herzustellen.

⁴⁶ Bildungsplan 2004, S. 18.

⁴⁷ Bildungsplan 2004, S. 19.

len. Der GER schafft eine breite Basis für die Planung des Lehrens, Lernens und v.a. Evaluierens von Fremdsprachenfähigkeiten.

Das Kompetenzmodell des GER wird als Handlungsmodell definiert. Es beschreibt, was es bedeutet, eine (Fremd-) Sprache zu beherrschen sowie den jeweiligen Ausprägungsgrad von Sprachbeherrschung. Der GER systematisiert Dimensionen und Stufen sprachlicher Handlungsfähigkeit, konkretisiert sie durch verhaltensnahe Deskriptoren und bietet so eine gute Ausgangsbasis für die Entwicklung von Aufgaben und Tests, mit denen die Sprachkompetenzen einzelner Personen eingeschätzt werden können. Hierbei können sowohl Anfänger als auch near-nativeness-Sprecher eingestuft werden. Der GER erfüllt damit eine wesentliche Forderung, die in der Expertise zu den Bildungsstandards von Klieme et al. an Kompetenzmodelle für Standards gerichtet wird: er bildet Unterschiede und Entwicklungsstufen ab und ist geeignet, Kompetenzniveaus innerhalb eines kumulativen Lernprozesses zu identifizieren.

„Der GER erlaubt es dabei, die der Sprachbeherrschung zugrunde liegenden Kompetenzen bzw. den jeweiligen Stand der Sprachfähigkeit in ihrer ganzen Breite mit all ihren Facetten, zu erfassen, und zwar unabhängig davon, wie die Sprache im einzelnen gelernt und erworben worden ist: Er konzentriert sich darauf festzustellen, *ob und wie gut etwas gekonnt ist* und will dazu ein möglichst umfassendes Bild zeichnen.“⁴⁸

Der GER gliedert sich in allgemeine und sprachbasierte kommunikative Kompetenzen, welche sich wiederum unterteilen in kommunikative Strategien und interkulturelle Fähigkeiten.

Der GER geht davon aus, dass sich die zugrunde liegenden Sprachkompetenzen nicht direkt beobachten lassen, sondern dass sie sich in kommunikativen Sprachaktivitäten (rezeptiv, interaktiv, produktiv) dokumentieren. Die sprachlichen Handlungsbereiche werden nach „mündlich“ und „schriftlich“ unterschieden. Eine Nähe zu den üblichen Bereichen kommunikativer Tätigkeiten wie Hörverstehen, Leseverstehen, mündliche Interaktion, monologische Sprachproduktion und Schreiben liegt vor. Diese Bereiche werden weiter differenziert nach Handlungsanlass, Handlungskomplexität, Grad der geforderten Abstraktion oder Expliztheit des Ausdrucks.

Der GER unterscheidet sechs Niveaustufen, die unten näher beschrieben werden:

Niveaustufe A)	Elementare Sprachverwendung	A1 / A2
Niveaustufe B)	Selbständige Sprachverwendung	B1 / B2
Niveaustufe C)	Kompetente Sprachverwendung	C1 / C2

Der Europarat beschreibt den Verwendungszweck des GER wie folgt:

„1. Er kann inhaltliche Spezifizierungen für Tests und Prüfungen liefern. 2. Er kann Kriterien bereitstellen, mit deren Hilfe man bei der Beurteilung einer bestimmten mündlichen oder schriftlichen Leistung feststellen kann, ob ein Lernziel erreicht wurde oder nicht, und er kann dies sowohl für die kontinuierliche Beurteilung durch Lehrende oder die Lerngruppe tun als auch für die Selbstbeurteilung. 3. Er kann helfen, die Kompetenzniveaus von bereits existierenden Tests und Prüfungen zu beschreiben und dadurch den

⁴⁸ Klieme 2003, S. 147.

Vergleich zwischen unterschiedlichen Qualifikationssystemen ermöglichen.“⁴⁹

Das sprachpolitische Ziel des Europarats liegt darin, eine größere Einheit bezüglich der Mehrsprachigkeit unter den Mitgliedsstaaten zu erreichen. Doch was bedeutet Mehrsprachigkeit?

Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch die direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Erfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. [...] Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei isoliert gelernt und dabei der „ideale Muttersprachler“ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz finden. Dies impliziert natürlich, dass das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. Wenn man darüber hinaus anerkennt, dass Sprachenlernen eine lebenslange Aufgabe ist, wird es besonders wichtig, die Motivation und die Fähigkeiten, aber auch das Selbstvertrauen junger Menschen zu fördern, sich auch außerhalb der Schule neuen Spracherfahrungen zu stellen. Die Verantwortlichkeit der Bildungsbehörden und der Prüfungsanbieter, die Qualifikationen feststellen, sowie der Lehrenden kann sich nicht darin erschöpfen, für das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus in einer bestimmten Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sorgen – so wichtig das zweifellos ist.“⁵⁰

Mehrsprachigkeit ist im Kontext der Plurikulturalität zu sehen. Sprache ist nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten.

„Die verschiedenen (nationalen, regionalen oder sozialen) Kulturen, zu denen ein Mensch Zugang gefunden hat, existieren in seiner kulturellen Kompetenz nicht einfach nebeneinander. Sie werden verglichen und kontrastiert,

⁴⁹ Klieme 2003, S. 154, Zitiert nach: Goethe-Institut/Inter-Nations u.a. (Hrsg.) (2001). Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. München, S. 30.

⁵⁰ Goethe-Institut Inter Nations, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York, 2001, S. 17.

und sie interagieren beim Entstehen einer reicheren, integrierten plurikulturellen Kompetenz; mehrsprachige Kompetenz ist eine ihrer Komponenten, die wiederum mit anderen Komponenten interagiert.“⁵¹

Der Ansatz des Referenzrahmens ist handlungsorientiert,

„weil er Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als *sozial Handelnde* betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. [...]

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftliche Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**.“⁵²

Im folgenden gebe ich die Globalskala des GER wieder, die eine Niveaueinstufung der SchülerInnen ermöglicht⁵³:

⁵¹ Goethe-Institut Inter Nations 2001, S. 18.

⁵² Goethe-Institut Inter Nations 2001, S. 21.

⁵³ Nach: Goethe-Institut Inter Nations 2001, S. 35.

Elementare Sprachverwendung	A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	A2 Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung.) Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
Selbständige Sprachverwendung	B1 Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
	B2 Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Kompetente Sprachverwendung	C1 Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
	C2 Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

6.7. Förderschule – Bildungsstandards

Der im Vorwort des neuen Bildungsplans dargestellte Bildungsbegriff gilt auch für die Förderschule. Der Bildungsauftrag ist richtungsweisend für die Förderschulen. Die Förderschule unterrichtet SchülerInnen, deren Lernausgangslage beeinträchtigt ist. Dies betrifft neuropsychologische Entwicklungs- und Reifungsprozesse, psychosoziale Fähigkeiten und Bedingungen sozioökonomischer Benachteiligung. Die betroffenen Kinder benötigen beim Lernen qualifizierte Hilfe. Ziel ist es, den SchülerInnen die Ausbildung einer stabilen Identität zu ermöglichen. Das Bildungskonzept der Förderschule richtet sich an den Stärken der SchülerInnen aus. Die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen wird angestrebt. Die SchülerInnen müssen lernen, sich kulturelle Zugänge zu erschließen und so ihre eigene Identität zu festigen. Im Umgang mit Kindern mit Lernbehinderung ist es wichtig, sozial-kommunikative Kompetenzen zu fördern. Die Kinder sollen Zuversicht in tragfähige Bindungen entwickeln und auch lernen, mit Versagungen umzugehen.

Die SchülerInnen brauchen eine stabile und emotional positiv besetzte Bindung zu einer Bezugsperson. Nur so können sie sichere Bindungsmuster aufbauen. Sie benötigen positive Rollenmodelle und positive Peer-Kontakte nebst positiven Erfahrungen mit Schule.

Das Lernen in der Schule muss an Handlungen gebunden sein. Anschauung und Wiederholungen bestimmen den Unterricht mit. Alle Inhalte müssen einen lebensweltlichen Bezug aufweisen, das Lernen gestaltet sich rhythmisiert und es nimmt Bezug auf persönliche Fragestellungen der SchülerInnen.

„Die Arbeitsgegenstände müssen in einem Zusammenhang stehen mit lebensbedeutsamen Problemen, aus denen sie ihre Erkenntnisse für weiterführende Handlungskonzepte ableiten können. Sie sind auf Realitätsnähe und praktisches Tun angewiesen, weil ihnen der *Transfer ihres Könnens* in andere Lern- und Aufgabefelder hinein Mühe bereitet. Die erfolgreiche Verwendung erlernter Muster in veränderten Handlungszusammenhängen ist eine didaktische Herausforderung, die curricular zu würdigen ist.

Die Vermittlung von *Strukturierungsfähigkeit* hat didaktisch eine hervorgehobene Bedeutung. Kinder und Jugendliche der Förderschule verfügen häufig über wenig innere Strukturen und finden oft unzureichend äußere Strukturen vor. In allem, was Schule anbietet, Lehrerinnen und Lehrer tun, muss deshalb eine klare Struktur erkennbar sein. Konzeptionelle Strukturierungen nicht nur in Mathematik und Sprache, sondern in allen didaktischen Einlassungen.

Ähnlich eingeschränkt sind häufig die Voraussetzungen für den *Strategieerwerb*. Individuelle Verarbeitungsschwächen können zur Folge haben, dass Lösungsstrategien und Handlungsschemata, die sich einmal als brauchbar erwiesen haben, rigide angewandt werden, dass bei verschiedensten Problemstellungen stets nach dem selben Muster gehandelt oder nach Versuch und Irrtum verfahren wird. Für diese Schülerinnen und Schüler ist es deshalb unerlässlich, dass sie an möglichst realen Problemen lernen die eigenen Strategien zu erkennen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Handlungskompetenz als Voraussetzung für Leistung setzt in erheblichem Maße auch die *Ausbildung von Routinen* sowie eine *Kultivierung des persönlichen Handelns* voraus.⁵⁴

Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Klassen ist eine differenzierte Unterrichtung notwendig.

Die Sonderschulen waren an den Entwicklungen der Bildungspläne mit den Bildungsgängen der allgemeinen Schulen beteiligt. Mit Beginn des Schuljahrs 2004/2005 hat die Weiterentwicklung der Bildungspläne für die verschiedenen Sonderschultypen begonnen. Für alle Schularten ist der Bezugsrahmen, den Hartmut von Hentig im Vorwort zum Bildungsplan 2004 der Grundschule entwirft, gültig. Dieser zeitliche Abstand ermöglicht es, Erfahrungen aus der Umsetzung der Bildungsstandards in der Grundschule in die Arbeit an den Bildungsstandards für die Sonderschulen einfließen zu lassen.

Das Ziel dieser Bildungsplanreform ist die Vermittlung personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Kompetenzen. Die Stärkung von Grundlagenwissen und Allgemeinbildung wie auch die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht werden gleichermaßen angestrebt. Mit der Formulierung der neuen Bildungsstandards und dem darin enthaltenen Kerncurriculum ist die Forderung an die Schulen verbunden, ihr eigenes Schulcurriculum zu entwickeln. Dies stellt einen Paradigmenwechsel in der Schulpolitik des Landes Baden-Württemberg dar.

Die Bildungsstandards beschreiben Kompetenzen und Kenntnisse der SchülerInnen in fachlicher, personaler, sozialer und methodischer Hinsicht.

„Kompetenz meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit für sachlich begründetes Handeln. Dies schließt auch das Recht des Urteils und der Mitsprache ein; Schülerinnen und Schüler können und sollen hier an die Übernahme von Verantwortung aus einer ethischen Grundhaltung heraus herangeführt werden. Bei der Orientierung von Schulleben und Unterricht an Kompetenzen müssen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zum handelnden Vollzug und zum Einüben von Verfahrensweisen erhalten. Um die Komplexität des Kompetenzbegriffes fassbar und für die unterrichtliche und erzieherische Arbeit überschaubar zu halten, werden die folgenden Kompetenzbereiche akzentuiert: personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz sowie Fachkompetenz. Diese begrifflichen Abgrenzungen stehen nicht für ein Nebeneinander, sondern sie müssen in einem Miteinander und in ihren Wechselwirkungen gesehen werden. Den Schulen sollen so möglichst vielfältige Ansatzpunkte gegeben werden, die sie - je nach ihrer spezifischen Situation vor Ort - ausgestalten können.“⁵⁵

⁵⁴ Burghardt, M.: Orientierungspunkte für die Arbeit am Bildungsplan Förderschule: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/Orientierungspunkte_Internetversion.pdf, Zugriff am 02.02.2006.

⁵⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/fragen_zum_bildungsplan, S. 5 f. Zugriff am 18.10.2005.

Das Landesinstitut für Schulentwicklung in Baden-Württemberg veröffentlicht im Internet den „Stand der Bildungsplanarbeit Förderschule“⁵⁶. Der neue Bildungsplan für die Förderschule gliedert sich in:

- A Vorwort, Einführung, Erläuterungen
- B Bildungsbereiche
- C Leitthemen
 - Entwicklungsförderung
 - Gestalten und Lernen
 - Vorbereitung auf Beruf und Leben
 - Informationstechnische Grundbildung
- D Lernbereiche, Fächer und Fächerverbünde – Kompetenzformulierungen zu Erwartungshorizonten
- E Themen
- F Umsetzungsbeispiele (aus den Teilen B, C, D, E)

Gültig ist auch hier die allgemeine Einführung von Hartmut von Hentig. Zudem bilden zwei internationale Instrumente die Grundlage: die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der WHO und der Index of Inclusion der Universität Manchester.

Das Grundkonzept des Bildungsplans für die Förderschulen zielt auf Aktivität und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ab, also die Möglichkeit zur Wahrnehmung politischer, kultureller und wirtschaftlicher Angebote.

Um dieses Grundkonzept umzusetzen ist ein Zusammenspiel von personenbezogenen Faktoren und Förderfaktoren in den Bereichen Familie, Schule und Umwelt notwendig. Der Blick richtet sich dabei auf die Stärken und Potentiale jedes Kindes. Mit dieser Beschreibung von konkreten und individuellen Aspekten, die zur Stärkung der SchülerInnen beitragen, soll ein Perspektivenwechsel weg von den Defiziten hin zu den jeweiligen Stärken der SchülerInnen erfolgen.

Mit den Leitthemen, so das Landesinstitut für Schulentwicklung, wird der bereits im Bildungsplan 1990 verankerten Intention entsprochen, Unterrichtsprinzipien, und Prinzipien zur Gestaltung schulischen Lebens ganzheitlich in allen Lernbereichen zu verorten.

Der Bildungsplan Förderschule sieht für die Grundstufe im Lernbereich „Sprachen“ den Bereich „Elementare Sprachanforderung / Fremdsprachen“ vor und in der Hauptstufe „Fremdsprachen“.

Das Landesinstitut für Schulentwicklung hat ebenfalls „Pädagogische und didaktische Bezugspunkte des Unterrichts an der Förderschule“⁵⁷ veröffentlicht. Als zentrale Aufgabe der Förderschule wird hier die Stärkung des jungen Menschen gesehen. Ziel der schulischen Förderung soll die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft mit ihren politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Angeboten sein. Darum müssen in Lernprozessen „lebensrelevante“ Handlungsbezüge aktiviert werden. Als pädagogische und didaktische Bezugspunkte ergeben sich: „Kulturen schaffen“ und „Verbindlichkeiten schaffen“. Allen SchülerInnen soll die Teilnahme an der

⁵⁶ www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/Aktueller_Stand_050822.pdf Zugriff am 18.10.2005.

⁵⁷ www.bildungs-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/foerderschule/ArbeitsberichteB/Abschlussbericht_AG3_Internetversion.pdf : Zugriff am 19.10.2005: Pädagogische und didaktische Bezugspunkte des Unterrichts an der Förderschule, Landesinstitut für Schulentwicklung, Abteilung 31 Bildungsplanarbeit Förderschule, Arbeitsbericht Schuljahr 2004/2005, Zugriff am 18.10.2005.

aktuellen und zukünftigen Gemeinschaft ermöglicht werden. Die Arbeitsgruppe „Bildungsplanarbeit Förderschule“ fragt dazu:
Wird im Unterricht die Fähigkeit zur Interaktion mit anderen gefordert?
Werden die bestehenden Lebenswelten der SchülerInnen einbezogen?
Werden die SchülerInnen in ihrer Person soweit gestärkt, dass sie sich in gemeinschaftliche Prozesse einbringen können?

Der frühe Fremdsprachenunterricht an der Förderschule mag dazu beitragen, indem Interaktion, Kommunikationsfähigkeit und gegenseitiges Zuhören als entscheidende Elemente den Unterricht bestimmen. Ebenso dürfte im verbindenden Element einer neuen, von allen von Grund auf zu lernenden Sprache eine Gemeinschaft entstehen, die es den SchülerInnen ermöglicht, sich gegenseitig zu stützen und zu respektieren. Überdies lässt sich die Lebenswelt der Kinder durch Reflektionen über die eigene Sprache einbeziehen, wodurch ein positives Selbstbild gestärkt werden kann.

6.8. Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zum Förderschwerpunkt Sprache und Lernen - Zusammenfassung

Das Ziel des Unterrichts und der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Sprache ist laut KMK-Empfehlung *Sprache*⁵⁸ der Aufbau eines dialoggerichteten Gebrauchs der Sprache. Die SchülerInnen sollen sich selbst als kommunikationsfähig erleben und lernen, mit sprachlichen Beeinträchtigungen und deren Auswirkungen umzugehen. Der Erwerb sprachlicher Handlungskompetenz, will heißen Spracherwerb, sinnhafter Sprachgebrauch und Sprechfähigkeit, steht dabei im Vordergrund. Beim Aufbau von Sprache in Laut und Schrift spielen Faktoren wie Sensorik, Motorik, Kognition, Emotion, Soziabilität und Kommunikation eine große Rolle. Sprachhandlung wird realisiert hinsichtlich des Kommunikationspartners, des Inhalts und eigener sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel. Individuelle Förderbedürfnisse und Erfahrungen sind mit den schulischen Erfahrungen zu vereinbaren. Eine eigene sprachliche Identität soll aufgebaut werden. Die SchülerInnen sollen in Kommunikationssituationen auf ihre Bedürfnisse aufmerksam machen können. Die Erziehung soll Reaktionen der Umwelt dahingehend analysieren und transparent machen, dass ersichtlich wird, wie Vorurteile über Beeinträchtigungen entstehen und Behinderung konstruiert wird. Bildungsziele und Inhalte entsprechen denen der allgemeinen Schulen. Ziele und Inhalte des Unterrichts müssen mit den Förderbedürfnissen der SchülerInnen zu individuellen Anforderungsprofilen zusammengeführt werden. Es sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine erfolgreiche Kommunikation ermöglichen und sprachliches Lernen begünstigen. Die Gestaltung der Unterrichtssprache als spezielles Medium, so die KMK-Empfehlung, umfasst direkte und indirekte sprachliche Interventionen, wie Techniken des Modellierens, der Erweiterung und Korrektur des sprachlichen Angebots der Kinder, die Vermittlung von Sprechtechniken, die Wort- und Satzwahl, prägnantes und redundantes Sprechen so-

⁵⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998: www.kmk.org/doc/beschl/sprachen.pdf.

wie parasprachliche und nichtsprachliche Gestaltungsmittel. Die Schulen sollen über ein Gesamtkonzept der pädagogischen Förderung verfügen. Die KMK-Empfehlung legt fest, in welchem Fall eine Förderung in Sonderschulen angebracht ist: „Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich sprachlichen Handelns, für die die notwendigen Förderbedingungen in allgemeinen Schulen nicht geschaffen werden können, werden in Sonderschulen unterrichtet.“ Dieser Definition zufolge ergibt sich eine Sonderbeschulung nur insoweit, als die Förderbedingungen an den allgemeinen Schulen nicht bestehen. Würde man diese schaffen, etwa aus den Ressourcen, die den Sonderschulen zur Verfügung stehen, ergäbe sich keine Notwendigkeit mehr für eine Sonderbeschulung. Zudem ist die Schule für Kinder mit Sprachbehinderung als Durchgangsschule konzipiert. Die Schülerinnen sollen in die allgemeine Schule integriert werden, sobald sie entsprechende sprachliche Kompetenzen erworben haben, die ihnen eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht ermöglichen. Demnach wird also nicht erwogen, den Unterricht an allgemeinen Schulen binnendifferenziert den Bedürfnissen der SchülerInnen anzupassen. Man beschreitet den Weg der Exklusion, um dann unter Mühen eine Reintegration anzustreben.

Das Ziel des Unterrichts und der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen liegt laut KMK-Empfehlung *Lernen*⁵⁹ darin, dass die SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen darauf vorbereitet werden sollen, erfolgreich und weitgehend selbständig ihr Leben in Familie und Freizeit, in Gesellschaft und Staat, in Berufs- und Arbeitswelt, in Natur und Umwelt zu bewältigen.

Die sonderpädagogische Förderung im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen orientiert sich grundsätzlich an den Bildungs- und Erziehungszielen der allgemeinen Schulen. Es sollen geeignete und strukturierte Lernsituationen vor allem Denkprozesse, sprachliches Handeln, der Erwerb von altersentsprechendem Wissen, emotionale und soziale Stabilität sowie Handlungskompetenz gefördert werden.

Auswirkungen von Beeinträchtigungen in Bereichen der Lernentwicklung wie Denken, Gedächtnis, sprachliches Handeln, Wahrnehmung, Motorik, Emotionalität und Interaktion werden reduziert und mit dem Akzent auf den individuellen Stärken kompensiert. Wann ist sonderpädagogischer Förderbedarf also notwendig?

Die KMK-Empfehlung legt fest, dass sonderpädagogischer Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen gegeben ist, „die in ihren Lern- und Leistungsentwicklungen so erheblichen Beeinträchtigungen unterliegen, dass die auch mit zusätzlichen Lernhilfen der allgemeinen Schulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können.“ Ziel der erzieherischen Bemühungen ist, dass sich die SchülerInnen zu handlungsfähigen, selbständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten entwickeln. Die Kinder und Jugendlichen sollen in ihrer Kommunikation und Interaktion gestärkt werden und Selbstachtung, Solidarität, Hilfsbereitschaft, Verantwortung und gegenseitige Achtung und Rücksichtnahme lernen. Der Unterricht geht von Bildungszielen und Lerninhalten der allgemeinen Schulen aus. Diese werden im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen angepasst. Auch hier gilt, wie bei der Sonderbeschulung von Kindern mit Sprachbehinderung, dass bei entsprechender Umgestaltung der Bedingungen in den allgemeinen Schulen eine Exklusion nicht notwendig wäre. Auch ist anzunehmen, dass von einer entsprechenden Reorganisation von Grund- und Hauptschule alle SchülerInnen profitieren würden. Es ist dagegen ein Trugschluss anzunehmen, dass man dank der Selektion von SchülerInnen und Zuweisungen an Sonderschulen leistungshomogene Klassen erhält. Jede Lehrkraft muss sich immer mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Persön-

⁵⁹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999: www.kmk.org/doc/beschl/sopale.pdf.

lichkeiten ihrer SchülerInnen auseinandersetzen. Die KMK-Empfehlung betont explizit, es sei Aufgabe der Schule für Kinder mit Lernbehinderung, ihren Schülerinnen und Schülern die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und ihre Integration mit Blick auf ein selbstbestimmtes Leben zu fördern. Es wird also Exklusion betrieben, um die betroffenen Kinder und Jugendlichen auf ihre Integration vorzubereiten - eine absurde Spielart des viergliedrigen Bildungssystems, das Kinder zu „Behinderten“ stempelt, um diesen Schritt später rückgängig zu machen.

6.9. Bildungsstandards und Integration

Klaus Miesenberger stellt sich in seinem Vortrag, gehalten bei der Tagung „Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform“ 2003 in der Evangelischen Akademie Bad Boll folgende Fragen:

„Welche positiven, welche negativen Impulse, welche Chancen und welche Gefahren sind mit der Standarddiskussion verbunden? Und wichtiger noch: was kann man aus 30 Jahren Integrationsbewegung und dem Kampf für Reformen lernen? Am Beispiel des „Index of Inclusion“ soll diskutiert werden, wie die Etablierung von Standards das gemeinsame Lernen und die Förderung der Individualität und Spezialität stärken könnte. Standards müssen auf ihre Passfähigkeit für alle – ohne Rest geprüft werden.“⁶⁰

Die Integration ist eine historische Ausnahme und ständig in ihrer Existenz gefährdet. Mit Integration meint Miesenberger:

„[...] die umfassende Ermöglichung der Teilnahme aller an der Lebenswelt, unabhängig von ihren Voraussetzungen und auf unterschiedlichsten Ebenen. Integration ist unteilbar und unhintergebar. Sie ist

- das Grund- und Menschenrecht jedes Individuums,
- selbstbestimmt und
- entsprechend seinen Bedingungen gefördert,
- an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen.“⁶¹

Demnach benötigen wir eine Schule, die es allen erlaubt, nach den eigenen Möglichkeiten zu lernen, gefördert zu werden und dabei die notwendigen personellen und sachlichen Hilfen zur Verfügung gestellt zu bekommen. Betrachtet man jedoch die Reaktionen auf die Ergebnisse der PISA-Studie, scheint die Tendenz zu weiterer Selektion, Aufgliederung und damit auch Ausgrenzung einher zu gehen. Qualität wird zunehmend zu Spezialisierung und Selektion.

„Natürlich ist die Faktizität der Schwierigkeiten in der Umsetzung des Konzeptes der Integration in unserem heutigen Bildungswesen und die Schwierigkeit der Überwindung der systemischen Persistenz und Eigendynamik anzuerkennen. [...] Anzuerkennen ist, dass Integration in den gewachsenen

⁶⁰ Miesenberger, Klaus: Bildungsstandards: Inklusive und exklusive Konsequenzen für Menschen mit Behinderung, in: Fitzner, Thilo (Hrsg.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform, Bad Boll 2004, S. 234.

⁶¹ Miesenberger, in: Fitzner 2004, S. 236.

Strukturen, vor allem wenn diese auf Zergliederung und Selektion fußen, an ihre Grenzen stößt. Dies kann aber immer nur Ausdruck der Notwendigkeit struktureller Reformen sein, nie aber Anlass für ein individuelles und kausales Zuschreiben einer Minderwertigkeit. Ausgrenzung kann in Anbetracht der unteilbaren Menschenwürde niemals wegen individueller, sondern nur wegen systemischer Gründe erfolgen: man ist nicht, sondern man wird behindert.“⁶²

Miesenberger folgert, das individuelle Lernen müsse im Zentrum aller Bemühungen stehen.

„Integration erfordert, dass Standards nicht fremdgesteuert und zweckgebunden von außen vorgegeben werden. Integrative Standards sind an der Qualität des Lernprozesses durch Individualisierung und an der Förderung der spezifischen Bedürfnisse interessiert, woraus sich aber auch eine Verbesserung in Bezug auf den Output ergibt. Alles, was nicht auf die Qualität des Lernprozesses abzielt, öffnet sich der Beliebigkeit fremdbestimmter Zwecksetzungen. [...] Integration macht klar, dass Qualität keine absolute Größe ist, sondern sich nur in Bezug auf Merkmale des Prozesses und seiner strukturellen Ausgestaltung festmachen lässt. Damit findet man wieder eine Konvergenz mit allgemein gestellten Anforderungen, z.B.:

- Integration fordert eine grundlegende Umstrukturierung des Bildungswesens und die notwendige Ausstattung mit Ressourcen für den individualisierten, fördernden gemeinsamen Unterricht.
- Daraus leitet sich die Forderung ab, differenzieren zu können in Bezug auf Zeitpunkt, Zeitverlauf, Lerngegenstand, Jahrgänge, Übertritte ...
- Integration verlangt, die Förderung im Kleinkindalter zu beginnen. Chancengleichheit am Start ist eines der wichtigsten Momente eines offenen, für alle zugänglichen Schulsystems und für die Integration.
- Integration unterstützt die Forderung, genügend Zeit für Lernprozesse zu bieten, Überladung und Überlastung („Entkanonisierung“) zu vermeiden und mehr Zeit für das Lernen und Fördern (ganztags) bereit zu stellen.
- Steht der Prozess des individuellen Lernens im Mittelpunkt, verliert „Behinderung“ ihren schicksalhaften Charakter und man ist nicht einer Struktur ausgeliefert.“⁶³

Mit welchen besonderen Bedingungen müssen Kinder mit Lernbehinderung im Fremdsprachenunterricht umgehen?

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts liegt darin, allen SchülerInnen die Hilfen zur Verfügung zu stellen, die sie benötigen, um in sinnvoller Weise aktiv am Unterricht teilhaben zu können. Jutta Schöler argumentiert bezüglich des Fremdsprachenunterrichts mit dem Recht auf Teilhabe an der multikulturellen und von Massenkommunikationsmitteln geprägten Gesellschaft.

„Eine umfassende Teilhabe am Weltgeschehen bedeutet heute für alle Menschen: Reisen und Teilnahme an weltweiter Kommunikation – vor allem auch über die elektronischen Medien. Zu der dazu notwendig werdenden

⁶² Miesenberger, in: Fitzner 2004, S. 238.

⁶³ Miesenberger, in: Fitzner 2004, S. 244.

umfassenden Förderung gehört unbestreitbar auch die Ermöglichung des Zugangs zu einer Fremdsprache, insbesondere zum Englischen. Für ein breiteres Angebot von Englischunterricht werden im allgemeinen folgende Gründe angeführt:

Schülerinnen und Schüler leben in einer multikulturellen Gesellschaft, die in internationale Verflechtungen und weltweiten Wirtschaftsverkehr eingebunden ist; in diesem Umfeld sind fremde Sprachen etwas Alltägliches. Die Bedeutung der Massenkommunikationsmittel nimmt ständig zu und führt zu einer Durchdringung so gut wie aller Lebensbereiche durch die englische Sprache. Die Schule hat die Aufgabe, alle Schülerinnen und Schüler auf diese Wirklichkeit vorzubereiten. Das Fach Englisch wird heute daher auch immer stärker für Schüler, die in ihrem schulischen Lernen beeinträchtigt sind gefordert und gefördert. Ein Verzicht auf die bewußte Begegnung mit einer fremden Sprache (insbesondere der englischen, der die Schüler heute täglich begegnen) wirkt sich negativ auf die Persönlichkeitsbildung und die Stärkung des Selbstwertgefühls aus, insbesondere in bezug auf ohnehin soziokulturell oder physisch benachteiligte Schüler. Ohne Englischkenntnisse wird daher auch die soziale Integration erschwert. Dieses Argument stellt in seiner Aussage gleichzeitig einen der Kerngedanken integrativer Bemühungen dar. Aber auch das Anliegen, differenzierende Unterrichtsformen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts konsequent fortzusetzen, wird damit gerechtfertigt.⁶⁴

Um Chancengleichheit zu schaffen ist es notwendig, allen SchülerInnen einen qualifizierten Abschluss zu gewährleisten. Hierzu bedarf es einer Harmonisierung der Lehrpläne von Grund-, Haupt- und Sonderschule.

Um den Fremdsprachenunterricht an einer Grundschule, einer Schule für Kinder mit Sprachbehinderung und einer Schule für Kinder mit Lernbehinderung auswerten zu können, müssen Unterrichtstranskriptionen erstellt werden, die anhand eines Variablensystems codiert werden. Nach der Darstellung der Prinzipien der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in Baden-Württemberg und der Darlegung der Zielvorgaben in Form der Bildungsstandards entwickle ich nun aus den Kapitel 3 bis 6 Auswertungskriterien für die Analyse der Umsetzung der Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht in den ersten drei Schuljahren und fasse sie in einem Variablensystem zusammen.

⁶⁴ Schöler, Jutta (Hrsg.)/ Degen, Sabrina: Integration im Englischunterricht. Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung, Neuwied/ Kriftel/ Berlin 1999, S. 13.

7. Erarbeitung der Auswertungskriterien zu den Fallstudien anhand der Zusammenführung der Dimensionen aus den Kapiteln 3 bis 6

7.1. Fragestellungen

Die Beobachtung des Unterrichts anhand von Videoaufzeichnungen impliziert eine detaillierte wissenschaftliche Analyse und kann daher nur an einer begrenzten Stichprobe von Unterrichtsstunden durchgeführt werden.

Ich habe die Beobachtungen als Fallstudien in drei Klassen durchgeführt. Die drei Klassen werden von der ersten bis zur dritten Klasse begleitet, so dass auch die Entwicklung der SchülerInnen im Verlauf des Fremdsprachenunterrichts nachgezeichnet werden kann. Vor jeder Unterrichtsbeobachtung und –analyse ist eine Auswahl der Gesichtspunkte oder Dimensionen zu treffen, auf die besonders geachtet werden soll. Hierzu benötigt man ein systematisches und reproduzierbares Auswahlverfahren. Im Mittelpunkt der Perspektive steht die Klassenbeobachtung.

In den Kapitel 3 bis 6 habe ich wesentliche Aspekte des frühen Fremdsprachenunterrichts illustriert. Für die Analyse der Umsetzung der Bildungsstandards in den drei ausgewählten Schulen stelle ich in Kapitel 7 relevante Kriterien zu einem Variablenkatalog für die Auswertung der Unterrichtstranskriptionen und einem Fragebogen für die Lehrkräfte zusammen.

Bedenkt man die Ökologie der menschlichen Entwicklung¹, das Ineinander greifen von Systemen, so lässt sich die schulische Lernsituation in der Klasse als Mikrokosmos dem Mikrokosmos Mutter-Kind gegenüberstellen. Um zu sehen, inwieweit für den Mutterspracherwerb charakteristische Kriterien im L2-Erwerb umgesetzt werden, will ich Merkmalsausprägungen des „Mutterischen“ auf die Unterrichtstranskriptionen übertragen. Dies sind vor allem Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung, das Anfügen von Reperatursequenzen, Fehlerkorrektur durch Nachfrage, aber auch explizites Hinweisen auf Fehler, interaktive Verständniskontrolle, Vereinfachung, Expliztheit, Redundanz, kurze, einfache Sätze sowie Selbst- und Fremdwiederholung.

Es ist „anzunehmen, daß sich Erst- und Fremdsprache(n) nach demselben Grundmuster entwickeln [...]. Hauptunterschiede zwischen Erst- und Fremdspracherwerb sollten sich durch die Interaktion folgender biologischer und umweltspezifischer Faktoren ergeben [...]:

1. einer vom Alter und dem System der Erstsprache (oder bereits erworbenen Fremdsprachen) abhängigen neuronalen Vernetzung
2. altersspezifischen kognitiven Fähigkeiten
3. dem System der Fremdsprache
4. umweltspezifischen Faktoren (Art, Intensität und Dauer des Kontakts mit der Fremdsprache)
5. persönliche Faktoren (Motivation, soziale Integration).“²

¹ Vgl. Kapitel 3.

² Zangl, R./ Peltzer-Karpf, A.: Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs, Tübingen 1998, S. 2.

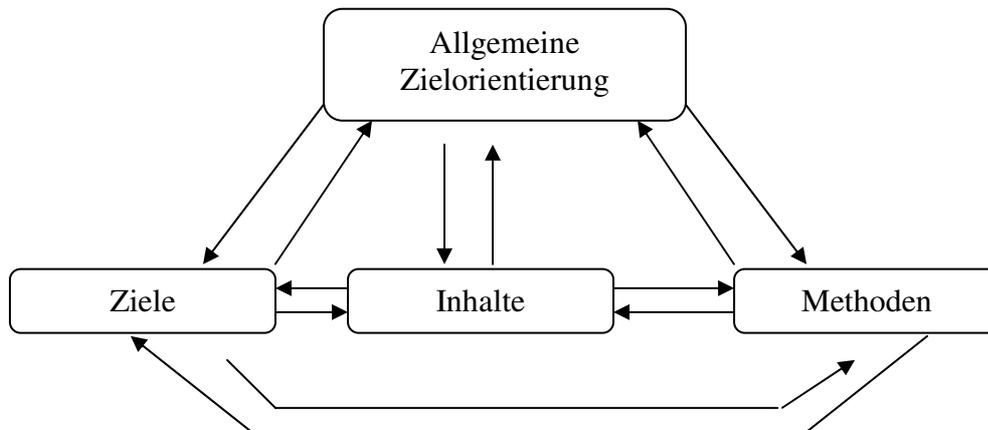
Im Zug der Auswertung des Fremdsprachenunterrichts sind Themen wie das Spektrum der Kommunikationsformen in der Lehrer-Schüler-Interaktion und Hilfen der SchülerInnen untereinander zu bearbeiten. Für die weitere Auswertung ist interessant, welche Ziele im Lehrplan festgelegt sind, bzw. wie die beteiligten Lehrkräfte sie gewichten und wie die Erreichbarkeit der Unterrichtsziele eingeschätzt wird. Wichtige Dimensionen des Grundschulunterrichts sind die Lehrersprache, also die Frage, ob die Zielsprache als Unterrichtssprache eingesetzt wird, und das Lehrerverhalten, also die Fehlerkorrektur und die interaktive Verständniskontrolle. Ebenso interessant ist der Unterrichtsablauf. Hier sind vor allem der Materialeinsatz und die Gestaltung der Lernprozesse aufschlussreich. Das selbe gilt für das Schülerverhalten. Beim sprachlichen Input der Lehrkraft ist nach Reinhard³ zu unterscheiden nach: vorgetragenen Texten, freien, spontanen Äußerungen der Lehrkraft in der Zielsprache, festen Floskeln als Redemittel der Lehrkraft für den Unterricht.

Analysiert man den Fremdsprachenunterricht unter dem Aspekt, dass Kinder mit Sprachschwierigkeiten in der Muttersprache unterrichtet werden, ist vor allem von Bedeutung, dass der Aufbau von Fremdsprachenkenntnissen die Entwicklung der Muttersprache unterstützt und umgekehrt. Für den Unterricht an einer Sprachheilschule stellen sich für die Umsetzung des frühen Fremdsprachenlernens folgende Fragen. Sind Prinzipien und Methoden des FLiG⁴ auf die Schule für Kinder mit Sprachbehinderung und die Schule für Kinder mit Lernbehinderung übertragbar? Wie müssen sie gegebenenfalls verändert beziehungsweise angepasst werden? Wie können sprachtherapeutische Prinzipien in die Überlegungen integriert werden? Wie sind die spezifischen Voraussetzungen der Kinder in die Planungen einzubeziehen? Berücksichtigt man aktuelle Unterrichtsmodelle, ist die Relation zwischen Zielen, Inhalten und Methoden wesentlich. Eine Befragung der Lehrkräfte sollte diesen Zusammenhang erfassen.

³ Reinhard, Andreas: Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge. Ergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayerischen Schulversuch, Donauwörth 1998.

⁴ FLiG = Fremdsprachenlernen in der Grundschule

Für die Analyse von Unterricht ist nach Jank/Meyer die Ziele-Inhalte-Methoden-Relation zu beachten. Sie stellen diese in einem Modell dar:



Folgende Überlegungen liegen dem Modell zugrunde:

- „1) Die Ziele, die Inhalte und die Methoden müssen in sich stimmig sein. Man könnte auch sagen: Sie folgen einer „inneren Zielgerichtetheit“. Die Stimmigkeit entsteht
 - auf der Ebene der Ziele, wenn diese in eine vernünftige Reihenfolge gebracht und den Schülervoraussetzungen angepasst worden sind;
 - auf der Ebene der Inhalte, wenn diese sachlich korrekt und angemessen und strukturiert werden,
 - und auf der Ebene der Methoden, wenn die Formen und Verfahren plausibel ausgewählt und strukturiert worden sind. [...]
- 2) Ziele, Inhalte und Methoden stehen in Wechselwirkung zueinander. Ziele, Inhalte und Methoden können nicht beliebig miteinander kombiniert werden, sondern müssen zueinander passen: [...]

Das Geschick eines Lehrers besteht also erstens darin, die „richtige“ Methode für einen bestimmten Inhalt und im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel auszuwählen; zweitens darin, den Inhalt nicht statisch zu betrachten, sondern die Potenziale, die in einer geschickt gewählten methodischen Herangehensweise an den Inhalten stecken, voll zu nutzen; und drittens darin, interessant und erreichbar zu machen, die Ziele aber auch eventuell zu modifizieren, wenn der tatsächliche Unterrichtsverlauf eine andere Richtung nimmt als ursprünglich geplant.
- 3) Die Stimmigkeit der Wechselwirkungen zwischen Zielen, Inhalten und Methoden ermöglicht eine „allgemeine Zielorientierung“ didaktischen Handelns.

Die Stimmigkeit kann durch gute Planung und methodisches Geschick des Lehrers und die Mitarbeiterschaft der Schüler eingelöst, sie kann aber auch verfehlt werden.“⁵

Die Stimmigkeit dieser Wechselwirkungen ist ein Indiz für die Qualität des Unterrichts. Die Ebenen des didaktischen Handelns sind die Planungs-, Analyse- und die Prozessebene. Ich gehe von folgenden Überlegungen aus:

⁵ Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Berlin 2002, S. 65 f..

- „1) die *Prozessebene* meint den realen Unterrichtsablauf, wie er tagtäglich irgendwo in der Welt abläuft. Man sagt auch Durchführung oder Realisierung des Unterrichts dazu. Auf der Prozessebene gestaltet sich die Wechselwirkung als ein *Konstitutionszusammenhang* von Unterricht. Durch das leibhaftige didaktisch-methodische Handeln des Lehrers und der Schüler wird der Unterrichtsprozess in Gang gesetzt. Durch die geleistete Arbeit werden die Inhalte erstellt (= konstituiert) und die Ziele erreicht. [...]
- 2) Bei der *Analyseebene* von Unterricht sprechen wir vom Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden. Das soll heißen, dass ein Moment die jeweils anderen impliziert. Es gibt auf dieser Ebene keine Ziel-Inhalt-Methode-Hierarchie, sondern eine systematische und faktische Gleichwertigkeit. [...]
- 3) Bei der *Planungsebene* von Unterricht handelt es sich um einen Explikationszusammenhang. Damit ist gemeint, dass der Planer seine Sicht der Dinge „expliziert“, also bewusst Entscheidungen über die wünschenswerte Gestaltung der Ziel-Inhalt-Methode-Relation trifft. Auf dieser Ebene herrscht ein Primat der Ziel- und Inhaltsorientierung.“⁶

Aus der bildungspolitischen Diskussion zu den Bildungsstandards lassen sich Anforderungen an Bildungsstandards ableiten, die es zu prüfen gilt. Dies ist die Frage, ob die Bildungsstandards Teil eines umfassenden Konzepts zur pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung sind. Und: Betont das Konzept zur pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung nicht nur den Output, sondern formuliert es auch Standards für Input (Bildungsziele, Lernort, Lern- und Arbeitsbedingungen, Qualifikation und Versorgung mit pädagogischem Personal) sowie für den pädagogischen Prozess (Lehr-, Lern- und Förderkonzepte, Demokratisierungsstrategien, pädagogische Schul- und Qualitätsentwicklung)? Dienen die Bildungsstandards der Qualitätssicherung, der Verbesserung der Fachleistungen und der Herstellung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit? Wird die Entwicklung einer Schulkultur und die Eigenständigkeit der SchülerInnen gefördert? Wird das Konzept der Demokratisierung von Schule vorangetrieben? Welche Grundeinstellung wird in den Bildungsstandards vertreten? Steht Leistung durch Auslese und Homogenisieren oder Leistung durch Fördern und Integrieren im Vordergrund? Sind die Bildungsstandards „stoffbasiert“ oder „kompetenzbasiert“? Werden sie von übergeordneten Bildungszielen abgeleitet, wie die Fähigkeit, Wissen zu erwerben, das anschlussfähig für lebenslanges Lernen ist, die Fähigkeit, anwendungsfähiges Wissen zu erwerben und auf vielerlei Situationen übertragen zu können, Lernkompetenz und Methodenkompetenz zu erwerben, ebenso wie soziale Kompetenzen? Sind die Bildungsstandards schulformbezogen oder schulformunabhängig? Werden Neuerungen, die durch die Bildungsstandards umgesetzt werden sollen, von den Lehrkräften entsprechend wahrgenommen? Werden die Anforderungen, die vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg an die Umsetzung der Bildungsstandards gestellt werden, in der Schulpraxis erfüllt?

⁶ Jank /Meyer 2002, S. 60.

7.2. Variablenkatalog

Ich lege der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen den nachstehenden Variablenkatalog zugrunde:

Cd.-Nr.	Variable	Ausprägung	Operationalisierung	Bildungsstandards
1.1.	Unterrichtsablauf	Aufwärmphase		
1.2.		Begegnung und Umgang mit Neuem		
1.3.		Umgang mit Bekanntem, Üben, Anwenden		
1.4.		Ausklang, Abschluss		
2.1.	Themenbereiche	Ich und mein Körper	my body	Themenbereiche sind der Ergänzung zum Bildungsplan für die Grundschule 2001 entnommen
2.2.		Schule	at school: colours, numbers, schoolthings ...	
2.3.		Familie / mein Zuhause	my family and my friends	
2.4.		Freunde	my friends	
2.5.		Tiere	animals, my pets	
2.6.		Freizeit/Hobbys	leisure time, hobbies, sports	
2.7.		Spiele	games	
2.8.		Mein Tagesablauf	my day	
2.9.		Kleidung	my clothes	
2.10.		Essen und Trinken	food and drink	
2.11.		Einkaufen	shopping	
2.12.		Feste / Jahresrhythmus / Wetter	in the course of the year, the calendar	
2.13.		Unterwegs sein	moving about	
2.14.		Begegnung mit anderen Menschen	meeting people of different cultural background	
2.15.		Lieder / Reime / Geschichten	songs, rhymes, stories	
2.16.		Grammatikalische Übung	Explizite grammatikalische Übung	
3.1.	Lehrersprache	Zielsprache ist Unterrichtssprache	LK verwendet vorwiegend die Zielsprache als Unterrichtssprache	

3.2.		Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache	Ohne Eigennamen; Gesamt	
3.3.		Differenziert nach gesprochener Text	3.3.=3.2.-(3.4.+3.5.+3.8.)	
3.4.		Differenziert nach freie, spontane Äußerung in der Zielsprache	Disziplinierungen in der Zielsprache; unterrichtsunabhängige Äußerungen der LK (z.B. Stühle rücken, sonstiges ...)	
3.5.		Differenziert nach classroomphrases / Redemittel	Pay attention please; Take your schoolbag; Good morning; How are you?; Listen; Here you are; take your chair; altogether; look at me; very good; ...	
3.7.		Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache	Gesamt	
3.8.		Anzahl chorisches gesprochener Wörter	LK und SuS sprechen gemeinsam (z.B. Lied, Reim, Schlüsselwörter, ...)	
3.9.		Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung Reperaturssequenz	Teilweise Wiederholung der eigenen oder der kindlichen Äußerung, mit oder ohne Modifikation: Wiederholungen lenken bei gleichem Inhalt die Aufmerksamkeit des Kindes auf die grammatische Form des Satzes. Das gleiche bewirken Wiederholungen mit Modifikation (Indirekte Korrektur).	
3.10.		Fehlerkorrektur durch Nachfrage. Explizites Hinweisen auf Fehler	LK fragt nach oder thematisiert einen Fehler.	
3.11.		Interaktive Verständniskontrolle	Lehrkraft bindet die SuS in einen Dialog ein um dadurch zu überprüfen, ob der Gegenstand verstanden wurde	
3.12.		Vereinfachung	<p>Motherese ist die Anpassung der Sprache an den Fortschritt der Kinder.</p> <p>Das „Mutterische“ – englisch motherese – meint die Art zu sprechen, wie Mütter mit ihren Säuglingen und Kleinkindern sprechen. Mütter passen sich dabei den Fortschritten ihrer Kinder kontinuierlich an. Sie sprechen verständlich und grammatikalisch korrekt. Eltern bieten ihren Kindern in Wortschatz und Thematik immer mehr an, als das Kind aufnehmen kann. Dieses Prinzip der „Mehrdarbietung“ entspricht demnach dem pädagogischen Prinzip der „leichten Überforderung“. Eltern greifen das vom Kind Geäußerte auf und wiederholen oder erweitern es.</p> <p>„Das scheinbar beiläufige Wiederholen könnte indes eine ideale Art des sprachlichen Umgangs mit Kindern sein – aber auch nur, solange es den Kindern selbst nicht gewollte und belehrend vorkommt. Bei Kindern mit Einwort-, Zweiwort- und Dreiwortstadiums tragen die Eltern ohnehin die Hauptlast des Gesprächs. Das Wesentliche ist hier, daß sie den Beitrag des Kindes bekräftigen – das Gespräch fortführen, ohne offen zu korrigieren. Zugleich wird ihm eine korrekte Form seiner eigenen Äußerung sehr geschickt zugespielt. Ob das Kind</p>	

			genau zu diesem Zeitpunkt etwas damit anfangen kann, ob die korrekte Form dem Kind etwas signalisiert, können sie nicht wissen. Aber irgendwann wird es bereit für sie sein. Im Fremdsprachenunterricht, der unter Zeitdruck steht, hat diese Art der Korrektur den Effekt, das Gespräch in Gang zu halten und Mut zu machen zu fremdsprachlicher Verständigung, statt Ängste und Fehler zu schüren“ (Butzkamm/Butzkamm 1999, S.93)	
3.14.		Explizitheit	Motherese; Betonung der Schlüsselwörter	
3.15.		Redundanz	Motherese; Wiederholung	
3.16.		Kurze, einfache Sätze	Motherese	
3.19.		Selbst- und Fremdwiederholung	Motherese: Teilweise Wiederholung der eigenen oder der kindlichen Äußerung, mit oder ohne Modifikation: Wiederholungen lenken bei gleichem Inhalt die Aufmerksamkeit des Kindes auf die grammatische Form des Satzes. Das gleiche bewirken Wiederholungen mit Modifikation (Indirekte Korrektur).	
3.20.		Sandwich-Technik	LK spricht einen Satz in der Zielsprache und wiederholt diesen im Anschluss in der Muttersprache – spricht dann evtl. nochmals den zielsprachlichen Satz	
4.1	SchülerInnensprache	Anzahl der gesprochenen Wörter der SuS in der Zielsprache	Ohne Eigennamen; Gesamt	
4.2.		Differenziert nach gesprochener Text	4.2.=4.1.-(4.3.+4.4.+4.7)	
4.3.		Differenziert nach freie, spontane Äußerung in der Zielsprache	Unterrichtsunabhängige Äußerungen	
4.4.		Differenziert nach classroomphrases / Redemittel	z.B. Anweisungen zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten; Fine thank you; Well done ...	
4.5.		Anzahl der gesprochenen Wörter der SuS in der Muttersprache	Gesamt	
4.7.		Anzahl chorisich gesprochenen Wörter	LK und SuS sprechen gemeinsam (z.B. Lied, Reim, Schlüsselwörter,...)	
4.8.		Rückgriff auf L1	SuS verwenden Muttersprache	
4.9.		Code-Switching	SuS kombinieren L1 und L2 in einem Satz.	
4.10.		Übernimmt Sprechakt resp. Interaktionsschritten der Lehrkraft	Nachsprechen	
4.11.		SuS korrigieren SuS	Durch die richtige Wiederholung eines Wortes korrigieren sich die SuS selbst; SuS unterstützen sich durch Übersetzungen der Äußerungen der LK	
4.12.		Hypothesenbildung	SuS bilden Hypothesen über Sprache und Spracherwerb.	

			Es ist davon auszugehen, „dass Kinder nicht etwa eine große Anzahl von Hypothesen über mögliche Bedeutungen eines Wortes prüfen und verwerfen müssen, bis sich die richtige Bedeutung herauschält, dann wäre nämlich der Bedeutungserwerb ein hoffnungsloses Unterfangen. Vielmehr, so ihr Argument (Dittmann bezieht sich auf: Markman, Ellen M.: Constraints children place on word meanings, in: Cognitive Science, 14, 1990, 14-77.), müssen Kinder von vornherein in den Hypothesen, die sie über Wortbedeutungen bilden, eingeschränkt sein. Sie formuliert drei solcher „Beschränkungen“: Die „Ganzheitsannahme“ besagt, dass Kinder ein neues Wort, das sie in einer Benennungssituation hören, auf das ganze Objekt beziehen, nicht auf Teile davon, die Farbe, das Material oder sonstige Eigenschaften. Nach der „Taxonomieannahme“ unterstellt das Kind, dass Wörter sich auf Gegenstände der gleichen Art beziehen, also auf Klassen von Gegenständen (z.B. Hund auf alle Hunde, nicht auf Hund plus Hundeleine). Gemäß der Ganzheitsannahme werden also neue Wörter als Bezeichnung für ganze Objekte interpretiert. Damit das Kind in die Lage versetzt wird, Wörter für Objektteile oder Eigenschaften zu erwerben, muss eine weitere Beschränkung angenommen werden: die „Disjunktionsannahme“. Sie besagt, dass jedes Objekt nur eine Bezeichnung hat. In Gegenwart eines bereits benannten und eines unbenannten Objektes werden Kinder also nach der Disjunktionsannahme ein neues Wort dem noch unbenannten Objekt zuordnen. Wird aber in einer Benennungssituation, in der nur ein schon bekanntes Objekt im Spiel ist, ein neues Wort gebraucht, kann es als Bezeichnung eines Objektteils oder einer Eigenschaft des Objektes interpretiert werden.“ (Dittmann, Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen, München 2002, S. 41 f..)	
4.13.		Experimentieren mit Sprache	Kreative Wortbildungen (z.B. slang, blade etc.) = deutsches Wort englisch artikuliert. Die korrekte Form ist nicht memoriert und die SuS versuchen, ein Wort zu bilden, das der möglichen korrekten Form ähnlich ist.	
5.1.	Schülerreaktion	Rezeptiv	SuS nehmen den Input der LK auf und reagieren v.a. rezeptiv. SuS treten mit der LK in Interaktion, indem sie z.B. standardisierte Antworten in einem kurzen Dialog geben.	
5.2.		Produktiv	SuS wenden Sprache frei an und treten mit der LK in Interaktion.	
6.1.	Sozialform	Einzelarbeit	SuS arbeiten still an ihrem Platz.	
6.2.		Partnerarbeit	SuS arbeiten mit einem Partner.	
6.3.		Gruppenarbeit	SuS arbeiten in Gruppen.	
6.4.		Klassenspiel/ Rollenspiel	Rollenspiel; Theaterspiel; Bewegungsspiele; ...	

6.5.		Frontalunterricht	LK lenkt den Stundenverlauf. Im Frontalunterricht dominiert die LK. Der Lehrstoff wird kursorisch im Sinne des Vortrags und des Lehr-Gesprächs veranschaulicht und vermittelt.	
7.1.	Materialeinsatz	Tafelbild / Wandtafel		
7.2.		Bildkarten / Poster / Wortkarten		
7.3.		Kombination Tafelbild / Bildkarten		
7.4.		Overhead		
7.5.		Arbeitsblatt		
7.6.		Heft		
7.7.		„SchülerInnen“ werden als Rollenspieler eingesetzt		
7.8.		Puppen		
7.9.		Realia		
7.10.		Audiovisuelle Medien		
7.11.		Bücher / Literatur		
7.12.		Lehrerhandbuch		
7.13.		Arbeitsbuch		
7.14.		Bilderbuch		
7.15.		Brettspiel		
10.1	Interaktionsmuster	Kommunikativer Übungstyp: Funktional-kommunikative Aktivität	Interaktion: Interaktion ist die wechselseitige Beeinflussung von Individuen (oder Gruppen) in ihren Handlungen; Fremdsprachenunterricht besteht aus Interaktion zwischen verschiedenen Lernern und zwischen Lehrkraft und Lernern (Definition nach Edmondson/House 2000) Herstellung von „information-gap“-Situationen, auch spielerischer Natur (Ratespiele o.ä.)	
10.2.		Kommunikativer Übungstyp: Sozial-interaktive Aktivität	Rollenspiele, Diskussionen, Simulationen. Abgrenzung zu funktional-kommunikativer Aktivität: Kommunikation findet nicht nur innerhalb eines Spielkontextes statt, sondern die sozial-interaktive Dimension der Sprache wird real ausgeübt.	
10.3.		Interaktionssequenz: Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerfeedback (Lockstep-Verfahren)	Strukturelle Zusammenhänge zwischen verschiedenen Beiträgen innerhalb einer Kommunikation = Interaktionssequenz Edmondson hält fest, daß alle Interaktionen auf einem zweiteiligen Grundmuster basieren, die wir informell auch „Initiiieren“ und „Reagieren“ nennen können. Er geht davon aus, „daß der „Kern“ des dreiteiligen Lockstep-Musters aus dem zweiten und dritten Element besteht und nicht aus dem ersten und dem zweiten. Lehrerfeedback ist also nicht als „Nachtrag“ oder „Reaktion“ auf eine Lehrerfrage-	

			Schülerantwort-Sequenz zu verstehen, eher ist die Lehrerfrage als Anlaß zu einer Lerneräußerung-Lehrerfeedback-Sequenz anzusehen. (Deshalb ist es verständlich, daß „Schülerantworten“ als Fragen formuliert werden können [...]). Lehrerfragen innerhalb des Lockstep-Verfahrens dienen grundsätzlich dazu, Lehrerfeedback zu ermöglichen, auch wenn Lehrer weitere, didaktische Ziele bei der Verwendung dieses Musters verfolgen. Das Muster ist eine strategische Alternative zu der direkten Vermittlung von Auskünften durch Vortragen, die es Lernern erlaubt, an der Interaktion sprachlich aktiv beteiligt zu werden, und die es dem Lehrer erlaubt, absolute Kontrolle über den Ablauf der unterrichtlichen Interaktion auszuüben.“ (Edmondson/House 2000, S. 251 f.)	
10.4.		Rezeptive Übung	Kommunikative Fähigkeiten werden in kleinen Schritten geübt	
10.5.		Reproduktive Übung	Wiedergabe bestimmter sprachlicher Einheiten wird erwartet	
10.6.		Produktive Übung	Die Lerner versuchen, das Gelernte selbständig anzuwenden	
10.7.		Kreative Übung	Freie Sprachanwendung	
12.	Spiralität	Der Fremdsprachenunterricht ist zeitlich, inhaltliche und sprachlich spiralförmig angelegt.	Spiralig bedeutet hier, Bekanntes wird stets wieder eingebunden - Neues tritt anknüpfend hinzu. Spiralförmig werden Themen von einem Schuljahr zum nächsten erweitert.	Expertenbefragung
13.	Handlungsorientierung	Zielsprachliche Äußerungen werden an Handlungen gebunden, die die Kinder beobachten oder in die sie einbezogen werden.	In einfachen Szenen werden Handlungsformen, die von der Lehrkraft oder einer Handpuppe dargestellt werden, beobachtet, vollzogen und auch nachgeahmt und gesprochen. Dem Drang nach Bewegung, Mitgestaltung und körperlicher Repräsentanz der Kinder wird durch Handeln und Spielen Rechnung getragen.	Expertenbefragung

7.3. Variablenzuordnung in den Bildungsstandards

Den Bildungsstandards⁷ ordne ich die Variablen aus dem erstellten Variablenkatalog zu.

Klasse 2

1. Sprachlernkompetenz/Lernstrategien

Die Schülerinnen und Schüler

V. 10.1.
V. 10.2.
V. 10.3.

können aus der direkten Beobachtung von oder Teilnahme an Interaktionen und Kommunikationsereignissen lernen: Sie bauen Strategien auf, um zu verstehen und sich in Ansätzen verständlich zu machen, versuchen sprachliche und übersprachliche Strukturen zu erkennen und zu übernehmen;

- besitzen erste Strategien zum Erkennen von einfachen kommunikativen Botschaften, wie etwa: Es wird eine Information gewünscht, ein Vorschlag gemacht, eine Bitte geäußert, eine Aufforderung geäußert, ein Lob oder eine Ermahnung ausgesprochen u.ä.

V. 4.13.
V. 4.12.

können sprachlich, inhaltlich und erfahrungsbezogenes Neues mit eigenem Wissen und eigenen Erfahrungen vergleichen und so ihr Wissen erweitern und ausdifferenzieren

- sind durch den Versuch zu verstehen und Bedeutung zuzuweisen sensibilisiert für erste grundlegende Strategien in Bezug auf das Sprachsystem: Diese sind das Aufbrechen und Kategorisieren auf Laut-, Wort- und Satzebene und das Erkennen einfacher Strukturen und Muster in Gesprächen und Texten

V. 4.12.
V. 4.13.

versuchen, Wortbildungsregeln zu erschließen, regelhaft zuzuordnen und anzuwenden, wobei sie oft noch übergeneralisieren

V. 4.8.

können auf Deutsch nachfragen, um Wiederholung und Verstehens- und Ausdruckshilfen bitten

- können bereits bekannte vorhandene Medien (z. B. altersangemessene Lehrbücher, Sachbücher) für selbstständiges Lernen nutzen

2. Kommunikative Strategien und Aktivitäten

Rezeptive Strategien und Aktivitäten

Rezeptive Strategien

Die Schülerinnen und Schüler können

⁷ Zitiert nach Bildungsplan 2004. Graue Kästchen und Variablen am Rand sind von der Autorin. Die Inhalte entsprechen den Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen im Bildungsplan 2004 für die Grundschule.

V. 5.1.
V. 10.2.
V. 10.4.

Texten, wie z.B. Anweisungen, szenischen Dialogen, Geschichten mögliche Situationskontexte zuordnen

- auf Grund kontextueller Hilfen, wie z.B. Situationsmerkmale, Gestik, Mimik, Bilder, Vermutungen zum Inhalt, zum Thema oder zur Aussageabsicht anstellen und sie für das Verstehen von Texten nutzen

V. 5.1.
V. 10.4.

übersprachliche Merkmale, wie Satzakzente, Sprechtempo und typische und häufig wiederkehrende grundlegende Satzmelodien (Frage, Aussage, Aufforderung), zum Kontext in Beziehung setzen und zum Verstehen der Aussage und Aussageabsicht anwenden

- das mögliche Bedeutungsfeld von Texten, Sätzen und Wörtern sinnvoll eingrenzen, indem sie ihr Welt-, Situations-, Handlungs- und/oder Textwissen nutzen und/oder bekannte Wendungen, Wörter und Wortanteile wiedererkennend zum Kontext in Beziehung setzen

V. 4.8.

sich möglichen Bedeutungen unbekannter Wörter auch dadurch nähern, dass sie den konkreten Kontext oder das Wissen über andere Sprachen zu Hilfe nehmen

Rezeptive Aktivität Hören

Die Schülerinnen und Schüler können

V. 5.1.
V. 10.5.

den groben Textverlauf verstehen und auf Deutsch wiedergeben

V. 5.1.

nach mehrmaligem Hören und Klärung des situativen Kontexts einfachste Detailinformationen entnehmen, wie z.B. Anzahl, Namen beteiligter Charaktere, vorkommende Objekte, bekannte Handlungen

V. 10.1.

die etwa durch Gestik und Mimik gestützten Anweisungen der Lehrkraft in der Unterrichtsinteraktion verstehen

V. 10.4.
V. 5.1.

sich mit verschiedenen mündlich präsentierten und visuell gestützten Texten, Medien und authentischen Materialien, wie etwa typischen Kinderbüchern, informativen Texten, Hörspielen, dialogischen Sze-

Produktive Strategien und Aktivitäten

Produktive Strategien

Die Schülerinnen und Schüler können

Äußerungen überlegt und themenbezogen einbringen

V. 5.1.

V. 5.2.

V. 10.1. V. 10.5.

V. 10.2. V. 10.6.

V. 10.3. V. 10.7.

V. 10.4.

sprachliche Sequenzen, wie z.B. einen kurzen Dialog einüben

V. 4.13.

V. 4.9.

neue Wörter und Äußerungen durch Mischen von verschiedenen ziel-, deutsch- und unter Umständen anderssprachigen Elementen erproben, wie z.B. *it's hellgreen*, (alle Elemente mit englischer Aussprache): *The aff is sitting ouf the tree*

V. 4.13.

V. 4.9.

Produktive Aktivität Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können

sich beschreibend zu ihrer Person (Name, Alter), zu Familienmitgliedern (Anzahl, Name, Alter), zu Personen (Geschlecht, Größe, einfachste Handlungen), zu hinreichend bekannten Objekten und

V. 2.1.

V. 2.3.

V. 2.4.

V. 2.5. V. 2.8.

V. 2.6. V. 2.9.

einen kurzen Reim, ein kurzes Lied, eine kurze Frage-Antwort-Sequenz innerhalb eines Rollenspiels nachsprechen, auswendig lernen und in der Gruppe vortragen

V. 2.15.

V. 6.4.

V. 7.7.

V. 10.2.

V. 10.3.

Interaktive Strategien und Aktivitäten

Interaktive Strategien

Die Schülerinnen und Schüler können

sich in bekannten Situationen auf die Erwartungshaltung bekannter Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner einstellen und entsprechend reagieren

V. 10.2.

V. 10.3.

- relevante Beiträge in die laufende Kommunikation einbringen, indem sie auf Thematik und/oder spezifische Fragestellung Bezug nehmen
- Signale der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zum Sprecherwechsel richtig deuten

V. 10.5.

sich an Interaktionen vor allem reaktiv beteiligen (Frage-Antwort)

Mündliche Interaktion

Die Schülerinnen und Schüler können

V. 10.1.

V. 10.2.

V. 10.3.

V. 10.4.

V. 10.5.

bekannte Fragen und Anweisungen sowie situativ gestützte unbekannte Fragen und Anweisungen verstehen und entsprechend reagieren

V. 2.15.

alltägliche, einfache Formeln verwenden, um jemanden zu grüßen, sich vorzustellen, nach dem Namen zu fragen, sich nach dem Befinden zu erkundigen, das Befinden anzugeben, sich zu verabschieden, sich zu bedanken, sich zu entschuldigen, jemandem Glückwünsche zum Geburtstag auszusprechen

V. 2.2.

geschlossene und einfache offene Fragen zu konkreten Anlässen (Bildern, Geschichten) beantworten, wie z.B. *Who is this/it? What's...? What colour is...? How much/many...? What is...doing?*

V. 10.5.

einfachste Feststellungen mit Hilfe von Einwort- und Zweiwortsätzen und mit gespeicherten Wendungen treffen

3. Beherrschung der sprachlichen Mittel

Pragmatische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Textsorten, wie Erzählung, Dialog und Reim unterscheiden
- komplexere Satzstrukturen an Satzmelodie, Darbietung und einfachen Konjunktionen, vor allem *and* und *or*, erkennen
- etwas beschreiben, indem sie einzelne Wörter und/oder gespeicherte Wendungen aufzählend aneinander reihen, wobei die Aufzählung teilweise durch *and* markiert wird
- bekannte Äußerungen durch den Austausch einzelner Wörter der kommunikativen Aufgabe anpassen
- Bezug nehmen, wobei das Gesagte ohne Berücksichtigung des Kontextes mehrdeutig und ungenau sein und Nachfragen erfordern darf

Lexikalische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern aus bekannten Themenfeldern und ihrem unmittelbaren Erfahrungsraum, um hieraus Gegenstände zu bezeichnen, Zustände und Eigenschaften zu benennen und sehr häufig wiederkehrende Handlungen auszudrücken
- kennen einfache Satzformeln zu konventionalisierten Interaktionssituationen, wie z.B. *Good morning! Hello! Good bye! Thank you! Happy birthday!*
- kennen feststehende Muster, um Dinge zu benennen und Bezeichnungen zu erfragen,
- können Wortschatz bekannten Themen und Wortfeldern zuordnen

Phonologische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

V. 4.13.

haben eine gut verständliche Aussprache, wobei sie teilweise zielsprachliche Besonderheiten übergeneralisieren

- können unbekannte zielsprachliche Äußerungen eindeutig der Zielsprache zuordnen und von anderen Zielsprachen unterscheiden
- verwenden interpretierbare Satzmelodien bei Fragen und Aussagesatz

Grammatische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfachste Sätze bilden. wie z.B. *This is a bird, it's green.*
- markieren, ob sie Aussagen über sich (*I*) machen oder sich an Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner (*you*) wenden
- mit Hilfe von Präpositionen wie z.B. *in, on, at, to, after* oder gebräuchlichen Adverbien, wie z.B. *here, there, then* gebildete Orts- und Zeitangaben kontextgebunden verstehen
- andere häufig gebrauchte Adverbien, wie z.B. *quickly, quietly, very* und Präpositionen, wie z. B. *with* verstehen
- eine Anfrage mit *no* verneinen und nicht kontrahierte Formen der Negation (*no, not*) auch ohne gestische und mimische Unterstützung verstehen
- ansatzweise präsentische Formen (*simple present, present continuous*) von Vollverben verwenden, ohne die Anwendungskontexte von Formen des *simple present* und des *present continuous* unterscheiden zu können oder im Numerus anpassen zu können (3. Pers. Sing. *simple present*)
- sprachlich auf Gegenstände und Orte verweisen, wie z.B. *this, here, there*
- auf einfachste Art und Weise und kontextbedingt Fragen bilden mittels Einwortfragen oder formelhafter Fragen, wie z.B.: „*What's this?*“

4. Allgemeine Kompetenzen

Weltwissen

Die Schülerinnen und Schüler können

- anschauliche und konkrete Wissenszusammenhänge auch in der Zielsprache erwerben, wenn sie sprachlich gut erschließbar und situativ gestützt (Bilder, Gestik, Mimik) sind, wie z.B. *dogs can smell very well*
- auf dem Hintergrund ihres Weltwissens, das sie in den anderen Fächern erwerben, Anteile der Zielsprache erschließen, wie z.B. *birds have got two wings*
- einfache Anfragen zu Wissenszusammenhängen aus bekannten Themenfeldern auch auf Englisch beantworten, wie z.B. *What does a rabbit eat?*
- entsprechend ersten Ordnungsmustern zuordnen, wie z.B. nach Oberbegriffen/Unterbegriffen
,Analogiebeziehungen/Gegensätzen
zeitlichen Anordnungen von Abläufen und Handlungen

Soziokulturelles Wissen

Die Schülerinnen und Schüler

V. 2.14.

kennen exemplarisch einige Alltagsgewohnheiten und soziale Konventionen aus zielsprachlichen Kulturen

V. 2.15.

kennen exemplarisch typische Lieder, Reime, Kinderbücher aus zielsprachlichen Kulturen

V. 7.11.

V. 7.14.

V. 2.14.

V. 2.13.

sind sensibilisiert, durch Beobachtung und Teilnahme an einfachen Kommunikationsereignissen Zugang zu unbekanntem Menschen und neuen Verhaltensweisen zu finden

Interkulturelle Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- sind für die Verschiedenartigkeit von Sprachen (Lautlichkeit, Bezeichnungsweisen) sensibilisiert

V. 2.8.

V. 2.10.

V. 2.12.

V. 2.13.

V. 2.14.

sind für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich möglicher Organisationsformen des alltäglichen Lebens (Gewohnheiten) sensibilisiert, können einige ausgewählte Gewohnheiten beschreibend auf Deutsch darstellen, sind an dieser Thematik interessiert und empfinden ein solches Wissen als Bereicherung

Klasse 4

1. Sprachlernkompetenz/Lernstrategien

Die Schülerinnen und Schüler

V. 4.12.
V. 4.13.

können aus der direkten Beobachtung von oder Teilnahme an Interaktionen und Kommunikationsereignissen gezielt und aspektbezogen lernen: Sie verfeinern und reflektieren zunehmend ihre Strategien, um zu verstehen und sich verständlich zumachen, differenzieren sprachliche Strukturen aus, verfeinern sie und wenden sie an

- besitzen Strategien zum Erkennen von einfachen kommunikativen Botschaften, wie z.B.: Es wird eine spezifische Information gewünscht, ein Vorschlag gemacht, eine Bitte geäußert, ein Sachverhalt abgewogen, eine Erklärung gegeben
- können sprachlich, inhaltlich und erfahrungsbezogenes Neues mit eigenem Wissen und eigenen Erfahrungen vergleichen, gezielt in Beziehung setzen und so ihr Wissen erweitern und ausdifferenzieren

V. 4.12.

kennen und nutzen grundlegende Strategien in Bezug auf das Sprachsystem (wie das Aufbrechen und Kategorisieren von Sprache auf Laut-, Wort- und Satzebene, das zunehmende Erkennen von Strukturen und Mustern in Gesprächen und Texten)

- erschließen so auch Wortbildungsregeln und Regelmäßigkeiten in der Satzbildung und wenden sie an
- können auf formelhafte Weise nachfragen und/oder um Hilfe und/oder Wiederholung bitten
- besitzen auch durch die Arbeitsweise in anderen Fächern Lerntechniken, wie etwa die Verwendung von altersangemessenen einfachen Nachschlagewerken, Inhaltsverzeichnissen, die Gliederung einfacher Abläufe (Vorbereiten, Durchführen, Nachbereiten), Ergebnisse vergleichen, selbst kontrollieren und können auf individuelle Weise erste Notizen anfertigen
- können im Klassenzimmer vorhandene Medien (z. B. altersangemessene Lehrbücher, Wörterbücher, Sachbücher) sowie authentische Texte oder auch moderne Medien (z.B. Lernprogramme, Textverarbeitungsprogramme) für selbstständiges Lernen nutzen, aufgabenorientiert zusammenstellen und zur Selbstkontrolle verwenden
- lernen zunehmend, ihre sprachlichen Fähigkeiten selbst mit Hilfe eines Sprachenportfolios zu beurteilen und ihren individuellen Fortschritt einzuschätzen, und sie beginnen diese Möglichkeit zur Entwicklung und Optimierung eigener Lernstrategien und Lerntechniken zu nutzen

2. Kommunikative Strategien und Aktivitäten

Rezeptive Strategien und Aktivitäten

Rezeptive Strategien

Die Schülerinnen und Schüler

- können Texten Situationskontexte zuordnen und diese dann im Hinblick auf wer/wie/was/an wen/wozu kategorisieren
- können auf Grund kontextueller Hilfen, wie Situationsmerkmalen, Gestik, Mimik, (Schau-)Bilder, Diagrammen, Vermutungen zum Inhalt, zum Thema oder zur Aussageabsicht anstellen und diese dann für das Verstehen von Texten nutzen
- können übersprachliche Merkmale, wie Satzakkente, Sprechtempo und typische und häufig wiederkehrende grundlegende Satzmelodien (Frage, Aussage, Aufforderung) zum Kontext in Beziehung setzen und zum Verstehen der Aussage und Aussageabsicht anwenden
- erfassen die Bedeutung von gesprochenen und geschriebenen Texten, Sätzen und Wörtern, indem sie ihr Welt-, Situations-, Handlungs- und/oder Textwissen nutzen und bekannte Wendungen, Wörter und Wortanteile wiedererkennend zum Kontext in Beziehung setzen
- können das Erschließen der Bedeutung unbekannter Wörter auch dadurch verbessern, dass sie den konkreten Kontext oder das Wissen über andere Sprachen zu Hilfe nehmen
- suchen Schlüsselwörter und nutzen sie, um den Gesamtsinn einer Äußerung oder eines Textes zu erfassen
- können in schriftlichen Texten einfache Textsortenmerkmale und Gliederungsmerkmale, wie z.B. Zwischenüberschriften, Absätze, Bild-Textzuordnung erkennen, deuten und zum Textverstehen nutzen

Rezeptive Aktivität Hören

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Hauptaussage verstehen
- nach mehrmaligem Hören und Klärung des situativen Kontexts auch Detailinformationen entnehmen

V. 4.4.
V. 3.5.

Anweisungen zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten (*classroom phrases*) sowie die Äußerungen von Mitschülerinnen und Mitschülern im Rahmen der Unterrichtsinteraktion verstehen

Rezeptive Aktivität Lesen

Die Schülerinnen und Schüler können

- in einem kurzen Text Wörter, Wendungen und kurze Sätze wiedererkennen, markieren und auch mündlich wiedergeben
- den groben Textverlauf und/oder die Hauptaussageabsicht verstehen und hauptsächlich auf Deutsch, in Ansätzen auch zielsprachlich wiedergeben
- Detailinformationen in sehr klar strukturierten, kurzen und bildlich gestützten Texten auffinden
- kurze, einfache Mitteilungen (z.B. Postkarten, kurze Briefe, Notizen, E-Mails) verstehen
- häufig wiederkehrende, schriftliche Arbeitsanweisungen verstehen

Produktive Strategien und Aktivitäten

Produktive Strategien

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich durch gezieltes Ausprobieren und gezieltes Anwenden und Kombinieren vorhandener sprachlicher Mittel Wege suchen, das auszudrücken, was sie mitteilen wollen.
- das Schreiben und Sprechen kürzerer Texte gezielt vor- und nachbereiten: auf individuelle Weise Notizen erstellen, Hilfen suchen und erfragen, Textvorlagen zur Erstellung von Paralleltextrn nutzen, mit Hilfe Texte gezielt überarbeiten, Möglichkeiten zur Selbstkorrektur nutzen
- beim mündlichen Vortragen und Schreiben Strukturierungs- und Darstellungshilfen, wie z.B. Überschriften, Absätze, Bilder, nutzen oder eigene Strukturierungsmöglichkeiten zur Verfügung haben und nutzen
- bekannte Wörter zielgerichtet für die Wortbildung einsetzen
- Wortschatzlücken füllen, indem sie bedeutungsverwandte Wörter oder Überbegriffe als Ersatz für unbekannte Wörter verwenden

Produktive Aktivität Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können

V. 2.1.
V. 2.3.

mit einfacher, teilweise formelhafter Sprache und bekannten Wendungen Informationen zur eigenen Person und zu personalen Beziehungen, zu Charakteren, zu Objekten und Handlungen vor allem aus bekannten Themenfeldern geben

- einen kurzen geschriebenen Text vorlesen
- kürzere Dialoge, Texte (Reime, Lieder) auswendig vortragen

V. 10.7.

in sehr kurzen, einfachen Sätzen etwas erzählen oder berichten

- mit Hilfsmitteln, wie z.B. Notizen, Objekten, Bildern eine sehr kurze und einfache Präsentation gestalten

Produktive Aktivität Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können

- kurze, bekannte und sehr häufig wiederkehrende Wörter, Wendungen und Sätze so aus dem Gedächtnis schreiben, dass sie eindeutig erkennbar sind
- Postkarten, kürzere Briefe oder E-Mails zur Kontaktaufnahme schreiben
- in Wörtern und einzelnen Sätzen über die eigene Person, personale Beziehungen, über Objekte und über Handlungen aus bekannten Themenfeldern schreiben
- einzelne Wörter, Wendungen sowie kurze, einfache Texte korrekt abschreiben
- ansatzweise eigene Gedanken und eigenes Wissen festhalten

Interaktive Strategien und Aktivitäten

Interaktive Strategien

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Erwartungshaltung von Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern in bekannten Situationen nutzen, um ihr kommunikatives Handeln daran zu orientieren und bekannte Gesprächsmuster zu nutzen
- relevante Beiträge in die laufende Kommunikation einbringen, indem sie auf Thematik und/oder spezifische Fragestellung Bezug nehmen
- Signale der Gegenüber zum Sprecherwechsel richtig deuten und angemessen reagieren
- zeigen und ausdrücken, dass sie verstehen, Stellen identifizieren, die der Klärung bedürfen, formelhaft mitteilen, dass sie nicht verstehen oder um Wiederholung bitten und selbstbewusst Verständnishilfen des Gegenübers annehmen

Mündliche Interaktion

Die Schülerinnen und Schüler können

V. 10.7.

zielsprachlich Kontakt aufnehmen, die Notwendigkeit zur Unterstützung durch die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner selbst signalisieren und dazu beitragen, ein kurzes, begrenztes Gespräch in Gang zu halten. Die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner stellen sich in Haltung und Sprache noch auf das Kind ein.

- bekannte Fragen und Anweisungen verstehen und neue Fragen und Anweisungen mit Hilfe bekannten Sprachmaterials zum großen Teil sinngerecht verstehen und entsprechend reagieren
- einfache, alltägliche Gesprächsregeln anwenden
- alltägliche Formeln verwenden, um jemanden zu grüßen, anzusprechen, sich vorzustellen, nach dem Namen zu fragen, sich nach dem Befinden zu erkundigen, das Befinden anzugeben und sich zu verabschieden, um sich zu bedanken, auf Dank zu reagieren, sich zu entschuldigen, um etwas zu bitten, jemanden etwas zu geben, jemandem Glückwünsche auszusprechen
- formelhaft rückfragen bzw. anfragen
- geschlossene Fragen und W- Fragen zu Situationen im Unterrichtsgeschehen und zu Texten stellen und beantworten
- einfachste Feststellungen mit Hilfe von Einwort- und Zweiwortsätzen und mit gespeicherten Wendungen treffen

3. Beherrschung der sprachlichen Mittel

Pragmatische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Textsorten, wie z.B. Sachtext, Erzählung, Reim, Brief, Dialog unterscheiden
- Satzstrukturen an Satzmelodie, Darbietung und Konjunktionen erkennen und selbst einfache Gliederungsmerkmale und Sprechpausen verwenden, wie z.B. *and, then, because*
- etwas beschreiben und eine zeitliche Abfolge oder einen Handlungsstrang erzählen, indem sie logisch aufzählend reihen, nachvollziehbar gliedern und einfache Strukturwörter verwenden, wie z.B. *and, then*
- bekannte Äußerungen durch Neukombination vorhandener sprachlicher Mittel der kommunikativen Aufgabe anpassen

- Bezug nehmen, wobei das Gesagte in der Regel eindeutig ist und keine Verständnisnachfragen erforderlich macht

Lexikalische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern aus bekannten Themenfeldern und ihrem unmittelbaren Erfahrungsraum, um Gegenstände, Handlungen, Zustände und Eigenschaften zu benennen
- kennen einfache Satzformeln zu konventionalisierten Interaktionssituationen, wie zum Beispiel *Good morning! Thank you! I'm sorry. You are welcome. Happy birthday!*
- kennen feststehende Muster, um einen Gegenstand zu erbitten, Dinge zu benennen, Bezeichnungen zu erfragen, Besitz anzugeben und zu erfragen, Vorlieben und Abneigungen zu äußern und Vorschläge zu machen, wie z. B. *Can I have..., please? Can you give me..., please? This is/It is(a).... These are.... Whats this in English/in German? Have you got...? I/You/They have got.... He/She has got.... Is this your...? I like/love... I don't like...Let's...!*
- können Wortfelder und Wortfamilien zu bekannten Themen bilden und Wortschatzlisten erstellen

Phonologische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- haben eine gut verständliche Aussprache
- können unbekannte zielsprachliche Äußerungen eindeutig der Zielsprache zuordnen und von anderen Zielsprachen unterscheiden

Grammatische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Sätze (Subjekt – Prädikat - Objekt) bilden, um gegenwartsbezogene Aussagen zu machen
- markieren, ob sie Aussagen über sich (*I*) oder Dritte (*he, she; -s; they*) machen oder sich an Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner (*you*) wenden
- die Personalpronomen in der Objektform vor allem in gängigen Wendungen anwenden, wie z.B. *Can you give me.*
- Possessivpronomen verstehen und die häufig auftretenden Formen anwenden, wie z.B. *my, your, her*
- nicht kontrahierte Formen der Negation, sowie kontrahierte Formen bei häufig gebrauchten Wendungen anwenden, wie z.B. *I/he/she can't...;I don't*
- präsentische Formen (*simple present, present continuous*) von Vollverben in der Regel aussagenangemessen verwenden
- Wörter, Wortgruppen und Phrasen auf einfachste Art und Weise verbinden
- sprachlich auf Gegenstände und Orte verweisen, wie z.B. durch die Verwendung von *this, these, that, those, here, there*
- W-Fragen mit dem Hilfsverb ‚to be‘ oder auf formelhafte Weise gebräuchliche Fragen bilden, wie z.B. *What's this? How are you? Who is/are...? Where is/are...? When is...? Can I...? Can you...?*
- in der deutschen Gebrauchsweise entsprechenden Gebrauchskontexten bestimmten und unbestimmten Artikel anwenden

- den regelmäßigen Plural (-s) markieren und einige gebräuchliche unregelmäßige Pluralformen oder in der Regel unzählbare Nomen aus bekannten Themenfeldern verwenden
- einfache Präpositionen verwenden
- häufig gebrauchte Adverbien verwenden, wie z.B. *then, very, really*.

4. Allgemeine Kompetenzen

Weltwissen

Die Schülerinnen und Schüler

- können anschauliche und konkrete Wissenszusammenhänge auch in der Zielsprache erwerben, wenn sie sprachlich gut erschließbar sind
- können auf dem Hintergrund ihres Weltwissens, das sie in den anderen Fächern erwerben, Anteile der Zielsprache erschließen
- können einfache Anfragen zu Wissenszusammenhängen aus bekannten Themenfeldern auch auf Englisch beantworten
- kennen verschiedene mögliche Ordnungsprinzipien, erkennen sie wieder und können sie herstellen, z.B. Oberbegriffe/Unterbegriffe; Analogiebeziehungen/Gegensätze, chronologische Anordnungen, einfache kausale Zusammenhänge

Soziokulturelles Wissen

Die Schülerinnen und Schüler

V. 2.14.

kennen exemplarisch einige Alltagsgewohnheiten und soziale Konventionen aus zielsprachlichen Kulturen

V. 2.15.

V. 7.11.

kennen exemplarisch typische Lieder, Reime, Kinderbücher aus den zielsprachlichen Kulturen

- sind sensibilisiert, durch Beobachtung und Teilnahme an einfachen Kommunikationsereignissen Zugang zu unbekanntem Menschen und neuen Verhaltensweisen zu finden
- haben durch die Arbeit an authentischen Texten exemplarisch ihr soziokulturelles Wissen (z.B. Gewohnheiten, Bräuche) und ihre Kenntnisse über sprachliche Besonderheiten, die in besonderer Weise Welt vermitteln (z.B. Kollokationen, idiomatische Wendungen) erweitert

Interkulturelle Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler

- sind für die Verschiedenartigkeit von Sprachen (z.B. Anredepronomen, exemplarische Redensarten und Sprichwörter) sensibilisiert
- sind für Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich möglicher Organisationsformen des alltäglichen Lebens (Gewohnheiten) sensibilisiert, können diese beschreibend auf Deutsch darstellen, sind daran interessiert und empfinden dieses Wissen als Bereicherung

7.4. Fragenkatalog

Da nicht alle Aspekte, die unter 7.1. als Fragen formuliert sind, anhand der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen betrachtet werden können, sollen die beteiligten Lehrkräfte als Experten diese Lücken schließen. Dazu lege ich einen Fragenkatalog fest. Er gliedert sich in Abschnitt A „Rahmenbedingungen“, Abschnitt B „Inhalte“, Abschnitt C „Schülerinnen und Schüler“, Abschnitt D „Lehrkraft“ und Abschnitt E „Varia“:

A Rahmenbedingungen

1. Name der Schule

2. Ihre Schule hat:

In Klassenstufe 1 _____ Züge
Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): _____
Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: _____

In Klassenstufe 2 _____ Züge
Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): _____
Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: _____

In Klassenstufe 3 _____ Züge
Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): _____
Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: _____

In Klassenstufe 4 _____ Züge
Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): _____
Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: _____

3. Wie viele Wochenstunden unterrichten Sie die Zielsprache Englisch?

--	--	--

1. SJ

2. SJ

3. SJ

4. Wie viele Kinder unterrichten Sie in der Untersuchungsklasse?

(Sollte die Anzahl der Kinder sich während des Schuljahres geändert haben, wählen Sie den höchsten Wert)

Gesamt:

--	--	--

1. SJ

2. SJ

3. SJ

Zahl der fremdsprachlichen Kinder:

1. SJ

2. SJ

3. SJ

5. Was sind die Kommunikationssprachen der fremdsprachlichen Schülerinnen und Schüler in den Familien?
6. Welches Einzugsgebiet hat Ihre Schule?
(dörfliche, kleinstädtische, industriell geprägte oder mittelstädtische Umgebung)
7. Würden Sie Ihre Schule als Brennpunktschule bezeichnen?
8. Ist Ihr Schulstandort geprägt durch eine bestimmte soziale Struktur (etwa durch ein großes Aussiedlerheim, Migrantenkinder etc.) ?
9. Gibt es muttersprachlichen Unterricht für ausländische Kinder?
- Ja
- Nein
- An einer anderen Schule
10. Wie würden Sie die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse beschreiben? Diese Frage bezieht sich vor allem auf die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen der Kinder.
11. Wie hoch schätzen Sie Ihren Sprechanteil in der Zielsprache und in der Muttersprache während des Fremdsprachenunterrichts?
12. Wie würden Sie Ihre „besondere Situation“ beschreiben?
Diese Frage betrifft die Schule für Kinder mit Lernbehinderung und die Schule für Kinder mit Sprachbehinderung. Die Frage ist allgemein und bezogen auf den Fremdsprachenunterricht zu verstehen.
13. Werden an Ihrer Schule „neue Wege“ beschritten?
(Schulanfang auf neuen Wegen, Jahrgangsgemischtes Lernen, Erprobungsschule, Hospitationsschule etc.)
14. Gibt es an Ihrer Schule ein Schulcurriculum?
Wenn ja, skizzieren Sie dieses.

B Inhalte

15. In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb *Moderne Fremdsprachen* wird die Entwicklung der Sprachlernkompetenz als primäres Ziel angegeben. Die Sprachlernkompetenz wird erreicht durch kindgemäßen immersiv-reflexiven Unterricht, die Einbettung der Zielsprache in Sachfächer, den Umgang mit authentischen Materialien und die Entwicklung von Strategien in den Fähigkeitsbereichen Rezeption, Produktion und Interaktion.

Die Prinzipien des Anfangsunterrichts gelten dabei als didaktischer Rahmen: die Einbeziehung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, die Aktivierung aller Lernkanäle, eine ganzheitliche und handlungsorientierte Zugangsweise.

Hier eine Definition aus dem Bildungsplan:

„Immersiv ist das Lehren und Lernen, wenn es *Sprache in Interaktion* anbietet, d.h. wenn die angebotene Sprache situationsbezogen und authentisch ist, wenn Sprache vor allem echter Mitteilung dient und die angebotene Sprache so den Schülerinnen und Schülern erlaubt, Sprachwissen aufzubauen. Das bedeutet, dass die Zielsprache beim immersiven Lehren und Lernen die für das Lernen wesentlichen Funktionen übernimmt. In ihr wird kommuniziert, wenn z.B. Unterricht organisiert, Inhalte vermittelt oder Unterrichtssituationen ausgehandelt werden. Kindgerechte Interaktionsräume entstehen dabei durch die Berücksichtigung und Umsetzung der für die Grundschule allgemein gültigen didaktischen Prinzipien der Handlungs-, Situations-, Themen, Erlebnis- und Spielorientierung.“

Wie operationalisieren Sie diese Vorgaben im Unterricht, d.h. mit welchen Mitteln versuchen Sie, dieses Ziel umzusetzen?

16. **Bitte schätzen Sie für Ihre Klasse/Lerngruppe ein, inwieweit die Unterrichtsziele, wie sie im Bildungsplan festgelegt sind, in den letzten 3 Schuljahren erreicht waren?**

Dem Fragebogen ist ein Abdruck des geltenden Bildungsplans 2004 beigelegt.

Kreuzen Sie auf der Skala an und erläutern Sie ihr Urteil.

nicht

kaum

hinreichend

recht gut

sehr gut

17. **Können die Grundprinzipien und Methoden des FLIG (Fremdsprachenlernen in der Grundschule) auf die Schule für Kinder mit Lernbehinderung und Schule für Kinder mit Sprachbehinderung übertragen werden?**
18. **Wie müssen diese gegebenenfalls verändert bzw. angepasst werden?**
19. **Wie können sprachtherapeutische Prinzipien in die Überlegungen integriert werden?**
20. **Welche Lebensweltbezüge der Schülerinnen und Schüler werden in den Sprachenunterricht einbezogen?**
21. **Welche Rolle spielen verschiedene soziale und sprachliche Herkünfte der Schülerinnen und Schüler bei der Situations- und Handlungsorientierung des Unterrichts? (Horizontale Kohäsion)**

- 22. Findet eine Zusammenarbeit/ein Austausch zwischen Ihrer Schule und weiterführenden Schulen statt?** (Vertikale Kohäsion)
- 23. Gab es durch die Einführung des Fremdsprachenunterrichts Veränderungen bei Ihren Schülerinnen und Schülern?**
Diese Frage bezieht sich auf Aspekte wie:
- Selbstvertrauen
 - Freude am Lernen
 - Positive Lerneinstellung
 - Selbstwertgefühl
 - geweckte Neugier
 - Sozialkompetenz
 - Leistung in anderen Fächern
 - Problemlösungsfähigkeit
- Begründen Sie Ihre Antwort.
- 24. Welche Materialien verwenden Sie im Fremdsprachenunterricht?**
- 25. Stehen Ihnen ausreichend Materialien zur Verfügung und sind diese den Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht in Ihrer Klasse angemessen?**
- 26. Findet der Fremdsprachenunterricht in Ihrer Klasse als Sequenz, isolierte Stunde oder eingebettet in Unterrichtseinheiten statt?**
- 27. Inwieweit ist Ihr Unterricht spiralig angelegt?**
Der Fremdsprachenunterricht soll zeitlich, inhaltliche und sprachlich spiralförmig angelegt sein, so der gültige Bildungsplan. Spiralig bedeutet hier, Bekanntes wird stets wieder eingebunden - Neues tritt anknüpfend hinzu.
Welche Rolle spielen Redundanzen und Wiederholungen für Ihren Unterricht?
- 28. Früher Fremdsprachenunterricht kann integrativ, also „eingebettet“ in den Sachfachunterricht (=fächerübergreifend) oder als nicht-integrativer Sprachunterricht stattfinden. Wie beurteilen Sie diese Modelle in Bezug auf Kinder mit Sprachverarbeitungsstörungen, LRS, Legasthenie, Sprachbehinderung, ADS?**
- 29. Welche Arbeitsformen/Sozialformen finden im Unterricht v.a. Anwendung?**
Wie begründen Sie dies? (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Frontalunterricht etc.)
- 30. Welche gleich bleibenden Rituale finden im Fremdsprachenunterricht statt?**
Wie begründen Sie dies?
- 31. Wie gestaltet sich die Einführung der Schriftlichkeit in Ihrer Klasse?**
- 32. Passen Sie Ihren Unterricht den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Ihrer Schülerinnen und Schüler an?**
Wenn ja, wie setzen Sie diese Binnendifferenzierung um?

33. Treten folgende Probleme im Fremdsprachenunterricht auf?

Wenn ja, wie gehen Sie damit um?

- die Vermeidung von Kommunikation, geringe Sprachbereitschaft
- Schwierigkeiten bei ganzheitlich-komplexen Sprech- und Schreibleistungen reproduktiver und besonders produktiver Art
- Schwierigkeiten mit komplexer Syntax und komplexen grammatischen Formen
- Schwierigkeiten bei der Koppelung und Zuordnung von Klanggestalt und Schriftbild
- Schwierigkeiten beim Erkennen von Parallelen und Kontrasten zwischen Mutter- und Fremdsprache
- Verlangsamte Lernprozesse
- eingeschränkte Fähigkeit abstrakten Begriffslernens
- Einschränkung des Transfers des Gelernten auf neue Inhalte
- Geringe Konzentrationsspanne

C Schülerinnen und Schüler

34. Beschreiben Sie die „besonderen“ Ausgangsbedingungen Ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Lebensumwelt.

**35. Betrifft Schule für Kinder mit Sprachbehinderung:
Welche Sprachbehinderungen liegen bei Ihren Schülerinnen und Schülern in der Muttersprache vor?**

**36. Betrifft Schule für Kinder mit Sprachbehinderung:
Treten diese Sprachbehinderungen auch in der Zielsprache auf? Machen Sie hier besondere Beobachtungen?**

**37. Betrifft Schule für Kinder mit Sprachbehinderung:
Unterscheidet sich das Sprachverhalten in der Muttersprache und der Zielsprache?
Wenn ja, wie?**

38. Zeichnen Sie die Entwicklung eines Kindes, dessen Entwicklung Ihnen über die Jahre besonders auffiel, Sie beeindruckte o.ä., nach (Fallstudie)?

**39. Machen Sie besondere Beobachtungen bei Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist?
Wenn ja, welche?**

**40. Welchen Stellenwert messen Sie dem „Sprachenlernen in der Interaktion“ zu?
(Definition siehe Frage 16.)**

**41. Beschreiben Sie die Progression Ihrer Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht im Laufe der letzten drei Schuljahre.
Progression ist dabei das unabhängiger werden von den Verstehenshilfen der Interaktion und der Situation und das freiere Verfügen über fremdsprachliche Äußerungen.**

42. Falls für Sie zutreffend:
Können Sie bei Kindern mit Sprachverarbeitungsstörungen, LRS oder Legasthenie Auffälligkeiten beim frühen Fremdspracherwerb feststellen?
 Wenn ja, beschreiben Sie diese.
43. **Findet aufgrund von sprachlichen Auffälligkeiten oder Lerndefiziten im Fremdsprachenunterricht ein entsprechender Förderunterricht statt?**
44. **Stellen die Schülerinnen und Schüler Reflexionen zum Gebrauch der Fremdsprache an? Entwickeln sie Hypothesen zum Sprachgebrauch?**
 Wenn ja, welche?
45. **Worin besteht die besondere Leistung Ihrer Kinder?**
 Was hat Sie überrascht- worauf sind Sie besonders stolz etc.?

D Lehrkraft

46. **Welche Formen der Leistungsmessung setzen Sie ein?**
47. **Welche Erfahrungen haben Sie mit den Eltern Ihrer Schülerinnen und Schüler? Wie ist deren Haltung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht?**
48. **Wie beurteilen Sie die neuen Bildungsstandards bezüglich integrativer und/oder selektiver Tendenzen?**
49. **Wie würden Sie ihre Einstellung gegenüber einer integrativen/inclusiven Beschulung aller Schülerinnen und Schüler beschreiben?**
50. **Welches Korrekturverhalten wenden Sie an?**
51. **Wird der Fremdsprachenunterricht durch die Klassenlehrkraft oder eine Fachlehrkraft erteilt?**
52. **Werden Muttersprachlerinnen in den Unterricht einbezogen?**
 Wenn ja, beschreiben Sie diese Einbettung.

E Varia

53. **Wie lässt sich der Fremdsprachenunterricht Ihrer Meinung nach verbessern?**
54. **Welche Aspekte sollten Eingang in die bildungspolitische Diskussion finden?**
55. **Wenn es Ihnen möglich ist, legen Sie dem Fragebogen Kopien von Heften, Arbeitsblättern oder sonstigen Materialien von einer/einem oder mehreren Schülerinnen oder Schülern bei.**
 Begründen Sie Ihre Auswahl und beschreiben Sie die Fortschritte der Schülerin/des Schülers im Fremdsprachenunterricht (vgl. Frage 38. Sie können die selbe Schülerin/ den selben Schüler wählen).

56. Welche Erwartungen haben Sie an das Fremdsprachenlernen an Ihrer Schule?

Gefragt ist nach Ihrer persönlichen Einschätzung des Machbaren, unabhängig von den Vorgaben des Bildungsplans.

57. Was ich schon immer sagen wollte:

In Kapitel 8 untersuche ich nun unter der These, dass die Kompetenzmodelle als Hypothesen gelten, die empirisch zu prüfen sind, wie die Bildungsstandards umgesetzt werden.

8. Empirische Untersuchung / Fallstudien

8.1. Fragestellung und Hypothesen

Two mice sat in their hole watching Cat lurk outside. "I know how to make Cat go away," said the first mouse. "How?" the second mouse asked in surprise.
"Watch! Bow, wow!!!" barked the first mouse. Peering through their hole in the wall, they saw Cat running away in fear.
"Ah, see the benefit of knowing another language!"

Es soll nun darum gehen, den in Kapitel 7 dargestellten Variablenkatalog auf die Unterrichtstranskriptionen anzuwenden, um zu prüfen, inwieweit die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzmodelle im Unterricht erreicht werden. Zu diesem Zweck codiere ich die Transkriptionen im Zeilendurchgang, d.h. ich ordne die Variablen zu. Die codierten Unterrichtstranskriptionen befinden sich auf der beiliegenden CD.

Der Analyse liegt die These zugrunde, dass die Kompetenzmodelle als Hypothesen gelten, die empirisch geprüft werden müssen. Es war den SchülerInnen, sowohl in der Grundschule, als auch in der Schule für Kinder mit Lernbehinderung und Sprachbehinderung möglich, kommunikative Kompetenzen aufzubauen und damit Sprachlernkompetenz zu entwickeln. Diese kommunikativen Kompetenzen werden erworben durch Übungssicherheit, Routinen, Hörverstehen, Sensibilisierung für Sprache, Lesefertigkeit, Heranführung an Schriftbilder und Einblick in und Verständnis für andere Kulturen. Zu beachten ist, dass häufiges, intensives Hören und Hörverstehen dem Nachsprechen und dialogischen Sprechen vorausgeht. Als weitere These formuliere ich, dass das Ziel schulischer Sprachausbildung, die Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen, mindestens auf dem Niveau A1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreicht wird.

„A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“¹

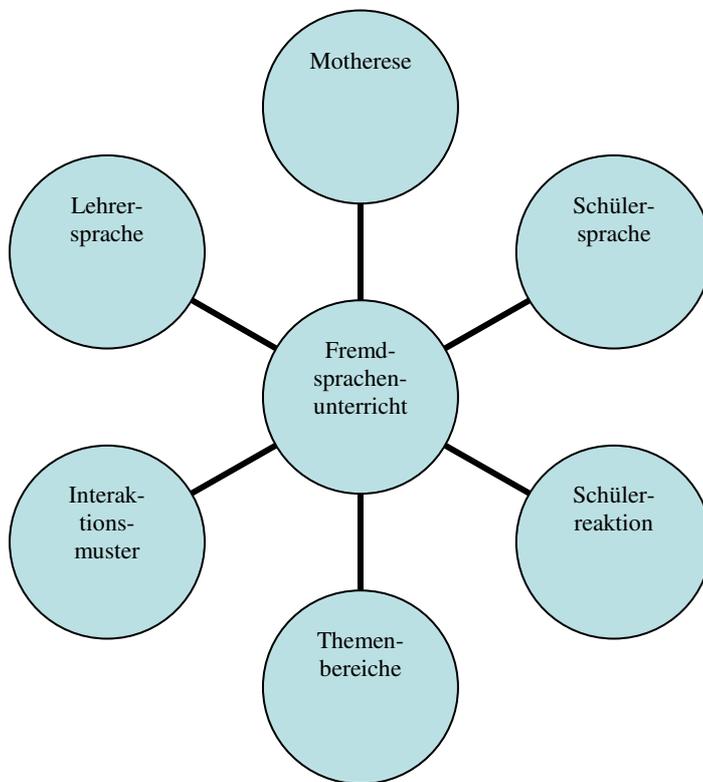
Nachdem in den Kapiteln 4 bis 6 die Zielvorgaben (bildungspolitisch und didaktisch) und Ausgangsbedingungen beschrieben wurden, schildere ich in Kapitel 8 die Entwicklungen und Prozesse in der Lehrplanumsetzung.

Dazu stelle ich Entwicklungsstände und Lernfortschritte anhand der Auswertung der Variablen dar. Ich ziehe das Spektrum der Kommunikationsformen in der Lehrer-

¹ Goethe-Institut Inter Nations, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York, 2001, S. 35.

Schüler-Interaktion, Hilfen der SchülerInnen untereinander, Verstehensreaktionen der SchülerInnen durch Verhalten und verbale Antworten heran.

In der Darstellung des Fremdsprachenunterrichts anhand von Unterrichtstranskriptionen veranschauliche ich folgende Aspekte:



8.2. Aufarbeitung des Datenmaterials (Transkriptionen)

Folgende Kennzeichnungsmerkmale werden auf die Transkriptionen angewendet:

- grün unterlegt sind alle aufschlussreichen Stellen - Sätze - Wörter etc.
- violett unterlegt sind alle chorisch gesprochenen Elemente (chorisch bedeutet, dass mindestens drei Kinder zusammen Sätze sprechen oder die Lehrkraft gleichzeitig mit einem Kind oder mehreren Kindern spricht)
- gelb unterlegt sind alle Äußerungen in der Muttersprache (Deutsch)
- blaue Schrift im Kursivdruck zeigt spontane Äußerungen (sind diese zusätzlich gelb unterlegt, handelt sich um spontane Äußerungen in der Muttersprache)
- rot unterstrichen sind Aussagen, die dem Bereich „classroom phrases“ zugeordnet sind.

Die Zuordnung der Variablen folgt in den Zeilen in der dritten Spalte. Die entsprechende Variable ist grün unterlegt. Anmerkungen werden in der dritten Spalte angefügt.

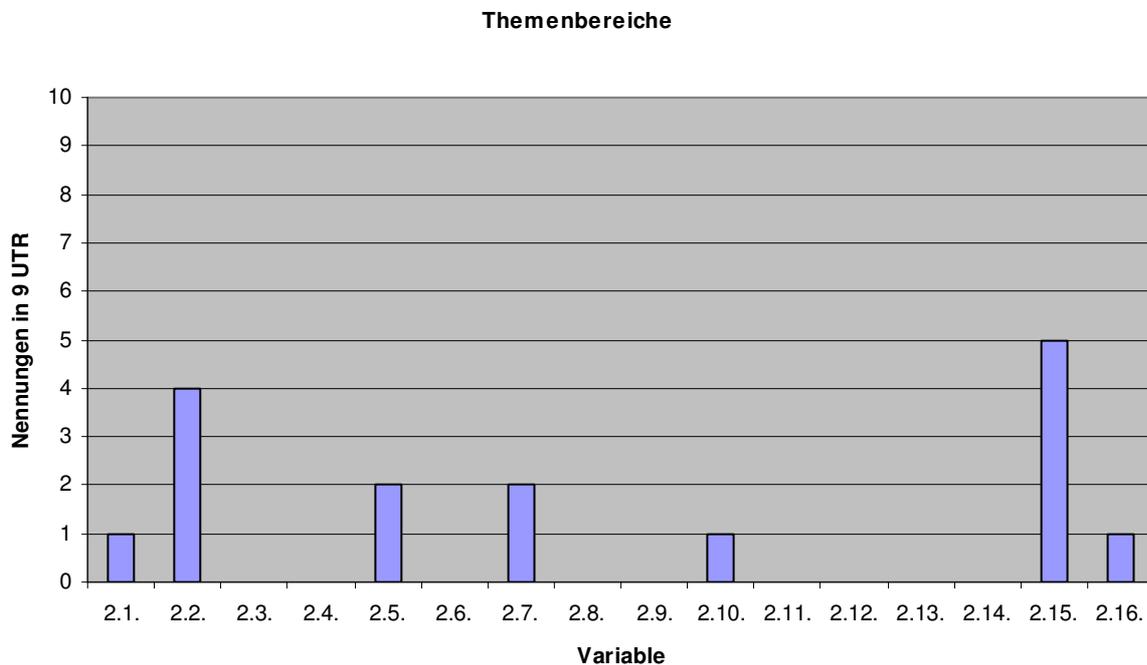
Die im Feld via Videographie erhobenen Daten werden wörtlich transkribiert und so eine vollständige Textfassung des erhobenen Materials erstellt, welche die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung ist. Die Transkription erfolgt nach den in

Kapitel 3 festgelegten Vorgaben. In der Grundschule wurden je vier Aufnahmen in drei Schuljahren erhoben. Diese verteilen sich gleichmäßig über das Schuljahr. In der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung wurden drei Aufnahmen in der ersten Klasse gemacht, vier in der zweiten und aus organisatorischen Gründen eine Aufnahme im dritten Schuljahr. In der Schule für Kinder mit Lernbehinderung konnten vier Aufnahmen im ersten, drei im zweiten und zwei Aufnahmen im dritten Schuljahr erhoben werden. Sämtliche Unterrichtstranskriptionen werden auf der beiliegenden CD wiedergegeben. Ebenso befinden sich dort Zusammenfassungen der für die Auswertung entscheidenden Variablen V.4.9. (Code-Switching), V.4.11. (SchülerInnen korrigieren SchülerInnen), V. 4.12. (Hypothesenbildung), V.4.13. (Experimentieren mit Sprache), V.10.3. (Interaktionssequenz: Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerfeedback) und V.10.7. (Kreative Übung).

Die folgenden Tabellen stellen die Ergebnisse der Auswertung der drei Schulklassen dar. Durch die sehr unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Variablen ist es nicht möglich, eine einheitliche Skalierung zu wählen, da ansonsten schwach ausgeprägte Variablen nicht mehr genügend veranschaulicht werden können. Die verwendeten Abkürzungen sind in Kapitel 7 dargestellt. „LK“ steht für „Lehrkraft“ und „SuS“ für „Schülerinnen und Schüler“.

8.2.1. Aufbereitung des Datenmaterials FS-L - Schule für Kinder mit Lernbehinderung

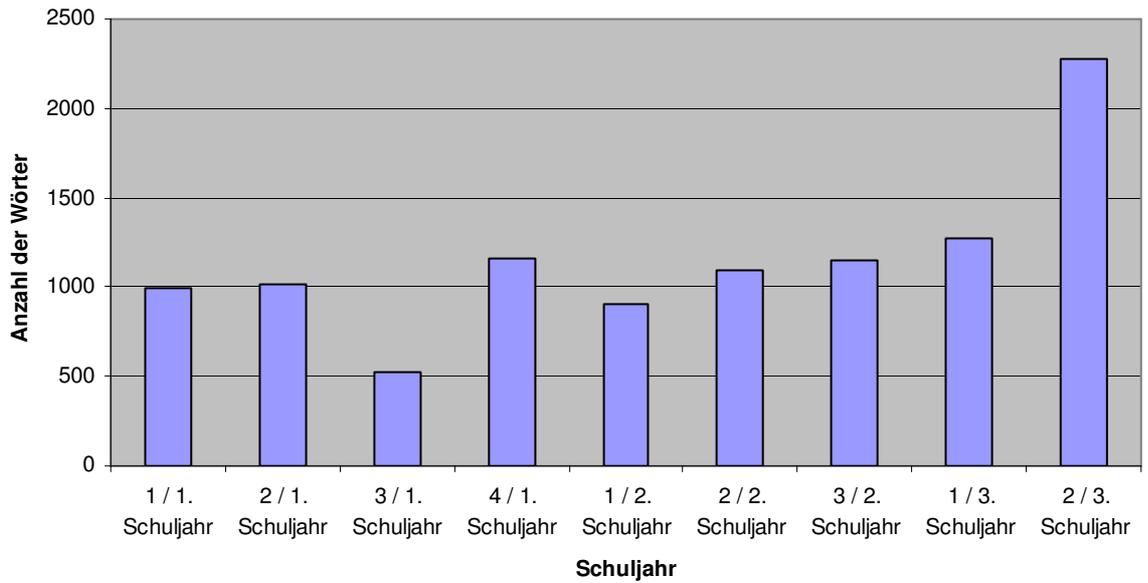
8.2.1.1. Quantitative Auswertung der Unterrichtstranskriptionen



Variable	Anzahl	
2.1.	1	Ich und mein Körper
2.2.	4	Schule
2.3.	0	Familie / mein Zuhause
2.4.	0	Freunde
2.5.	2	Tiere
2.6.	0	Freizeit/Hobbys
2.7.	2	Spiele
2.8.	0	Mein Tagesablauf
2.9.	0	Kleidung
2.10.	1	Essen und Trinken
2.11.	0	Einkaufen
2.12.	0	Feste / Jahresrhythmus / Wetter
2.13.	0	Unterwegs sein
2.14.	0	Begegnung mit anderen Menschen
2.15.	5	Lieder / Reime / Geschichten
2.16.	1	Grammatikalische Übung

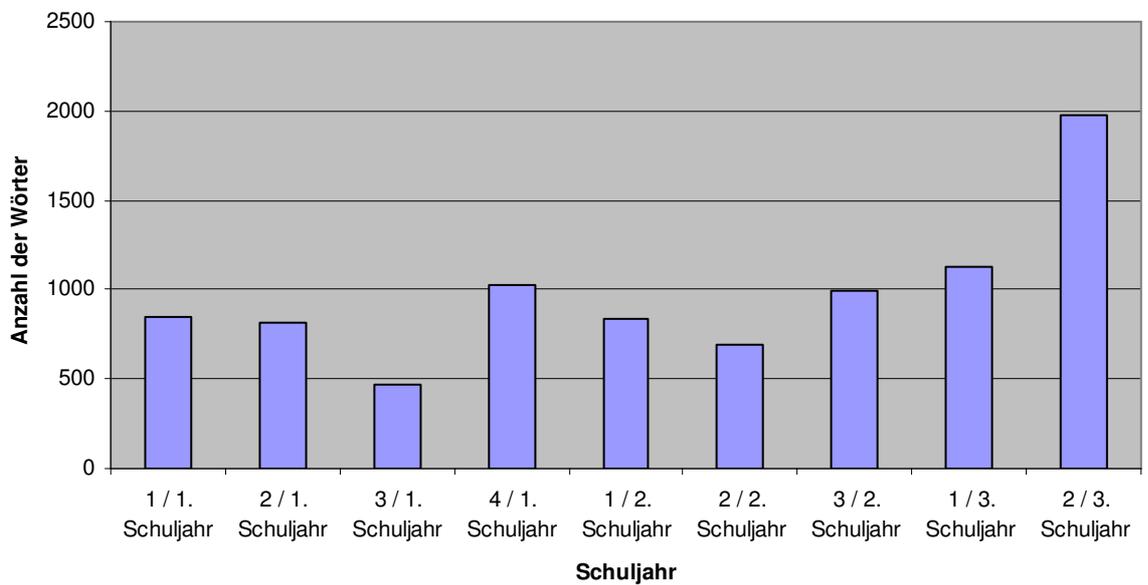
LehrerInnensprache

Variable 3.2. Anzahl der Gepsprochenen Wörter in der Zielsprache LK



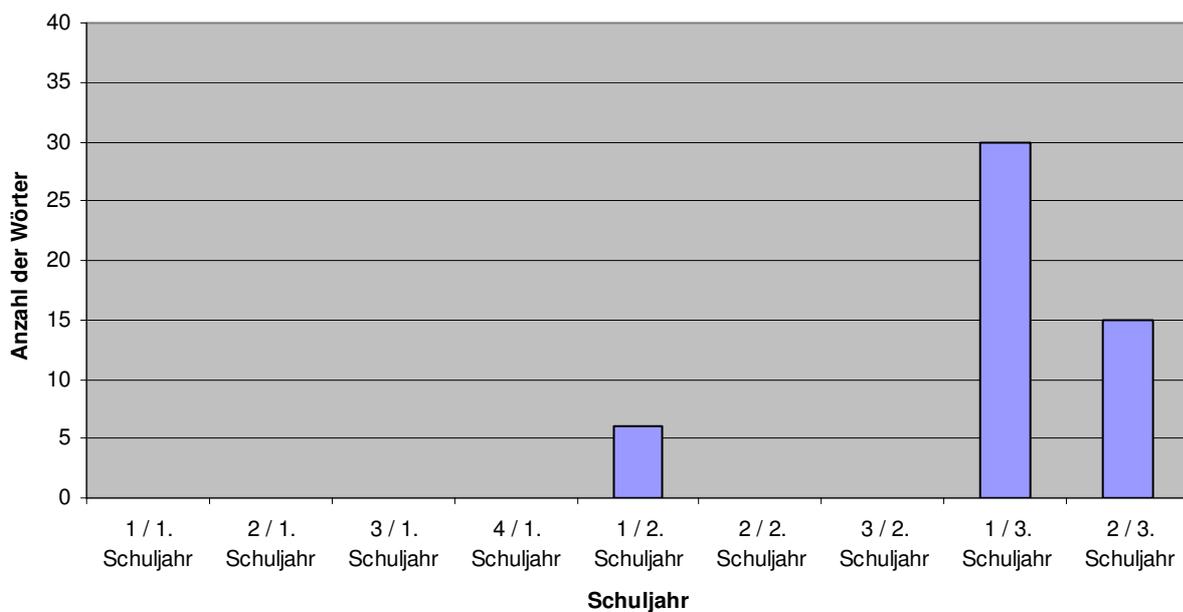
Schuljahr	Variable 3.2.	Schuljahr	Variable 3.2.
1 / 1. Schuljahr	992	2 / 2. Schuljahr	1095
2 / 1. Schuljahr	1016	3 / 2. Schuljahr	1146
3 / 1. Schuljahr	520	1 / 3. Schuljahr	1267
4 / 1. Schuljahr	1159	2 / 3. Schuljahr	2278
1 / 2. Schuljahr	901		

Variable 3.3. Gesprochener Text LK



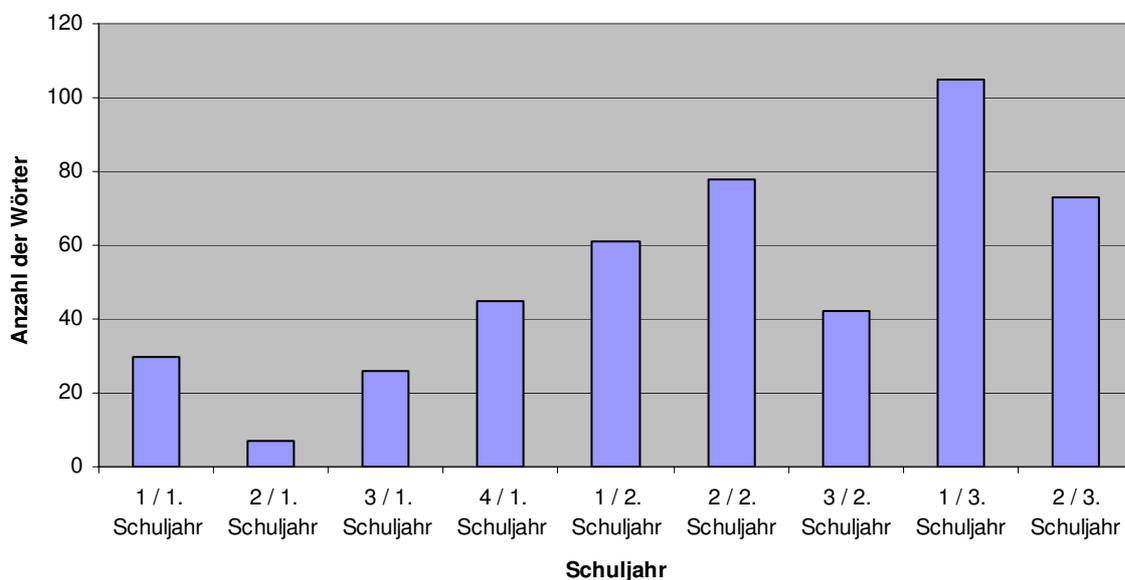
Schuljahr	Variable 3.3.	Schuljahr	Variable 3.3.
1 / 1. Schuljahr	853	2 / 2. Schuljahr	697
2 / 1. Schuljahr	818	3 / 2. Schuljahr	992
3 / 1. Schuljahr	473	1 / 3. Schuljahr	1126
4 / 1. Schuljahr	1030	2 / 3. Schuljahr	1980
1 / 2. Schuljahr	833		

Variable 3.4. Freie spontane Äußerungen in der Zielsprache LK



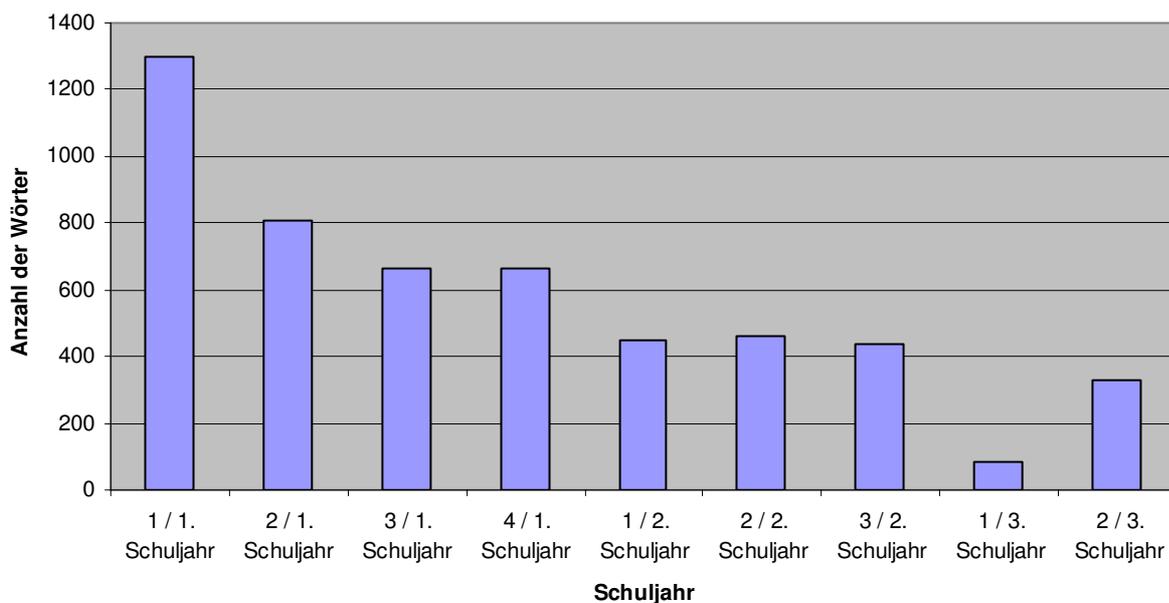
Schuljahr	Variable 3.4.	Schuljahr	Variable 3.4.
1 / 1. Schuljahr	0	2 / 2. Schuljahr	0
2 / 1. Schuljahr	0	3 / 2. Schuljahr	0
3 / 1. Schuljahr	0	1 / 3. Schuljahr	30
4 / 1. Schuljahr	0	2 / 3. Schuljahr	15
1 / 2. Schuljahr	6		

Variable 3.5. Classroom Phrases LK



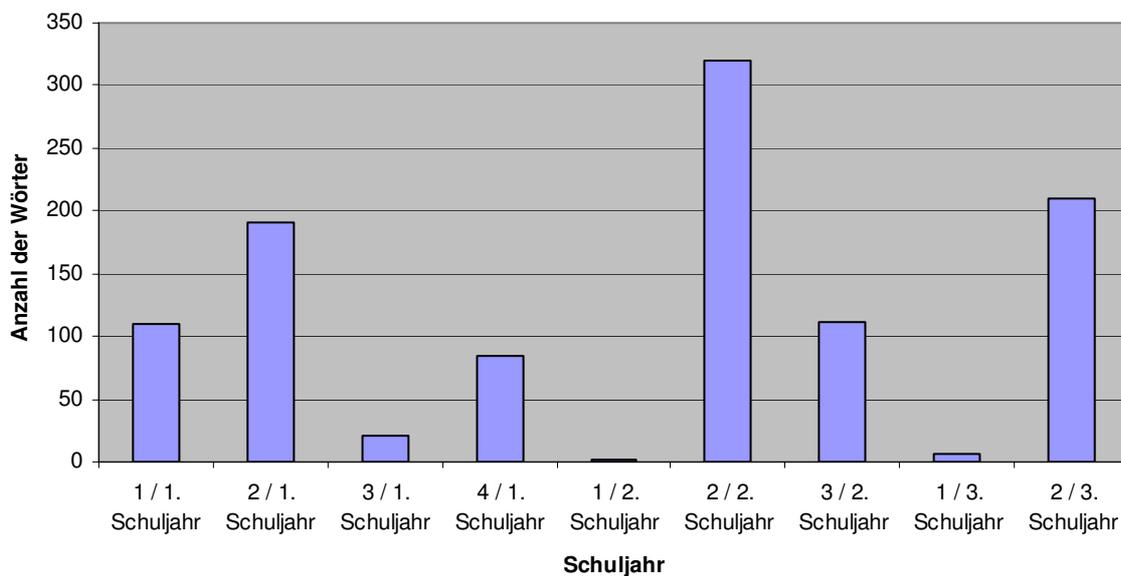
Schuljahr	Variable 3.5.	Schuljahr	Variable 3.5.
1 / 1. Schuljahr	30	2 / 2. Schuljahr	78
2 / 1. Schuljahr	7	3 / 2. Schuljahr	42
3 / 1. Schuljahr	26	1 / 3. Schuljahr	105
4 / 1. Schuljahr	45	2 / 3. Schuljahr	73
1 / 2. Schuljahr	61		

Variable 3.7. Äußerungen in der Muttersprache LK



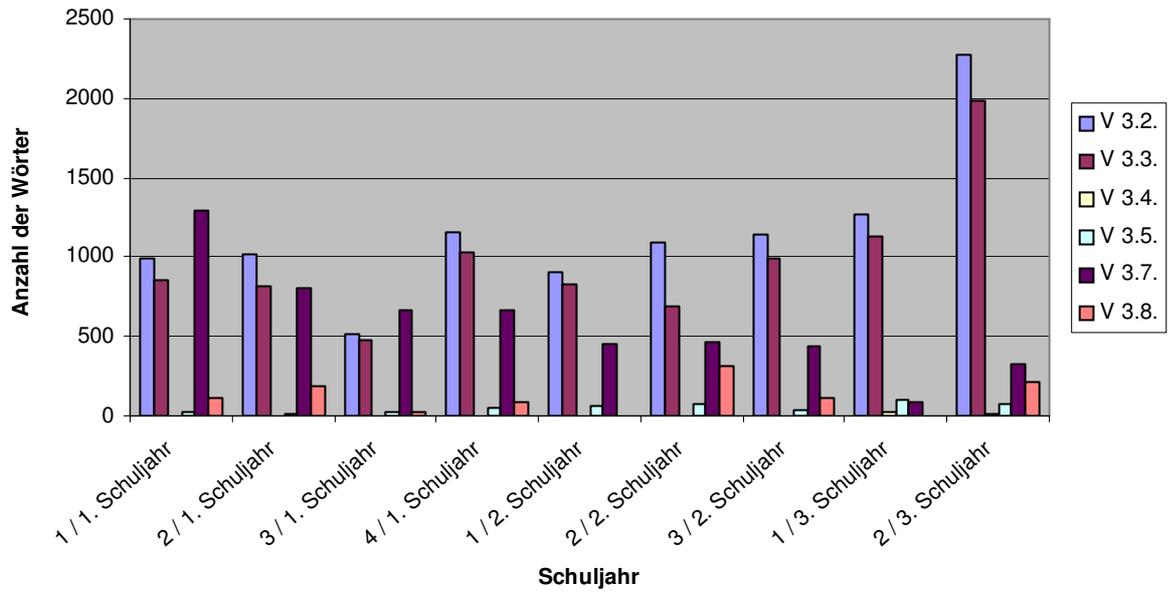
Schuljahr	Variable 3.7.	Schuljahr	Variable 3.7.
1 / 1. Schuljahr	1299	2 / 2. Schuljahr	463
2 / 1. Schuljahr	806	3 / 2. Schuljahr	434
3 / 1. Schuljahr	662	1 / 3. Schuljahr	82
4 / 1. Schuljahr	664	2 / 3. Schuljahr	329
1 / 2. Schuljahr	451		

Variable 3.8. Chorisch gesprochene Wörter LK



Schuljahr	Variable 3.8.	Schuljahr	Variable 3.8.
1 / 1. Schuljahr	109	2 / 2. Schuljahr	320
2 / 1. Schuljahr	191	3 / 2. Schuljahr	112
3 / 1. Schuljahr	21	1 / 3. Schuljahr	6
4 / 1. Schuljahr	84	2 / 3. Schuljahr	210
1 / 2. Schuljahr	1		

Variablen 3.2. 3.3. 3.4. 3.5. 3.7. 3.8. LK

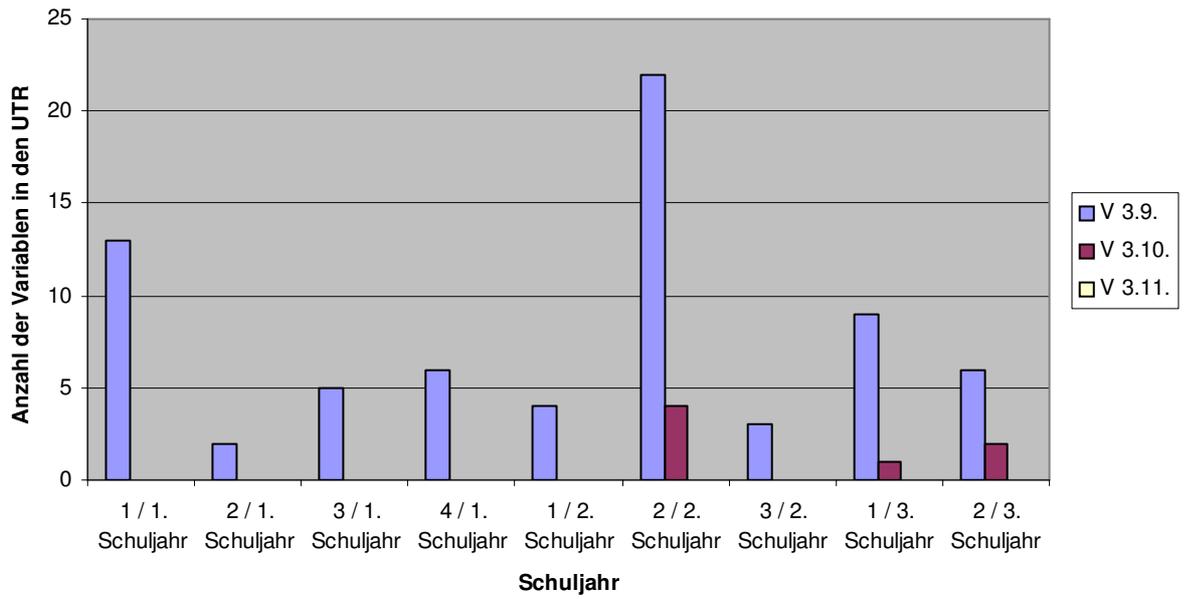


Schuljahr	V 3.2.	V 3.3.	V 3.4.	V 3.5.	V 3.7.	V 3.8.
1 / 1. Schuljahr	992	853	0	30	1299	109
2 / 1. Schuljahr	1016	818	0	7	806	191
3 / 1. Schuljahr	520	473	0	26	662	21
4 / 1. Schuljahr	1159	1030	0	45	664	84
1 / 2. Schuljahr	901	833	6	61	451	1
2 / 2. Schuljahr	1095	697	0	78	463	320
3 / 2. Schuljahr	1146	992	0	42	434	112
1 / 3. Schuljahr	1267	1126	30	105	82	6
2 / 3. Schuljahr	2278	1980	15	73	329	210

3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache
3.3.	Differenziert nach gesprochener Text
3.4.	Differenziert nach freie, spontane Äußerung in der Zielsprache
3.5.	Differenziert nach classroomphrases / Redemittel
3.7.	Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache
3.8.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter

Korrekturverhalten der Lehrkraft

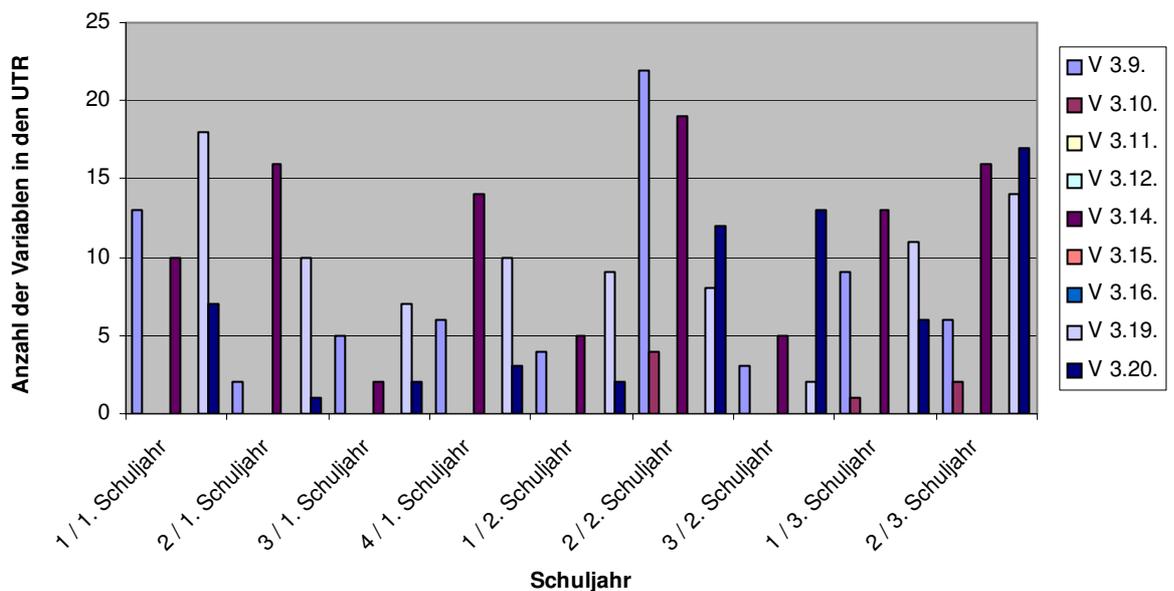
Fehlerkorrektur



Schuljahr	V 3.9.	V 3.10.	V 3.11.	Schuljahr	V 3.9.	V 3.10.	V 3.11.
1 / 1. Schuljahr	13	0	0	2 / 2. Schuljahr	22	4	0
2 / 1. Schuljahr	2	0	0	3 / 2. Schuljahr	3	0	0
3 / 1. Schuljahr	5	0	0	1 / 3. Schuljahr	9	1	0
4 / 1. Schuljahr	6	0	0	2 / 3. Schuljahr	6	2	0
1 / 2. Schuljahr	4	0	0				
3.9.	Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung - Reperatursequenz						
3.10.	Fehlerkorrektur durch Nachfrage Explizites Hinweisen auf Fehler						
3.11.	Interaktive Verständniskontrolle						

Mutterische Elemente

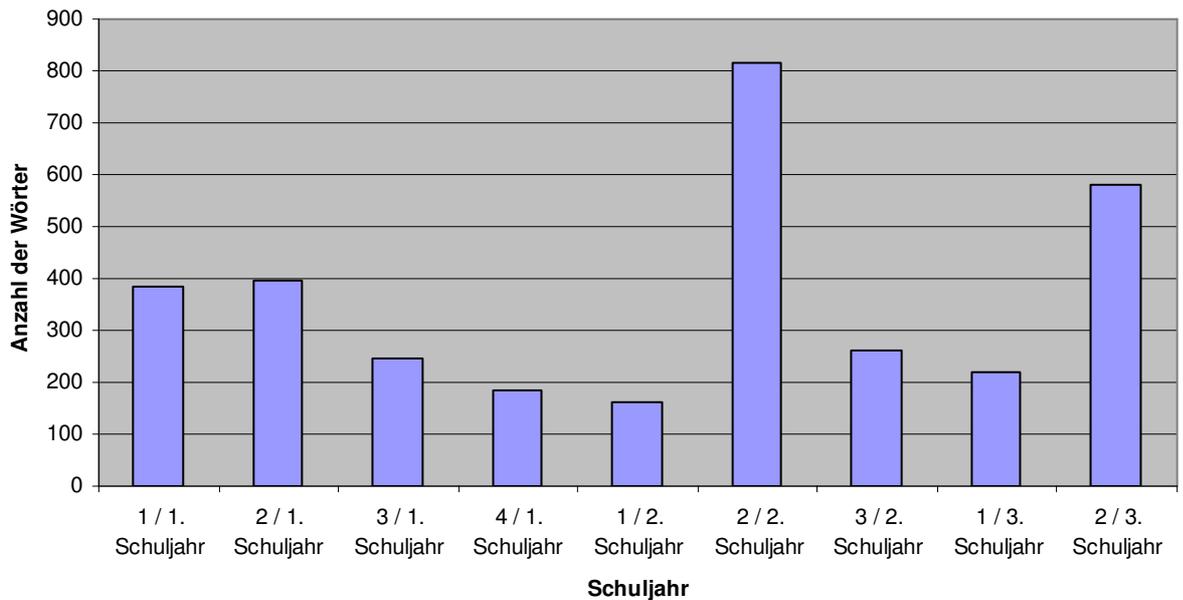
Variablen 3.9. 3.10. 3.11. 3.12. 3.14. 3.15. 3.16. 3.19. 3.20.



Schuljahr	V 3.9.	V 3.10.	V 3.11.	V 3.12.	V 3.14.	V 3.15.	V 3.16.	V 3.19.	V 3.20.
1 / 1. Schuljahr	13	0	0	0	10	0	0	18	7
2 / 1. Schuljahr	2	0	0	0	16	0	0	10	1
3 / 1. Schuljahr	5	0	0	0	2	0	0	7	2
4 / 1. Schuljahr	6	0	0	0	14	0	0	10	3
1 / 2. Schuljahr	4	0	0	0	5	0	0	9	2
2 / 2. Schuljahr	22	4	0	0	19	0	0	8	12
3 / 2. Schuljahr	3	0	0	0	5	0	0	2	13
1 / 3. Schuljahr	9	1	0	0	13	0	0	11	6
2 / 3. Schuljahr	6	2	0	0	16	0	0	14	17
3.9.	Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung - Reperatursequenz								
3.10.	Fehlerkorrektur durch Nachfrage - Explizites Hinweisen auf Fehler								
3.11.	Interaktive Verständniskontrolle								
3.12.	Vereinfachung								
3.14.	Explizitheit								
3.15.	Redundanz								
3.16.	Kurze, einfache Sätze								
3.19.	Selbst- und Fremdwiederholung								
3.20.	Sandwich-Technik								

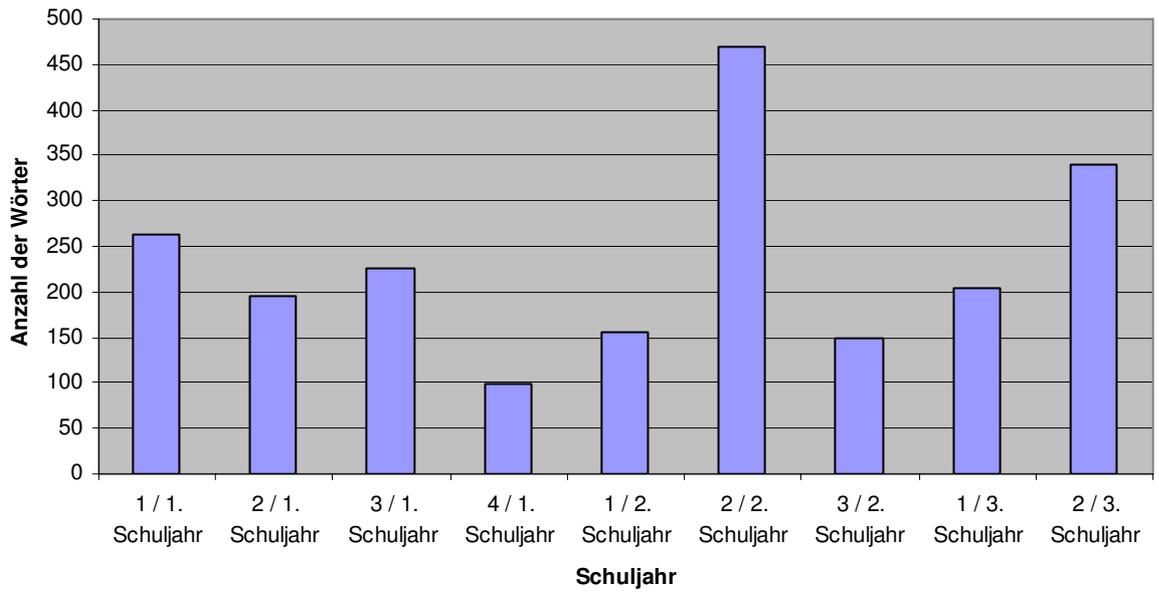
SchülerInnensprache

Variable 4.1. Anzahl der gesprochenen Wörter in der Zielsprache SuS



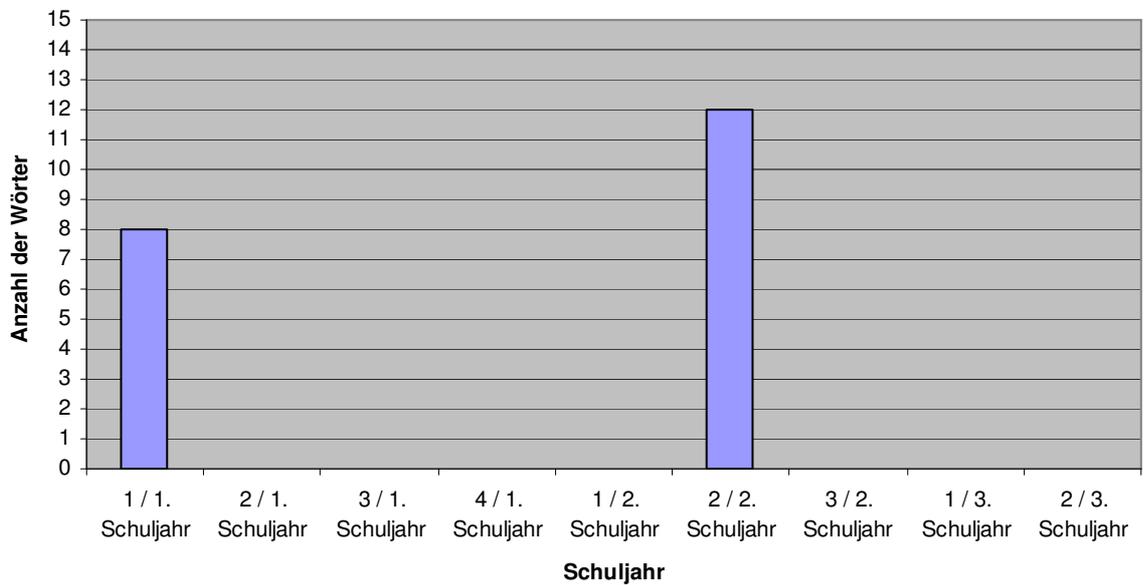
Schuljahr	Variable 4.1.	Schuljahr	Variable 4.1.
1 / 1. Schuljahr	384	2 / 2. Schuljahr	817
2 / 1. Schuljahr	397	3 / 2. Schuljahr	262
3 / 1. Schuljahr	248	1 / 3. Schuljahr	219
4 / 1. Schuljahr	184	2 / 3. Schuljahr	581
1 / 2. Schuljahr	160		

Variable 4.2. Gesprochener Text SuS



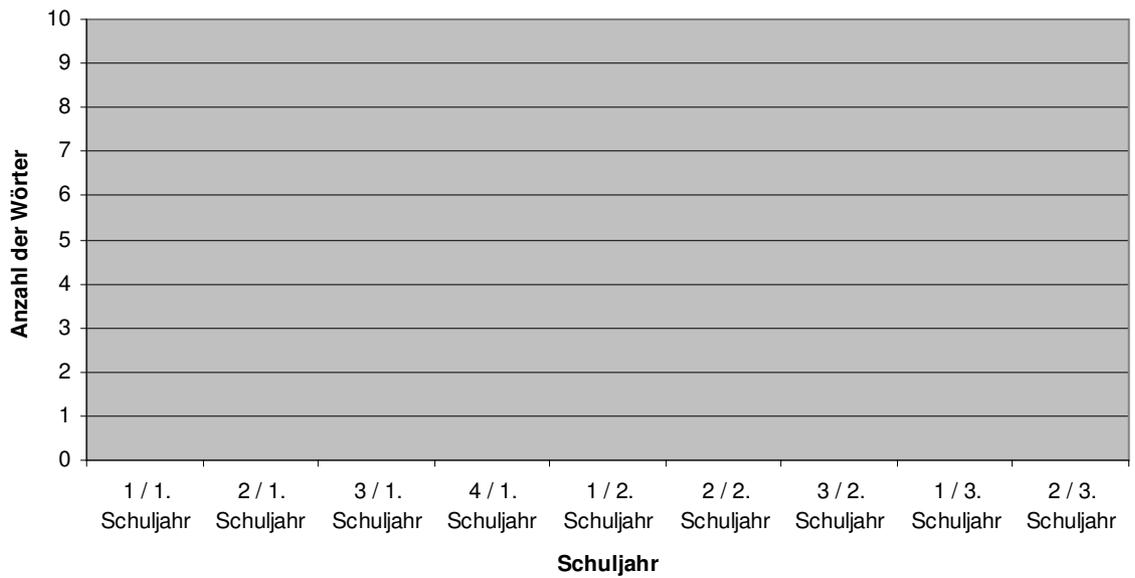
Schuljahr	Variable 4.2.	Schuljahr	Variable 4.2.
1 / 1. Schuljahr	264	2 / 2. Schuljahr	470
2 / 1. Schuljahr	195	3 / 2. Schuljahr	150
3 / 1. Schuljahr	226	1 / 3. Schuljahr	204
4 / 1. Schuljahr	99	2 / 3. Schuljahr	340
1 / 2. Schuljahr	155		

Variable 4.3 Freie spontane Äußerungen in der Zielsprache SuS



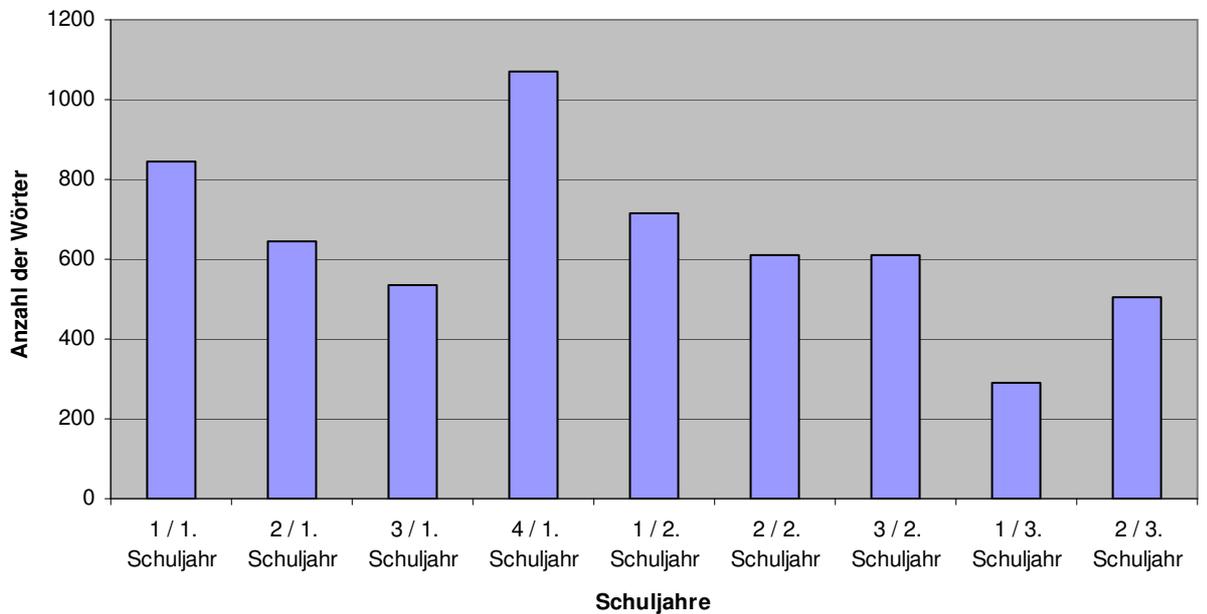
Schuljahr	Variable 4.3.	Schuljahr	Variable 4.3.
1 / 1. Schuljahr	8	2 / 2. Schuljahr	12
2 / 1. Schuljahr	0	3 / 2. Schuljahr	0
3 / 1. Schuljahr	0	1 / 3. Schuljahr	0
4 / 1. Schuljahr	0	2 / 3. Schuljahr	0
1 / 2. Schuljahr	0		

Variable 4.4. Classroom Phrases SuS



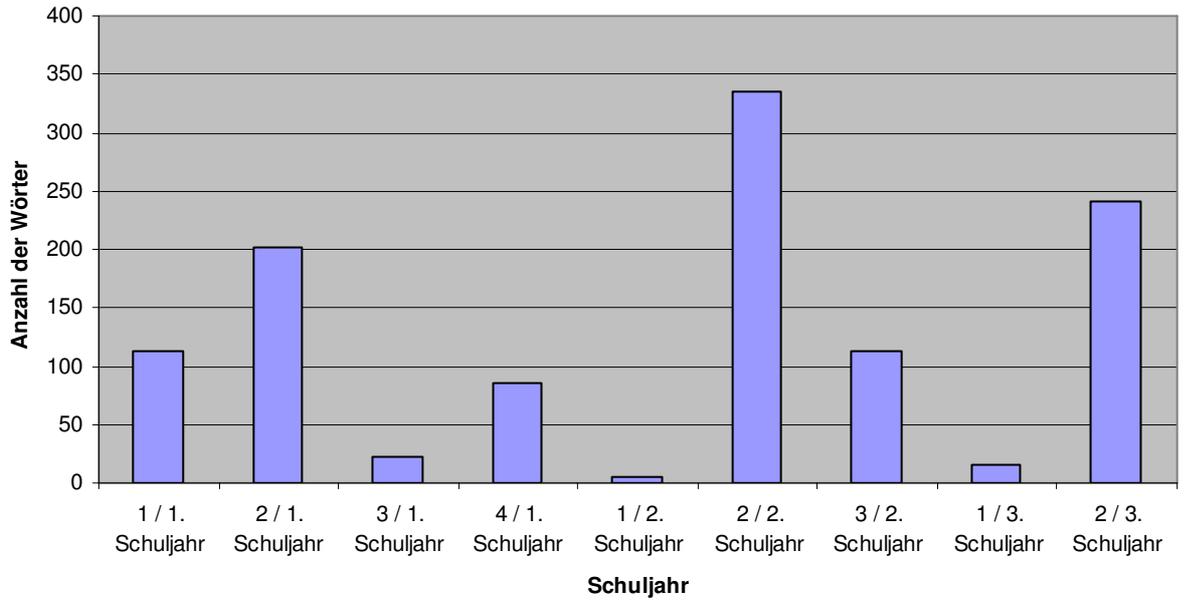
Schuljahr	Variable 4.4.	Schuljahr	Variable 4.4.
1 / 1. Schuljahr	0	2 / 2. Schuljahr	0
2 / 1. Schuljahr	0	3 / 2. Schuljahr	0
3 / 1. Schuljahr	0	1 / 3. Schuljahr	0
4 / 1. Schuljahr	0	2 / 3. Schuljahr	0
1 / 2. Schuljahr	0		

Variable 4.5. Äußerungen in der Muttersprache SuS



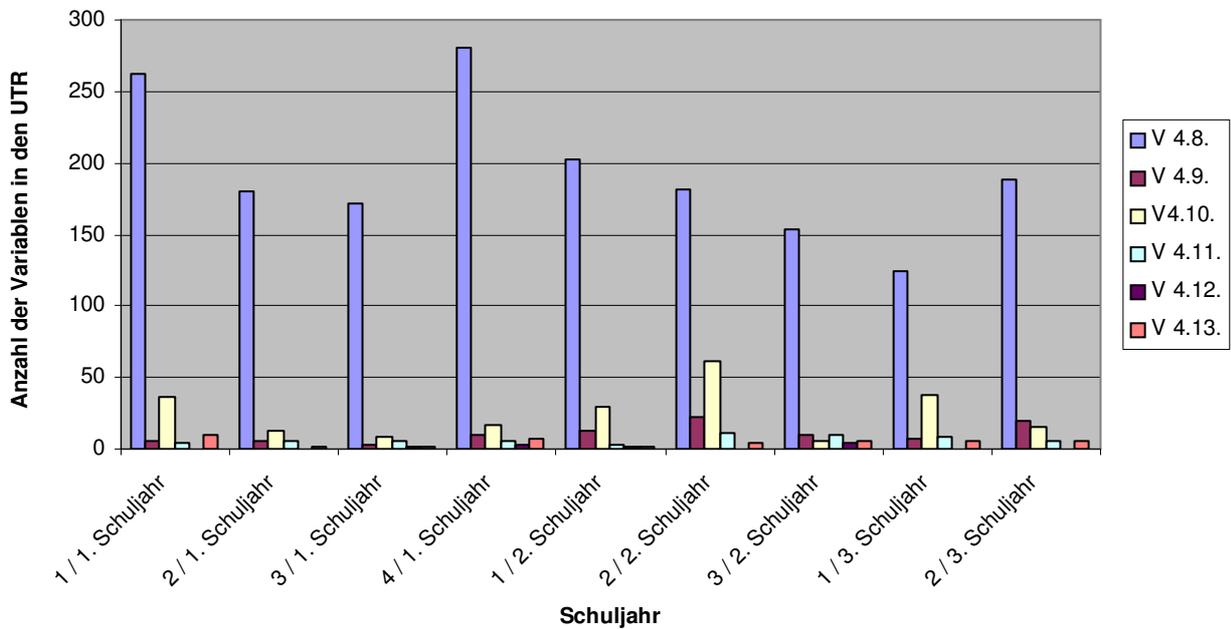
Schuljahr	Variable 4.5.	Schuljahr	Variable 4.5.
1 / 1. Schuljahr	846	2 / 2. Schuljahr	608
2 / 1. Schuljahr	645	3 / 2. Schuljahr	608
3 / 1. Schuljahr	533	1 / 3. Schuljahr	290
4 / 1. Schuljahr	1071	2 / 3. Schuljahr	506
1 / 2. Schuljahr	717		

Variable 4.7. Chorisch gesprochene Wörter SuS



Schuljahr	Variable 4.7.	Schuljahr	Variable 4.7.
1 / 1. Schuljahr	112	2 / 2. Schuljahr	335
2 / 1. Schuljahr	202	3 / 2. Schuljahr	112
3 / 1. Schuljahr	22	1 / 3. Schuljahr	15
4 / 1. Schuljahr	85	2 / 3. Schuljahr	241
1 / 2. Schuljahr	5		

Variablen 4.8. 4.9. 4.10. 4.11. 4.12. 4.13.

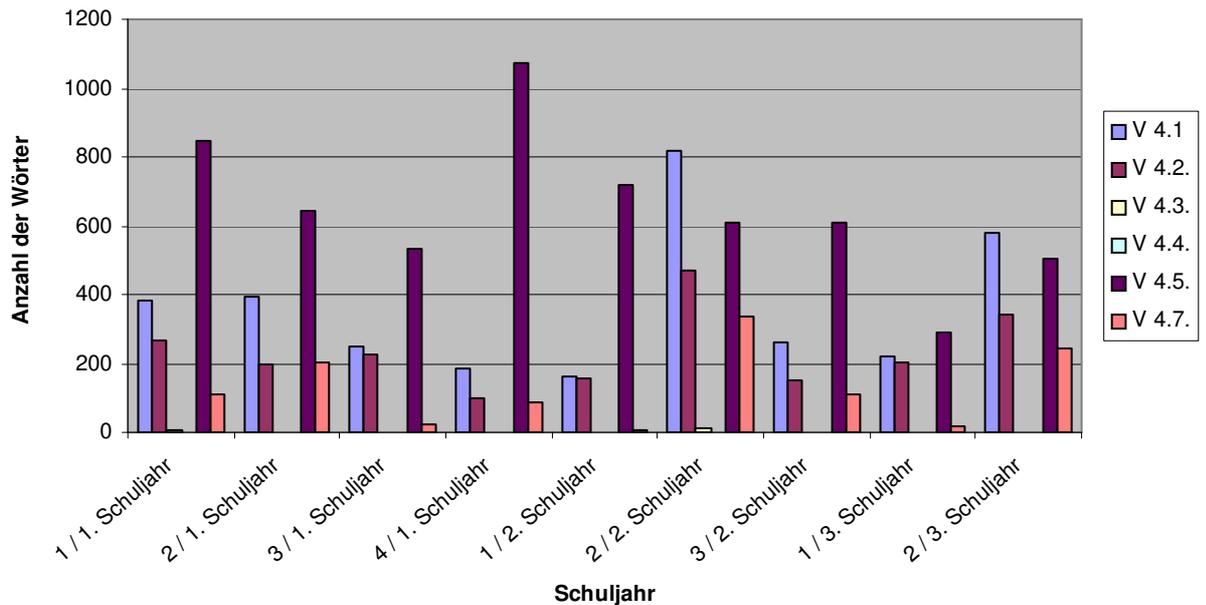


Schuljahr	V 4.8.	V 4.9.	V4.10.	V 4.11.	V 4.12.	V 4.13.
1 / 1. Schuljahr	262	6	36	4	0	10
2 / 1. Schuljahr	180	5	13	6	0	2
3 / 1. Schuljahr	171	3	9	6	1	2
4 / 1. Schuljahr	280	10	17	6	3	7

1 / 2. Schuljahr	203	12	30	3	1	1
2 / 2. Schuljahr	181	22	61	11	0	4
3 / 2. Schuljahr	154	10	5	10	4	6
1 / 3. Schuljahr	124	7	37	8	0	5
2 / 3. Schuljahr	188	20	15	5	0	5

4.8.	Rückgriff auf L1
4.9.	Code-Switching
4.10.	Übernimmt Sprechakt resp. Interaktionsschritten der Lehrkraft
4.11.	SchülerInnen korrigieren SchülerInnen
4.12.	Hypothesenbildung
4.13.	Experimentieren mit Sprache

Variablen 4.1. 4.2. 4.3. 4.4. 4.5. 4.7. SuS

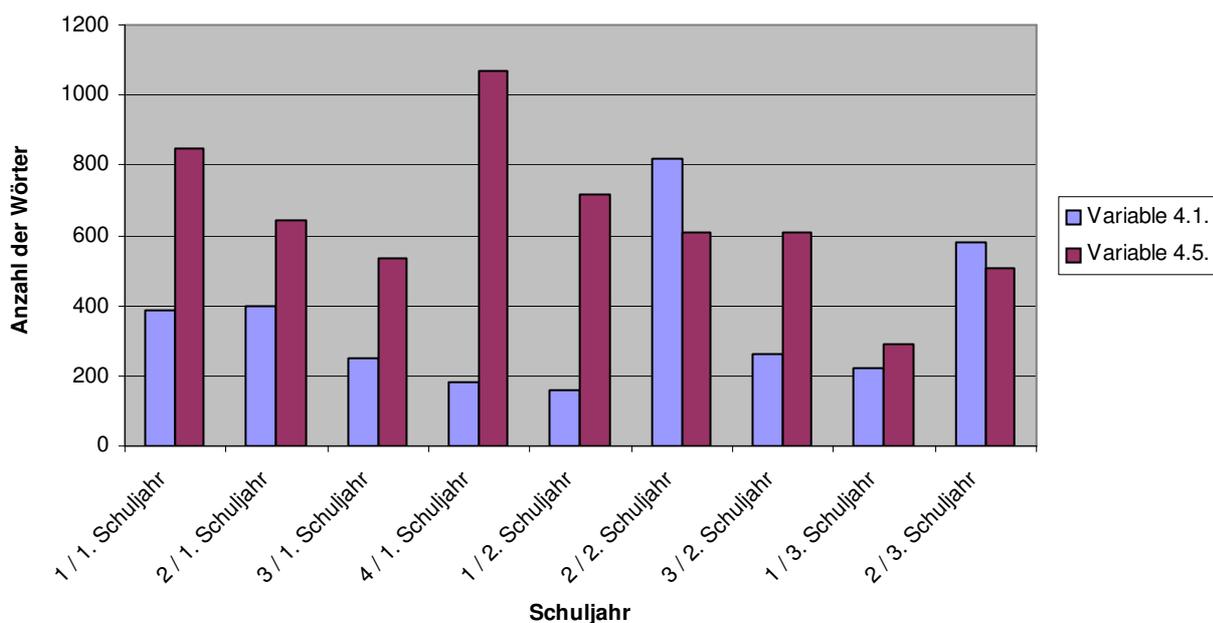


Schuljahr	V 4.1	V 4.2	V 4.3	V 4.4	V 4.5	V 4.7
1 / 1. Schuljahr	384	264	8	0	846	112
2 / 1. Schuljahr	397	195	0	0	645	202
3 / 1. Schuljahr	248	226	0	0	533	22
4 / 1. Schuljahr	184	99	0	0	1071	85
1 / 2. Schuljahr	160	155	0	0	717	5
2 / 2. Schuljahr	817	470	12	0	608	335
3 / 2. Schuljahr	262	150	0	0	608	112
1 / 3. Schuljahr	219	204	0	0	290	15
2 / 3. Schuljahr	581	340	0	0	506	241

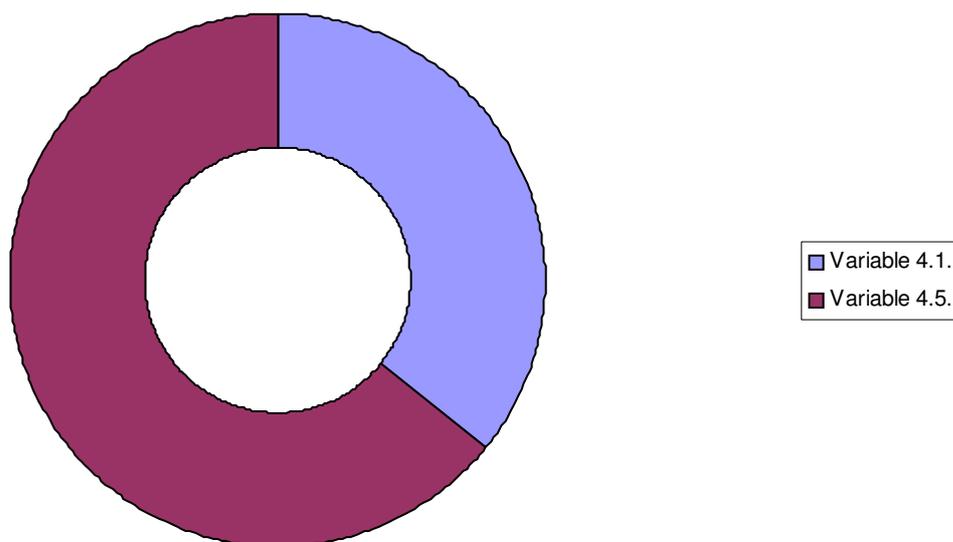
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache
4.2.	Differenziert nach gesprochener Text
4.3.	Differenziert nach freie, spontane Äußerung in der Zielsprache
4.4.	Differenziert nach classroomphrases / Redemittel
4.5.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Muttersprache
4.7.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter

Vergleich SchülerInnensprache

Wörter Muttersprache Zielsprache



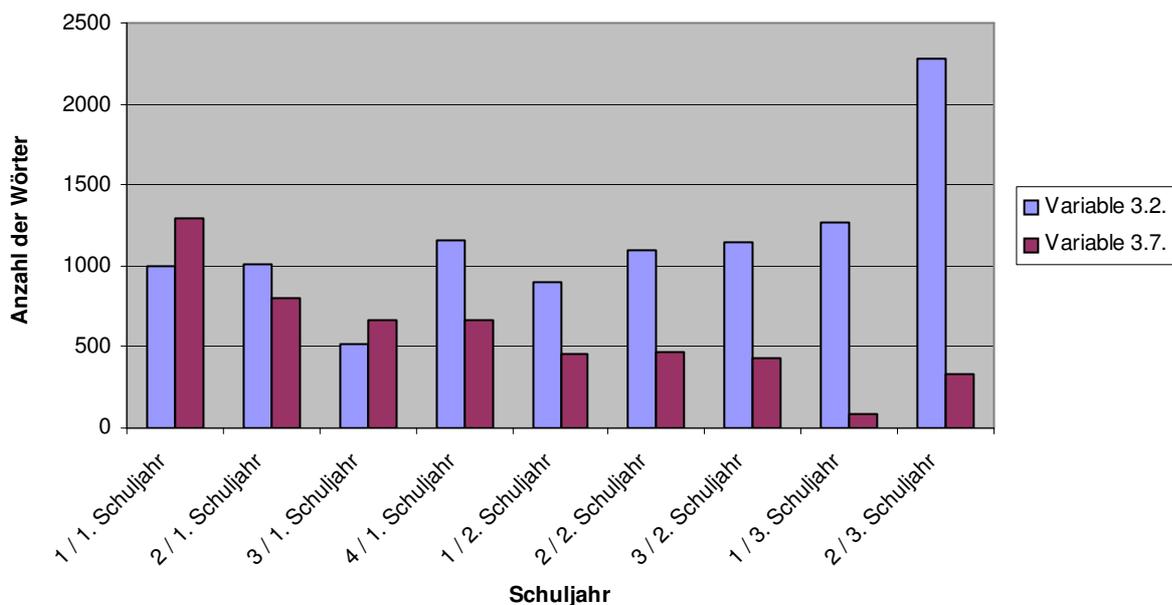
Wörter Muttersprache Zielsprache



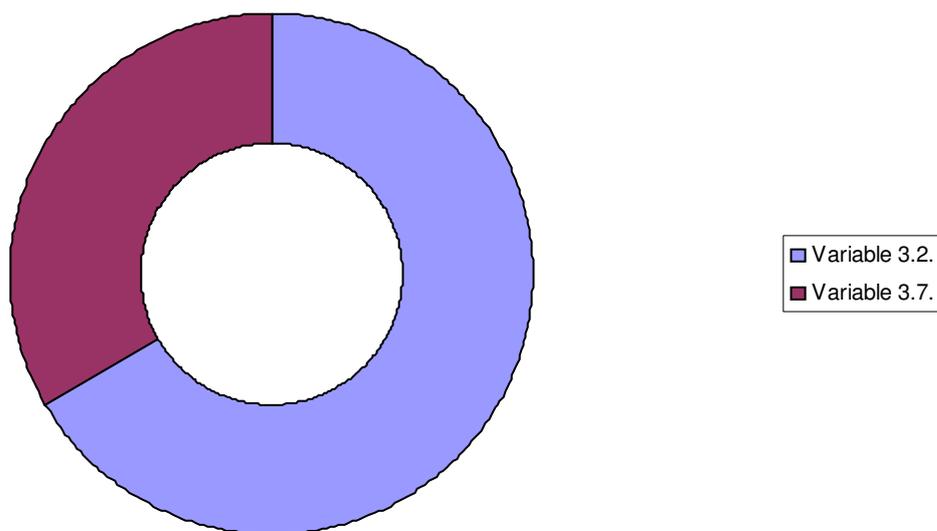
Schuljahr	Variable 4.1.	Variable 4.5.	Schuljahr	Variable 4.1.	Variable 4.5.
1 / 1. Schuljahr	384	846	2 / 2. Schuljahr	817	608
2 / 1. Schuljahr	397	645	3 / 2. Schuljahr	262	608
3 / 1. Schuljahr	248	533	1 / 3. Schuljahr	219	290
4 / 1. Schuljahr	184	1071	2 / 3. Schuljahr	581	506
1 / 2. Schuljahr	160	717			
Variable 4.1.	Variable 4.5.				
3252	5824				
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache				
4.5.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Muttersprache				

Vergleich LehrerInnensprache

Wörter Muttersprache Zielsprache



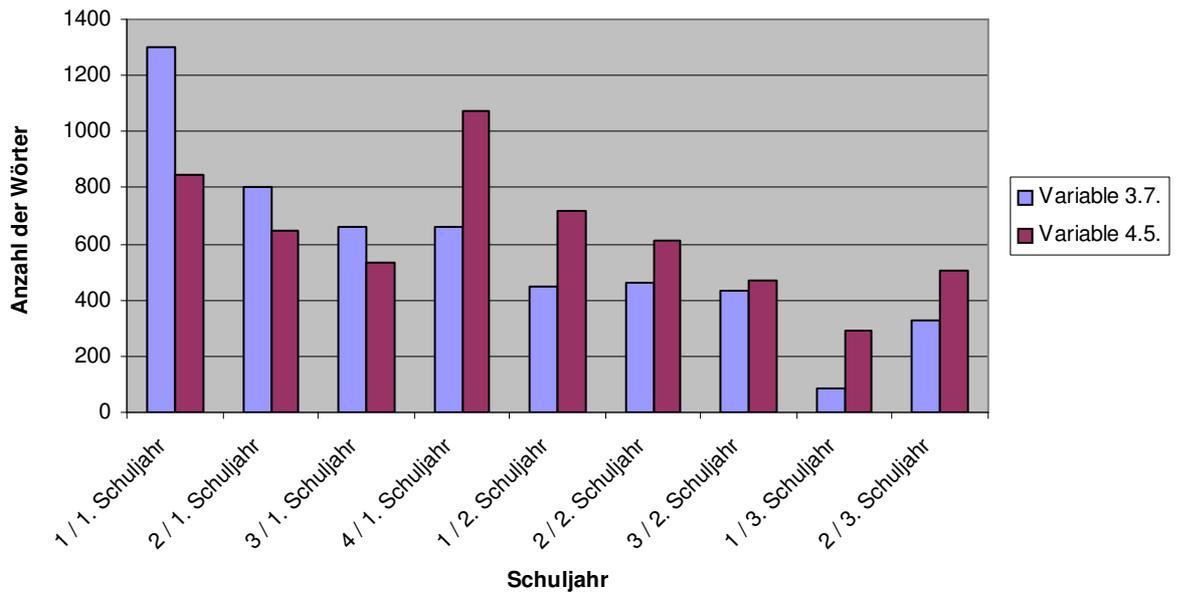
Wörter in der Muttersprache Zielsprache



Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 3.7.	Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 3.7.
1 / 1. Schuljahr	992	1299	2 / 2. Schuljahr	1095	463
2 / 1. Schuljahr	1016	806	3 / 2. Schuljahr	1146	434
3 / 1. Schuljahr	520	662	1 / 3. Schuljahr	1267	82
4 / 1. Schuljahr	1159	664	2 / 3. Schuljahr	2278	329
1 / 2. Schuljahr	901	451			
Variable 3.2.	Variable 3.7.				
10374	5190				
3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache				
3.7.	Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache				

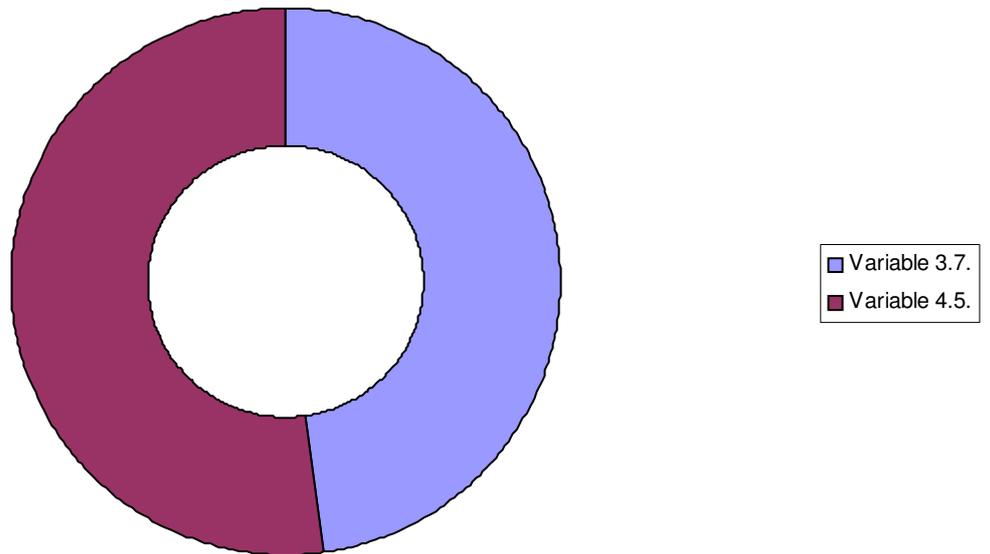
Gegenüberstellung SchülerInnensprache – LehrerInnensprache

Wörter in der Muttersprache LK und SuS



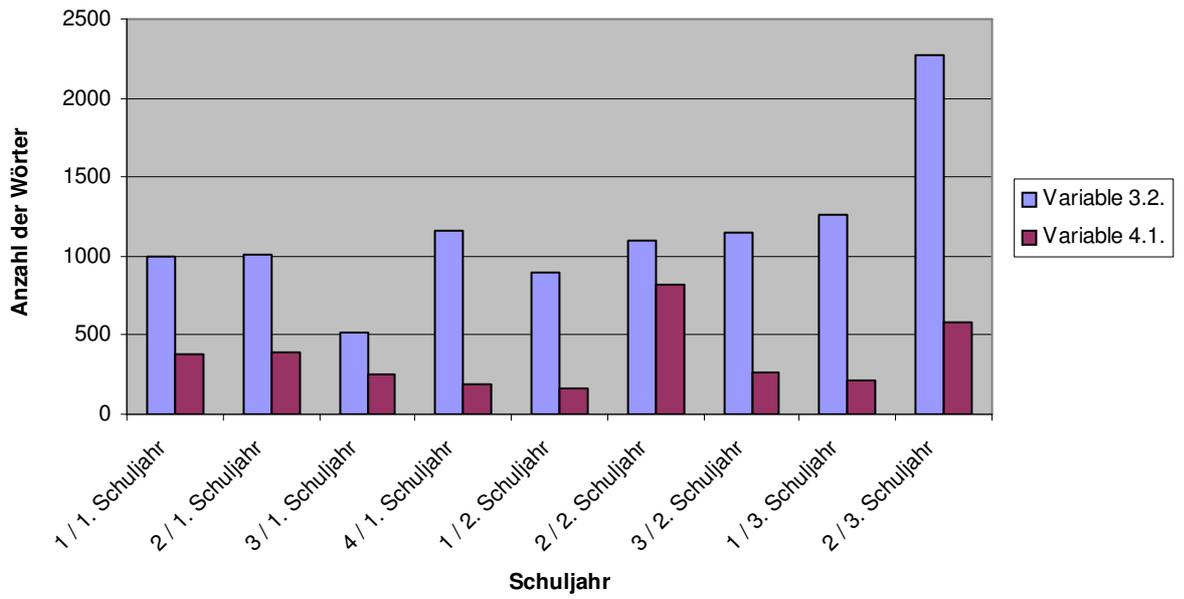
Schuljahr	Variable 3.7.	Variable 4.5.	Schuljahr	Variable 3.7.	Variable 4.5.
1 / 1. Schuljahr	1299	846	2 / 2. Schuljahr	463	608
2 / 1. Schuljahr	806	645	3 / 2. Schuljahr	434	470
3 / 1. Schuljahr	662	533	1 / 3. Schuljahr	82	290
4 / 1. Schuljahr	664	1071	2 / 3. Schuljahr	329	506
1 / 2. Schuljahr	451	717			

Wörter in Muttersprache LK und SuS



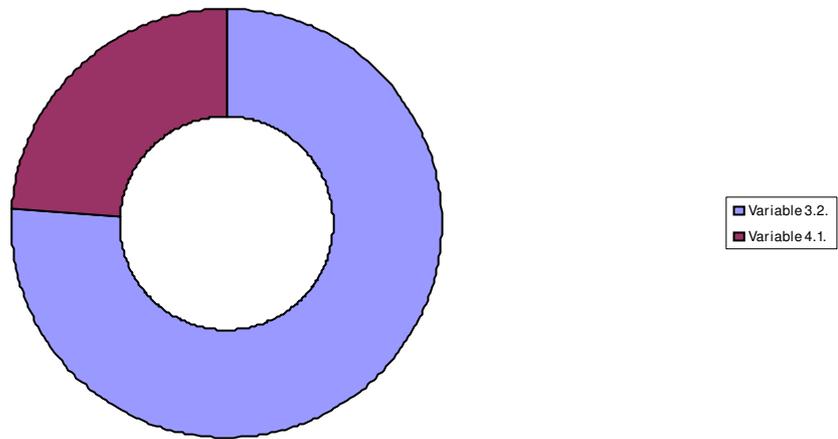
Variable 3.7.	Variable 4.5.
5190	5686
3.7.	Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache
4.5.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Muttersprache

Lehrer- und Schülersprache



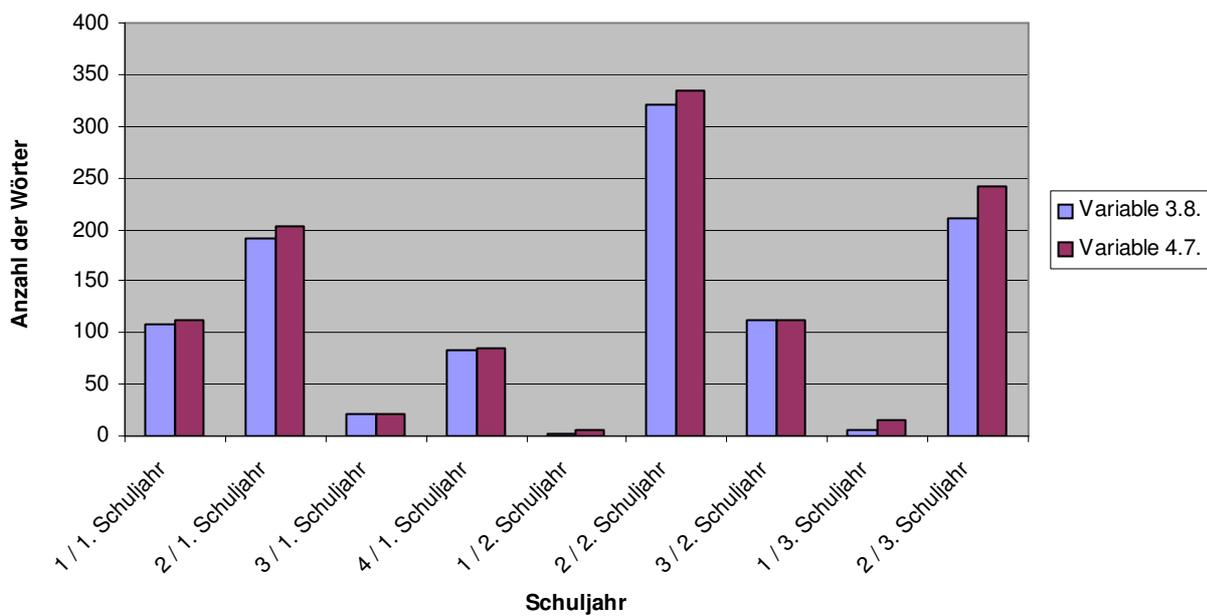
Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 4.1.	Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 4.1.
1 / 1. Schuljahr	992	384	2 / 2. Schuljahr	1095	817
2 / 1. Schuljahr	1016	397	3 / 2. Schuljahr	1146	262
3 / 1. Schuljahr	520	248	1 / 3. Schuljahr	1267	219
4 / 1. Schuljahr	1159	184	2 / 3. Schuljahr	2278	581
1 / 2. Schuljahr	901	160			

Wörter in der Zielsprache - Gesamt



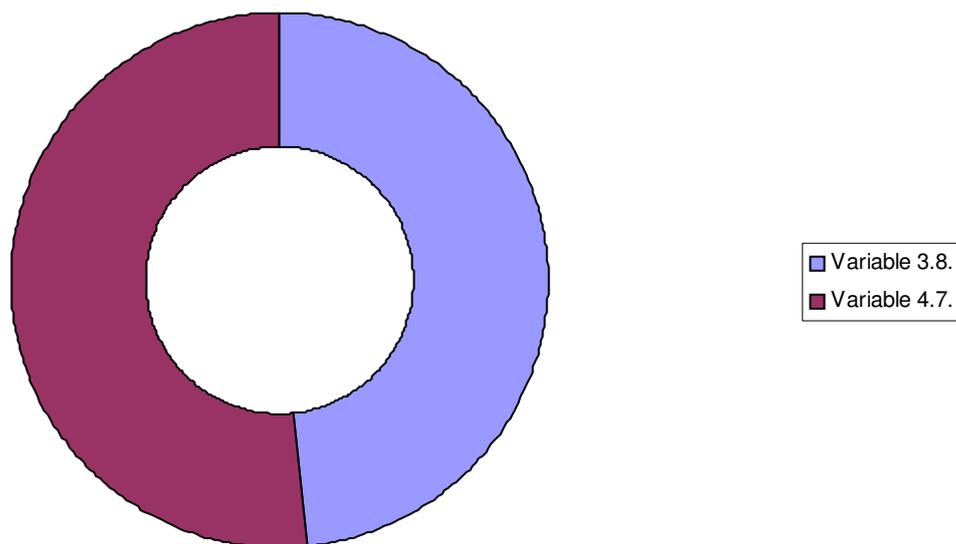
Variable 3.2.	Variable 4.1.
10374	3252
3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache

Chorisch gesprochene Wörter LK und SuS



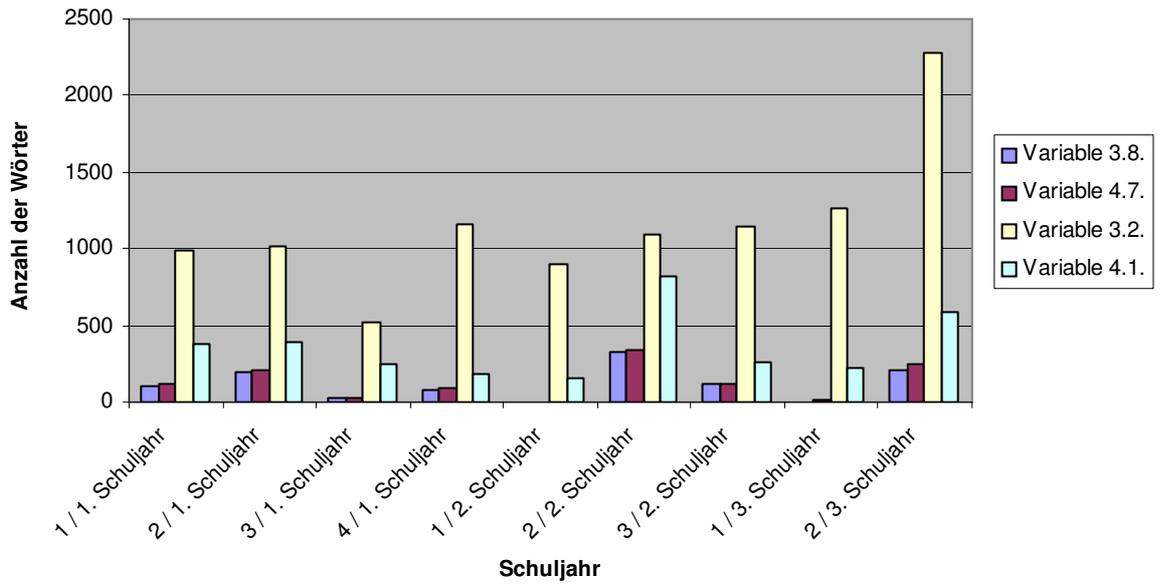
Schuljahr	Variable 3.8.	Variable 4.7.	Schuljahr	Variable 3.8.	Variable 4.7.
1 / 1. Schuljahr	109	112	2 / 2. Schuljahr	320	335
2 / 1. Schuljahr	191	202	3 / 2. Schuljahr	112	112
3 / 1. Schuljahr	21	22	1 / 3. Schuljahr	6	15
4 / 1. Schuljahr	84	85	2 / 3. Schuljahr	210	241
1 / 2. Schuljahr	1	5			

Chorisch gesprochene Wörter Lehrkraft - SuS



Variable 3.8.	Variable 4.7.
1054	1129
3.8.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter
4.7.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter

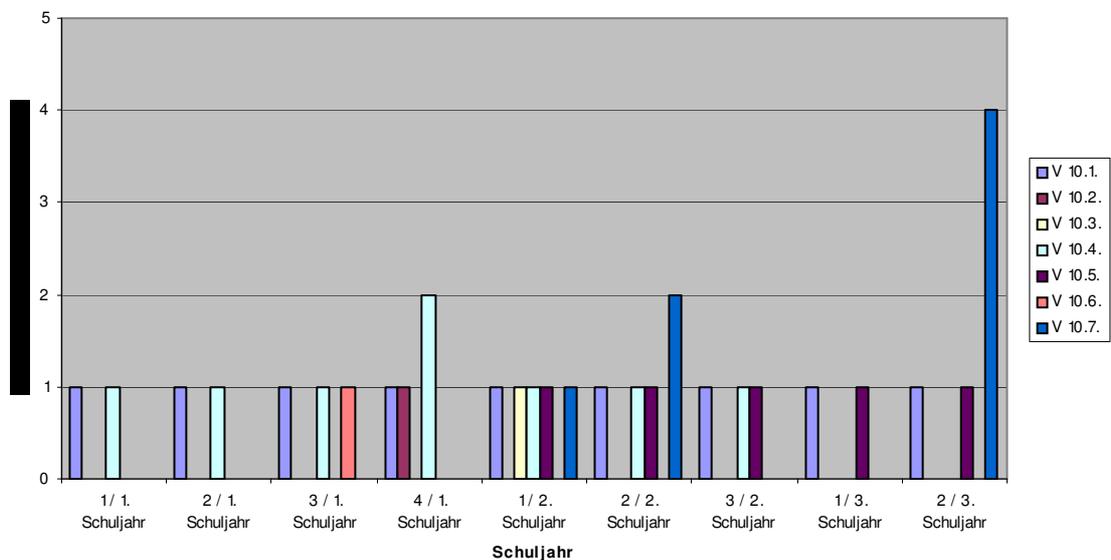
Lehrer- und Schülersprache in Kombination mit chorisich gesprochenen Wörtern



Schuljahr	Variable 3.8.	Variable 4.7.	Variable 3.2.	Variable 4.1.
1 / 1. Schuljahr	109	112	992	384
2 / 1. Schuljahr	191	202	1016	397
3 / 1. Schuljahr	21	22	520	248
4 / 1. Schuljahr	84	85	1159	184
1 / 2. Schuljahr	1	5	901	160
2 / 2. Schuljahr	320	335	1095	817
3 / 2. Schuljahr	112	112	1146	262
1 / 3. Schuljahr	6	15	1267	219
2 / 3. Schuljahr	210	241	2278	581
3.8.	Anzahl chorisich gesprochener Wörter			
4.7.	Anzahl chorisich gesprochener Wörter			
3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache			
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache			

Interaktionsmuster

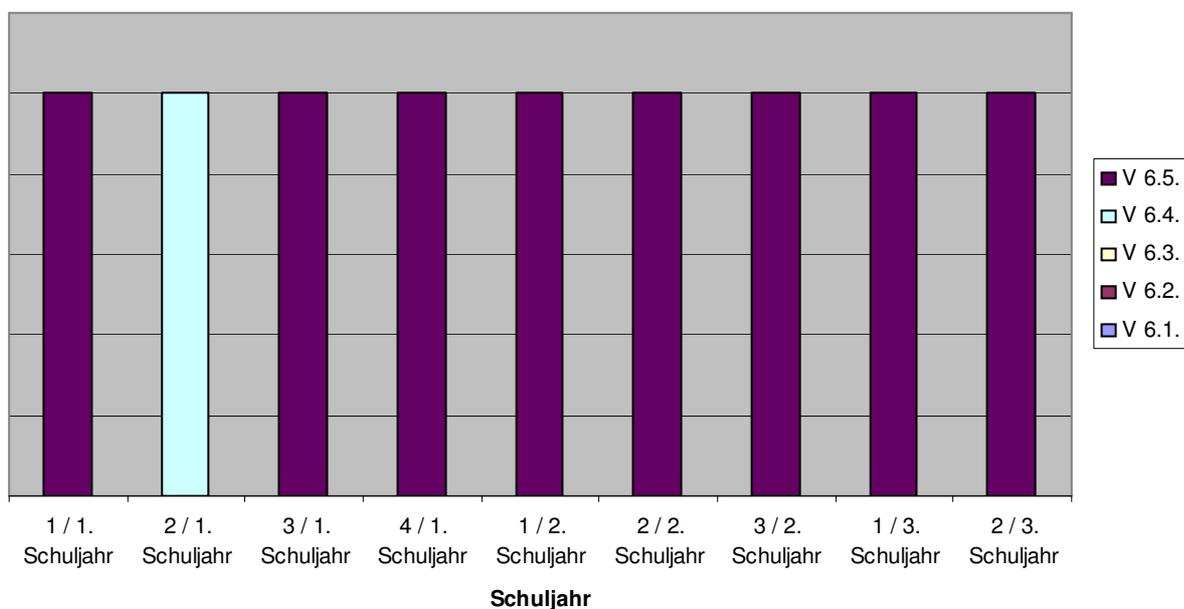
Variablen 10.1. 10.2. 10.3. 10.4. 10.5. 10.6. 10.7. Interaktionsmuster



Schuljahr	V 10.1.	V 10.2.	V 10.3.	V 10.4.	V 10.5.	V 10.6.	V 10.7.
1 / 1. Schuljahr	1	0	0	1	0	0	0
2 / 1. Schuljahr	1	0	0	1	0	0	0
3 / 1. Schuljahr	1	0	0	1	0	1	0
4 / 1. Schuljahr	1	1	0	2	0	0	0
1 / 2. Schuljahr	1	0	1	1	1	0	1
2 / 2. Schuljahr	1	0	0	1	1	0	2
3 / 2. Schuljahr	1	0	0	1	1	0	0
1 / 3. Schuljahr	1	0	0	0	1	0	0
2 / 3. Schuljahr	1	0	0	0	1	0	4
10.1	Kommunikativer Übungstyp: Funktional-kommunikative Aktivität						
10.2	Kommunikativer Übungstyp: Sozial-interaktive Aktivität						
10.3	Interaktionssequenz: Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerfeedback						
10.4	Rezeptive Übung						
10.5	Reproduktive Übung						
10.6	Produktive Übung						
10.7	Kreative Übung						

Sozialform

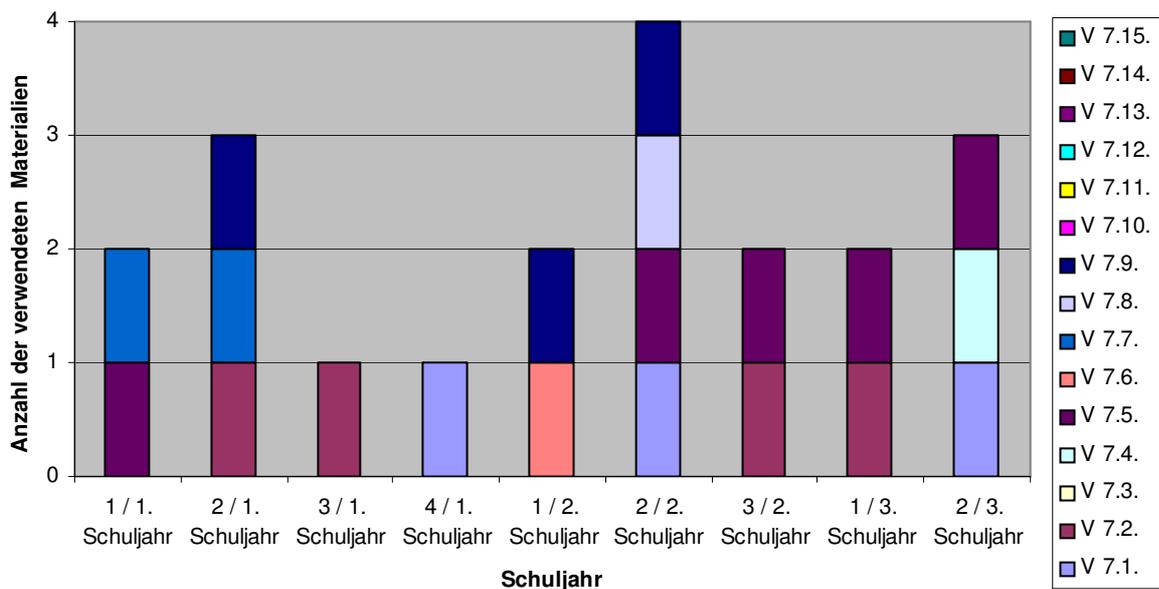
Variable 6.1.-6.5. Sozialform



Schuljahr	V 6.1.	V 6.2.	V 6.3.	V 6.4.	V 6.5.
1 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1
2 / 1. Schuljahr	0	0	0	1	0
3 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1
4 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1
1 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	1
2 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	1
3 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	1
1 / 3. Schuljahr	0	0	0	0	1
2 / 3. Schuljahr	0	0	0	0	1
6.1.	Einzelarbeit				
6.2.	Partnerarbeit				
6.3.	Gruppenarbeit				
6.4.	Klassenspiel/ Rollenspiel				
6.5.	Frontalunterricht				

Materialeinsatz

Variable 7.1.-7.15 Materialeinsatz

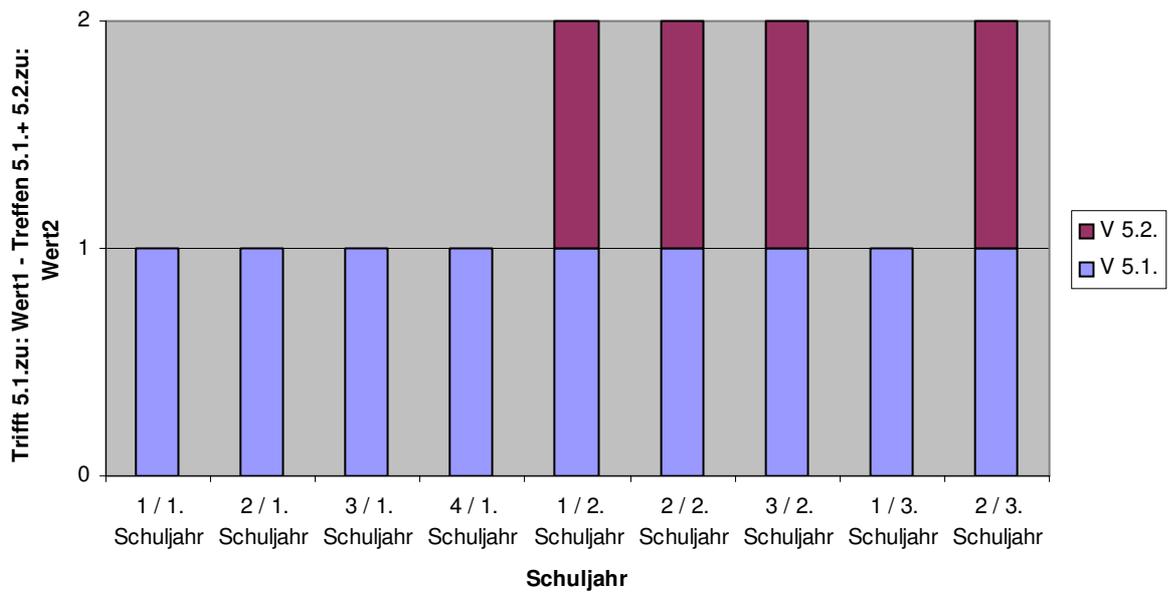


Schuljahr	V 7.1.	V 7.2.	V 7.3.	V 7.4.	V 7.5.	V 7.6.	V 7.7.	V 7.8.	V 7.9.	V 7.10.	V 7.11.	V 7.12.	V 7.13.	V 7.14.	V 7.15.
1 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2 / 1. Schuljahr	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
3 / 1. Schuljahr	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 / 1. Schuljahr	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2 / 2. Schuljahr	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
3 / 2. Schuljahr	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 / 3. Schuljahr	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 / 3. Schuljahr	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

7.1.	Tafelbild / Wandtafel
7.2.	Bildkarten / Poster / Wortkarten
7.3.	Kombination Tafelbild / Bildkarten
7.4.	Overhead
7.5.	Arbeitsblatt
7.6.	Heft
7.7.	„SchülerInnen“ werden als Rollenspieler eingesetzt
7.8.	Puppen
7.9.	Realia
7.10.	Audiovisuelle Medien
7.11.	Bücher / Literatur
7.12.	Lehrerhandbuch
7.13.	Arbeitsbuch
7.14.	Bilderbuch
7.15.	Brettspiel

SchülerInnenreaktion

Variable 5.1. / 5.2. Schülerreaktion



Schuljahr	V 5.1.	V 5.2.
1 / 1. Schuljahr	1	0
2 / 1. Schuljahr	1	0
3 / 1. Schuljahr	1	0
4 / 1. Schuljahr	1	0
1 / 2. Schuljahr	1	1
2 / 2. Schuljahr	1	1
3 / 2. Schuljahr	1	1
1 / 3. Schuljahr	1	0
2 / 3. Schuljahr	1	1
5.1.	Rezeptiv	
5.2.	Produktiv	

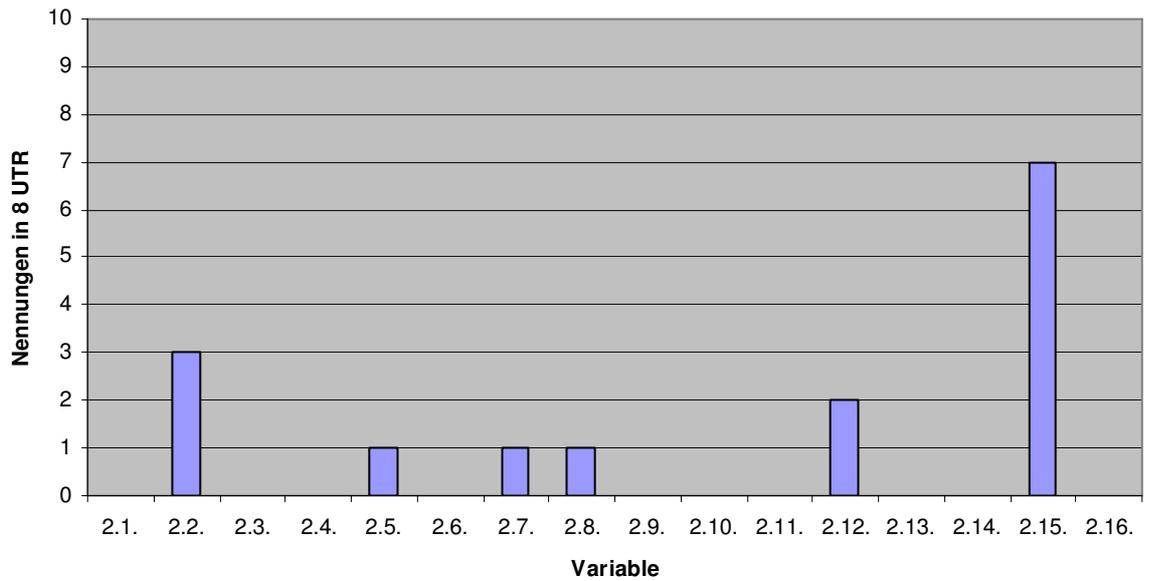
8.2.1.2. Zusammenfassung der Variablen

Siehe Anhang Kapitel 12.1.

8.2.2. Aufbereitung des Datenmaterials FS-S - Schule für Kinder mit Sprachbehinderung

8.2.2.1. Quantitative Auswertung der Unterrichtstranskriptionen

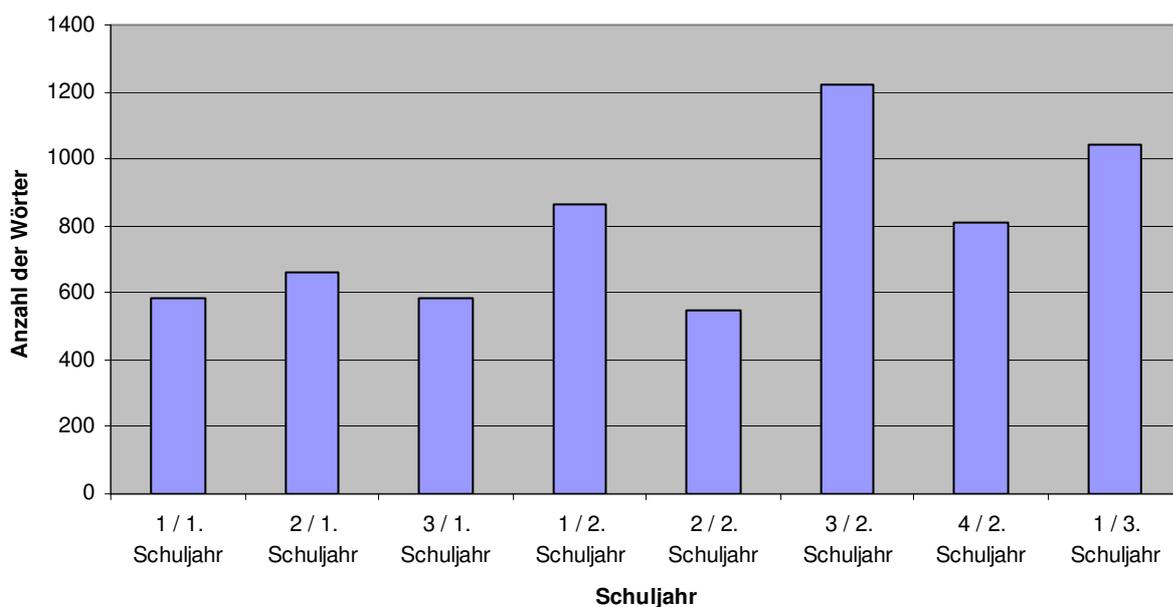
Themenbereiche



Variable	Anzahl	
2.1.	0	Ich und mein Körper
2.2.	3	Schule
2.3.	0	Familie / mein Zuhause
2.4.	0	Freunde
2.5.	1	Tiere
2.6.	0	Freizeit/Hobbys
2.7.	1	Spiele
2.8.	1	Mein Tagesablauf
2.9.	0	Kleidung
2.10.	0	Essen und Trinken
2.11.	0	Einkaufen
2.12.	2	Feste / Jahresrhythmus / Wetter
2.13.	0	Unterwegs sein
2.14.	0	Begegnung mit anderen Menschen
2.15.	7	Lieder / Reime / Geschichten
2.16.	0	Grammatikalische Übung

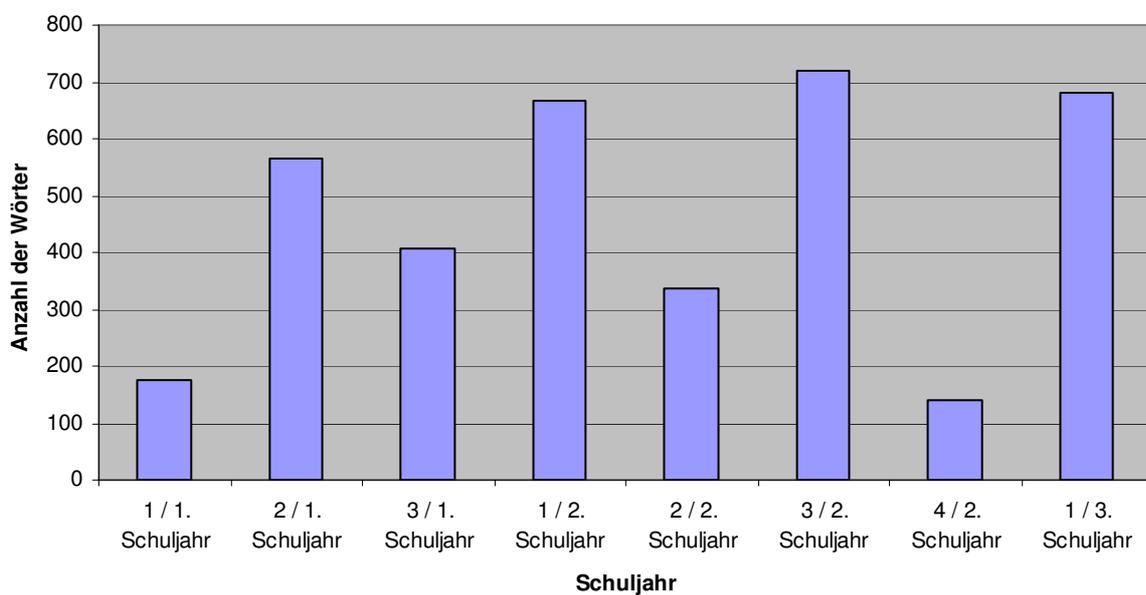
LehrerInnensprache

Variable 3.2. Anzahl der gesprochenen Wörter in der Zielsprache LK



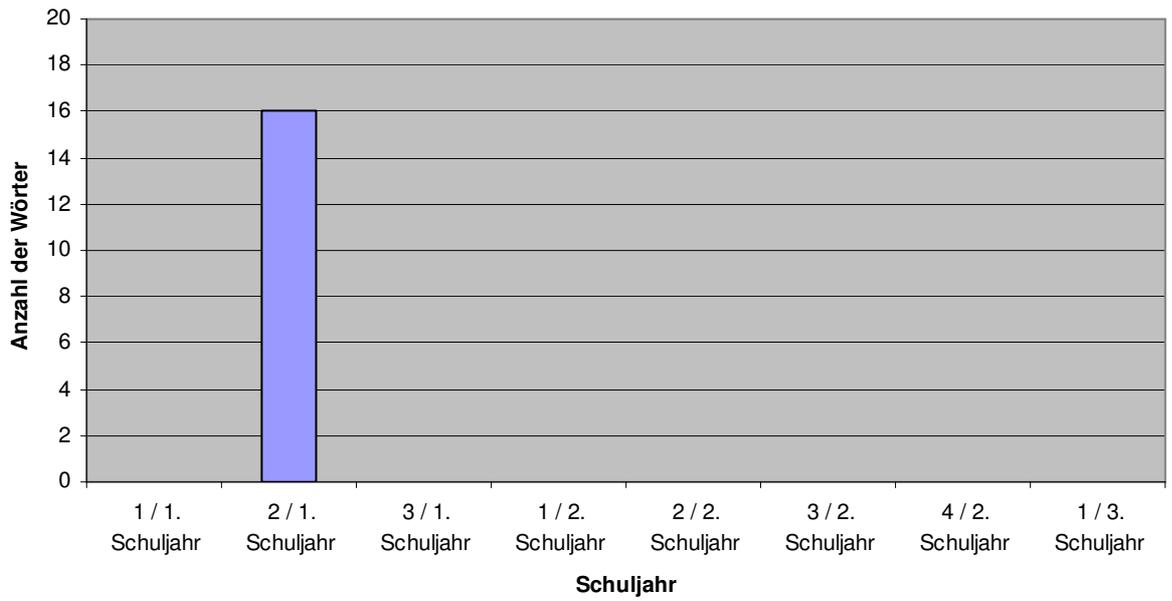
Schuljahr	Variable 3.2.	Schuljahr	Variable 3.2.
1 / 1. Schuljahr	581	2 / 2. Schuljahr	547
2 / 1. Schuljahr	663	3 / 2. Schuljahr	1223
3 / 1. Schuljahr	584	4 / 2. Schuljahr	808
1 / 2. Schuljahr	866	1 / 3. Schuljahr	1040

Variable 3.3. Gesprochener Text LK



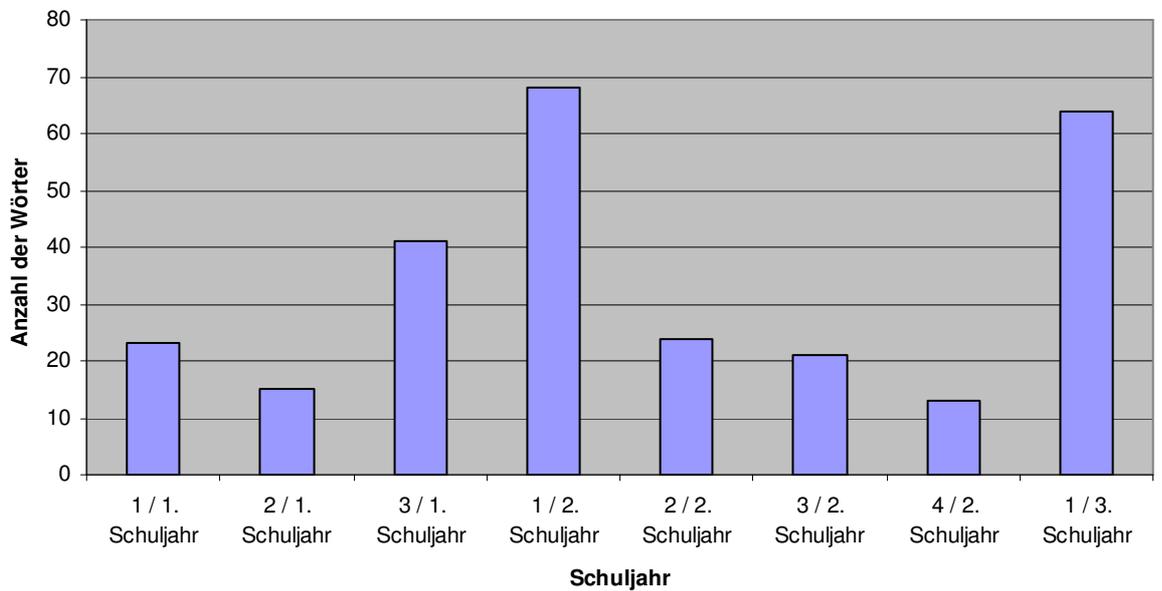
Schuljahr	Variable 3.3.	Schuljahr	Variable 3.3.
1 / 1. Schuljahr	176	2 / 2. Schuljahr	337
2 / 1. Schuljahr	565	3 / 2. Schuljahr	718
3 / 1. Schuljahr	408	4 / 2. Schuljahr	139
1 / 2. Schuljahr	666	1 / 3. Schuljahr	680

Variable 3.4. Freie spontane Äußerungen in der Zielsprache LK



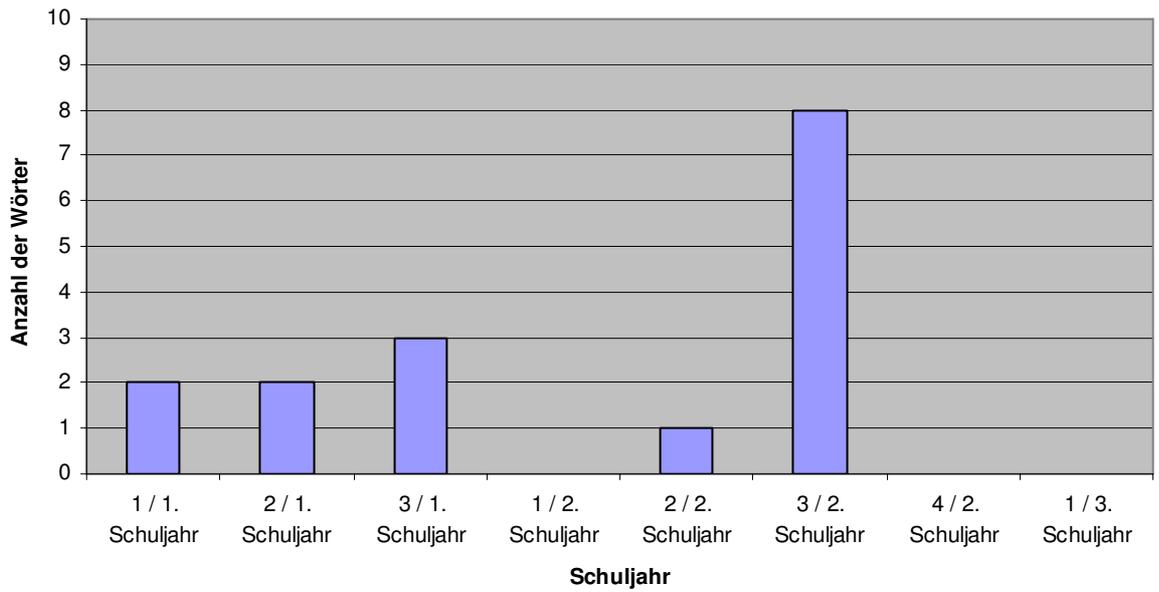
Schuljahr	Variable 3.4.	Schuljahr	Variable 3.4.
1 / 1. Schuljahr	0	2 / 2. Schuljahr	0
2 / 1. Schuljahr	16	3 / 2. Schuljahr	0
3 / 1. Schuljahr	0	4 / 2. Schuljahr	0
1 / 2. Schuljahr	0	1 / 3. Schuljahr	0

Variable 3.5. Classroom Phrases LK



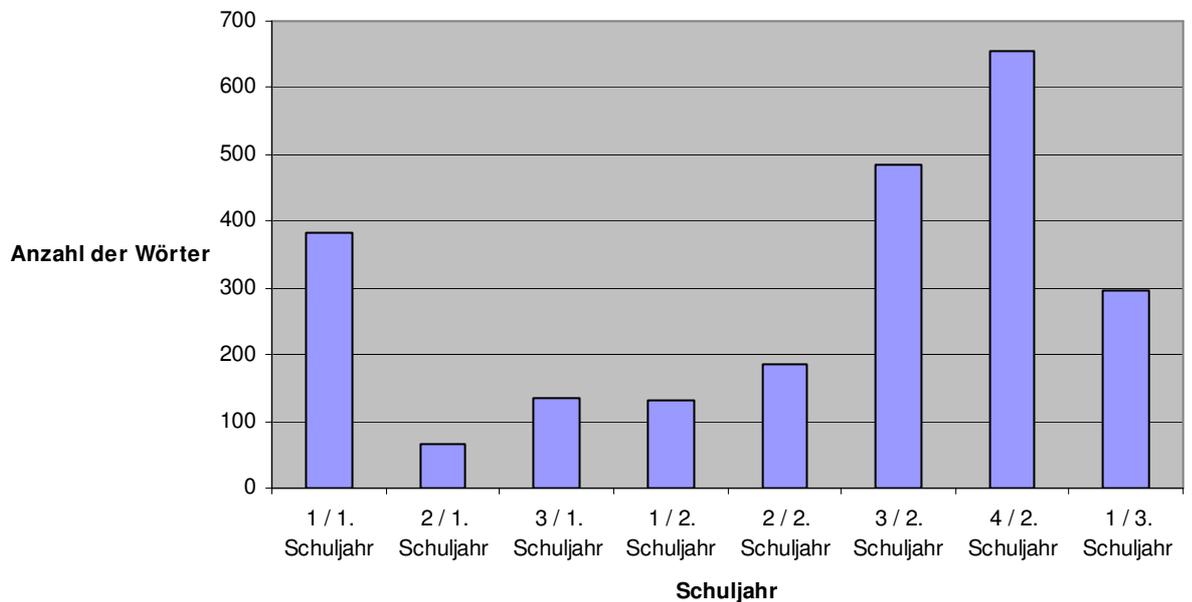
Schuljahr	Variable 3.5.	Schuljahr	Variable 3.5.
1 / 1. Schuljahr	23	2 / 2. Schuljahr	24
2 / 1. Schuljahr	15	3 / 2. Schuljahr	21
3 / 1. Schuljahr	41	4 / 2. Schuljahr	13
1 / 2. Schuljahr	68	1 / 3. Schuljahr	64

Variable 3.7. Äußerungen in der Muttersprache LK



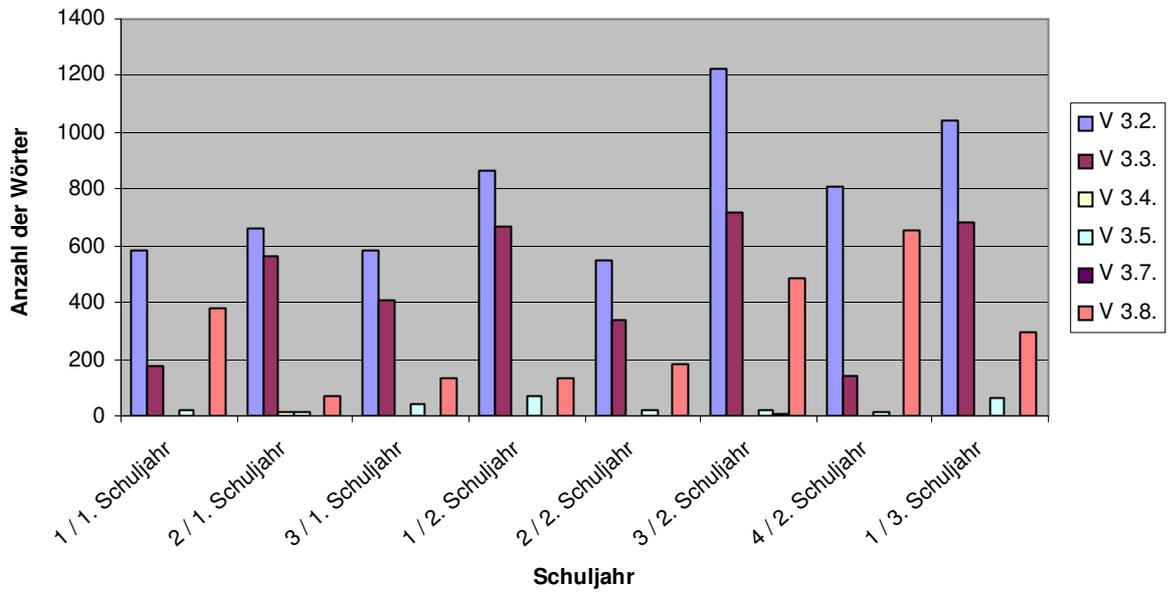
Schuljahr	Variable 3.7.	Schuljahr	Variable 3.7.
1 / 1. Schuljahr	2	2 / 2. Schuljahr	1
2 / 1. Schuljahr	2	3 / 2. Schuljahr	8
3 / 1. Schuljahr	3	4 / 2. Schuljahr	0
1 / 2. Schuljahr	0	1 / 3. Schuljahr	0

Variable 3.8. Chorisch gesprochene Wörter LK



Schuljahr	Variable 3.8.	Schuljahr	Variable 3.8.
1 / 1. Schuljahr	382	2 / 2. Schuljahr	186
2 / 1. Schuljahr	67	3 / 2. Schuljahr	484
3 / 1. Schuljahr	135	4 / 2. Schuljahr	656
1 / 2. Schuljahr	132	1 / 3. Schuljahr	296

Variablen 3.2. 3.3. 3.4. 3.5. 3.7. 3.8. LK

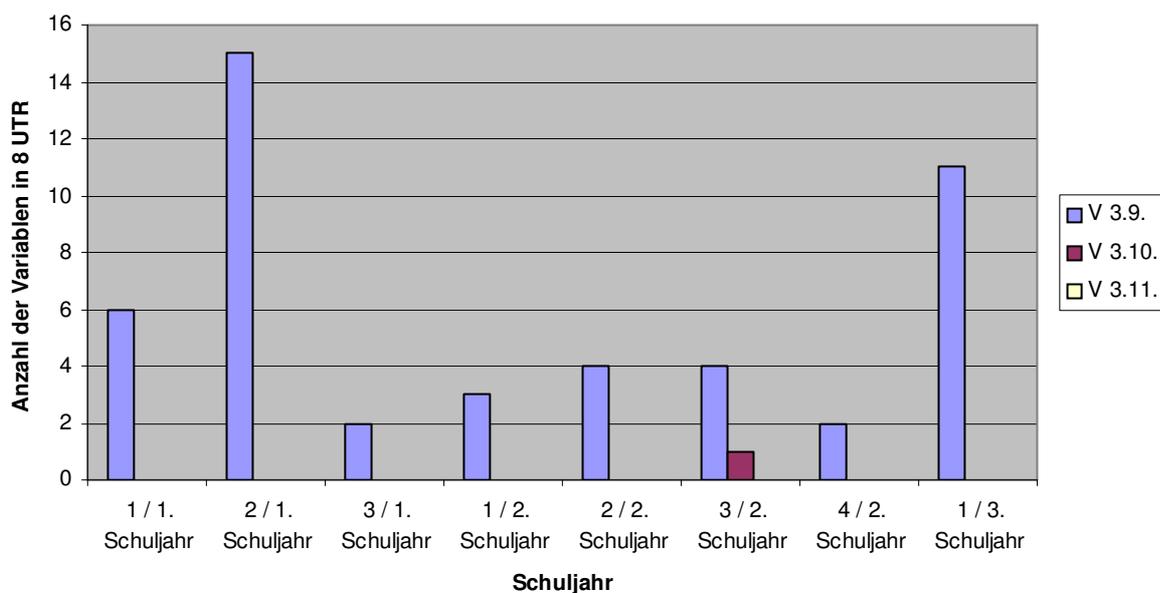


Schuljahr	V 3.2.	V 3.3.	V 3.4.	V 3.5.	V 3.7.	V 3.8.
1 / 1. Schuljahr	581	176	0	23	2	382
2 / 1. Schuljahr	663	565	16	15	2	67
3 / 1. Schuljahr	584	408	0	41	3	135
1 / 2. Schuljahr	866	666	0	68	0	132
2 / 2. Schuljahr	547	337	0	24	1	186
3 / 2. Schuljahr	1223	718	0	21	8	484
4 / 2. Schuljahr	808	139	0	13	0	656
1 / 3. Schuljahr	1040	680	0	64	0	296

3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache
3.3.	Differenziert nach gesprochener Text
3.4.	Differenziert nach freie, spontane Äußerung in der Zielsprache
3.5.	Differenziert nach classroomphrases / Redemittel
3.7.	Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache
3.8.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter

Korrekturverhalten der Lehrkraft

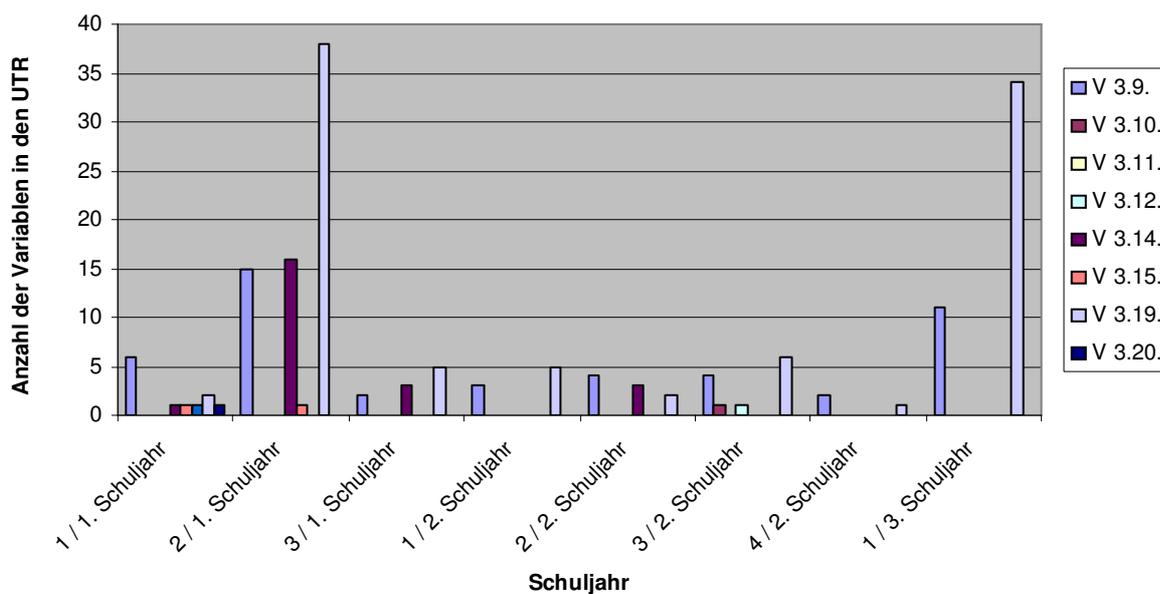
Fehlerkorrektur



Schuljahr	V 3.9.	V 3.10.	V 3.11.	Schuljahr	V 3.9.	V 3.10.	V 3.11.
1 / 1. Schuljahr	6	0	0	2 / 2. Schuljahr	4	0	0
2 / 1. Schuljahr	15	0	0	3 / 2. Schuljahr	4	1	0
3 / 1. Schuljahr	2	0	0	4 / 2. Schuljahr	2	0	0
1 / 2. Schuljahr	3	0	0	1 / 3. Schuljahr	11	0	0
3.9.	Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung - Reperatursequenz						
3.10.	Fehlerkorrektur durch Nachfrage - Explizites Hinweisen auf Fehler						
3.11.	Interkative Verständniskontrolle						

Mutterische Elemente

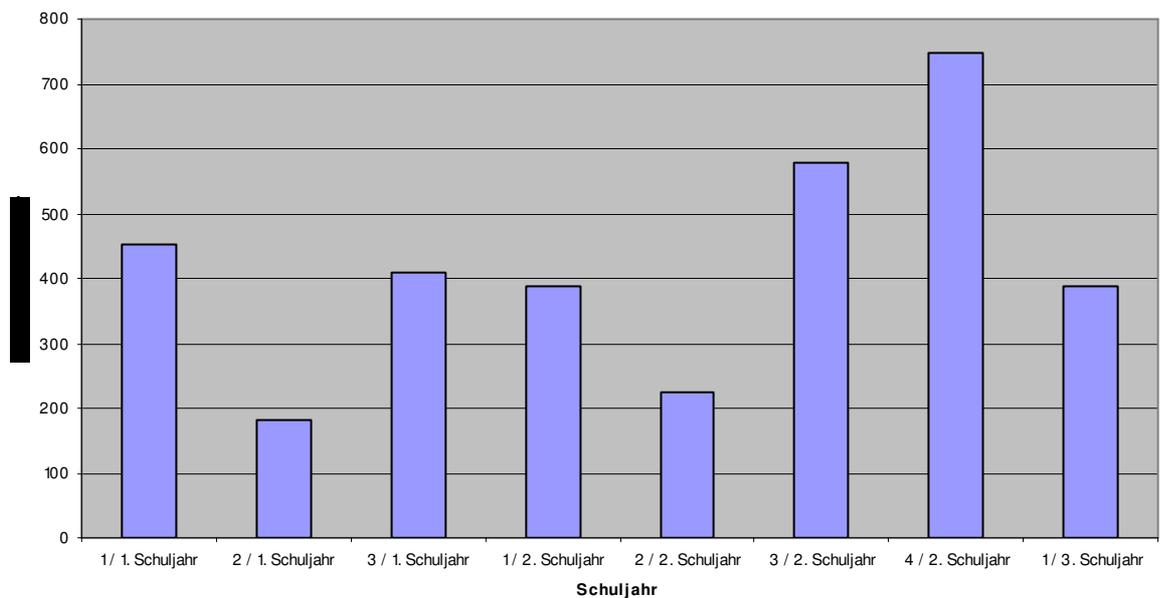
Variablen 3.9. 3.10. 3.11. 3.12. 3.14. 3.15. 3.16. 3.19. 3.20.



Schuljahr	V 3.9.	V 3.10.	V 3.11.	V 3.12.	V 3.14.	V 3.15.	V 3.19.	V 3.20.
1 / 1. Schuljahr	6	0	0	0	1	1	2	1
2 / 1. Schuljahr	15	0	0	0	16	1	38	0
3 / 1. Schuljahr	2	0	0	0	3	0	5	0
1 / 2. Schuljahr	3	0	0	0	0	0	5	0
2 / 2. Schuljahr	4	0	0	0	3	0	2	0
3 / 2. Schuljahr	4	1	0	1	0	0	6	0
4 / 2. Schuljahr	2	0	0	0	0	0	1	0
1 / 3. Schuljahr	11	0	0	0	0	0	34	0
3.9.	Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung - Reperatursequenz							
3.10.	Fehlerkorrektur durch Nachfrage - Explizites Hinweisen auf Fehler							
3.11.	Interaktive Verständniskontrolle							
3.12.	Vereinfachung							
3.14.	Expliztheit							
3.15.	Redundanz							
3.16.	Kurze, einfache Sätze							
3.19.	Selbst- und Fremdwiederholung							
3.20.	Sandwich-Technik							

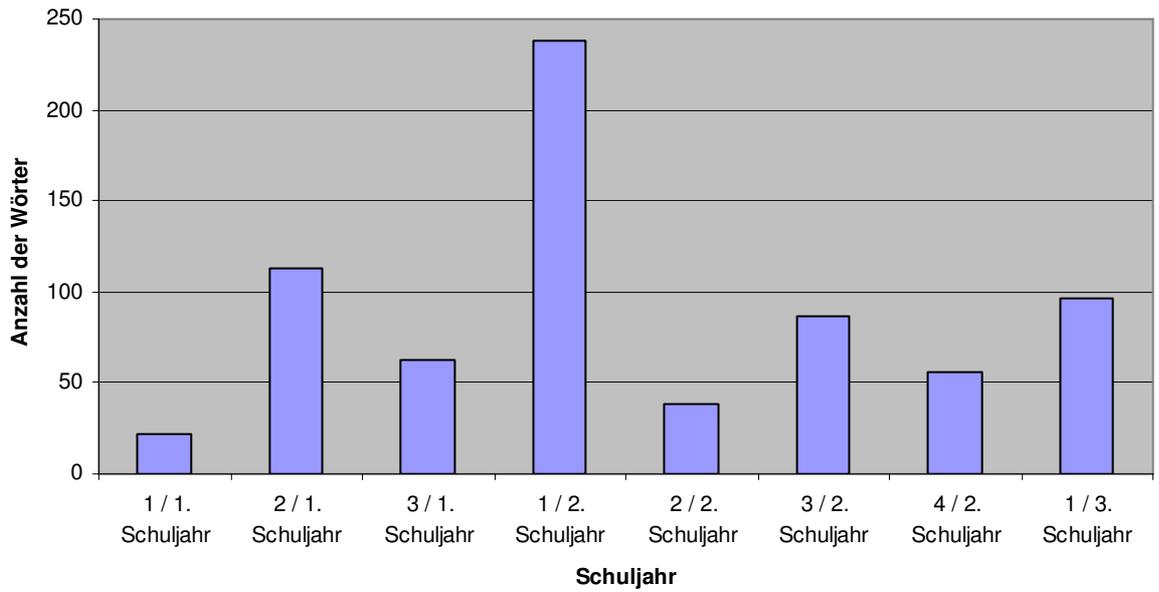
SchülerInnensprache

Variable 4.1. Anzahl der gesprochenen Wörter in der Zielsprache SuS



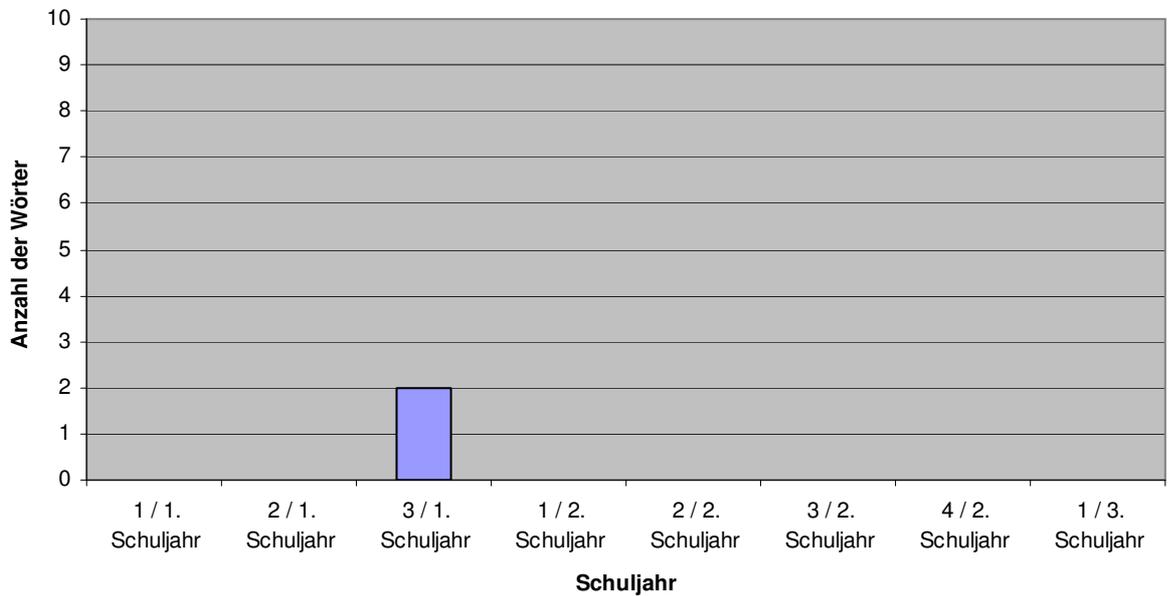
Schuljahr	Variable 4.1.	Schuljahr	Variable 4.1.
1 / 1. Schuljahr	453	2 / 2. Schuljahr	226
2 / 1. Schuljahr	183	3 / 2. Schuljahr	579
3 / 1. Schuljahr	410	4 / 2. Schuljahr	748
1 / 2. Schuljahr	389	1 / 3. Schuljahr	389

Variable 4.2. Gesprochener Text SuS



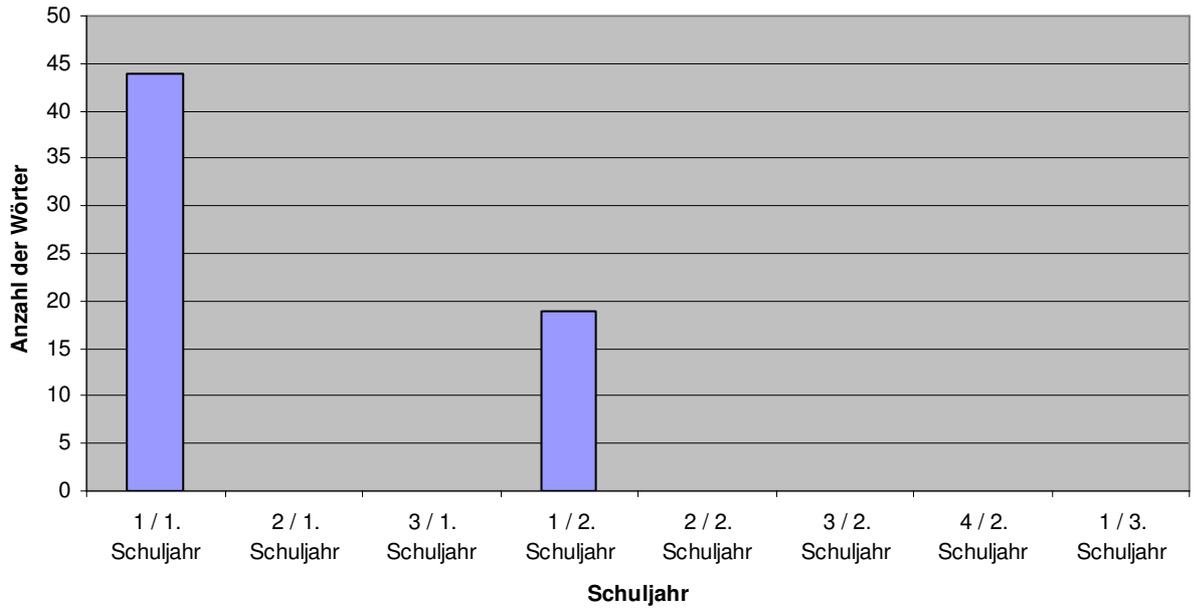
Schuljahr	Variable 4.2.	Schuljahr	Variable 4.2.
1 / 1. Schuljahr	22	2 / 2. Schuljahr	38
2 / 1. Schuljahr	113	3 / 2. Schuljahr	87
3 / 1. Schuljahr	63	4 / 2. Schuljahr	56
1 / 2. Schuljahr	238	1 / 3. Schuljahr	96

Variable 4.3 Freie spontane Äußerungen in der Zielsprache SuS



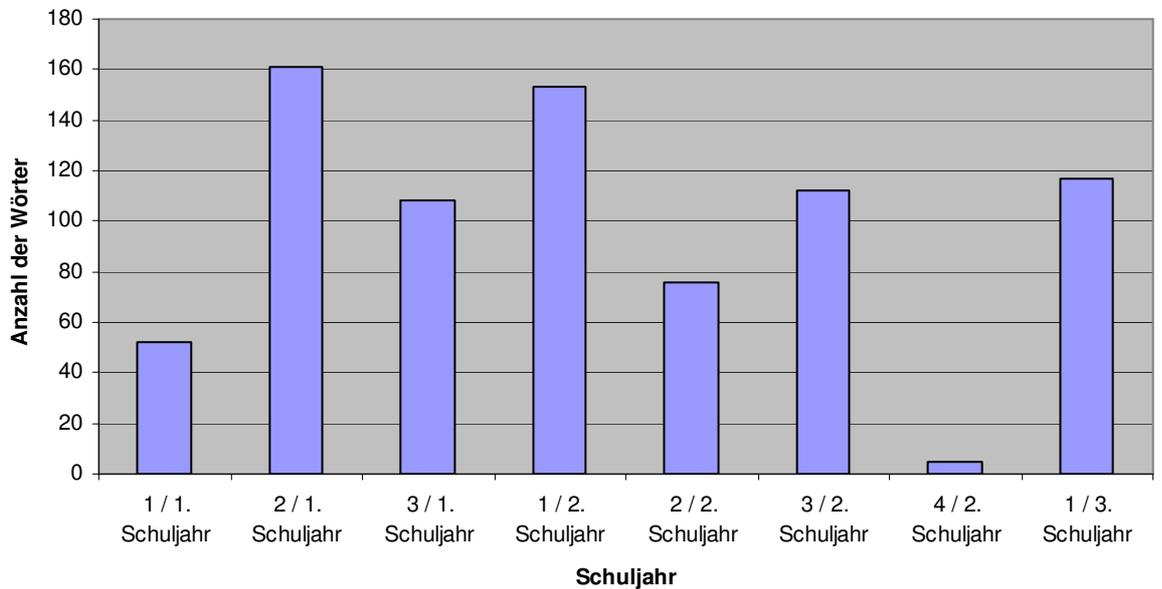
Schuljahr	Variable 4.3.	Schuljahr	Variable 4.3.
1 / 1. Schuljahr	0	2 / 2. Schuljahr	0
2 / 1. Schuljahr	0	3 / 2. Schuljahr	0
3 / 1. Schuljahr	2	4 / 2. Schuljahr	0
1 / 2. Schuljahr	0	1 / 3. Schuljahr	0

Variable 4.4. Classroom Phrases SuS



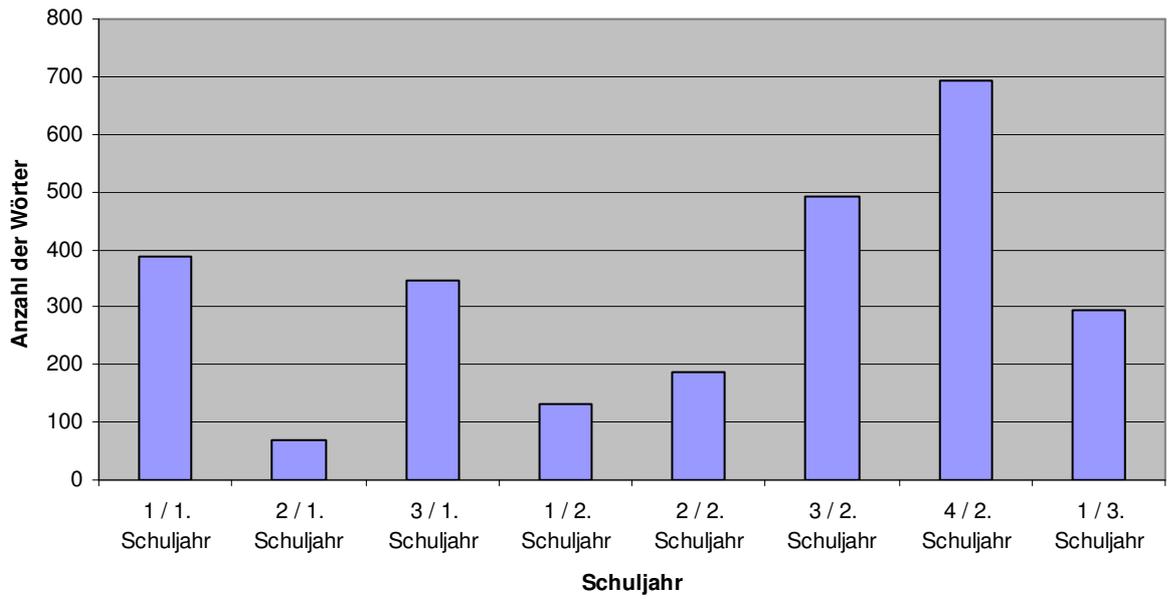
Schuljahr	Variable 4.4.	Schuljahr	Variable 4.4.
1 / 1. Schuljahr	44	2 / 2. Schuljahr	0
2 / 1. Schuljahr	0	3 / 2. Schuljahr	0
3 / 1. Schuljahr	0	4 / 2. Schuljahr	0
1 / 2. Schuljahr	19	1 / 3. Schuljahr	0

Variable 4.5. Äußerungen in der Muttersprache SuS



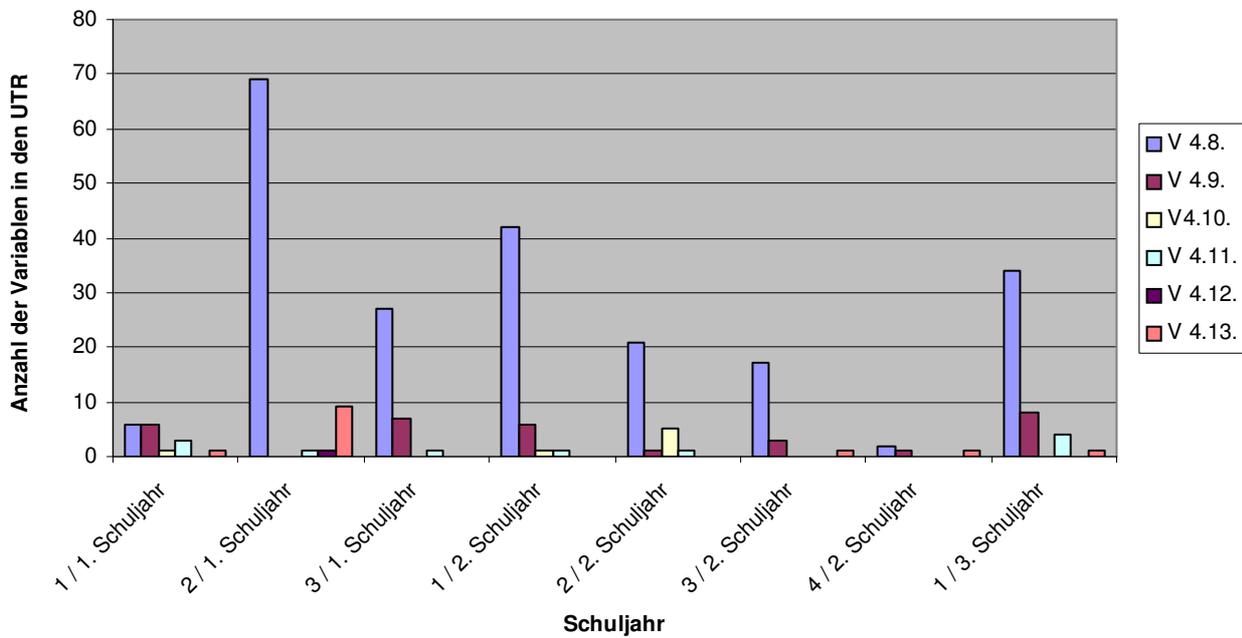
Schuljahr	Variable 4.5.	Schuljahr	Variable 4.5.
1 / 1. Schuljahr	52	2 / 2. Schuljahr	76
2 / 1. Schuljahr	161	3 / 2. Schuljahr	112
3 / 1. Schuljahr	108	4 / 2. Schuljahr	5
1 / 2. Schuljahr	153	1 / 3. Schuljahr	117

Variable 4.7. Chorisch gesprochene Wörter SuS



Schuljahr	Variable 4.7.	Schuljahr	Variable 4.7.
1 / 1. Schuljahr	387	2 / 2. Schuljahr	188
2 / 1. Schuljahr	70	3 / 2. Schuljahr	492
3 / 1. Schuljahr	345	4 / 2. Schuljahr	692
1 / 2. Schuljahr	132	1 / 3. Schuljahr	293

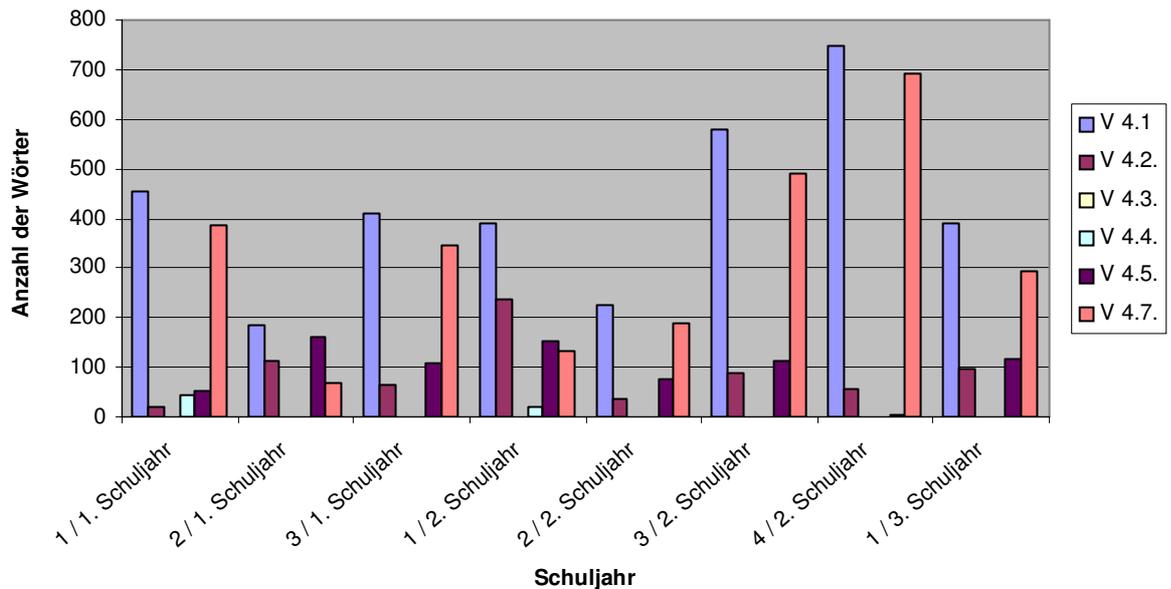
Variablen 4.8. 4.9. 4.10. 4.11. 4.12. 4.13.



Schuljahr	V 4.8.	V 4.9.	V4.10.	V 4.11.	V 4.12.	V 4.13.
1 / 1. Schuljahr	6	6	1	3	0	1
2 / 1. Schuljahr	69	0	0	1	1	9
3 / 1. Schuljahr	27	7	0	1	0	0
1 / 2. Schuljahr	42	6	1	1	0	0

2 / 2. Schuljahr	21	1	5	1	0	0
3 / 2. Schuljahr	17	3	0	0	0	1
4 / 2. Schuljahr	2	1	0	0	0	1
1 / 3. Schuljahr	34	8	0	4	0	1
4.8.	Rückgriff auf L1					
4.9.	Code-Switching					
4.10.	Übernimmt Sprechakt resp. Interaktionsschritten der Lehrkraft					
4.11.	SchülerInnen korrigieren SchülerInnen					
4.12.	Hypothesenbildung					
4.13.	Experimentieren mit Sprache					

Variablen 4.1. 4.2. 4.3. 4.4. 4.5. 4.7. SuS

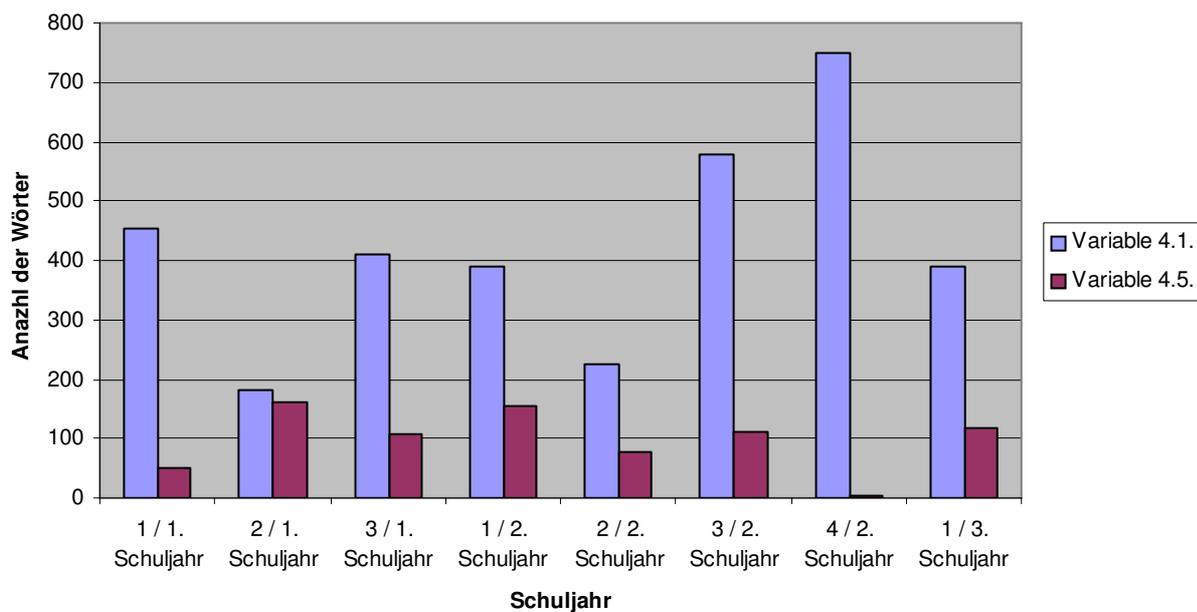


Schuljahr	V 4.1	V 4.2.	V 4.3.	V 4.4.	V 4.5.	V 4.7.
1 / 1. Schuljahr	453	22	0	44	52	387
2 / 1. Schuljahr	183	113	0	0	161	70
3 / 1. Schuljahr	410	63	2	0	108	345
1 / 2. Schuljahr	389	238	0	19	153	132
2 / 2. Schuljahr	226	38	0	0	76	188
3 / 2. Schuljahr	579	87	0	0	112	492
4 / 2. Schuljahr	748	56	0	0	5	692
1 / 3. Schuljahr	389	96	0	0	117	293

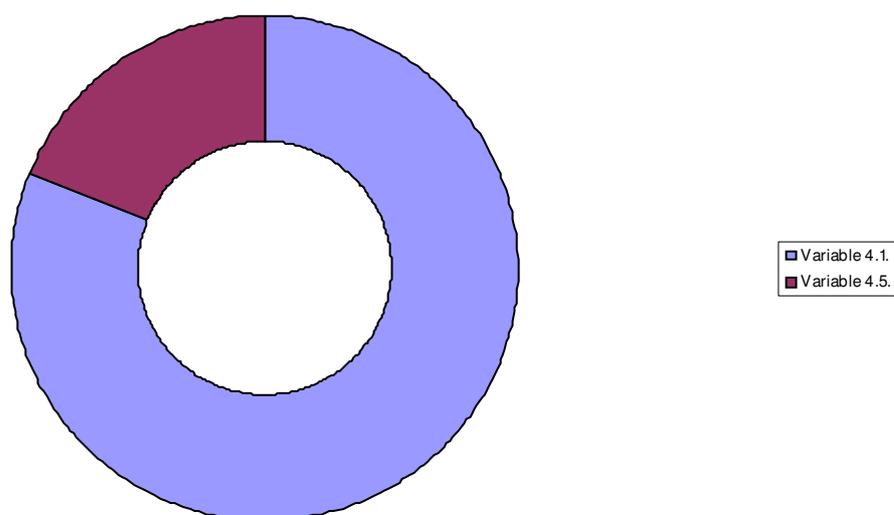
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache
4.2.	Differenziert nach gesprochener Text
4.3.	Differenziert nach freie, spontane Äußerung in der Zielsprache
4.4.	Differenziert nach classroomphrases / Redemittel
4.5.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Muttersprache
4.7.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter

Vergleich SchülerInnensprache

Wörter Muttersprache Zielsprache



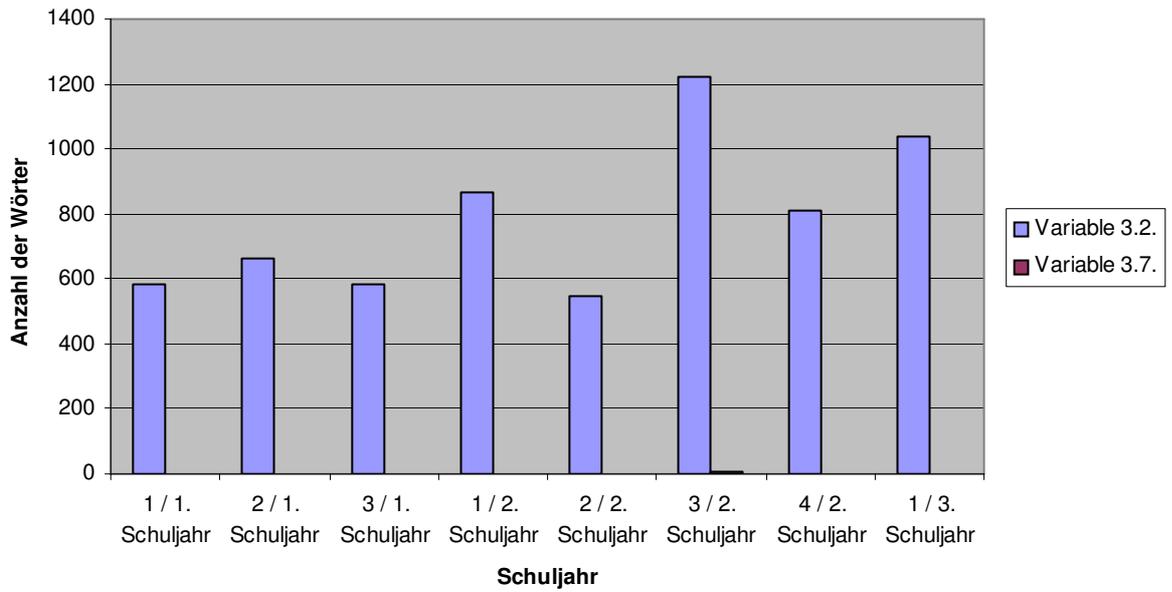
Wörter Muttersprache Zielsprache



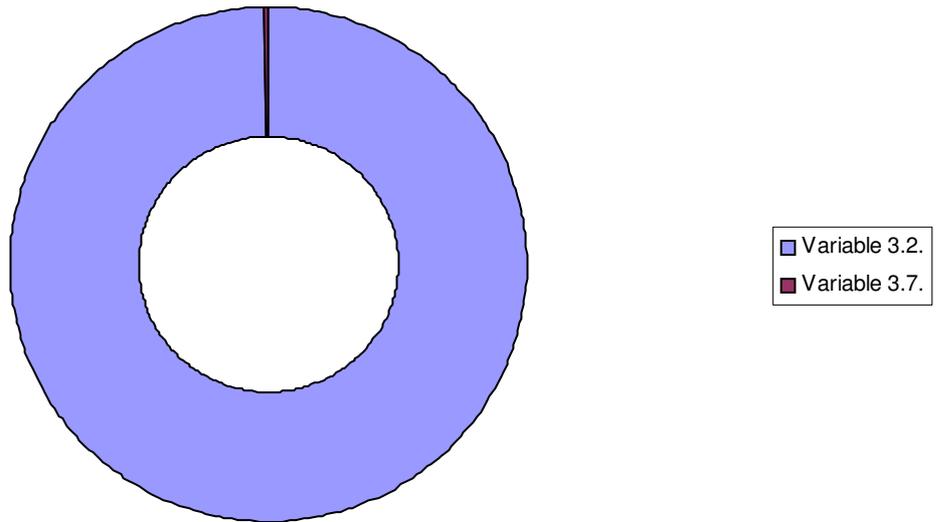
Schuljahr	Variable 4.1.	Variable 4.5.	Schuljahr	Variable 4.1.	Variable 4.5.
1 / 1. Schuljahr	453	52	2 / 2. Schuljahr	226	76
2 / 1. Schuljahr	183	161	3 / 2. Schuljahr	579	112
3 / 1. Schuljahr	410	108	4 / 2. Schuljahr	748	5
1 / 2. Schuljahr	389	153	1 / 3. Schuljahr	389	117
Variable 4.1.	Variable 4.5.				
3377	784				
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache				
4.5.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Muttersprache				

Vergleich LehrerInnensprache

Wörter Muttersprache Zielsprache



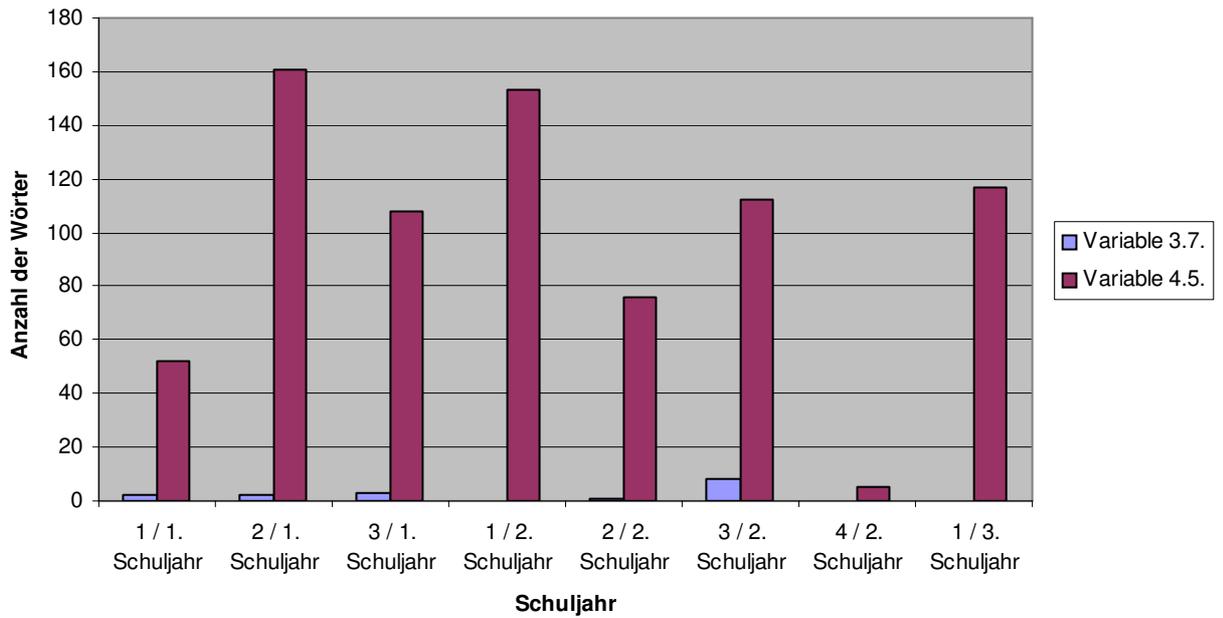
Wörter in der Muttersprache Zielsprache



Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 3.7.	Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 3.7.
1 / 1. Schuljahr	581	2	2 / 2. Schuljahr	547	1
2 / 1. Schuljahr	663	2	3 / 2. Schuljahr	1223	8
3 / 1. Schuljahr	584	3	4 / 2. Schuljahr	808	0
1 / 2. Schuljahr	866	0	1 / 3. Schuljahr	1040	0
Variable 3.2.	Variable 3.7.				
6312	16				
3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache				
3.7.	Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache				

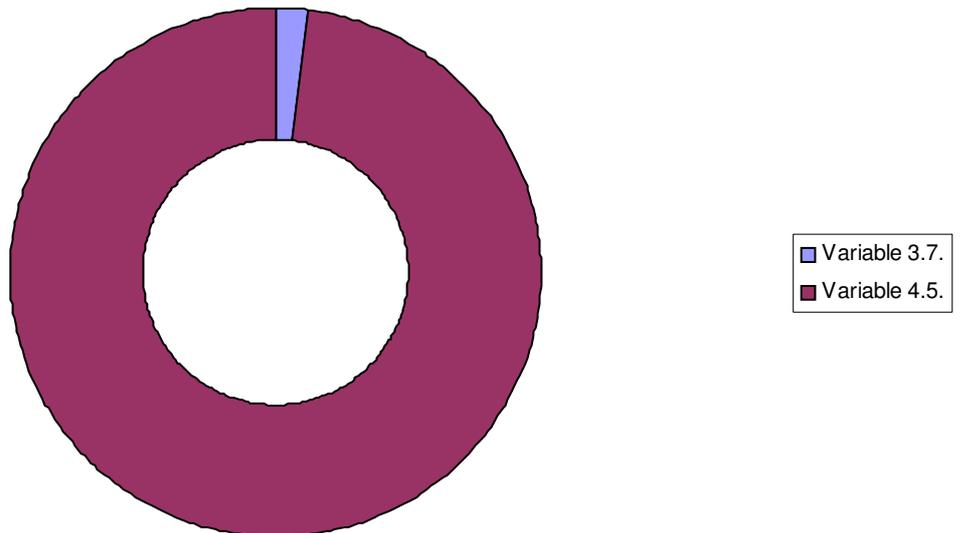
Gegenüberstellung SchülerInnensprache – LehrerInnensprache

Wörter in der Muttersprache LK und SuS



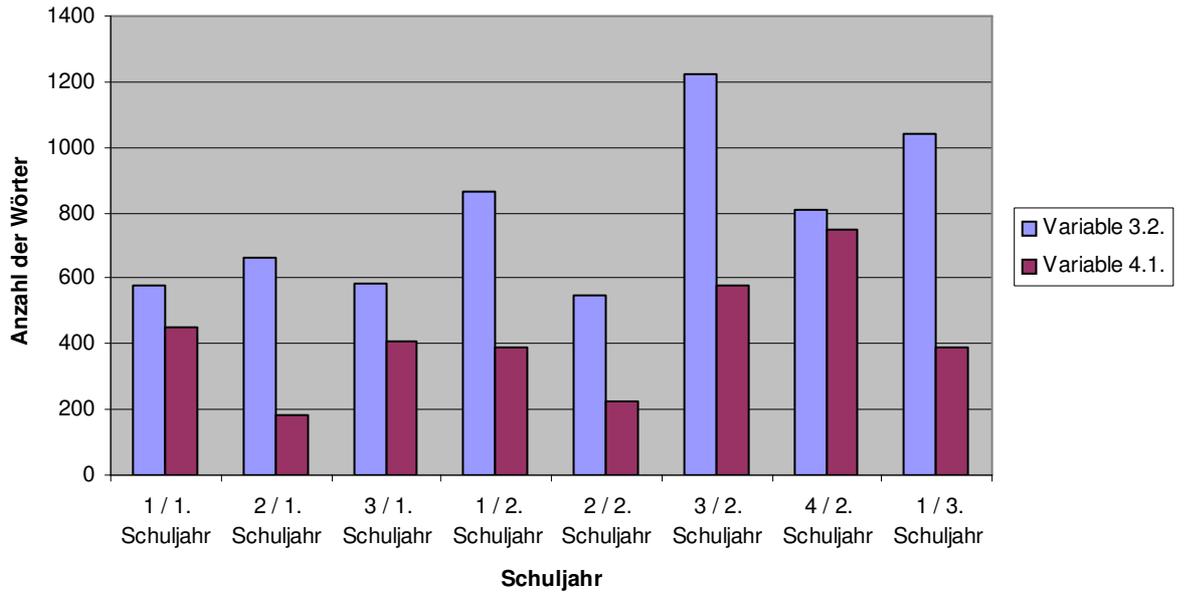
Schuljahr	Variable 3.7.	Variable 4.5.	Schuljahr	Variable 3.7.	Variable 4.5.
1 / 1. Schuljahr	2	52	2 / 2. Schuljahr	1	76
2 / 1. Schuljahr	2	161	3 / 2. Schuljahr	8	112
3 / 1. Schuljahr	3	108	4 / 2. Schuljahr	0	5
1 / 2. Schuljahr	0	153	1 / 3. Schuljahr	0	117

Wörter in der Muttersprache



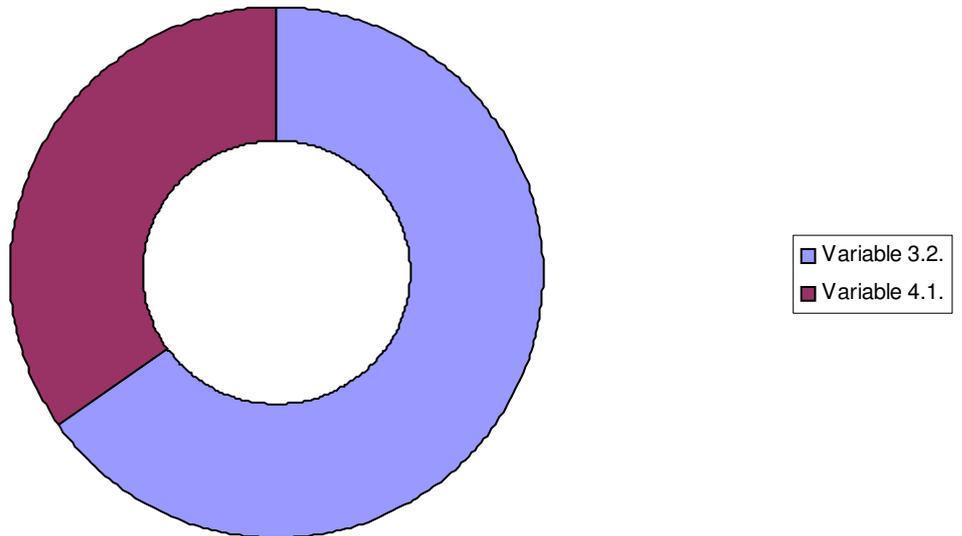
Variable 3.7.	Variable 4.5.
16	784
3.7.	Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache
4.5.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Muttersprache

Lehrer- und Schülersprache



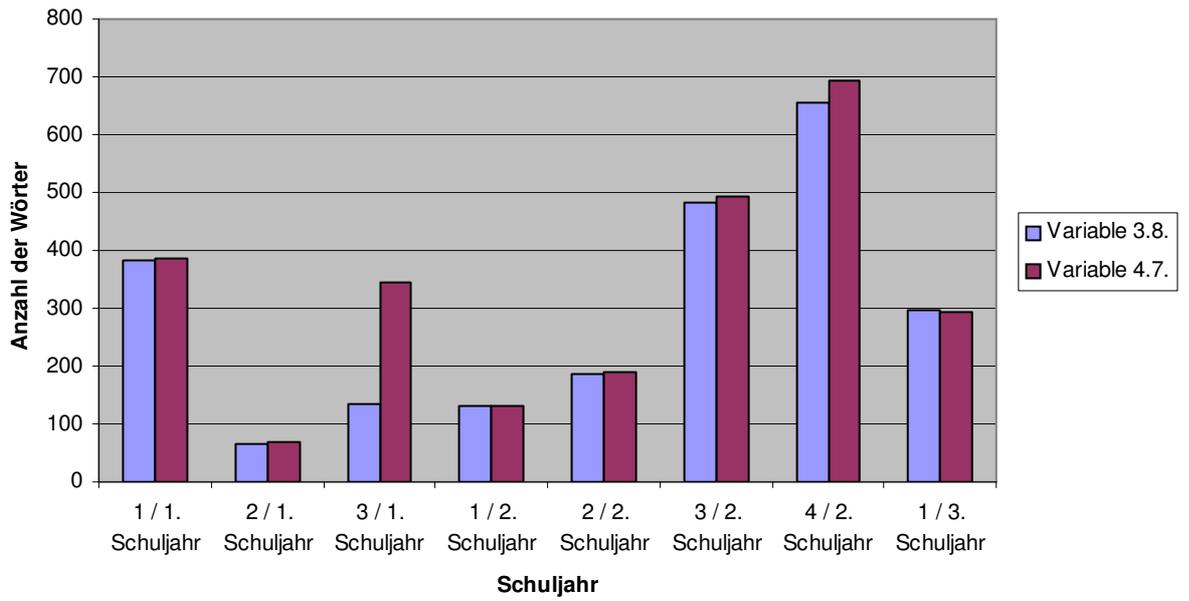
Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 4.1.	Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 4.1.
1 / 1. Schuljahr	581	453	2 / 2. Schuljahr	547	226
2 / 1. Schuljahr	663	183	3 / 2. Schuljahr	1223	579
3 / 1. Schuljahr	584	410	4 / 2. Schuljahr	808	748
1 / 2. Schuljahr	866	389	1 / 3. Schuljahr	1040	389

Wörter in der Zielsprache - Gesamt



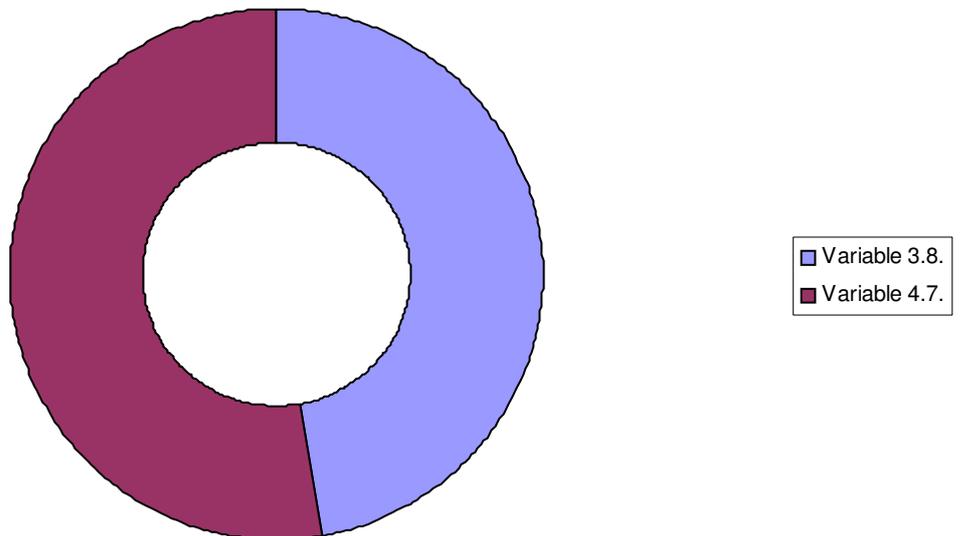
Variable 3.2.	Variable 4.1.
6312	3377
3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache

Chorisch gesprochene Wörter LK und SuS



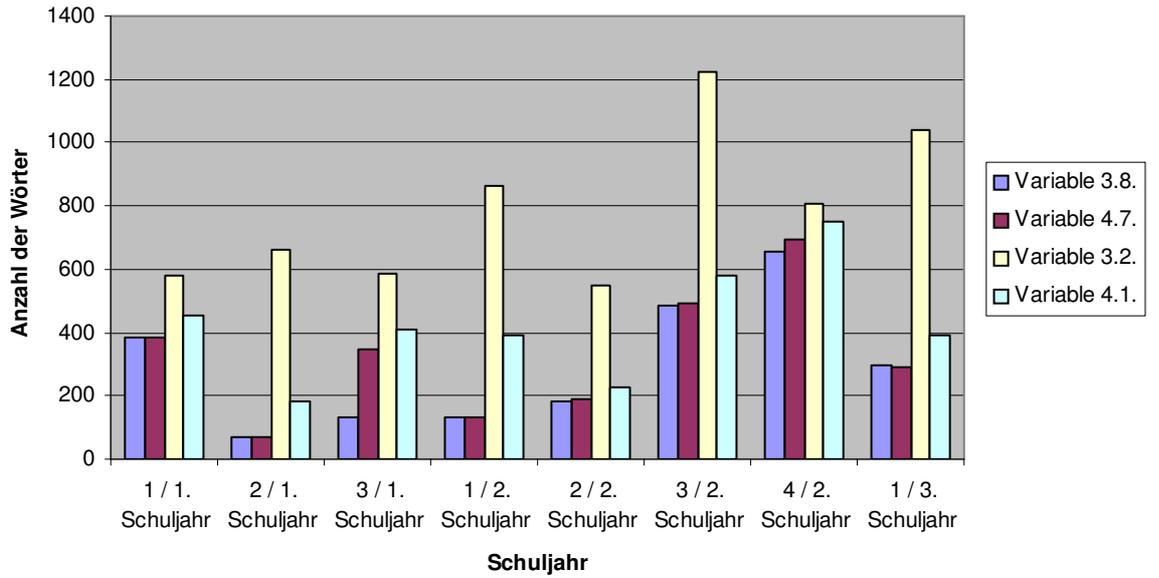
Schuljahr	Variable 3.8.	Variable 4.7.	Schuljahr	Variable 3.8.	Variable 4.7.
1 / 1. Schuljahr	382	387	2 / 2. Schuljahr	186	188
2 / 1. Schuljahr	67	70	3 / 2. Schuljahr	484	492
3 / 1. Schuljahr	135	345	4 / 2. Schuljahr	656	692
1 / 2. Schuljahr	132	132	1 / 3. Schuljahr	296	293

Chorisch gesprochene Wörter



Variable 3.8.	Variable 4.7.
2338	2599
3.8.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter
4.7.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter

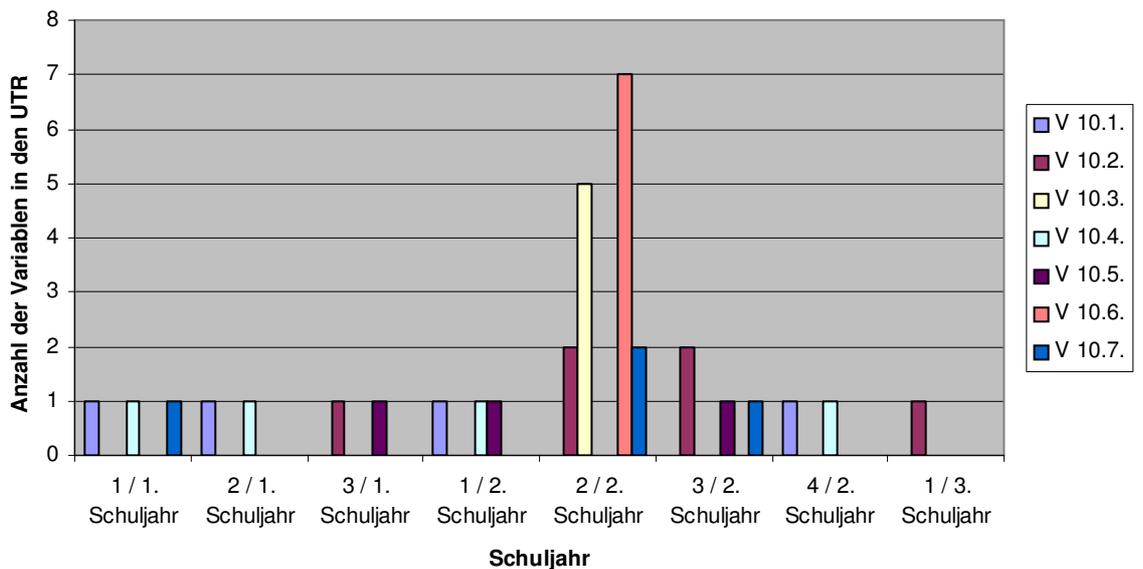
Lehrer- und Schülersprache in Kombination mit chorisch gesprochenen Wörtern



Schuljahr	Variable 3.8.	Variable 4.7.	Variable 3.2.	Variable 4.1.
1 / 1. Schuljahr	382	387	581	453
2 / 1. Schuljahr	67	70	663	183
3 / 1. Schuljahr	135	345	584	410
1 / 2. Schuljahr	132	132	866	389
2 / 2. Schuljahr	186	188	547	226
3 / 2. Schuljahr	484	492	1223	579
4 / 2. Schuljahr	656	692	808	748
1 / 3. Schuljahr	296	293	1040	389
3.8.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter			
4.7.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter			
3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache			
4.1.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache			

Interaktionsmuster

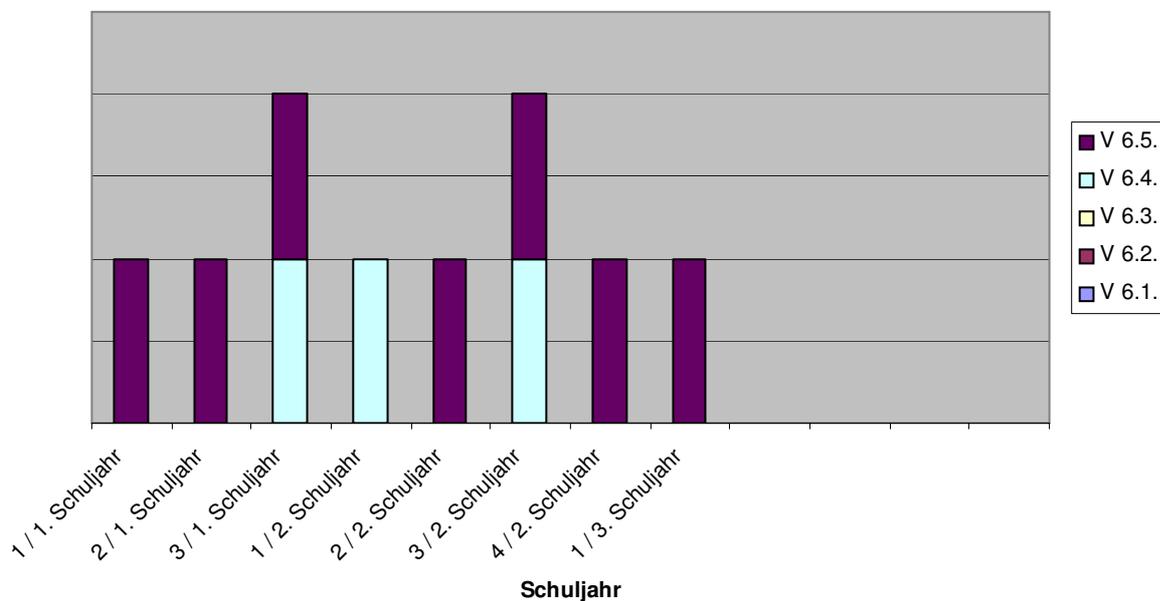
Variablen 10.1. 10.2. 10.3. 10.4. 10.5. 10.6. 10.7. Interaktionsmuster



Schuljahr	V 10.1.	V 10.2.	V 10.3.	V 10.4.	V 10.5.	V 10.6.	V 10.7.
1 / 1. Schuljahr	1	0	0	1	0	0	1
2 / 1. Schuljahr	1	0	0	1	0	0	0
3 / 1. Schuljahr	0	1	0	0	1	0	0
1 / 2. Schuljahr	1	0	0	1	1	0	0
2 / 2. Schuljahr	0	2	5	0	0	7	2
3 / 2. Schuljahr	0	2	0	0	1	0	1
4 / 2. Schuljahr	1	0	0	1	0	0	0
1 / 3. Schuljahr	0	1	0	0	0	0	0
10.1	Kommunikativer Übungstyp: Funktional-kommunikative Aktivität						
10.2	Kommunikativer Übungstyp: Sozial-interaktive Aktivität						
10.3	Interaktionssequenz:Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerfeedback						
10.4	Rezeptive Übung						
10.5	Reproduktive Übung						
10.6	Produktive Übung						
10.7	Kreative Übung						

Sozialform

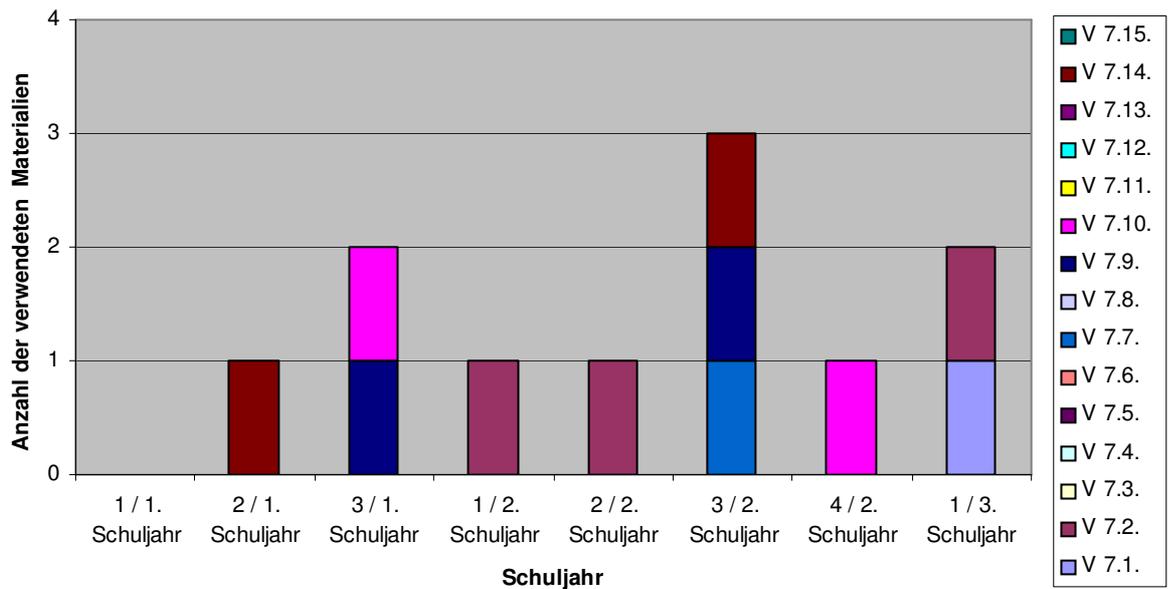
Variable 6.1.-6.5. Sozialform



Schuljahr	V 6.1.	V 6.2.	V 6.3.	V 6.4.	V 6.5.
1 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1
2 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1
3 / 1. Schuljahr	0	0	0	1	1
1 / 2. Schuljahr	0	0	0	1	0
2 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	1
3 / 2. Schuljahr	0	0	0	1	1
4 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	1
1 / 3. Schuljahr	0	0	0	0	1
6.1.	Einzelarbeit				
6.2.	Partnerarbeit				
6.3.	Gruppenarbeit				
6.4.	Klassenspiel/ Rollenspiel				
6.5.	Frontalunterricht				

Materialeinsatz

Variable 7.1.-7.15 Materialeinsatz

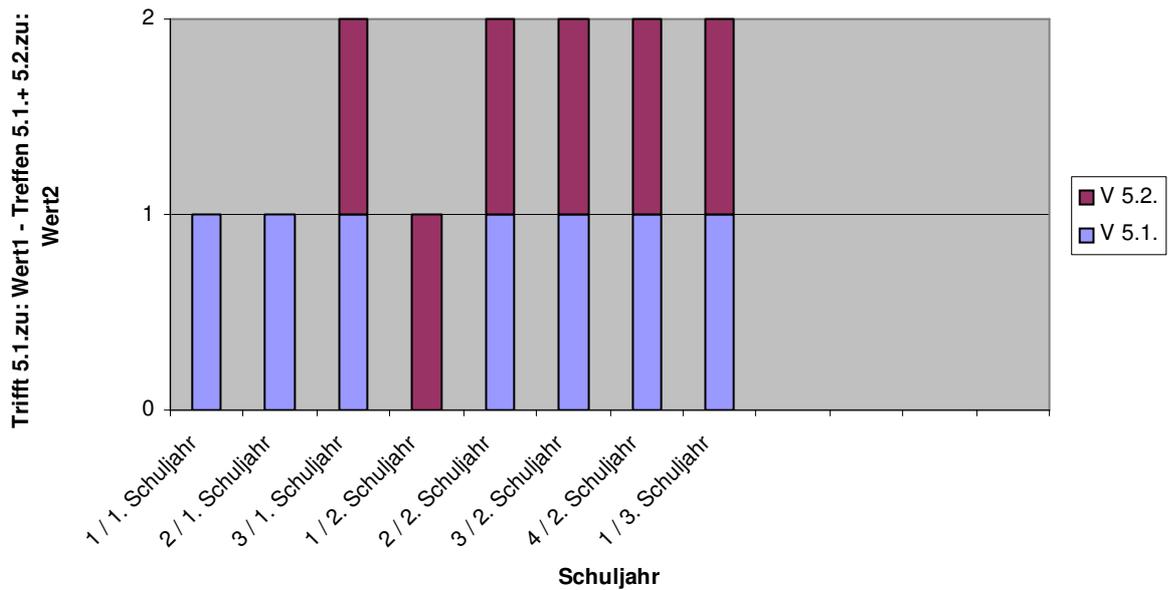


Schuljahr	V 7.1.	V 7.2.	V 7.3.	V 7.4.	V 7.5.	V 7.6.	V 7.7.	V 7.8.	V 7.9.	V 7.10.	V 7.11.	V 7.12.	V 7.13.	V 7.14.	V 7.15.
1 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
3 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
1 / 2. Schuljahr	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 / 2. Schuljahr	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0
4 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
1 / 3. Schuljahr	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

7.1.	Tafelbild / Wandtafel
7.2.	Bildkarten / Poster / Wortkarten
7.3.	Kombination Tafelbild / Bildkarten
7.4.	Overhead
7.5.	Arbeitsblatt
7.6.	Heft
7.7.	„SchülerInnen“ werden als Rollenspieler eingesetzt
7.8.	Puppen
7.9.	Realia
7.10.	Audiovisuelle Medien
7.11.	Bücher / Literatur
7.12.	Lehrerhandbuch
7.13.	Arbeitsbuch
7.14.	Bilderbuch
7.15.	Brettspiel

SchülerInnenreaktion

Variable 5.1. / 5.2. Schülerreaktion



Schuljahr	V 5.1.	V 5.2.
1 / 1. Schuljahr	1	0
2 / 1. Schuljahr	1	0
3 / 1. Schuljahr	1	1
1 / 2. Schuljahr	0	1
2 / 2. Schuljahr	1	1
3 / 2. Schuljahr	1	1
4 / 2. Schuljahr	1	1
1 / 3. Schuljahr	1	1
5.1.	Rezeptiv	
5.2.	Produktiv	

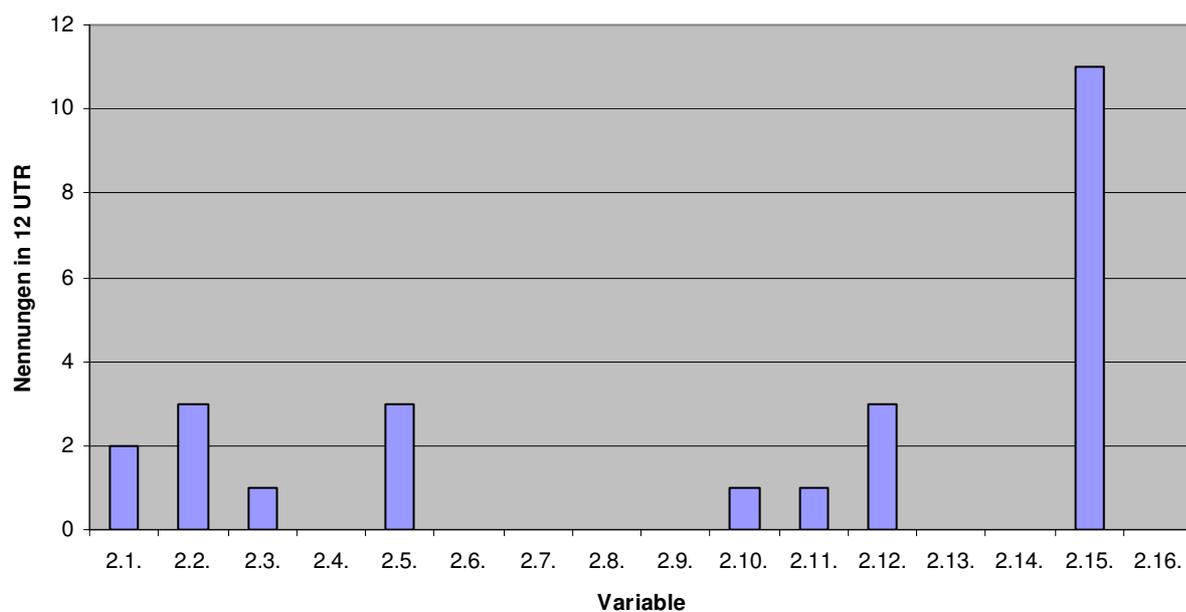
8.2.2.2. Zusammenfassung der Variablen

Siehe Anhang Kapitel 12.2.

8.2.3. Aufbereitung des Datenmaterials FS-G – Grundschule

8.2.3.1. Quantitative Auswertung der Unterrichtstranskriptionen

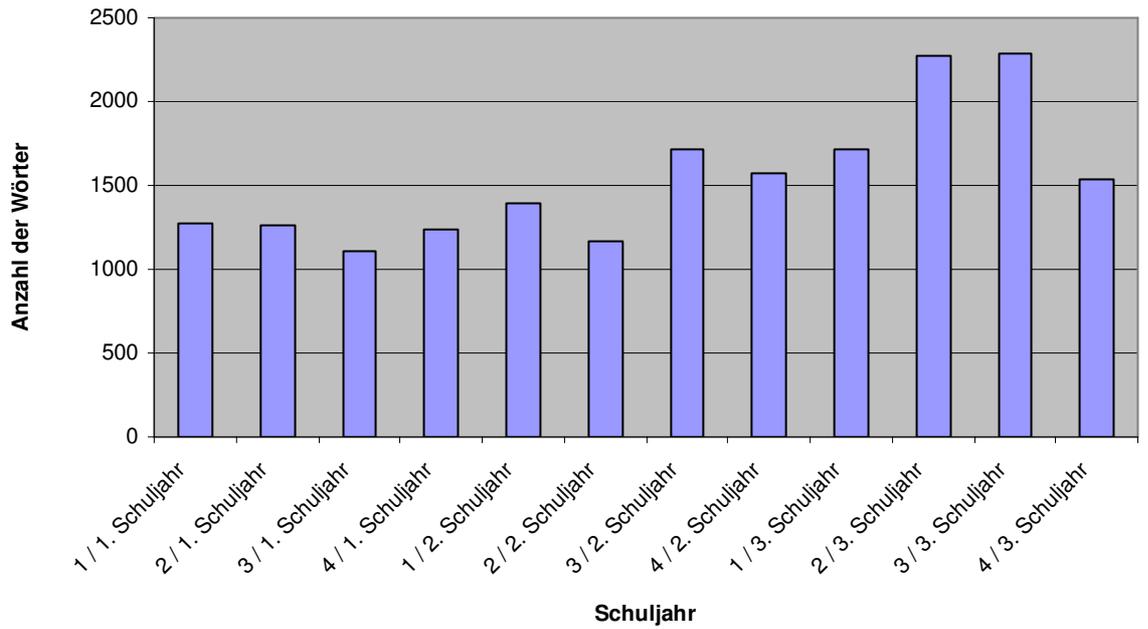
Themenbereiche



Variable	Anzahl	
2.1.	2	Ich und mein Körper
2.2.	3	Schule
2.3.	1	Familie / mein Zuhause
2.4.	0	Freunde
2.5.	3	Tiere
2.6.	0	Freizeit/Hobbys
2.7.	0	Spiele
2.8.	0	Mein Tagesablauf
2.9.	0	Kleidung
2.10.	1	Essen und Trinken
2.11.	1	Einkaufen
2.12.	3	Feste / Jahresrhythmus / Wetter
2.13.	0	Unterwegs sein
2.14.	0	Begegnung mit anderen Menschen
2.15.	11	Lieder / Reime / Geschichten
2.16.	0	Grammatikalische Übung

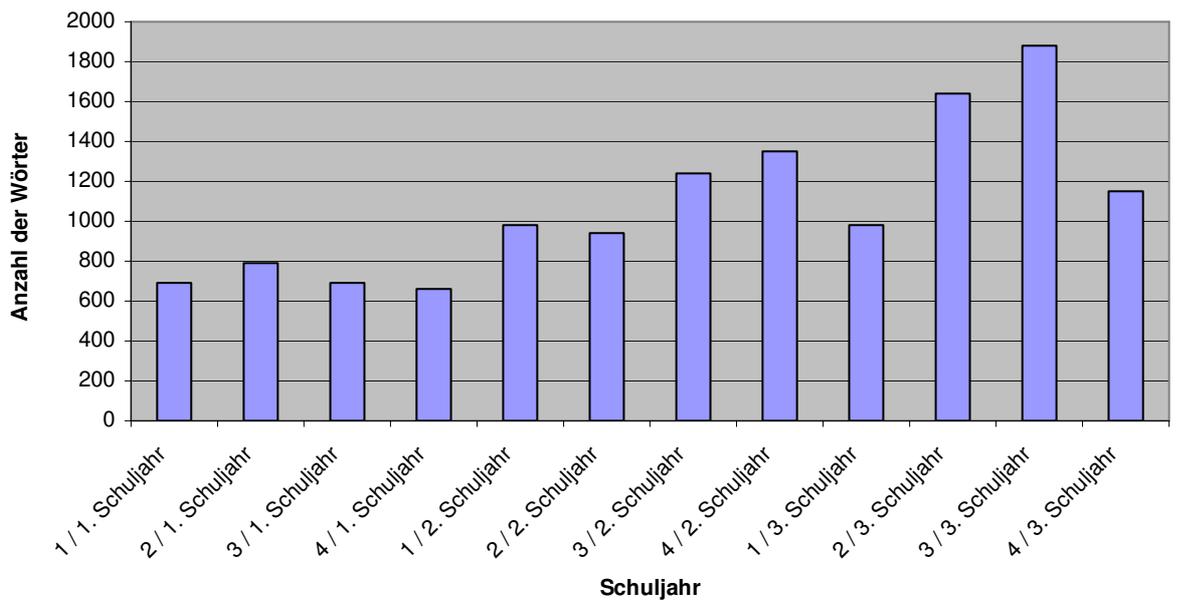
LehrerInnensprache

Variable 3.2. Anzahl der gesprochenen Wörter in der Zielsprache LK



Schuljahr	Variable 3.2.	Schuljahr	Variable 3.2.
1 / 1. Schuljahr	1270	3 / 2. Schuljahr	1717
2 / 1. Schuljahr	1266	4 / 2. Schuljahr	1566
3 / 1. Schuljahr	1112	1 / 3. Schuljahr	1712
4 / 1. Schuljahr	1237	2 / 3. Schuljahr	2268
1 / 2. Schuljahr	1396	3 / 3. Schuljahr	2281
2 / 2. Schuljahr	1163	4 / 3. Schuljahr	1535

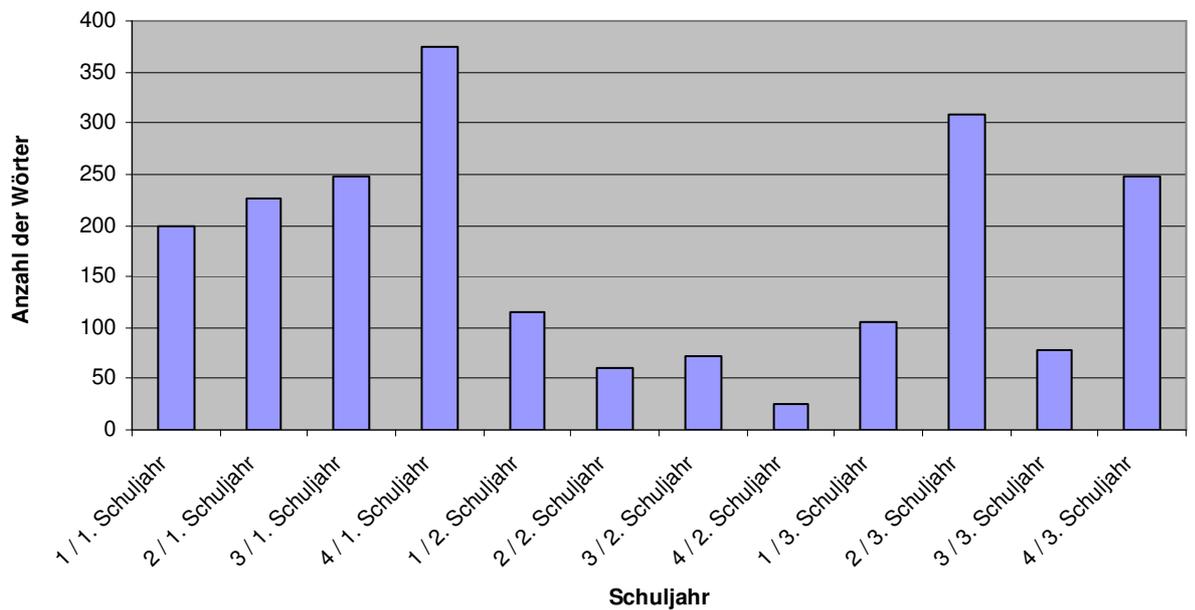
Variable 3.3. Gesprochener Text LK



Schuljahr	Variable 3.3.	Schuljahr	Variable 3.3.
1 / 1. Schuljahr	693	3 / 2. Schuljahr	1245
2 / 1. Schuljahr	786	4 / 2. Schuljahr	1346

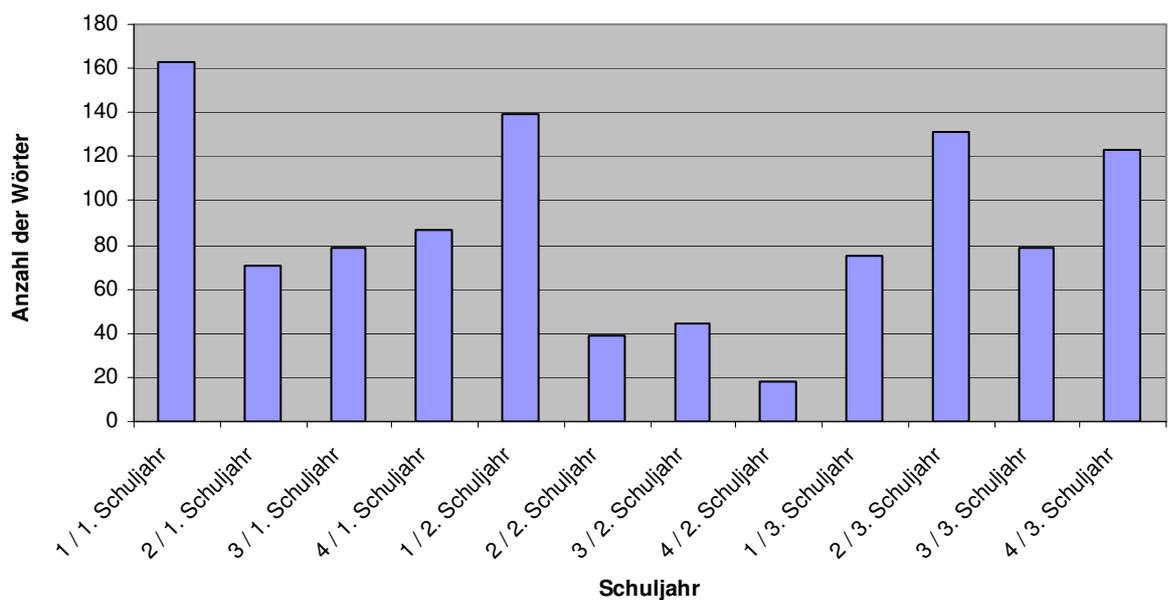
3 / 1. Schuljahr	691	1 / 3. Schuljahr	985
4 / 1. Schuljahr	662	2 / 3. Schuljahr	1644
1 / 2. Schuljahr	976	3 / 3. Schuljahr	1881
2 / 2. Schuljahr	945	4 / 3. Schuljahr	1154

Variable 3.4. Freie spontane Äußerungen in der Zielsprache LK



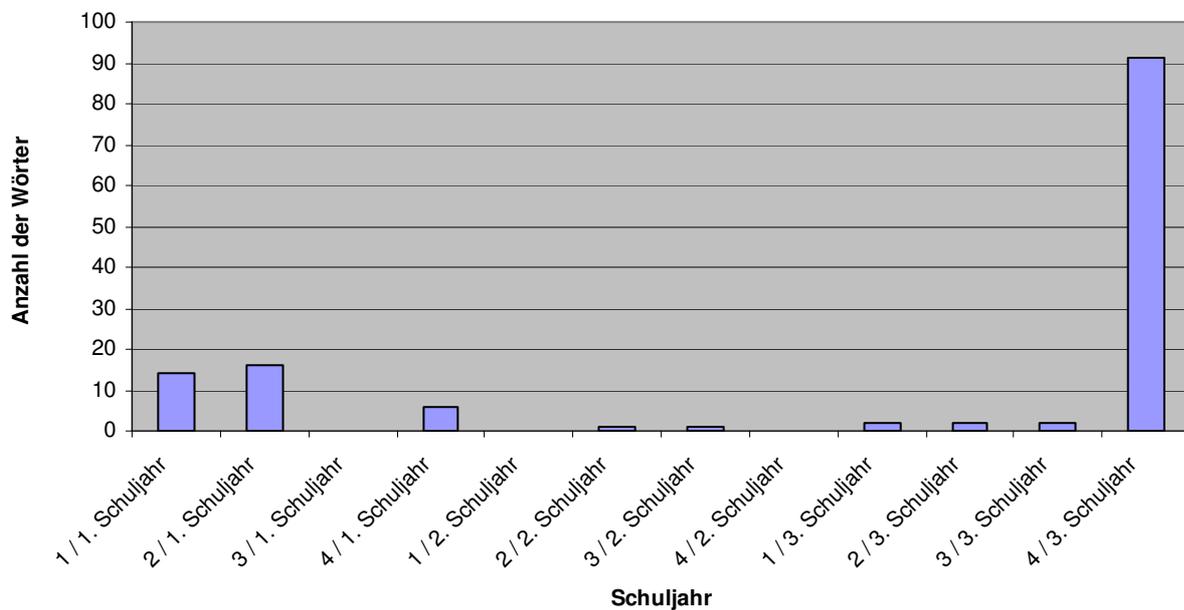
Schuljahr	Variable 3.4.	Schuljahr	Variable 3.4.
1 / 1. Schuljahr	199	3 / 2. Schuljahr	73
2 / 1. Schuljahr	227	4 / 2. Schuljahr	25
3 / 1. Schuljahr	247	1 / 3. Schuljahr	105
4 / 1. Schuljahr	374	2 / 3. Schuljahr	308
1 / 2. Schuljahr	116	3 / 3. Schuljahr	79
2 / 2. Schuljahr	60	4 / 3. Schuljahr	248

Variable 3.5. Classroom Phrases LK



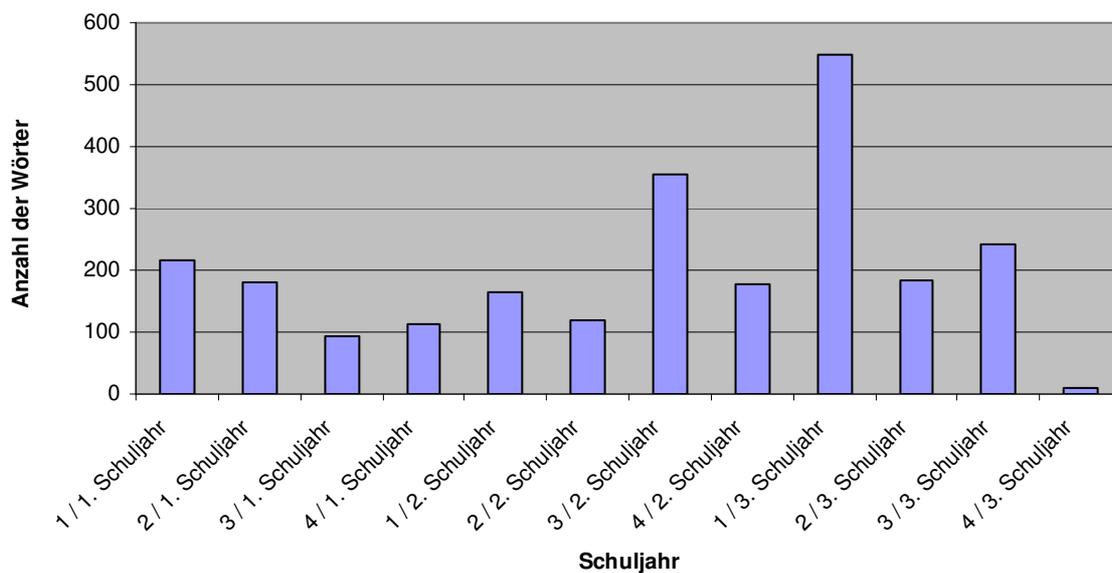
Schuljahr	Variable 3.5.	Schuljahr	Variable 3.5.
1 / 1. Schuljahr	163	3 / 2. Schuljahr	44
2 / 1. Schuljahr	71	4 / 2. Schuljahr	18
3 / 1. Schuljahr	79	1 / 3. Schuljahr	75
4 / 1. Schuljahr	87	2 / 3. Schuljahr	131
1 / 2. Schuljahr	139	3 / 3. Schuljahr	79
2 / 2. Schuljahr	39	4 / 3. Schuljahr	123

Variable 3.7. Äußerungen in der Muttersprache LK



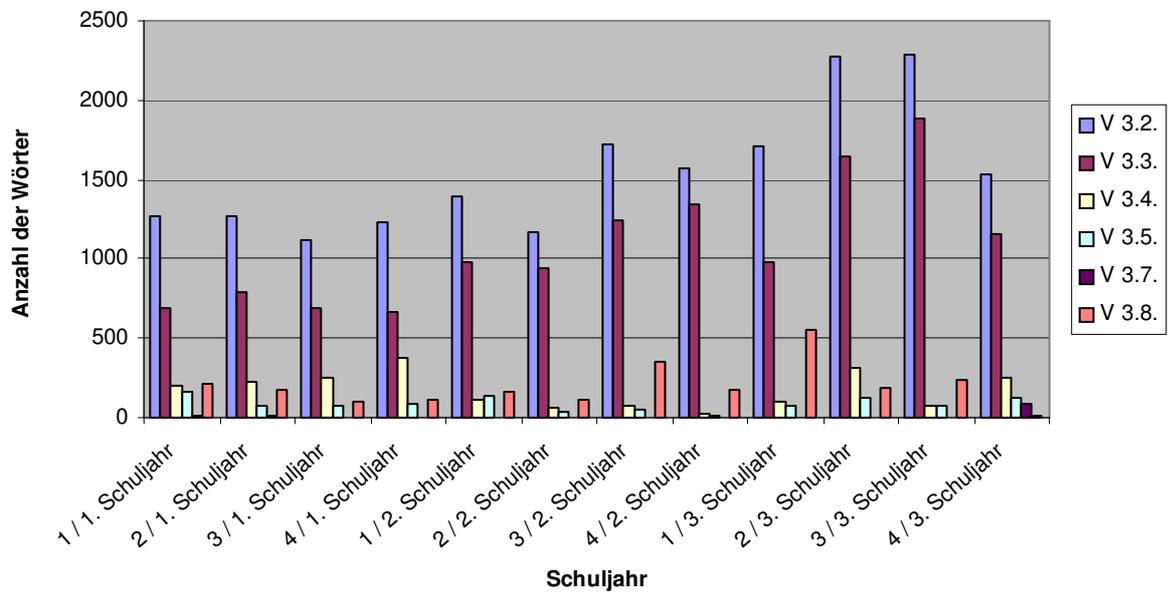
Schuljahr	Variable 3.7.	Schuljahr	Variable 3.7.
1 / 1. Schuljahr	14	3 / 2. Schuljahr	1
2 / 1. Schuljahr	16	4 / 2. Schuljahr	0
3 / 1. Schuljahr	0	1 / 3. Schuljahr	2
4 / 1. Schuljahr	6	2 / 3. Schuljahr	2
1 / 2. Schuljahr	0	3 / 3. Schuljahr	2
2 / 2. Schuljahr	1	4 / 3. Schuljahr	91

Variable 3.8. Chorisch gesprochene Wörter LK



Schuljahr	Variable 3.8.	Schuljahr	Variable 3.8.
1 / 1. Schuljahr	215	3 / 2. Schuljahr	355
2 / 1. Schuljahr	182	4 / 2. Schuljahr	177
3 / 1. Schuljahr	95	1 / 3. Schuljahr	547
4 / 1. Schuljahr	114	2 / 3. Schuljahr	185
1 / 2. Schuljahr	165	3 / 3. Schuljahr	242
2 / 2. Schuljahr	119	4 / 3. Schuljahr	10

Variablen 3.2. 3.3. 3.4. 3.5. 3.7. 3.8. LK

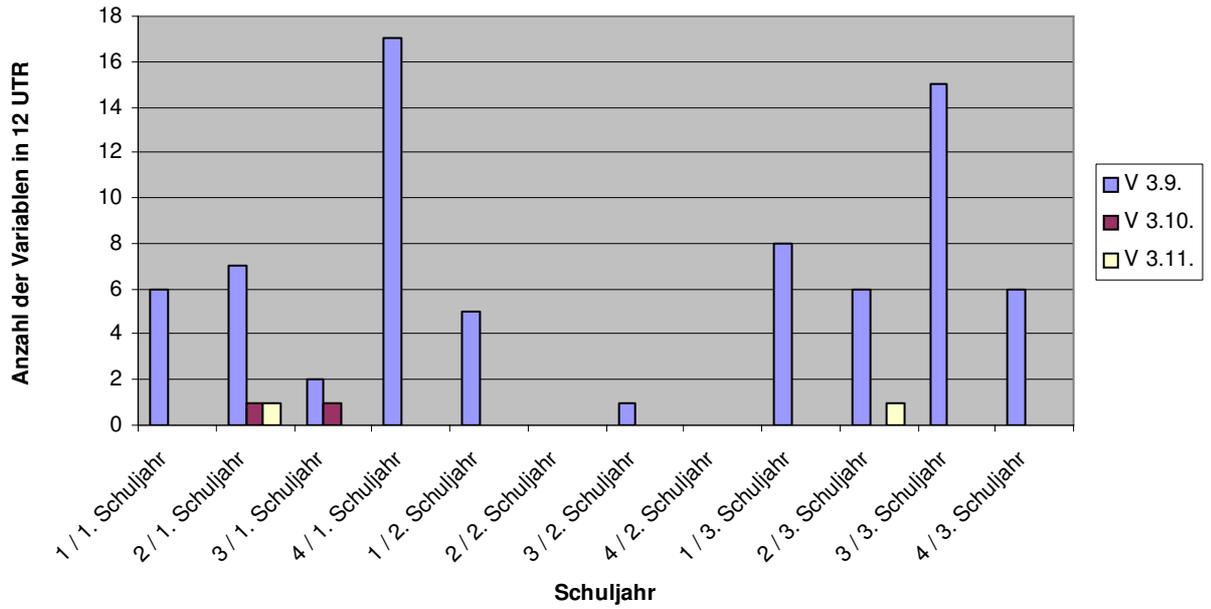


Schuljahr	V 3.2.	V 3.3.	V 3.4.	V 3.5.	V 3.7.	V 3.8.
1 / 1. Schuljahr	1270	693	199	163	14	215
2 / 1. Schuljahr	1266	786	227	71	16	182
3 / 1. Schuljahr	1112	691	247	79	0	95
4 / 1. Schuljahr	1237	662	374	87	6	114
1 / 2. Schuljahr	1396	976	116	139	0	165
2 / 2. Schuljahr	1163	945	60	39	1	119
3 / 2. Schuljahr	1717	1245	73	44	1	355
4 / 2. Schuljahr	1566	1346	25	18	0	177
1 / 3. Schuljahr	1712	985	105	75	2	547
2 / 3. Schuljahr	2268	1644	308	131	2	185
3 / 3. Schuljahr	2281	1881	79	79	2	242
4 / 3. Schuljahr	1535	1154	248	123	91	10

3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache
3.3.	Differenziert nach gesprochener Text
3.4.	Differenziert nach freie, spontane Äußerung in der Zielsprache
3.5.	Differenziert nach classroomphrases / Redemittel
3.7.	Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache
3.8.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter

Korrekturverhalten der Lehrkraft

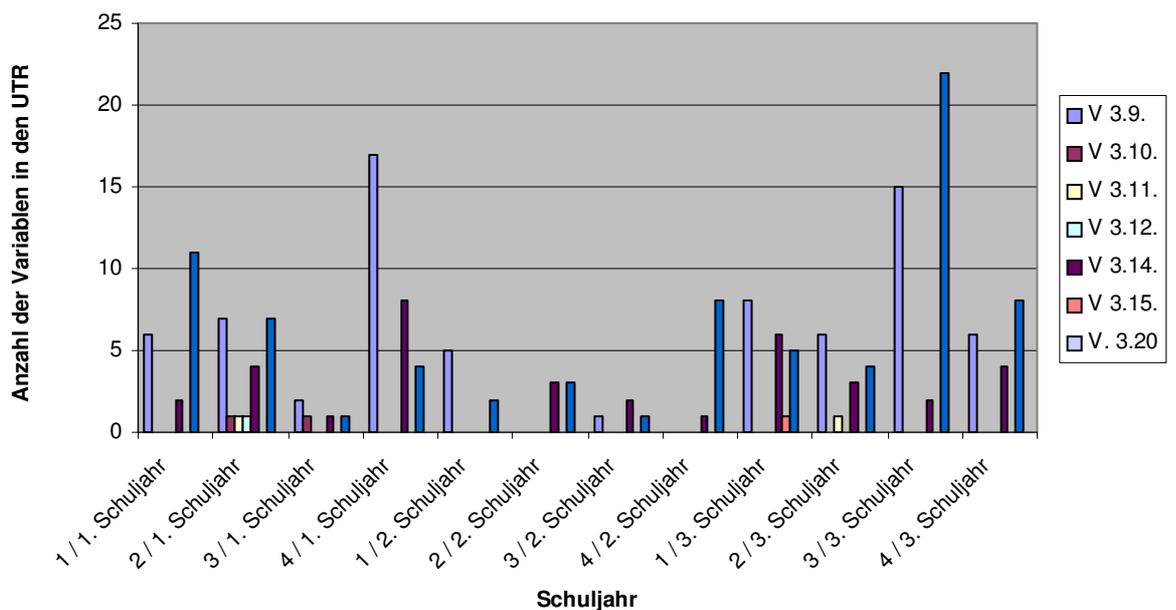
Fehlerkorrektur



Schuljahr	V 3.9.	V 3.10.	V 3.11.	Schuljahr	V 3.9.	V 3.10.	V 3.11.
1 / 1. Schuljahr	6	0	0	3 / 2. Schuljahr	1	0	0
2 / 1. Schuljahr	7	1	1	4 / 2. Schuljahr	0	0	0
3 / 1. Schuljahr	2	1	0	1 / 3. Schuljahr	8	0	0
4 / 1. Schuljahr	17	0	0	2 / 3. Schuljahr	6	0	1
1 / 2. Schuljahr	5	0	0	3 / 3. Schuljahr	15	0	0
2 / 2. Schuljahr	0	0	0	4 / 3. Schuljahr	6	0	0
3.9.	Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung - Reperatursequenz						
3.10.	Fehlerkorrektur durch Nachfrage - Explizites Hinweisen auf Fehler						
3.11.	Interaktive Verständniskontrolle						

Mutterische Elemente

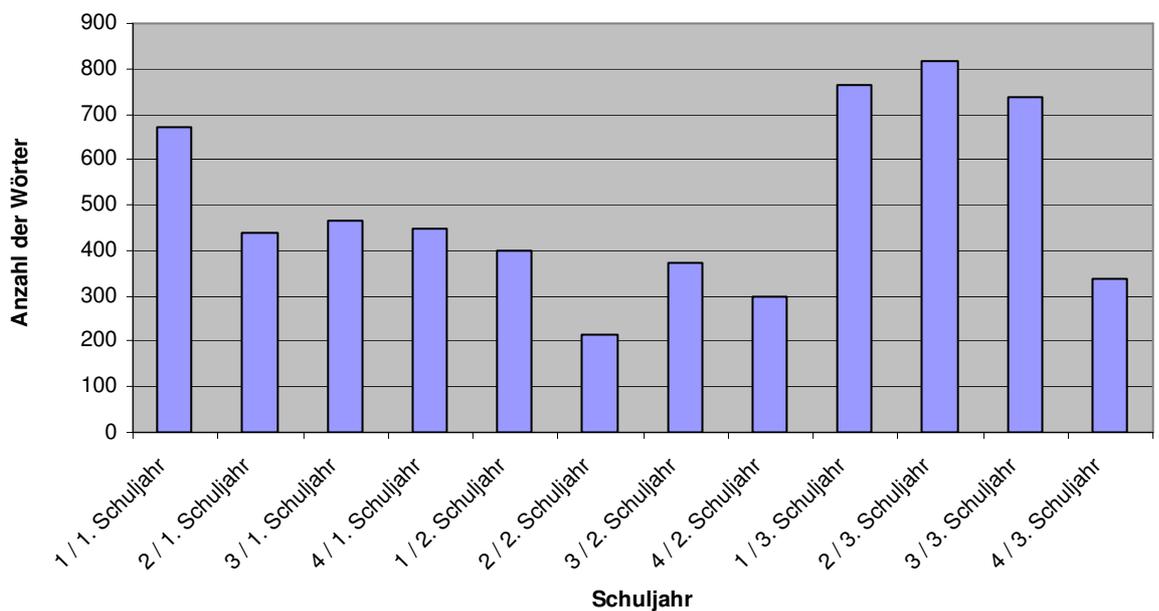
Variablen 3.9. 3.10. 3.11. 3.12. 3.14. 3.15. 3.16. 3.19. 3.20.



Schuljahr	V 3.9.	V 3.10.	V 3.11.	V 3.12.	V 3.14.	V 3.15.	V 3.19.	V. 3.20
1 / 1. Schuljahr	6	0	0	0	2	0	11	0
2 / 1. Schuljahr	7	1	1	1	4	0	7	0
3 / 1. Schuljahr	2	1	0	0	1	0	1	0
4 / 1. Schuljahr	17	0	0	0	8	0	4	0
1 / 2. Schuljahr	5	0	0	0	0	0	2	0
2 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	3	0	3	0
3 / 2. Schuljahr	1	0	0	0	2	0	1	0
4 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	1	0	8	0
1 / 3. Schuljahr	8	0	0	0	6	1	5	0
2 / 3. Schuljahr	6	0	1	0	3	0	4	00
3 / 3. Schuljahr	15	0	0	0	2	0	22	0
4 / 3. Schuljahr	6	0	0	0	4	0	8	0
3.9.	Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung - Reperatursequenz							
3.10.	Fehlerkorrektur durch Nachfrage - Explizites Hinweisen auf Fehler							
3.11.	Interaktive Verständniskontrolle							
3.12.	Vereinfachung							
3.14.	Explizitheit							
3.15.	Redundanz							
3.16.	Kurze, einfache Sätze							
3.19.	Selbst- und Fremdwiederholung							
3.20.	Sandwich-Technik							

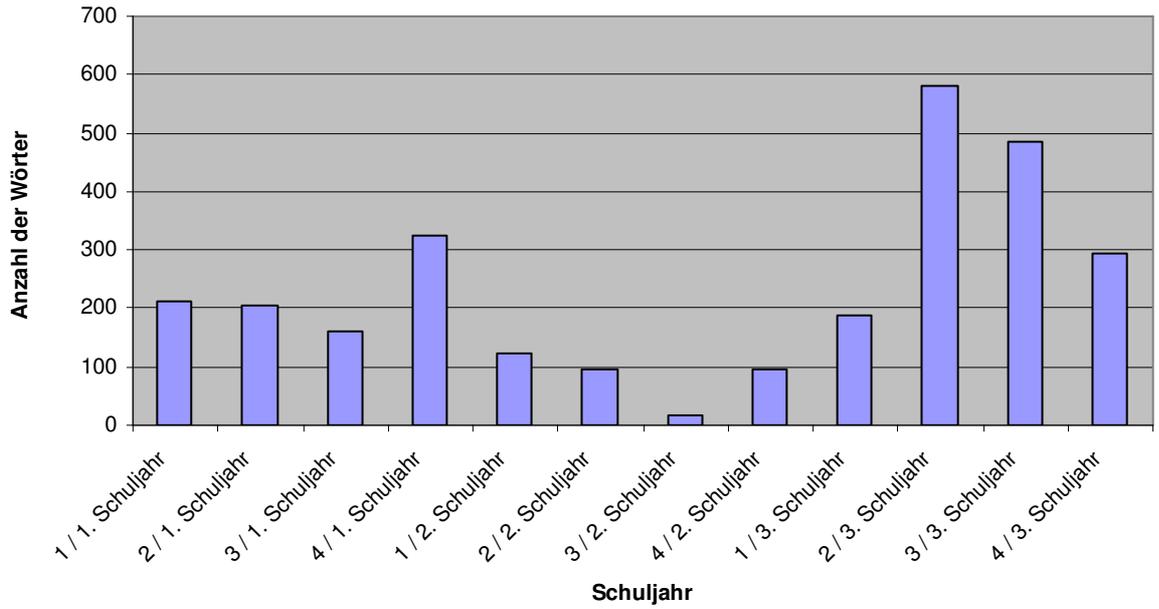
SchülerInnensprache

Variable 4.1. Anzahl der gesprochenen Wörter in der Zielsprache SuS



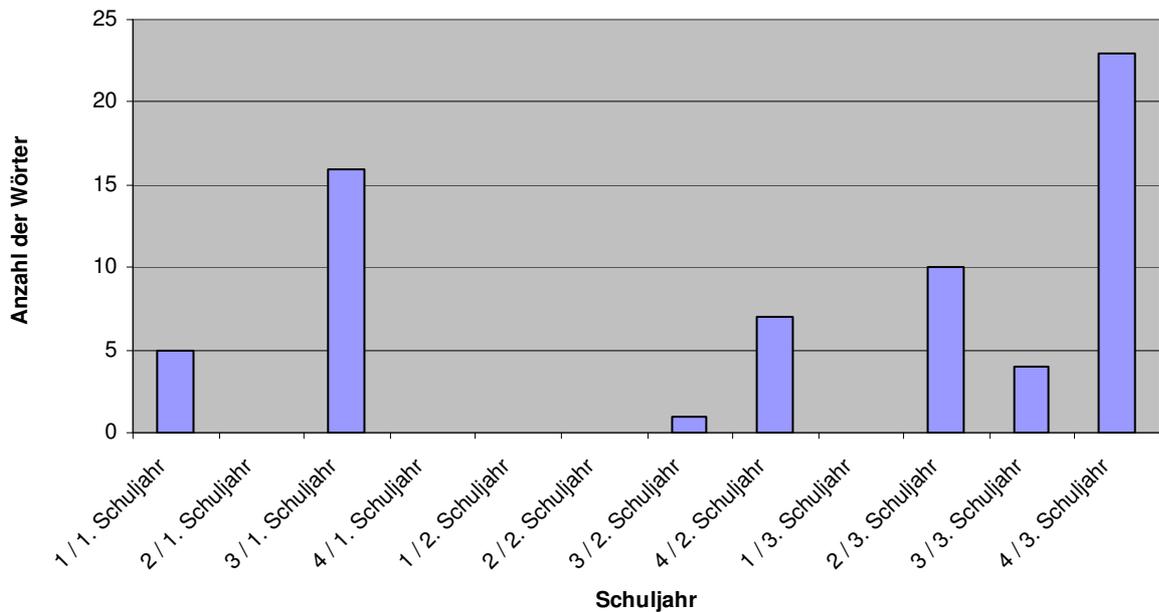
Schuljahr	Variable 4.1.	Schuljahr	Variable 4.1.
1 / 1. Schuljahr	670	3 / 2. Schuljahr	372
2 / 1. Schuljahr	439	4 / 2. Schuljahr	298
3 / 1. Schuljahr	464	1 / 3. Schuljahr	766
4 / 1. Schuljahr	448	2 / 3. Schuljahr	815
1 / 2. Schuljahr	399	3 / 3. Schuljahr	739
2 / 2. Schuljahr	214	4 / 3. Schuljahr	336

Variable 4.2. Gesprochener Text SuS



Schuljahr	Variable 4.2.	Schuljahr	Variable 4.2.
1 / 1. Schuljahr	213	3 / 2. Schuljahr	16
2 / 1. Schuljahr	205	4 / 2. Schuljahr	97
3 / 1. Schuljahr	160	1 / 3. Schuljahr	187
4 / 1. Schuljahr	324	2 / 3. Schuljahr	582
1 / 2. Schuljahr	122	3 / 3. Schuljahr	486
2 / 2. Schuljahr	94	4 / 3. Schuljahr	295

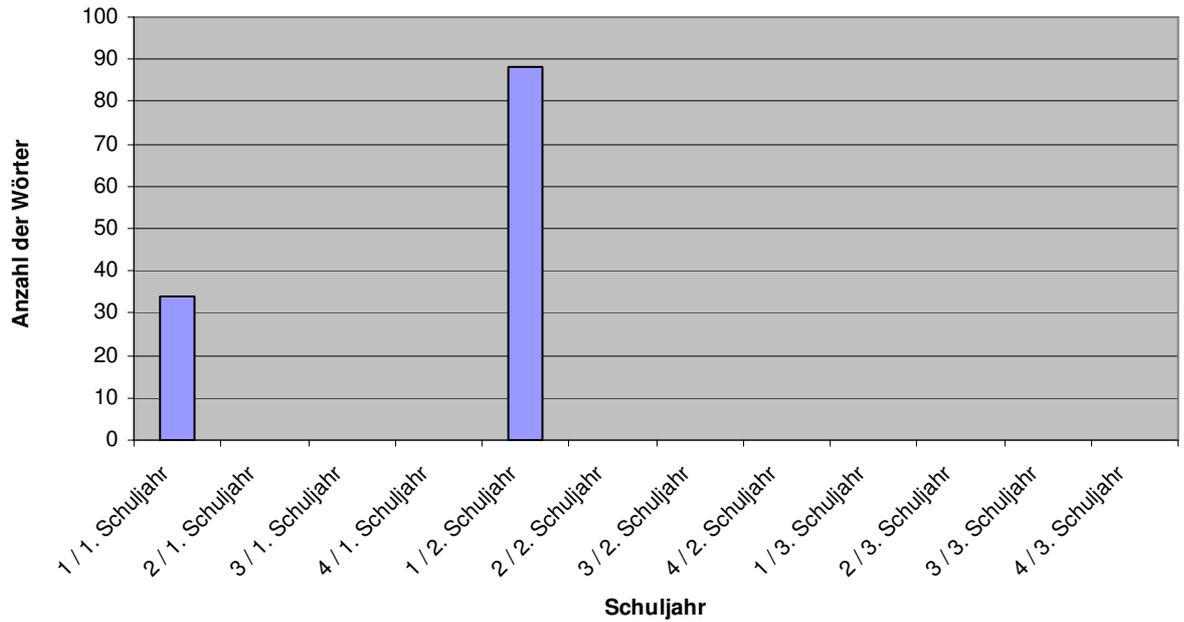
Variable 4.3 Freie spontane Äußerungen in der Zielsprache SuS



Schuljahr	Variable 4.3.	Schuljahr	Variable 4.3.
1 / 1. Schuljahr	5	3 / 2. Schuljahr	1
2 / 1. Schuljahr	0	4 / 2. Schuljahr	7
3 / 1. Schuljahr	16	1 / 3. Schuljahr	0
4 / 1. Schuljahr	0	2 / 3. Schuljahr	10

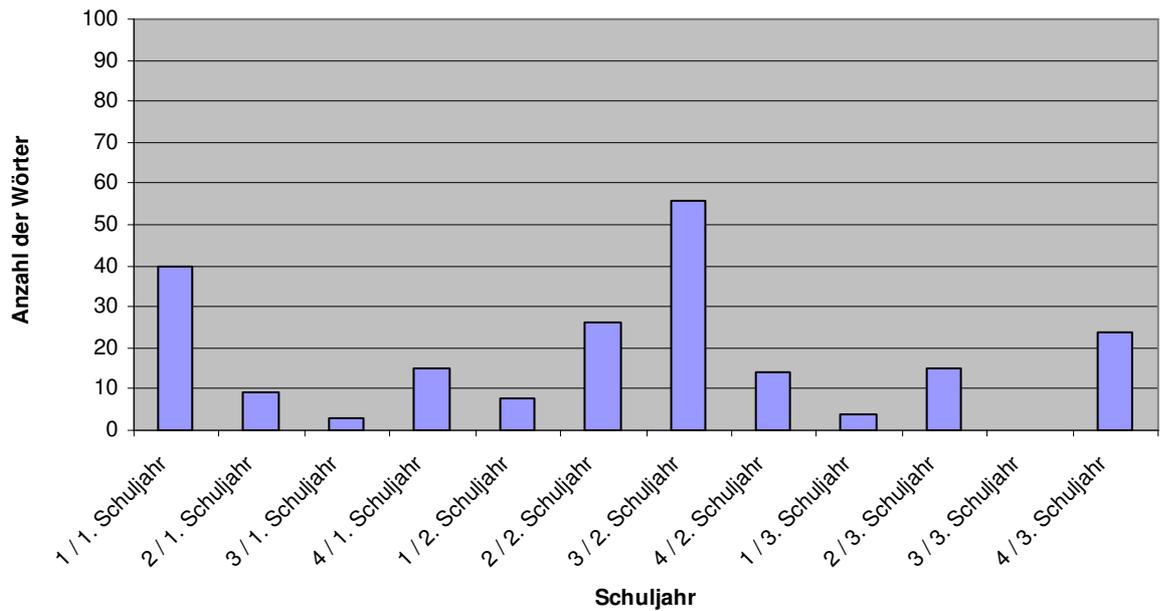
1 / 2. Schuljahr	0	3 / 3. Schuljahr	4
2 / 2. Schuljahr	0	4 / 3. Schuljahr	23

Variable 4.4. Classroom Phrases SuS



Schuljahr	Variable 4.4.	Schuljahr	Variable 4.4.
1 / 1. Schuljahr	34	3 / 2. Schuljahr	0
2 / 1. Schuljahr	0	4 / 2. Schuljahr	0
3 / 1. Schuljahr	0	1 / 3. Schuljahr	0
4 / 1. Schuljahr	0	2 / 3. Schuljahr	0
1 / 2. Schuljahr	88	3 / 3. Schuljahr	0
2 / 2. Schuljahr	0	4 / 3. Schuljahr	0

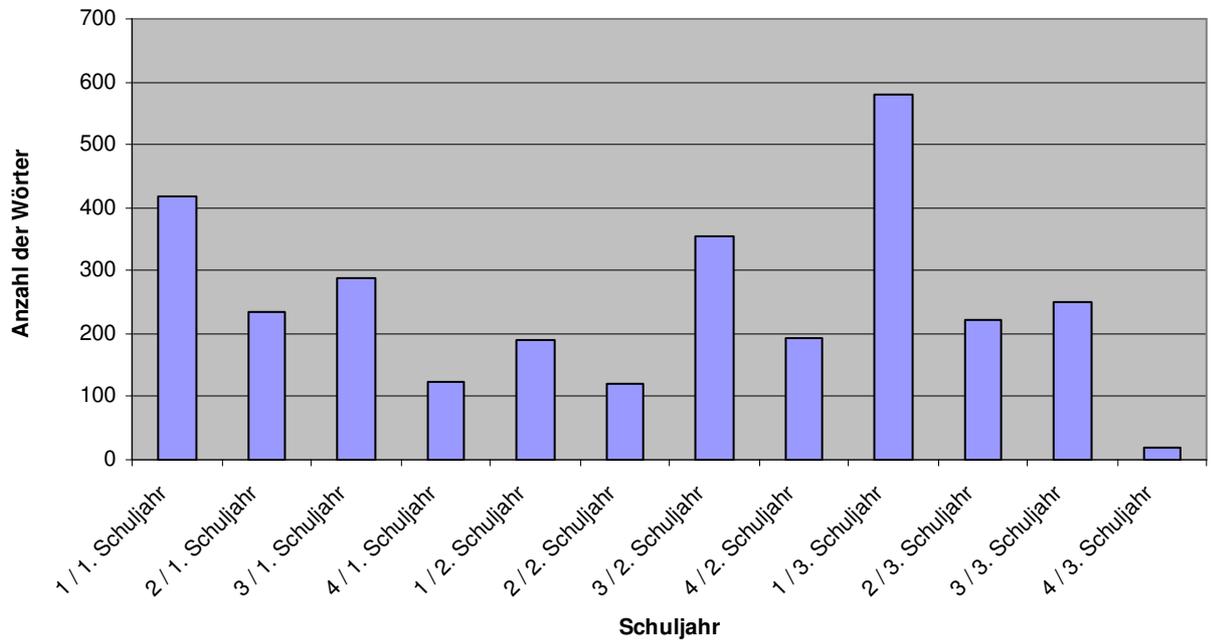
Variable 4.5. Äußerungen in der Muttersprache SuS



Schuljahr	Variable 4.5.	Schuljahr	Variable 4.5.
1 / 1. Schuljahr	40	3 / 2. Schuljahr	56

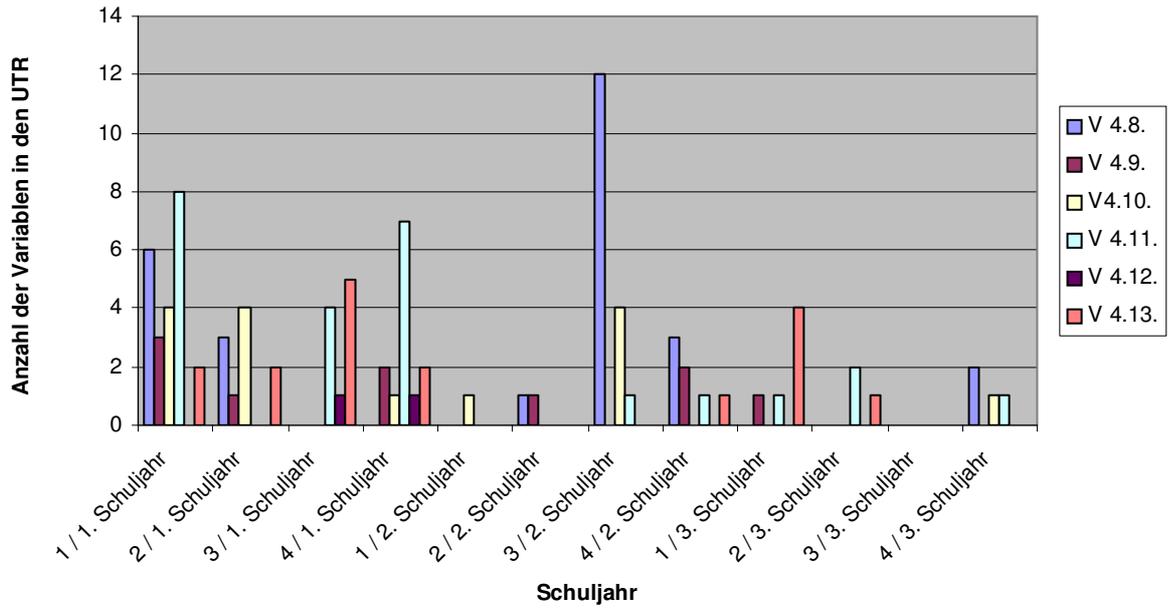
2 / 1. Schuljahr	9	4 / 2. Schuljahr	14
3 / 1. Schuljahr	3	1 / 3. Schuljahr	4
4 / 1. Schuljahr	15	2 / 3. Schuljahr	15
1 / 2. Schuljahr	8	3 / 3. Schuljahr	0
2 / 2. Schuljahr	26	4 / 3. Schuljahr	24

Variable 4.7. Chorisich gesprochene Wörter SuS



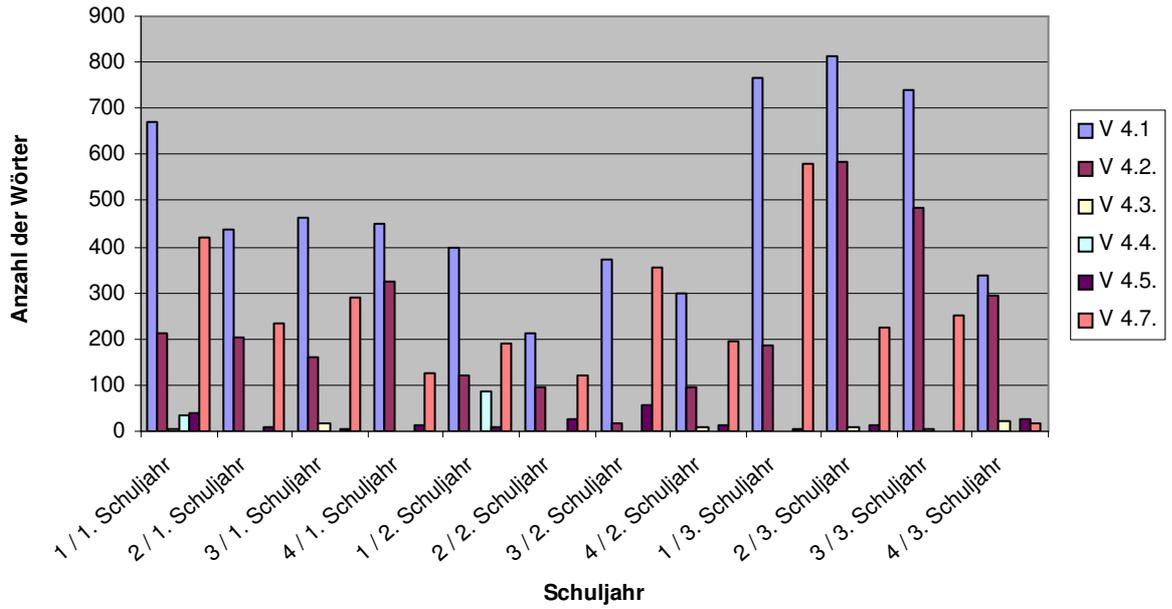
Schuljahr	Variable 4.7.	Schuljahr	Variable 4.7.
1 / 1. Schuljahr	418	3 / 2. Schuljahr	355
2 / 1. Schuljahr	234	4 / 2. Schuljahr	194
3 / 1. Schuljahr	288	1 / 3. Schuljahr	579
4 / 1. Schuljahr	124	2 / 3. Schuljahr	223
1 / 2. Schuljahr	189	3 / 3. Schuljahr	249
2 / 2. Schuljahr	120	4 / 3. Schuljahr	18

Variablen 4.8. 4.9. 4.10. 4.11. 4.12. 4.13.



Schuljahr	V 4.8.	V 4.9.	V 4.10.	V 4.11.	V 4.12.	V 4.13.
1 / 1. Schuljahr	6	3	4	8	0	2
2 / 1. Schuljahr	3	1	4	0	0	2
3 / 1. Schuljahr	0	0	0	4	1	5
4 / 1. Schuljahr	0	2	1	7	1	2
1 / 2. Schuljahr	0	0	1	0	0	0
2 / 2. Schuljahr	1	1	0	0	0	0
3 / 2. Schuljahr	12	0	4	1	0	0
4 / 2. Schuljahr	3	2	0	1	0	1
1 / 3. Schuljahr	0	1	0	1	0	4
2 / 3. Schuljahr	0	0	0	2	0	1
3 / 3. Schuljahr	0	0	0	0	0	0
4 / 3. Schuljahr	2	0	1	1	0	0
4.8.	Rückgriff auf L1					
4.9.	Code-Switching					
4.10.	Übernimmt Sprechakt resp. Interaktionsschritten der Lehrkraft					
4.11.	SchülerInnen korrigieren SchülerInnen					
4.12.	Hypothesenbildung					
4.13.	Experimentieren mit Sprache					

Variablen 4.1. 4.2. 4.3. 4.4. 4.5. 4.7. SuS

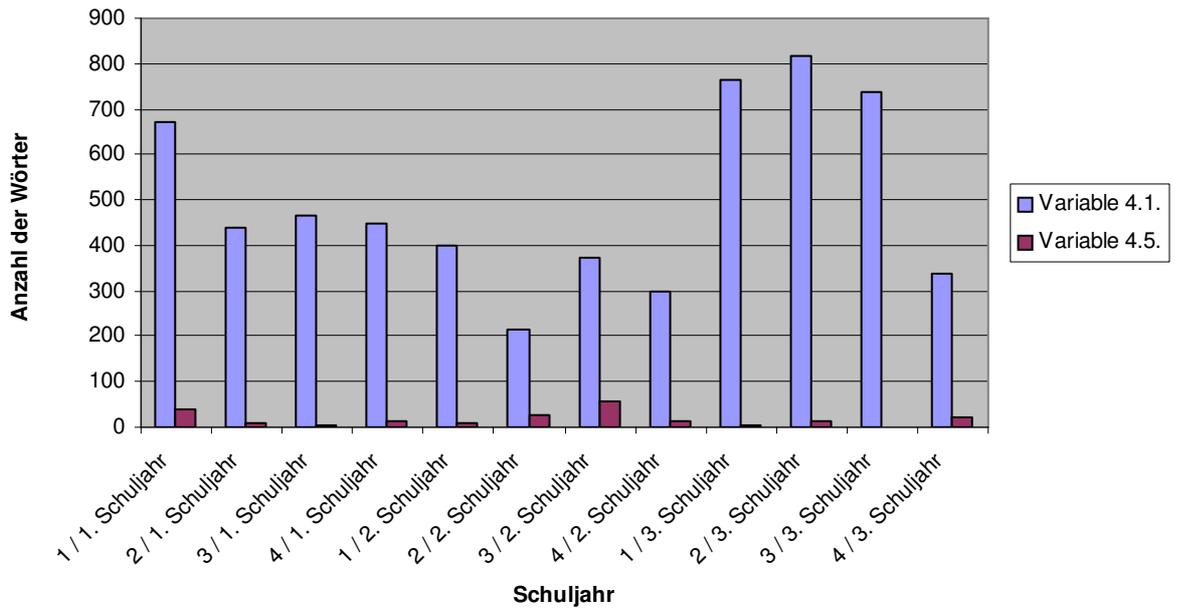


Schuljahr	V 4.1	V 4.2.	V 4.3.	V 4.4.	V 4.5.	V 4.7.
1 / 1. Schuljahr	670	213	5	34	40	418
2 / 1. Schuljahr	439	205	0	0	9	234
3 / 1. Schuljahr	464	160	16	0	3	288
4 / 1. Schuljahr	448	324	0	0	15	124
1 / 2. Schuljahr	399	122	0	88	8	189
2 / 2. Schuljahr	214	94	0	0	26	120
3 / 2. Schuljahr	372	16	1	0	56	355
4 / 2. Schuljahr	298	97	7	0	14	194
1 / 3. Schuljahr	766	187	0	0	4	579
2 / 3. Schuljahr	815	582	10	0	15	223
3 / 3. Schuljahr	739	486	4	0	0	249
4 / 3. Schuljahr	336	295	23	0	24	18

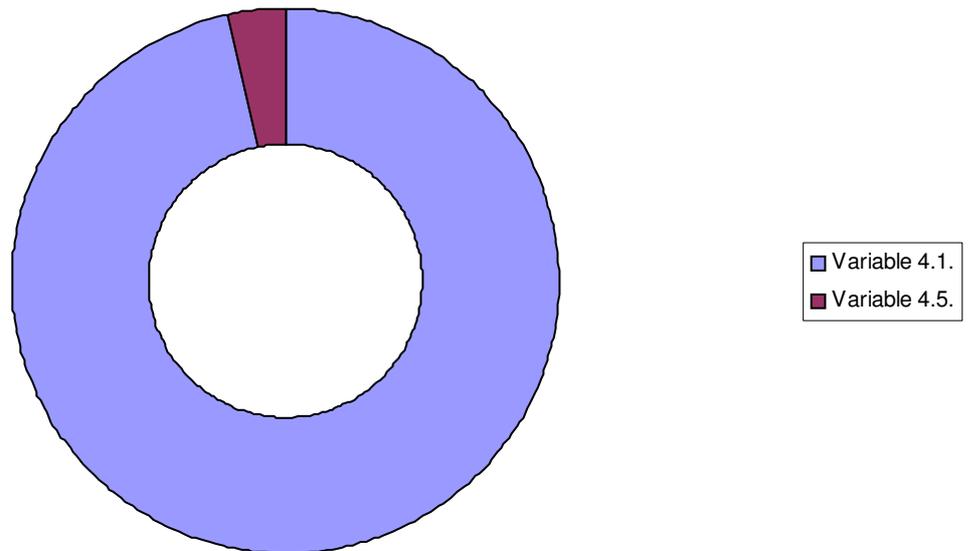
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache
4.2.	Differenziert nach gesprochener Text
4.3.	Differenziert nach freie, spontane Äußerung in der Zielsprache
4.4.	Differenziert nach classroomphrases / Redemittel
4.5.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Muttersprache
4.7.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter

Vergleich SchülerInnensprache

Wörter Muttersprache Zielsprache

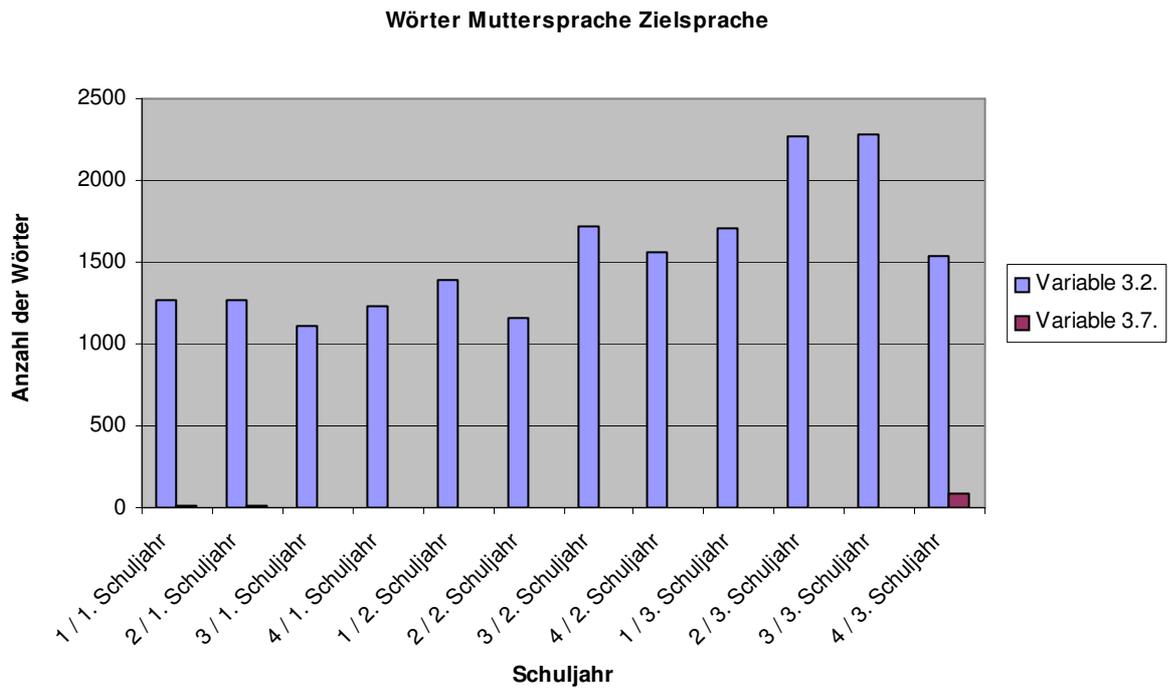


Wörter Muttersprache Zielsprache

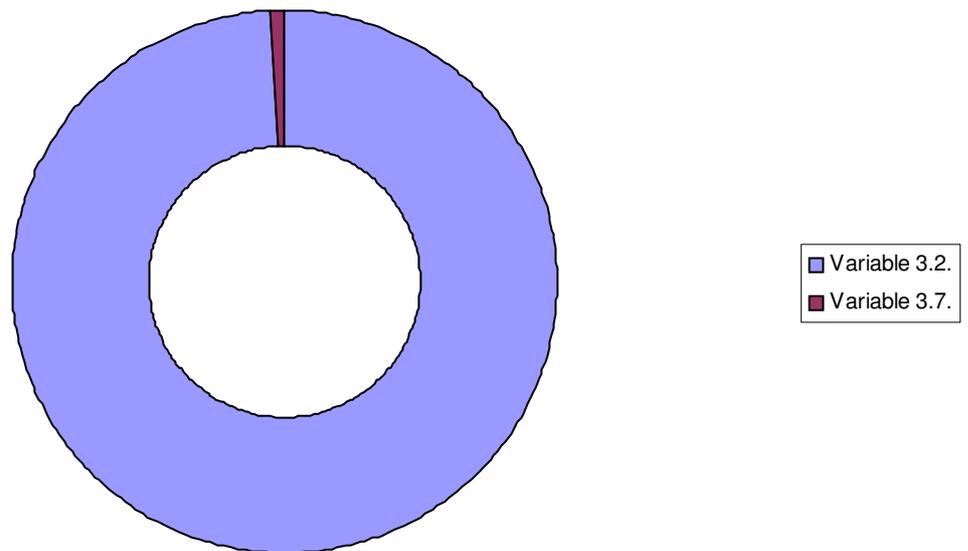


Schuljahr	Variable 4.1.	Variable 4.5.	Schuljahr	Variable 4.1.	Variable 4.5.
1 / 1. Schuljahr	670	40	3 / 2. Schuljahr	372	56
2 / 1. Schuljahr	439	9	4 / 2. Schuljahr	298	14
3 / 1. Schuljahr	464	3	1 / 3. Schuljahr	766	4
4 / 1. Schuljahr	448	15	2 / 3. Schuljahr	815	15
1 / 2. Schuljahr	399	8	3 / 3. Schuljahr	739	0
2 / 2. Schuljahr	214	26	4 / 3. Schuljahr	336	24
Variable 4.1.	Variable 4.5.				
5960	214				
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache				
4.5	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Muttersprache				

Vergleich LehrerInnensprache



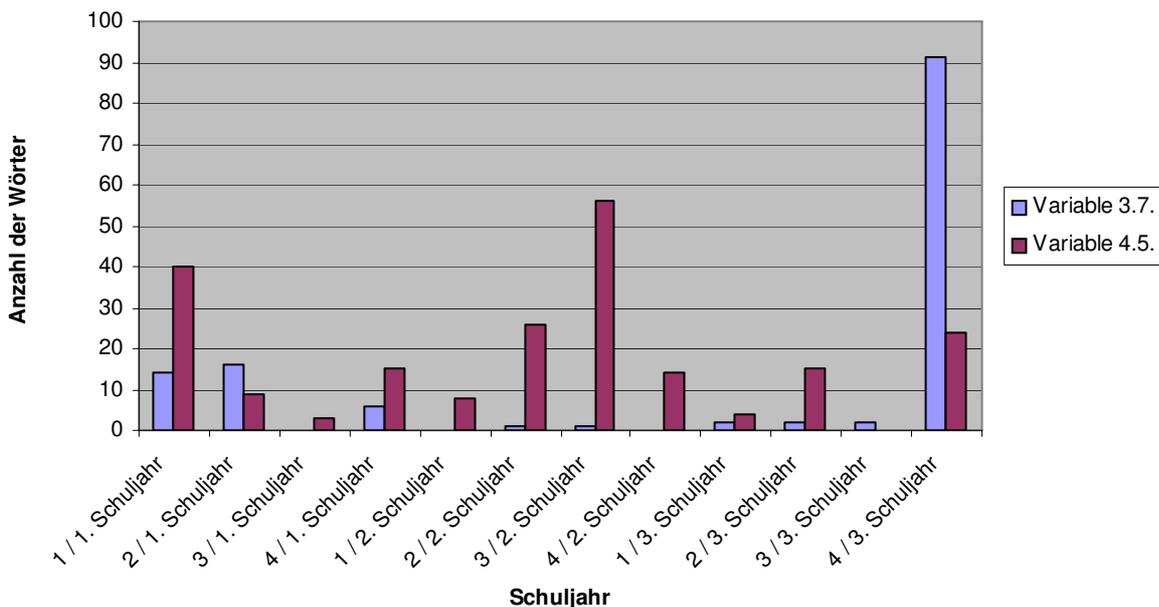
Wörter Muttersprache Zielsprache



Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 3.7.	Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 3.7.
1 / 1. Schuljahr	1270	14	3 / 2. Schuljahr	1717	1
2 / 1. Schuljahr	1266	16	4 / 2. Schuljahr	1566	0
3 / 1. Schuljahr	1112	0	1 / 3. Schuljahr	1712	2
4 / 1. Schuljahr	1237	6	2 / 3. Schuljahr	2268	2
1 / 2. Schuljahr	1396	0	3 / 3. Schuljahr	2281	2
2 / 2. Schuljahr	1163	1	4 / 3. Schuljahr	1535	91
Variable 3.2.	Variable 3.7.				
18523	135				
3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache				
3.7.	Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache				

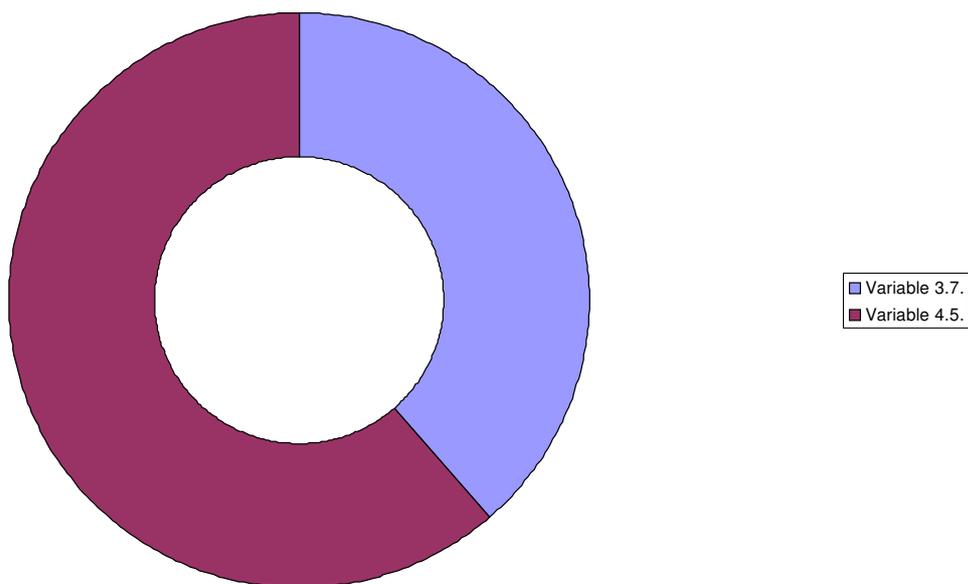
Gegenüberstellung SchülerInnensprache – LehrerInnensprache

Wörter in der Muttersprache LK und SuS



Schuljahr	Variable 3.7.	Variable 4.5.	Schuljahr	Variable 3.7.	Variable 4.5.
1 / 1. Schuljahr	14	40	3 / 2. Schuljahr	1	56
2 / 1. Schuljahr	16	9	4 / 2. Schuljahr	0	14
3 / 1. Schuljahr	0	3	1 / 3. Schuljahr	2	4
4 / 1. Schuljahr	6	15	2 / 3. Schuljahr	2	15
1 / 2. Schuljahr	0	8	3 / 3. Schuljahr	2	0
2 / 2. Schuljahr	1	26	4 / 3. Schuljahr	91	24

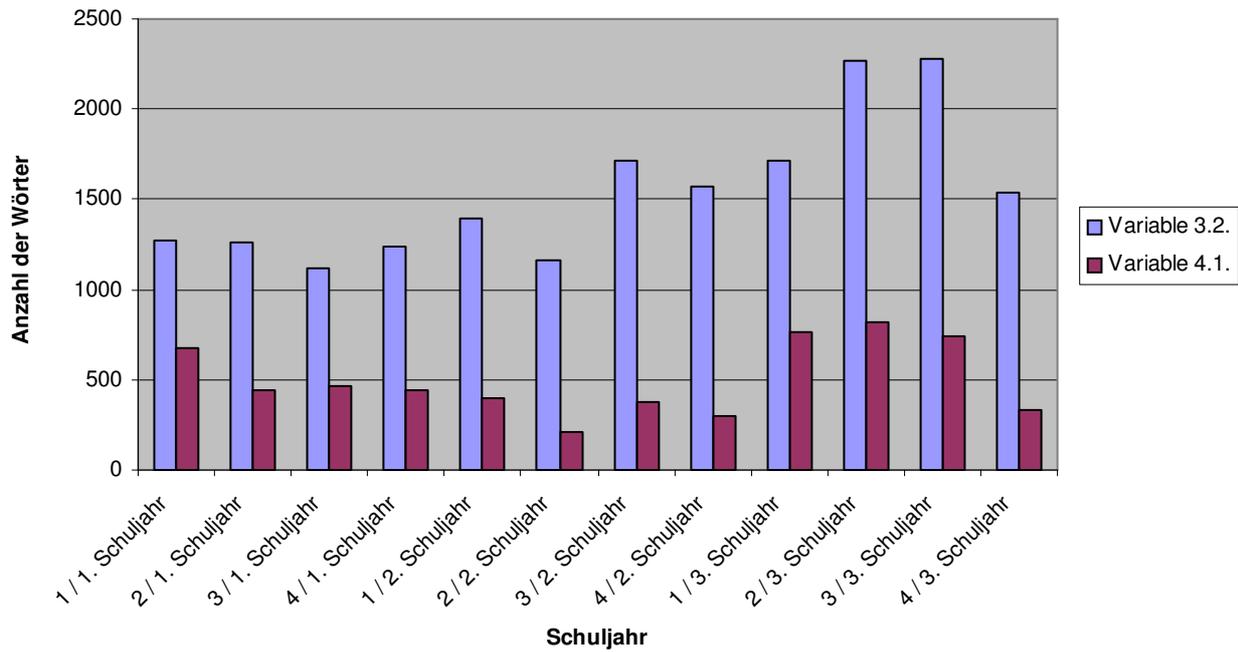
Wörter in der Muttersprache



Variable 3.7.	Variable 4.5.
135	214

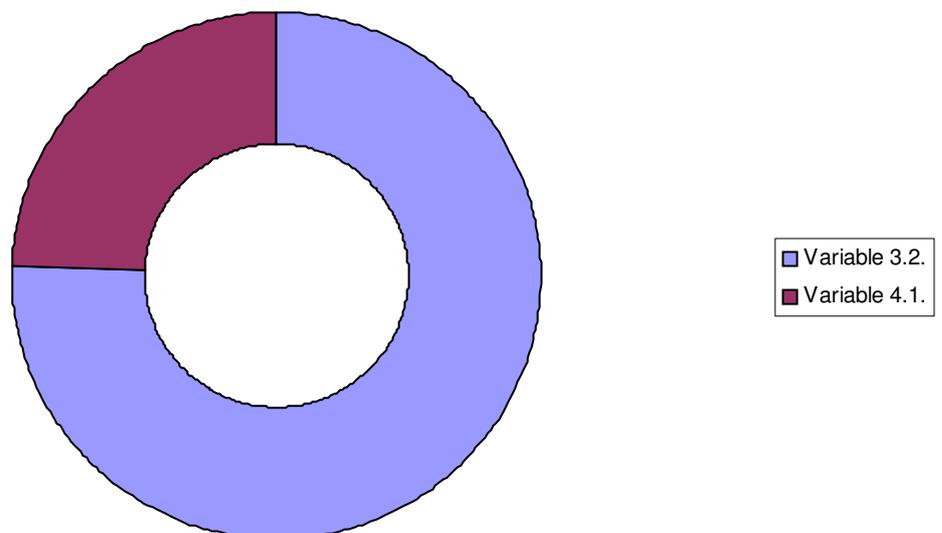
3.7.	Anzahl der gesprochenen Wörter in der Muttersprache
4.5.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Muttersprache

Lehrer- und Schülersprache



Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 4.1.	Schuljahr	Variable 3.2.	Variable 4.1.
1 / 1. Schuljahr	1270	670	3 / 2. Schuljahr	1717	372
2 / 1. Schuljahr	1266	439	4 / 2. Schuljahr	1566	298
3 / 1. Schuljahr	1112	464	1 / 3. Schuljahr	1712	766
4 / 1. Schuljahr	1237	448	2 / 3. Schuljahr	2268	815
1 / 2. Schuljahr	1396	399	3 / 3. Schuljahr	2281	739
2 / 2. Schuljahr	1163	214	4 / 3. Schuljahr	1535	336

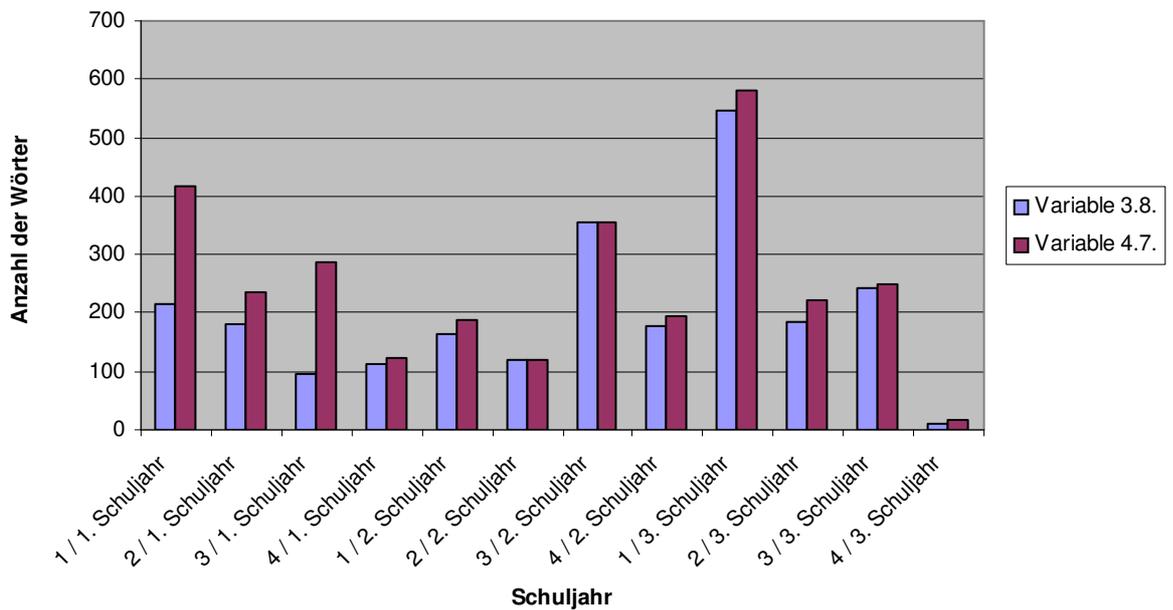
Wörter in der Zielsprache - Gesamt



Variable 3.2.	Variable 4.1.
18523	5960

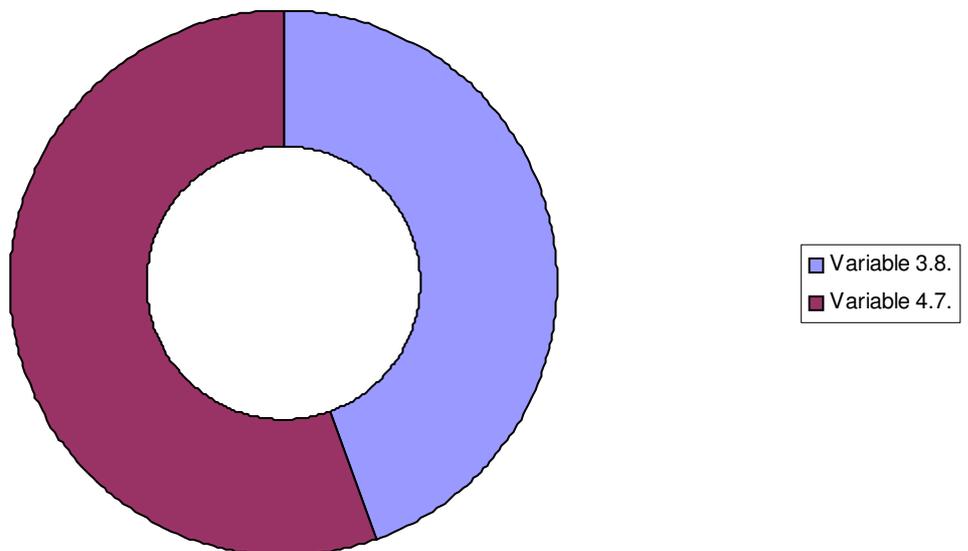
3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache
4.1	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache

Chorisch gesprochene Wörter LK und SuS



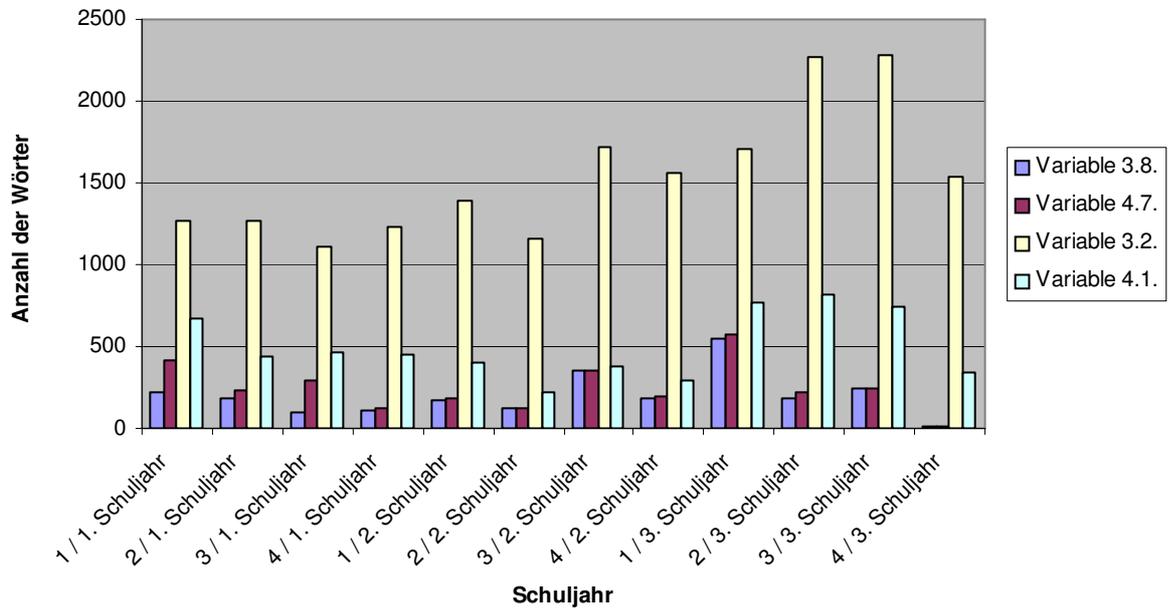
Schuljahr	Variable 3.8.	Variable 4.7.	Schuljahr	Variable 3.8.	Variable 4.7.
1 / 1. Schuljahr	215	418	3 / 2. Schuljahr	355	355
2 / 1. Schuljahr	182	234	4 / 2. Schuljahr	177	194
3 / 1. Schuljahr	95	288	1 / 3. Schuljahr	547	579
4 / 1. Schuljahr	114	124	2 / 3. Schuljahr	185	223
1 / 2. Schuljahr	165	189	3 / 3. Schuljahr	242	249
2 / 2. Schuljahr	119	120	4 / 3. Schuljahr	10	18

Chorisch gesprochene Wörter



Variable 3.8.	Variable 4.7.
2406	2991
3.8.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter
4.7.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter

Lehrer- und Schülersprache in Kombination mit chorisch gesprochenen Wörtern

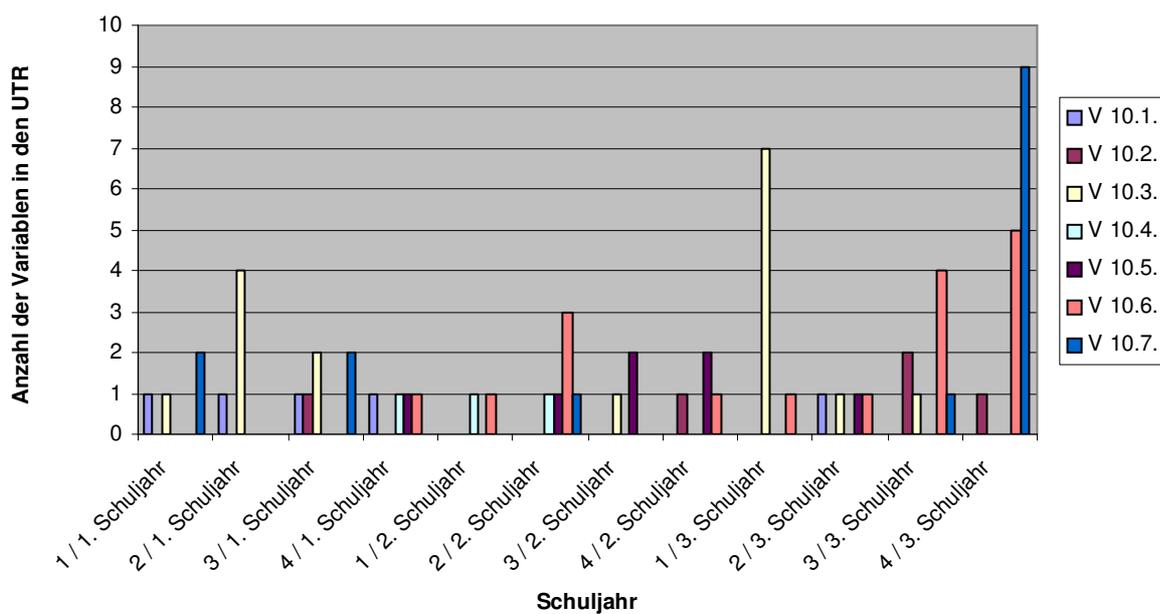


Schuljahr	Variable 3.8.	Variable 4.7.	Variable 3.2.	Variable 4.1.
1 / 1. Schuljahr	215	418	1270	670
2 / 1. Schuljahr	182	234	1266	439
3 / 1. Schuljahr	95	288	1112	464
4 / 1. Schuljahr	114	124	1237	448
1 / 2. Schuljahr	165	189	1396	399
2 / 2. Schuljahr	119	120	1163	214
3 / 2. Schuljahr	355	355	1717	372
4 / 2. Schuljahr	177	194	1566	298
1 / 3. Schuljahr	547	579	1712	766
2 / 3. Schuljahr	185	223	2268	815
3 / 3. Schuljahr	242	249	2281	739
4 / 3. Schuljahr	10	18	1535	336

3.8.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter
4.7.	Anzahl chorisch gesprochener Wörter
3.2.	Anzahl der gesprochenen Wörter der Lehrkraft in der Zielsprache
4.1.	Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache

Interaktionsmuster

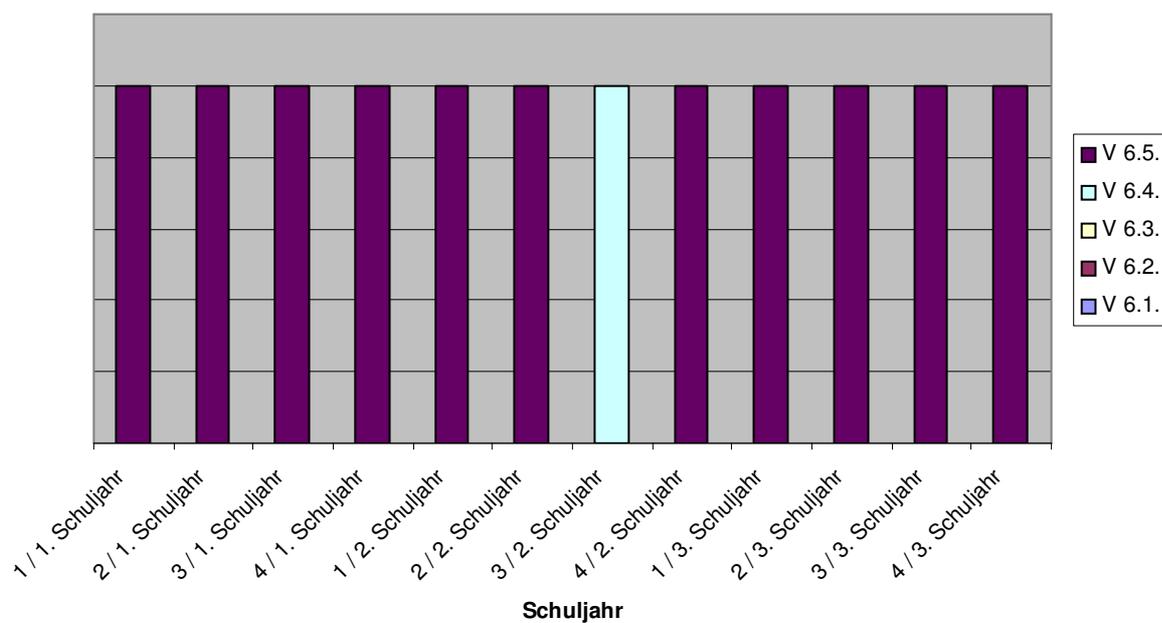
Variablen 10.1. 10.2. 10.3. 10.4. 10.5. 10.6. 10.7. Interaktionsmuster



Schuljahr	V 10.1.	V 10.2.	V 10.3.	V 10.4.	V 10.5.	V 10.6.	V 10.7.
1 / 1. Schuljahr	1	0	1	0	0	0	2
2 / 1. Schuljahr	1	0	4	0	0	0	0
3 / 1. Schuljahr	1	1	2	0	0	0	2
4 / 1. Schuljahr	1	0	0	1	1	1	0
1 / 2. Schuljahr	0	0	0	1	0	1	0
2 / 2. Schuljahr	0	0	0	1	1	3	1
3 / 2. Schuljahr	0	0	1	0	2	0	0
4 / 2. Schuljahr	0	1	0	0	2	1	0
1 / 3. Schuljahr	0	0	7	0	0	1	0
2 / 3. Schuljahr	1	0	1	0	1	1	0
3 / 3. Schuljahr	0	2	1	0	0	4	1
4 / 3. Schuljahr	0	1	0	0	0	5	9
10.1	Kommunikativer Übungstyp: Funktional-kommunikative Aktivität						
10.2.	Kommunikativer Übungstyp: Sozial-interaktive Aktivität						
10.3.	Interaktionssequenz: Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerfeedback						
10.4.	Rezeptive Übung						
10.5.	Reproduktive Übung						
10.6.	Produktive Übung						
10.7.	Kreative Übung						

Sozialform

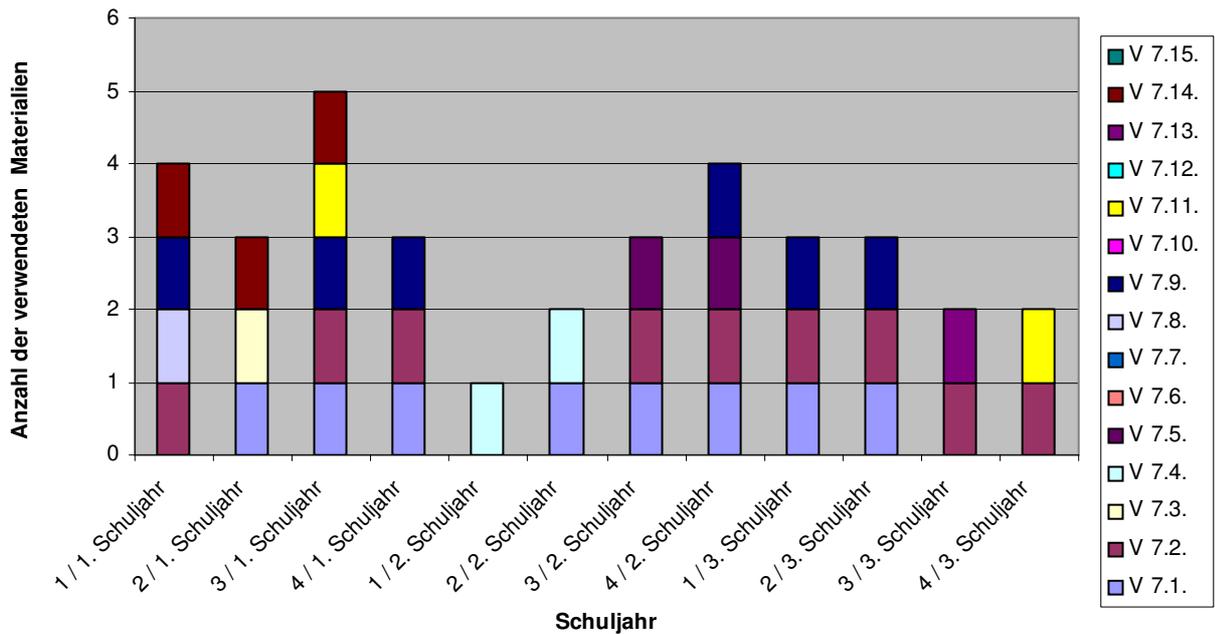
Variable 6.1.-6.5. Sozialform



Schuljahr	V 6.1.	V 6.2.	V 6.3.	V 6.4.	V 6.5.
1 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1
2 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1
3 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1
4 / 1. Schuljahr	0	0	0	0	1
1 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	1
2 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	1
3 / 2. Schuljahr	0	0	0	1	0
4 / 2. Schuljahr	0	0	0	0	1
1 / 3. Schuljahr	0	0	0	0	1
2 / 3. Schuljahr	0	0	0	0	1
3 / 3. Schuljahr	0	0	0	0	1
4 / 3. Schuljahr	0	0	0	0	1
6.1.	Einzelarbeit				
6.2.	Partnerarbeit				
6.3.	Gruppenarbeit				
6.4.	Klassenspiel/ Rollenspiel				
6.5.	Frontalunterricht				

Materialeinsatz

Variable 7.1.-7.15 Materialeinsatz

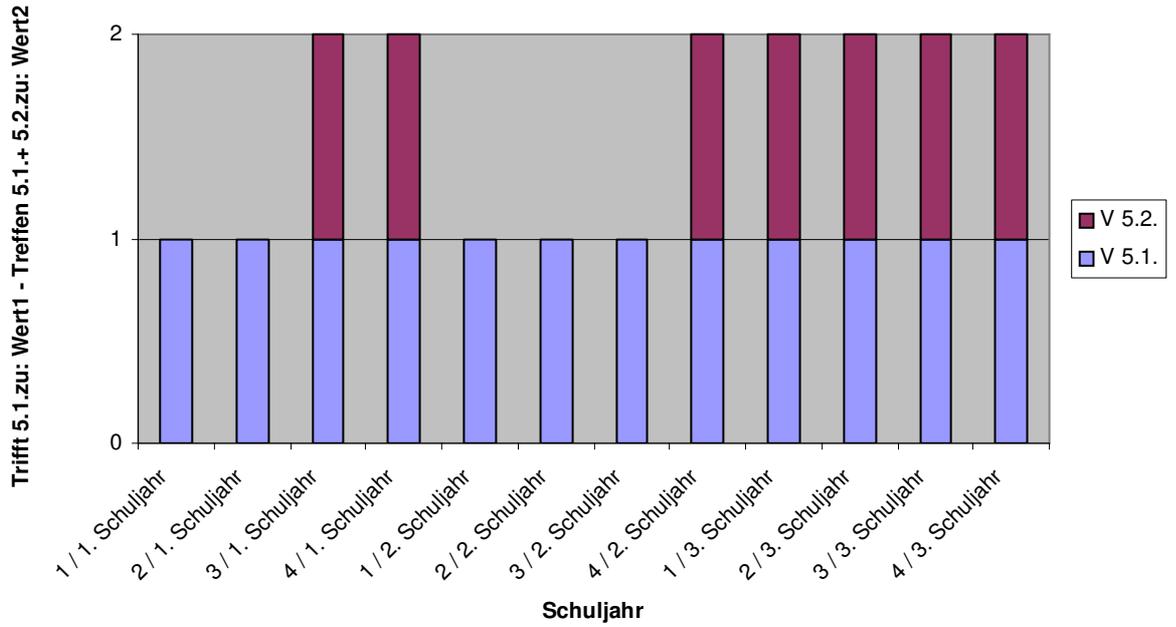


Schuljahr	V 7.1.	V 7.2.	V 7.3.	V 7.4.	V 7.5.	V 7.6.	V 7.7.	V 7.8.	V 7.9.	V 7.10.	V 7.11.	V 7.12.	V 7.13.	V 7.14.	V 7.15.
1 / 1. Schuljahr	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
2 / 1. Schuljahr	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
3 / 1. Schuljahr	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0
4 / 1. Schuljahr	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
1 / 2. Schuljahr	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 / 2. Schuljahr	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 / 2. Schuljahr	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 / 2. Schuljahr	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
1 / 3. Schuljahr	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2 / 3. Schuljahr	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
3 / 3. Schuljahr	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
4 / 3. Schuljahr	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

7.1.	Tafelbild / Wandtafel
7.2.	Bildkarten / Poster / Wortkarten
7.3.	Kombination Tafelbild / Bildkarten
7.4.	Overhead
7.5.	Arbeitsblatt
7.6.	Heft
7.7.	„SchülerInnen“ werden als Rollenspieler eingesetzt
7.8.	Puppen
7.9.	Realia
7.10.	Audiovisuelle Medien
7.11.	Bücher / Literatur
7.12.	Lehrerhandbuch
7.13.	Arbeitsbuch
7.14.	Bilderbuch
7.15.	Brettspiel

Schülerreaktion

Variable 5.1. / 5.2. Schülerreaktion



Schuljahr	V 5.1.	V 5.2.	Schuljahr	V 5.1.	V 5.2.
1 / 1. Schuljahr	1	0	3 / 2. Schuljahr	1	0
2 / 1. Schuljahr	1	0	4 / 2. Schuljahr	1	1
3 / 1. Schuljahr	1	1	1 / 3. Schuljahr	1	1
4 / 1. Schuljahr	1	1	2 / 3. Schuljahr	1	1
1 / 2. Schuljahr	1	0	3 / 3. Schuljahr	1	1
2 / 2. Schuljahr	1	0	4 / 3. Schuljahr	1	1
5.1.	Rezeptiv				
5.2.	Produktiv				

8.2.3.2. Zusammenfassung der Variablen

Siehe Anhang Kapitel 12.3.

8.3. Analyse und Interpretation des Datenmaterials

Im Folgenden analysiere und interpretiere ich die tabellarischen und graphischen Darstellungen der Variablen.

8.3.1. FS-L – Schule für Kinder mit Lernbehinderung

8.3.1.1. Themenschwerpunkt Sprache

Betrachtet man die Äußerungen der SchülerInnen in der Muttersprache (**Variable V.4.5.**) so ist abzulesen, dass diese relativ hoch bei im Schnitt 647 Wörtern pro Stunden liegen. Die Anzahl der Worte schwankt dabei zwischen 290 und 1071 Wörtern in der Muttersprache. Dies verdeutlicht, dass ein großer Teil des Unterrichts nicht in der Zielsprache stattfindet. Im 3. Schuljahr liegt die Anzahl der Wörter unter 510. Eine deutliche Entwicklung dahingehend, dass die SchülerInnen seltener auf Deutsch zurückgreifen, ist nicht zu beobachten. Die Kinder passen sich in ihrem Sprachverhalten auch der Lehrkraft an, die ebenso wie die SchülerInnen in stärkerem Maße auf die Muttersprache zurückgreift.

Zieht man die gesprochenen Wörter in der Zielsprache zum Vergleich heran (**Variablen V.4.1. und V.4.5.**) zeigt sich, dass bis auf zwei Ausnahmen in den Schulstunden mehr Deutsch als Englisch gesprochen wird. Die durchschnittliche Anzahl der Wörter in der Zielsprache liegt bei 361 Wörtern. Das heißt 64% des Fremdsprachenunterrichts finden von der SchülerInnenseite her in der Muttersprache statt, die Zielsprache ist nur zu 36% Unterrichtssprache.

Als Pendant hierzu zeigt der Blick auf die Verteilung bei der Lehrkraft (**Variablen V.3.2. und V.3.7.**) dass hier der Sprechanteil in der Zielsprache überwiegt. Zu 67% gestaltet sie den Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache. In zwei Stunden überwiegt die Muttersprache. Beide Stunden liegen im ersten Schuljahr, was vermuten lässt, dass die Lehrkraft hier noch des öfteren zur Erklärung und Absicherung auf die Muttersprache zurückgreift.

Es ist deutlich zu erkennen, dass die Anzahl der Äußerungen in der Muttersprache bei der Lehrkraft vom 1. Schuljahr zum 3. Schuljahr stark abnimmt. Im Gegenzug dazu wird der Sprachinput in der Zielsprache vom ersten Schuljahr zum dritten Schuljahr deutlich erhöht. Die Lehrkraft passt also ihr Sprachangebot dem Entwicklungsstand, dem Können der SchülerInnen an. Es ist jedoch nicht zutreffend **Variablen V.3.1.** zu codieren, das heißt die Zielsprache ist nicht die klar dominierende Unterrichtssprache.

Die SchülerInnen verwenden nur in zwei Stunden die Zielsprache, um sich spontan zu äußern (**Variable V.4.3.**). Ansonsten bleiben die SchülerInnen in standardisierten Sprachgewohnheiten. Spontane Äußerungen, Einfälle und Anmerkungen zu den Unterrichtsthemen werden von den SchülerInnen auf Deutsch formuliert. Auch die Lehrkraft verwendet die Zielsprache nur in sehr geringem Maße spontan (**Variable V.3.4.**), das heißt gelöst vom Thema etwa um zu disziplinieren oder Erklärungen anzufügen. Im dritten Schuljahr verwendet sie zweimal die Zielsprache in einem spontanen Kontext.

In welchem Maße verwenden die SchülerInnen die Zielsprache, wenn man sie ohne chorische Wörter betrachtet (**Variable V.4.2.**)? Hier schwankt die Zahl stark zwischen 99 und 470 Wörtern. Im Mittel verwenden die SchülerInnen 234 Wörter in der Stunde. Eine klare Entwicklung innerhalb der drei Schuljahre dahingehend, dass die SchülerInnen in steigendem Maße die Zielsprache verwenden, ist nicht zu erkennen. Der gesprochene Text der Lehrkraft (ohne chorische Wörter, Classroomphrases und spontane Äußerungen) – **Variable V.3.3.** – schwankt zwischen 473 und 1980 Wörtern. Hier ist im Vergleich zu den SchülerInnen eine deutliche Entwicklung hinsichtlich des im Laufe der Schuljahre steigenden Sprachinputs zu erkennen, der Ende des dritten Schuljahres viermal so hoch ist wie Ende des ersten Schuljahres. Die Lehrkraft verwendet durchgängig durch alle Stunden Classroomphrases (**Variable V.3.5.**). Hier ist eine leichte Zunahme über die Jahre zu beobachten, was im Zusammenhang mit der Erhöhung des Sprachinputs allgemein stehen dürfte. Die SchülerInnen hingegen verwenden keine Classroomphrases (**Variable V.4.4.**). Ein wichtiger Aspekt bei der Sprachproduktion ist das chorische Sprechen (**Variablen V.3.8. und V.4.7.**). Lehrkraft und SchülerInnen, deren Sprechanteil etwas höher liegt, greifen darauf zurück. Hauptsächlich handelt es sich hier um gemeinsam gesungene Lieder. Die Verteilung über die Stunden ist dabei sehr unterschiedlich. In einigen Stunden wird sehr wenig chorisch gesprochen. Auf der anderen Seite gibt es Stunden, in denen bis zu 335 Wörter gemeinsam gesprochen werden. Vergleicht man die chorisch gesprochenen Wörter mit den gesprochenen Wörtern in der Zielsprache (**Variable V.3.8., V.4.7., V.3.2. und V.4.1.**) stellt man fest, dass die chorischen Wörter nur einen geringeren Teil des Fremdsprachenunterrichts ausmachen. Die Gegenüberstellung der **Variablen V.3.2. und V.4.1.** zeigt, dass der Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache zu 76% von der Lehrkraft bestritten wird. Veranschaulicht man die **Variablen V.3.7. und V.4.5.**, also die muttersprachlichen Äußerungen, in einer Tabelle, ist sowohl bei der Lehrkraft als auch bei den SchülerInnen über die drei Schuljahre ein klarer Trend zu einer geringer werdenden Anzahl der Äußerungen in der Muttersprache zu erkennen.

8.3.1.2. Themenschwerpunkt Themenbereiche

Bei den Themenbereichen (**Variablen V.2.1. bis V.2.16.**) dominiert die Variable V.2.15. (Lieder, Reime, Geschichten) mit 5 Ausprägungen neben dem Themenbereich V.2.2. (Schule) – 4 Ausprägungen. „Tiere“ und „Spiele“ waren im Fremdsprachenunterricht ebenso Thema (je zwei Ausprägungen), wie auch „Ich und mein Körper“ und „Essen und Trinken“ (je eine Ausprägung). Als einzige Klasse wurde hier eine Stunde dem Bereich einer expliziten grammatikalischen Übung gewidmet.

8.3.1.3. Themenschwerpunkt Interaktionsmuster

Durch alle drei Schuljahre hindurch dominiert die funktional-kommunikative Aktivität (**Variable V.10.1.**), das heißt Kommunikation findet in einem klar strukturierten, meist spielerischen, Rahmen statt. Bis zum Ende des zweiten Schuljahres finden in jeder Stunde rezeptive Übungen statt (**Variable V.10.4.**), in deren Kontext kommunikative Fähigkeiten in kleinen Schritten geübt werden.

Der kommunikative Übungstyp der sozial interaktiven Aktivität (**Variable V.10.2.**) wird nur einmal codiert, das heißt die Zielsprache wird eigentlich nicht real ausgeübt, sondern verhaftet in einem standardisierten Kontext.

Reproduktive Übungen (**Variable V.10.5.**) finden ab dem zweiten Schuljahr durchgängig statt. Eine produktive Übung (**Variable V.10.6.**), bei der die Lerner versuchen, das Gelernte selbständig anzuwenden, findet einmal in 3/1. Schuljahr statt. Kreative Übungen (**Variable V.10.7.**), d.h. freie Sprachanwendung, sind in 1/2. Schuljahr, 2/2. Schuljahr und 2/3. Schuljahr zu verzeichnen, wobei die Codierung von 1 auf 4 steigt.

8.3.1.4. Themenschwerpunkt Schülerreaktion

Die Schülerreaktionen – **Variablen V.5.1. und V.5.2.** – sind seit Anfang des zweiten Schuljahres bis auf eine Ausnahme durchgängig sowohl rezeptiv, das heißt die SchülerInnen nehmen den Input der Lehrkraft auf und reagieren vor allem rezeptiv, als auch produktiv, das heißt die SchülerInnen wenden die Zielsprache selbst an. Rezeptiv bedeutet hier, dass die SchülerInnen mit der Lehrkraft in Interaktion treten, indem die standardisierte Antworten in einem kurzen Dialog geben. Es ist also eine Entwicklung hin zur Sprachanwendung – zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz zu verzeichnen.

8.3.1.5. Themenschwerpunkt Materialeinsatz

Verschiedene Materialien werden im Fremdsprachenunterricht von der Lehrkraft verwendet (**Variablen V.7.1. bis V.7.15.**). Arbeitsblätter (5x) und Bildkarten (4x) kommen dabei am häufigsten zum Einsatz. Gefolgt von Realia und Tafelbild. Neben „SchülerInnen als Rollenspieler“ (2x) werden je einmal Heft und Puppen verwendet.

8.3.1.6. Themenschwerpunkt Sozialform

Es dominiert der Frontalunterricht. Einmal wird in 2/1. Schuljahr das Klassenspiel als Unterrichtsform gewählt (**Variablen V.6.1. bis V.6.5.**).

8.3.1.7. Themenschwerpunkt Fehlerkorrektur

Bei der Fehlerkorrektur (**Variablen V.3.9., V.3.10., V.3.11.**) dominiert die Variable V.3.9., Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung der falschen Aussage in einer Reperatursequenz. Sieben mal verwendet die Lehrkraft auch die direkte Form des expliziten Hinweisens auf einen Fehler. Diese Form der Korrektur wird erst ab Mitte des zweiten Schuljahres eingesetzt.

Die Lehrkraft greift also auf eine Form der Fehlerkorrektur (V:3.9.) zurück, die auch von Müttern gegenüber ihren Kindern im Erstspracherwerb zum Einsatz kommt.

8.3.1.8. Themenschwerpunkt Motherese

Die **Variablen V.3.12., V.3.14., V.3.15., V.3.16., V.3.19. und V.3.20.** zeigen verschiedene Merkmale des Motherese.

V.3.14., die Betonung von Schlüsselwörtern wird in jeder Unterrichtsstunde von der Lehrkraft verwendet (mit einem Maximalwert von bis zu 19). Die Selbst- und Fremdwiederholung als Form des Motherese (V.3.19.) wird in jeder Stunde umgesetzt (bis zu 18 mal pro Stunde). Die Lehrkraft greift dazu die eigene oder kindliche Äußerung auf und wiederholt diese. Dabei kann sie durch die Wiederholung bei gleichem Inhalt die Aufmerksamkeit des Kindes auf die grammatische Form des Satzes lenken. Auch die Sandwich-Technik wird in jeder Stunde angewandt. Dabei spricht die Lehrkraft einen Satz in der Zielsprache und wiederholt diesen im Anschluss daran in der Muttersprache, danach evtl. nochmals in der Zielsprache. Bis zu 17 mal pro Stunde wird diese Technik verwendet.

8.3.1.9. Themenschwerpunkt SchülerInnensprache

Die **Variablen V.4.8., V.4.9., V.4.10., V.4.12. und V.4.13.** veranschaulichen die SchülerInnensprache. V.4.8. zeigt nochmals den Rückgriff der SchülerInnen auf die Muttersprache, der über alle Schuljahre hinweg relativ hoch ist. Die SchülerInnen verwenden in allen Stunden die Zugangsweise des Code-Switchings. Bis zu 22 mal pro Stunde wenden sie diese Technik an. Ebenso ist in allen Stunden zu beobachten, dass die SchülerInnen Aussagen der Lehrkraft aufgreifen und Nachsprechen. Sogar bis zu 61 mal pro Stunde ahmen so die SchülerInnen die Interaktionsschritte der Lehrkraft nach. Die SchülerInnen korrigieren sich gegenseitig und lernen so voneinander. Als Maximalwert ist hier 11 mal die Hilfestellung pro Stunde zu beobachten. Die SchülerInnen stellen in etwa der Hälfte der Stunden Vermutungen zum Sprachgebrauch an bzw. bilden Hypothesen über Sprache. Vier mal pro Stunde konnte V.4.12. Ende des zweiten Schuljahres codiert werden. Die SchülerInnen erschließen sich also die Zielsprache, indem sie darüber reflektieren.

Auch V.4.13., die in jeder Stunde codiert wurde, zeigt, wie die SchülerInnen mit Sprache experimentieren und sich so die Zielsprache erschließen.

8.3.2. FS-S – Schule für Kinder mit Sprachbehinderung

8.3.2.1. Themenschwerpunkt Sprache

Die SchülerInnen greifen in den Unterrichtsstunden in sehr geringem Maß auf die Muttersprache zurück (**Variable V.4.5.**). Als maximaler Ausschlag sind 161 Wörter in der Muttersprache zu verzeichnen. Es gibt jedoch auch Lektionen, in denen von den Kindern insgesamt nur 5 Wörter in der Muttersprache verwendet werden. Es ist nicht ersichtlich, dass die Kinder im Lauf der Schuljahre mehr oder weniger auf die Muttersprache zurückgreifen. Es ist anzunehmen, dass die SchülerInnen die Mutter-

sprache verwenden, um Sachverhalte, die ihnen in der Zielsprache nicht geläufig sind, zu erklären.

Vergleicht man die Verwendung der Muttersprache und der Zielsprache (**Variablen V.4.1. und V.4.5.**) wird deutlich erkennbar, dass die Zielsprache dominiert. Die SchülerInnen verwenden 3.377 Wörter in der Zielsprache und 784 Wörter in der Muttersprache. Damit bewältigen die SchülerInnen 81,16% des Unterrichts in der Zielsprache. Sie greifen nur zu 18,84% auf ihre Muttersprache zurück.

Vergleicht man nun die **Variablen V.3.2. und V.3.7.**, d.h. die Wörter in der Muttersprache und in der Zielsprache durch die Lehrkraft, wird deutlich, dass der sprachliche Input durch die Lehrkraft zum 3. Schuljahr hin ansteigt. Die Lehrkraft passt sich also dem sprachlichen Niveau ihrer SchülerInnen an. Im ersten Schuljahr liegt der Sprachinput bei ca. 610 Wörtern, danach bei ca. 897 Wörtern. Demgegenüber stehen die Äußerungen in der Muttersprache durch die Lehrkraft. Sie spricht in den acht Unterrichtsstunden 16 Wörter in Deutsch (im Vergleich zu 6.312 Wörtern in Englisch). Dies bedeutet, dass der Unterricht zu 99,72% in der Zielsprache abgehalten wird. Die **Variable V.3.1.** - Zielsprache ist Unterrichtssprache – ist also als zutreffend zu kennzeichnen.

Vergleicht man den Rückgriff auf die Muttersprache zwischen Lehrkraft und SchülerInnen, sprechen die SchülerInnen 784 Wörter versus 16 Wörter durch die Lehrkraft. 98% der Wörter in der Muttersprache sprechen die SchülerInnen, nur 2% die Lehrkraft.

Freie spontane Äußerungen der SchülerInnen - **Variabel V. 4.3.** – fehlen im Unterricht. In 3/1. Schuljahr werden zwei Wörter spontan produziert, d.h. ein Schüler verwendet das englische Wort „pig“, ohne dass dies in einem Unterrichtskontext steht, bzw. er dazu aufgefordert wurde. Die Tabelle zeigt, dass die Schülerreaktion als rezeptiv zu bezeichnen ist.

Ebenso wie die SchülerInnen greift auch die Lehrkraft nicht auf spontane Äußerungen zurück - **Variable V.3.4.**. Sie bleibt immer im unterrichtlichen Kontext und verwendet die Zielsprache auch konsequent in diesem Rahmen. In 2 / 1. Schuljahr verwendet sie 16 Wörter in der Zielsprache „spontan“, wobei es sich zum einen um eine Disziplinierung in der Zielsprache handelt und zum anderen um ein spontanes Gespräch über die Farbe eines Pullovers von S3.

Ein Vergleich der Lehrer- und Schülersprache zeigt, dass die Zielsprache von der Lehrkraft in höherem Maß gebraucht wird. Sie verwendet 6.312 Wörter, die SchülerInnen hingegen 3.377 Wörter. Der Unterricht wird also zu 65,12% von der Lehrkraft bestritten.

Betrachtet man nur den gesprochenen Text der SchülerInnen (**Variable V.4.2.**), d.h. ihre Äußerungen abzüglich spontaner Aussagen, chorischer Texte und Classroomphrases, schwankt die Anzahl der Wörter zwischen 22 (1/1. SJ) und 238 (1/2. SJ) Wörtern. Die sprachlichen Äußerungen der SchülerInnen sind immer abhängig von der Unterrichtsstunde und dem Thema. Im Durchschnitt äußern sich die SchülerInnen in ca. 90 Wörtern pro Schulstunde.

Eine Entwicklung dahingehend, dass die Äußerungen der SchülerInnen im Verlauf der Schuljahre stetig zunehmen ist nicht klar erkennbar.

Der gesprochene Text der Lehrkraft - **Variable V.3.3.** - schwankt zwischen 139 Wörtern und 680 Wörtern. Eine klare Entwicklung dahingehend, dass der reine sprachliche Input, ohne Classroomphrases, chorisch gesprochene Wörter und spontane Äußerungen, im Laufe der Unterrichtsstunden zunimmt, ist nicht ersichtlich.

Die Lehrkraft verwendet im Rahmen ihres zielsprachlichen Inputs Classroomphrases - **Variable V.3.5.**. Zwischen 13 und 68 Wörtern verwendet die Lehrkraft in Form von Classroomphrases.

Die Verwendung von Classroomphrases durch die SchülerInnen - **Variable V.4.4.** - hingegen macht deutlich, dass diese geringfügig Eingang in ihre Sprachproduktion finden. In 1/1. Schuljahr werden zwar 44 Wörter gezählt, jedoch nur, weil das Thema der Unterrichtsstunde sich explizit mit der Verwendung bestimmter Phrasen beschäftigt. Ansonsten finden Classroomphrases von Seiten der SchülerInnen keinen Eingang in den Unterricht - bis auf 1 / 2. Schuljahr.

Ein nicht unerheblicher Faktor in der Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht ist das chorische Sprechen - **Variablen V.3.8. und V.4.7.** Sowohl Lehrkraft als auch SchülerInnen, deren Sprechanteil etwas höher liegt, greifen darauf zurück. D.h. man singt gemeinsam Lieder oder sagt Chants auf. Dies verdeutlicht, welchen Stellenwert dieser Themenschwerpunkt im Fremdsprachenunterricht einnimmt (siehe Variable 2.15.).

8.3.2.2. Themenschwerpunkt Themenbereiche

Variable V.2.1. bis V.2.15. - Im Fremdsprachenunterricht an der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung dominiert der Themenbereich Variable V.2.15 (Lieder/Reime/Geschichten) mit 7 Codierungen in 8 Unterrichtsstunden. Am zweithäufigsten kommt der Themenbereich V.2.2. (Schule) vor. Hier werden vor allem Farben, Schulsachen und Zahlen behandelt. Die Themenbereiche V.2.5. (Tiere), V.2.7. (Spiele) und V.2.8. (Mein Tagesablauf) werden jeweils einmal genannt. Die Häufigkeit der Variable V.2.15. zeigt, welchen hohen Stellenwert das gemeinsame Singen einnimmt. Hier haben alle SchülerInnen die Möglichkeit, sich am Unterricht zu beteiligen. Jede SchülerIn kann sich so in den Unterricht einbringen, ohne alleine vor der Klasse sprechen zu müssen.

8.3.2.3. Themenschwerpunkt Interaktionsmuster

Welche Interaktionsmuster – **Variable V.10.1., V.10.2., V.10.3., V.10.4., V.10.5., V.10.6., V.10.7.** – dominieren den frühen Fremdsprachenunterricht? Der kommunikative Übungstyp der funktional-kommunikativen Aktivität findet in der Hälfte der Stunden Anwendung. Dies bedeutet, dass der Unterricht etwa durch die Herstellung von „information-gap“-Situationen bestimmt ist, meist in spielerischer Form.

Die sozial-interaktive Aktivität bestimmt die andere Hälfte des Fremdsprachenunterrichts (3/1.SJ, 2/2.SJ, 3/2. SJ, 1/3. SJ). Dies bedeutet, dass Kommunikation nicht nur innerhalb eines Spielkontextes stattfindet, sondern die sozial-interaktive Dimension der Sprache real ausgeübt wird. Dies ist bereits im ersten Schuljahr zu beobachten.

Auf das Lockstep-Verfahren greift die Lehrkraft in 2/2.SJ zurück.

In vier von acht Aufnahmen finden rezeptive Übungen statt, d.h. Kommunikation wird in kleinen Schritten geübt. Ab 3/1.SJ finden auch reproduktive Übungen statt, bei denen die Wiedergabe bestimmter sprachlicher Einheiten erwartet wird. In der zweiten Aufnahme des zweiten Schuljahres wird an sieben Stellen die Variable V.10.6. codiert. Hier wenden SchülerInnen das Gelernte selbständig an. Kreative Übungen werden in drei Unterrichtsstunden umgesetzt. Hier wenden die SchülerInnen Sprache frei an und treten in der Zielsprache mit der Lehrkraft in Interaktion (1/1.SJ, 2/2.SJ, 3/2.SJ).

Nach etwa einem halben Schuljahr Fremdsprachenunterricht gehen die SchülerInnen also vom eher rezeptiven zum produktiven Umgang mit der Zielsprache über.

8.3.2.4. Themenschwerpunkt Schülerreaktion

Die Schülerreaktion – **Variable V.5.1. und V.5.2.** - ist ab einem $\frac{3}{4}$ Schuljahr durchgängig rezeptiv und produktiv, d.h. die SchülerInnen wenden Sprache frei an und treten mit der Lehrkraft in Interaktion. In den ersten beiden Unterrichtsaufnahmen ist die Schülerreaktion rezeptiv, d.h. die SchülerInnen nehmen den Input der Lehrkraft auf und reagieren v.a. rezeptiv. Die SchülerInnen treten mit der Lehrkraft in Interaktion, indem sie zum Beispiel standardisierte Antworten in einem kurzen Dialog geben.

8.3.2.5. Themenschwerpunkt Materialeinsatz

Im Fremdsprachenunterricht kommen hier die „klassischen“ Materialien zum Einsatz **Variable V.7.1. bis V.7.15.**

Hier steht an erster Stelle der Bereiche „Bildkarten, Poster, Wortkarten“, an zweiter Stelle der Einsatz von Realia, CDs und Bilderbüchern. Zudem stehen Tafelbilder und die SchülerInnen selbst als Rollenspieler im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts.

8.3.2.6. Themenschwerpunkt Sozialform

Bei der Sozialform im Fremdsprachenunterricht – **Variable V. 6.1. bis V. 6.5.** – dominiert der Frontalunterricht (V.6.5.). In drei von 8 Unterrichtsstunden wird in der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung das Rollenspiel als Sozialform eingesetzt. Die SchülerInnen werden so aktiv in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen und können handlungsorientiert Lernen.

8.3.2.7. Themenschwerpunkt Fehlerkorrektur

Variablen V.3.9., V.3.10., V.3.11. sollen veranschaulichen, welche Form der Fehlerkorrektur von der Lehrkraft angewendet wird. Es ist offensichtlich, dass Variable V.3.9. am häufigsten codiert wurde. Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung der falschen Aussage als Reperatursequenz eingesetzt kann als der entscheidende Umgang mit Fehlern gesehen werden. Neben dieser indirekten Form der Korrektur wird einmal auf die Fehlerkorrektur durch explizites Hinweisen zurückgegriffen.

Bei der Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit des Kindes durch die korrekte Wiederholung der Aussage bei gleichem Inhalt auf die grammatische Form. Dies ist eine Form der Korrektur, wie sie auch beim Mutterspracherwerb von Müttern bei ihren Kindern angewandt wird. Elemente aus dem Mutterspracherwerb finden auch beim Zielspracherwerb ihre Umsetzung.

8.3.2.8. Themenschwerpunkt Motherese

Die **Variablen V.3.12., V.3.14., V.3.15., V.3.16. V.3.19. und V.3.20.** spiegeln Merkmale des Motherese wider. Variable V.3.12. (Vereinfachung) wird nur einmal codiert. Es scheint, dass diese Hilfestellung beim Zweitspracherwerb - zumindest im Fremdsprachenunterricht - keine tragende Rolle für die Lehrkraft spielt. Variable V.3.14. - Expliztheit - hingegen, wird in der Hälfte der Stunde angewendet. Expliztheit bedeutet, dass Schlüsselwörter besonders betont werden, um den SchülerInnen so eine Hilfestellung zu geben. Bis zu 16mal greift die Lehrkraft pro Stunde auf diese Form des Motherese zurück. V.3.15. - Redundanz - kommt zweimal und V.3.12. - Vereinfachung - nur einmal zum Tragen.

V.3.19. - Selbst- und Fremdwiederholung - wird als Form des Mutterischen von der Lehrkraft sehr stark genutzt. Die Lehrkraft greift die Aussage der SchülerInnen auf und wiederholt diese. Ebenso wiederholt sie eigene Aussagen. Bis zu 38mal verwendet die Lehrkraft diese Form. Dies lässt den Schluss zu, dass im Fremdsprachenunterricht Kinder in ihren Aussagen bestärkt werden und diese Form des Mutterischen zur positiven Bestärkung und Belobigung dient.

8.3.2.9. Themenschwerpunkt SchülerInnensprache

Die SchülerInnensprache wird durch die **Variablen V.4.8., V.4.9., V.4.10., V.4.11., V.4.12. und V.4.13.** dargestellt. Variable V.4.8. zeigt, dass die SchülerInnen sehr selten auf die Muttersprache zurückgreifen. Es ist nicht zu erkennen, dass sie dies zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts öfter tun als etwa Ende des 3. Schuljahres. Im Maximum werden 69 Äußerungen in der Muttersprache gezählt. Es gibt jedoch auch eine Stunde (4/2. Schuljahr), in der die SchülerInnen nur zweimal auf die Muttersprache zurückgreifen. Die SchülerInnen greifen ein und achtmal pro Stunde auf das Code-switching zurück. Dies zeigt ihr Bemühen, die Interaktion in der Zielsprache aufrecht zu erhalten. „Lücken“ in der Zielsprache füllen die SchülerInnen mit dem entsprechenden deutschen Wort aus.

Die SchülerInnen greifen Äußerungen der Lehrkraft auf und sprechen diese nach. V.4.10. zeigt, dass die SchülerInnen dies sehr vereinzelt (in drei Stunden) anwenden. V.4.11. verdeutlicht, dass die SchülerInnen sich gegenseitig helfen, sich etwa durch die richtige Wiederholung eines Wortes selbst korrigieren. Auch unterstützen sich die SchülerInnen durch Übersetzung der Aussagen der Lehrkraft und helfen sich so. Dies ist als Phänomen nahezu durchgängig durch die drei Schuljahre wahrnehmbar (außer 3/2.SJ und 4/2.SJ).

Variable V.4.12. - Hypothesenbildung wird nur in einem Fall codiert. Sprachreflexionen werden von den Kindern eigentlich nicht initiiert. Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass SchülerInnen nur in Ausnahmefällen Hypothesen zum Spracherwerb und Sprachgebrauch anstellen.

Die Variable V.4.13. dagegen wird von den SchülerInnen in höherem Maße umgesetzt. Das Experimentieren mit Sprache, d.h. etwa kreative Wortbildungen wie ein deutsches Wort „englisch“ auszusprechen oder Wörter zu verwenden, die einem gesuchten Wort ähnlich sind. In mehr als der Hälfte der Stunden (5) wenden die SchülerInnen diesen kreativen Umgang mit Sprache an. Dies zeigt den ungezwungenen Umgang mit der Zielsprache und die Freude am Lernen und Variieren von Sprache.

8.3.3. FS-G - Grundschule

8.3.3.1. Themenschwerpunkt Sprache

Blickt man auf die Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht (**Variable V.3.7. und Variable V.4.5.**) ist zu erkennen, dass sowohl die Lehrkraft als auch die SchülerInnen in sehr geringem Maß auf die Muttersprache zurückgreifen. Die Lehrkraft verwendet insgesamt 135 Wörter in allen 12 Unterrichtsstunden, die Schülerinnen alle zusammen 214 Wörter. Es handelt sich also auf drei Schuljahre verteilt um einen verschwindend geringen Sprechanteil in der Muttersprache. Es ist anzunehmen, dass die SchülerInnen etwas öfter die Muttersprache verwenden, um Sachverhalte, die ihnen in der Zielsprache nicht geläufig sind, zu erklären. Die wenigen Stellen, an denen die Lehrkraft die Muttersprache verwendet, sind gelb unterlegt. Meist handelt es sich dabei um Erklärungen auf direkte Nachfragen der SchülerInnen.

Anhand der Entwicklung der **Variable V.4.5.** ist nicht zu beobachten, dass die SchülerInnen im Lauf der Schuljahre weniger oder mehr auf die Muttersprache zurückgreifen. Es ist dabei immer auch der Kontext der Stunden zu beachten. SchülerInnen greifen in anderem Maß auf die Muttersprache zurück, wenn neue Themen eingeführt werden, die noch einiger Erläuterungen bedürfen. In spiralig angelegten Stunden, die ein bereits bekanntes Thema variieren und also mit bekanntem Wortschatz arbeiten, greifen sie weniger auf die Muttersprache zurück.

Insgesamt zeigt die **Gegenüberstellung der Variablen V.4.1. und V.4.5.** dass die SchülerInnen 214 Wörter in der Muttersprache, im Gegensatz zu 5.960 Wörtern in der Zielsprache verwenden. D.h. nur etwa 3% der Kommunikation der SchülerInnen findet in der Muttersprache statt. Zu 97% bestreiten die SchülerInnen den Unterricht in der Zielsprache.

Die **Gegenüberstellung der Variablen V.3.2. und V.3.7.** zeigt deutlich, dass der Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache gehalten wird, V. 3.1. also als zutreffend gekennzeichnet werden kann. Nur ca. 0,75% des gesamten Unterrichts findet in der Muttersprache statt!

Variable V.3.2., die Anzahl der gesprochenen Wörter in der Zielsprache, veranschaulicht deutlich den hohen Sprachinput der Lehrkraft. Vom 1. Schuljahr bis Mitte des 2. Schuljahrs liegt er bei etwa 1.200 Wörtern in der Zielsprache pro Schulstunde. Ab Mitte des 2. Schuljahrs ist ein Anstieg des zielsprachlichen Inputs auf stetig über 1.500 Wörter, zum Teil 2.281 Wörter, zu verzeichnen. Dies legt den Schluss nahe, dass die Lehrkraft den Sprachinput an das Vermögen der Kinder kontinuierlich anpasst, bzw. nach dem Prinzip der leichten Überforderung den Sprachinput etwas komplexer und intensiver gestaltet, als die SchülerInnen verstehen.

Variable V.3.4. zeigt, dass die Lehrkraft immer wieder auch auf freie spontane Äußerungen in der Zielsprache zurückgreift. Spontane Äußerungen sind hierbei unterrichtsunabhängige Aussagen, d.h. nicht direkt auf das Thema der Stunde bezogene Äußerungen. Dies können Disziplinierungen oder Aufforderungen sein, die in der Zielsprache gegeben werden. Betrachtet man die schematische Darstellung, ist keine Entwicklung bezüglich des Rückgriffs auf spontane Äußerungen zu erkennen. Im ersten Schuljahr verwendet die Lehrkraft bis zu 374 Wörter im freien Sprechen. In der 4. Transkription des 1. Schuljahrs erklärt die Lehrkraft Schülerin10 die Pluralform von „to be“. Die Lehrkraft erklärt den grammatischen Kontext und den korrekten Gebrauch von „are“ in der Zielsprache und folgt damit dem Prinzip, den Unter-

richt durchgängig in der Zielsprache abzuhalten. Bei einer Unsicherheit bezüglich des Worts „spider“, das von einem Schüler mit „spins“ gebraucht wird (er hat versucht, das deutsche Wort „Spinnen“ durch englische Aussprache in die Zielsprache zu übertragen – V.4.13.), verweist die Lehrkraft spontan auf einen Reim in der Zielsprache, der helfen soll, das Wort „spider“ zu memorieren. Auch hier gilt das Prinzip, durchgängig in der Zielsprache zu bleiben.

Die Lehrkraft vermittelt so einen authentischen Gebrauch der Sprache und kann diese Sicherheit an die SchülerInnen weitergeben. Der „unregelmäßige“ Gebrauch spontaner Äußerungen im Englischen lässt den Schluss zu, dass dieser Gebrauch stark kontextgebunden ist und damit unabhängig davon, wie lange die SchülerInnen bereits Fremdsprachenunterricht erhalten. Es handelt sich um eine Variable, die stark von der Persönlichkeit der Lehrkraft, d.h. ihrem Lehrstil, beeinflusst ist.

Die Anzahl der gesprochenen Wörter in der Zielsprache der SchülerInnen, **Variable V. 4.1.**, variiert zwischen 214 und 815 Wörtern pro Stunde. Im 3. Schuljahr liegt die Anzahl der gesprochenen Wörter drei mal über 700 Wörtern. Die Sprachproduktion der SchülerInnen hängt dabei immer vom Unterrichtsthema bzw. von der Einführung neuer Themen ab.

Freie spontane Äußerungen in der Zielsprache der Schülerinnen, **Variable V. 4.3.**, treten in mehr als der Hälfte der Stunden auf. Es ist kein deutliches Bild erkennbar bezüglich der Entwicklung der Äußerungen. Sowohl zu Beginn als auch zum Ende der Aufnahmen sprechen die SchülerInnen in der Zielsprache. Dies zeigt jedoch das Streben danach, frei und abseits standardisierter Floskeln in der Zielsprache zu kommunizieren. Die SchülerInnen suchen die Interaktion auf diesem Wege frei zu gestalten und v.a. in der Zielsprache in Interaktion zu bleiben, ohne auf die Muttersprache zurückzugreifen.

Ein wichtiges Element im Fremdsprachenunterricht ist das chorische Sprechen, **Variabel V.,3.8. und V.4.7.**. Dabei sprechen die SchülerInnen etwas mehr im Chor als die Lehrkraft. D.h. sie wiederholen etwa nach Aufforderung durch die Lehrkraft gemeinsam Wörter oder Sätze.

Im Durchschnitt sprechen die SchülerInnen pro Schulstunde ungefähr 250 Wörter gemeinsam, die Lehrkraft spricht ca. 200 Wörter. Dies zeigt neben dem gemeinsamen Nachsprechen den Stellenwert des gemeinsamen Singens von Liedern (siehe auch Themenbereiche Variable V. 2.1.5).

Vergleicht man die chorisch gesprochenen Wörter mit den gesprochenen Wörtern in der Zielsprache (**Variablen V.3.8., V.4.7., V.3.2., V.4.1.**) stellt man fest, dass die chorischen Wörter nur einen geringen Teil des Fremdsprachenunterrichts ausmachen. Die **Gegenüberstellung der Variablen V.3.2. und V.4.1.** zeigt, dass der Sprechanteil in der Zielsprache bei der Lehrkraft 75,66% beträgt, bei den SchülerInnen 24,34%. Dreiviertel der Schulstunde wird also von der Lehrkraft bestritten.

Betrachtet man nur den gesprochenen Text der SchülerInnen (**Variable V.4.2.**), d.h. ihre Äußerungen abzüglich spontaner Aussagen, chorischer Texte und Classroomphrases, schwankt die Anzahl der Wörter zwischen 16 (3/2. Schuljahr) und 582 (2/3. Schuljahr) Wörtern. Sicher sind, wie bereits vermerkt, die sprachlichen Äußerungen der SchülerInnen immer abhängig von der Unterrichtsstunde und dem Thema. Im Durchschnitt äußern sich die SchülerInnen in 231 Wörtern pro Schulstunde.

Eine Entwicklung dahingehend, dass die Äußerungen der SchülerInnen im Verlauf der Schuljahre stetig zunehmen, ist nicht klar erkennbar. Ab 2/3. Schuljahr liegen die Äußerungen der SchülerInnen als gesprochener Text jedoch immer über 294 Wörtern.

Eine andere Entwicklung ist beim gesprochenen Text durch die Lehrkraft zu sehen. **Variable V.3.3.** zeigt, dass die durchschnittliche Äußerung pro Stunde bei 1.084

Wörtern liegt. Dabei ist zu erkennen, dass der Sprachinput stetig (bis auf 1/3. Schuljahr und 4/3.Schuljahr) zunimmt.

Classroomphrases, **Variable V.3.5. und V.4.4.:** Die Lehrkraft verwendet durchgängig in jeder Stunde Classroomphrases und integriert diese in ihren sprachlichen Input. Sie werden jedoch von den SchülerInnen (bis auf zwei Stunden, in denen diese explizit zum Unterrichtsthema gemacht wurden) nicht aufgegriffen. Sie gehen nicht den aktiven Sprachgebrauch der SchülerInnen über.

8.3.3.2. Themenschwerpunkt Themenbereiche

Die **Variablen V.2.1. bis V.2.15.** zeigen, dass die Variable V.2.15. mit elf Ausprägungen dominiert, d.h. „Lieder, Reime, Geschichten“. In jeder Schulstunde (bis auf eine Ausnahme) wird dieser inhaltliche Zugang zur Zielsprache umgesetzt. Lieder und Reime bieten allen SchülerInnen die Möglichkeit, sich am Unterricht zu beteiligen. Immer wiederkehrende Elemente dieser Form geben Sicherheit und ritualisieren den Fremdsprachenunterricht. Ein zum Teil spielerischer Zugang wird so eröffnet. Mit jeweils drei Ausprägungen sind die Variablen V.2.2. (Schule), V.2.5. (Tiere) und V.2.12. (Feste / Jahresrhythmus / Wetter) gekennzeichnet. Unter den Themenbereich „Schule“ fallen auch Farben, Nummern, Schulsachen u.ä., die in jeden Anfangsunterricht einfließen. Explizite grammatische Übungen wurden nicht im Unterricht eingesetzt.

8.3.3.3. Themenschwerpunkt Interaktionsmuster

Welche Interaktionsmuster werden im frühen Fremdsprachenunterricht realisiert? Die **Variablen V.10.1., V.10.2. und V.10.3.** veranschaulichen, dass im 1. Schuljahr die funktional-kommunikative Aktivität dominiert, d.h. Kommunikation findet meist in einem klar strukturierten (oft spielerischen) Rahmen statt. Auch auf das Lockstep-Verfahren wird zurückgegriffen. Ab der 3. Unterrichtstranskription finden zum ersten Mal sozial-interaktive Aktivitäten statt, in deren Rahmen Sprache real ausgeübt wird. D.h. Sprache wird nicht nur innerhalb eines Spielkontextes verwendet. Einzelne SchülerInnen wenden Sprache frei an, d.h. brechen standardisierte vorgegebene Antworten auf und formulieren frei (1/1.SJ, 3/1.SJ, 2/2.SJ, 3/3.SJ und 4/3.SJ). Vom Ende des 1. Schuljahrs bis Mitte des 2. Schuljahrs dominieren rezeptive Übungen, in denen Kommunikation kleinschrittig geübt wird. Ab Ende des 1. Schuljahrs bestimmen auch reproduktive Übungen den Fremdsprachenunterricht. Hier wird die Wiedergabe bestimmter sprachlicher Einheiten erwartet. Produktive Übungen bestimmen ab Ende des 1. Schuljahrs nahezu durchgehend (bis auf 3/2.Schuljahr) den Unterricht. Die SchülerInnen versuchen dabei das Gelernte anzuwenden. Nach etwa einem $\frac{3}{4}$ Schuljahr Fremdsprachenunterricht gehen die SchülerInnen also vom eher rezeptiven zum produktiven Umgang mit der Zielsprache über.

8.3.3.4. Themenschwerpunkt Schülerreaktion

Die Schülerreaktionen - **Variable V.5.1. und V.5.2.** - sind seit Ende des 2. Schuljahrs durchgängig sowohl rezeptiv, d.h. die SchülerInnen nehmen den Input der Lehrkraft auf und reagieren v.a. rezeptiv, als auch produktiv, d.h. sie wenden Sprache frei an. Rezeptiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die SchülerInnen mit der Lehrkraft interagieren, indem sie in einem kurzen Dialog standardisierte Antworten geben. Es ist hier offensichtlich eine Entwicklung hin zu einer freien Sprachanwendung zu beobachten.

8.3.3.5. Themenschwerpunkt Materialeinsatz

Im Fremdsprachenunterricht werden verschiedene Materialien eingesetzt - **Variable V.7.1. bis V. 7.15.** – am häufigsten Tafelbild und Bildkarten/Poster/Wortkarten. Overheadprojektor und Arbeitsblätter finden in jeweils zwei Stunden Verwendung. Ebenso verwendet werden Puppen, Realia und Arbeits- und Bilderbücher. Nicht zum Einsatz kommen in den ausgewählten Unterrichtsstunden Hefte, SchülerInnen als „Rollenspieler“, audiovisuelle Medien, Lehrerhandbuch und Brettspiele.

8.3.3.6. Themenschwerpunkt Sozialform

Der Frontalunterricht dominiert den Fremdsprachenunterricht. Im übrigen wählen Lehrkräfte auch das Rollenspiel als Unterrichtsform (**Variable V.6.1. bis V.6.5.**).

8.3.3.7. Themenschwerpunkt Fehlerkorrektur

Variablen V.3.9., V.3.10., V.3.11. sollen veranschaulichen, welche Form der Fehlerkorrektur dominiert. Es ist offensichtlich, dass Variable V.3.9. am häufigsten codiert wurde. Fehlerkorrektur durch richtige Wiederholung der falschen Aussage als Reperatursequenz eingesetzt lässt sich als der entscheidende Umgang mit Fehlern einstufen. Neben dieser indirekten Form der Korrektur wurde nur je zweimal auf die Fehlerkorrektur durch explizites Hinweisen und auf die interaktive Verständniskontrolle zurückgegriffen. Die Lehrkraft lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes aufgrund der korrekten Wiederholung der Aussage bei gleichem Inhalt auf die grammatische Form. Dies ist eine Form der Korrektur, wie sie auch beim Mutterspracherwerb von Müttern bei ihren Kindern angewandt wird. Elemente aus dem Mutterspracherwerb finden dennoch auch beim Zielspracherwerb ihre Umsetzung.

8.3.3.8. Themenschwerpunkt Motherese

Die **Variablen V.3.12., V.3.14., V.3.15., V.3.16. und V.3.19.** spiegeln Merkmale des Motherese. Variable 3.12. (Vereinfachung) wird nur einmal codiert. Es scheint, dass diese Hilfestellung beim Zweitspracherwerb - zumindest im Fremdsprachenunterricht - für die Lehrkraft keine tragende Rolle spielt. Variable 3.14. - Explizitheit - hingegen, wird in fast jeder Stunde (eine Ausnahme) angewendet. Explizitheit bedeutet, dass Lehrkräfte Schlüsselwörter besonders betonen, um den SchülerInnen so eine Hilfestellung zu geben. Bis zu achtmal greift die Lehrkraft pro Stunde auf diese Form des Motherese zurück. V.3.15. - Redundanz - kommt wie V.3.12. - Vereinfachung - nur einmal zum Tragen.

V.3.19. - Selbst- und Fremdwiederholung - wird als Form des Mutterischen von der Lehrkraft stark genutzt. Die Lehrkraft greift die Aussage der SchülerInnen auf und wiederholt sie. Ebenso wiederholt sie eigene Aussagen. Bis zu 22mal verwendet die Lehrkraft diese Form. Dies lässt den Schluss zu, dass im Fremdsprachenunterricht Kinder in ihren Aussagen bestärkt werden und diese Form des Mutterischen der positiven Bestärkung und Belobigung dient.

8.3.3.9. Themenschwerpunkt SchülerInnensprache

Die SchülerInnensprache wird durch die **Variablen V.4.8., V.4.9., V.4.10., V.4.11., V.4.12. und V.4.13.** dargestellt. Variable V.4.8. zeigt, dass die SchülerInnen sehr selten auf die Muttersprache zurückgreifen. Es ist nicht zu erkennen, dass sie dies zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts öfter tun als etwa Ende des 3. Schuljahrs. Maximal werden zwölf Äußerungen in der Muttersprache gezählt. In sechs von zwölf Unterrichtsstunden verwenden die SchülerInnen die Muttersprache gar nicht. Code-switching als Element des Zielspracherwerbs findet auch in der Grundschule Anwendung. Die SchülerInnen greifen sehr vereinzelt darauf zurück. Ab Anfang des 3. Schuljahrs kommt diese Form im Sprachgebrauch der SchülerInnen nicht mehr vor.

Die SchülerInnen greifen Äußerungen der Lehrkraft auf und sprechen sie nach. V.4.10. zeigt, dass die SchülerInnen immer wieder dieses Verhalten anwenden.

V.4.11. verdeutlicht, dass die SchülerInnen sich gegenseitig helfen, sich etwa durch die richtige Wiederholung eines Wortes selbst korrigieren. Ebenfalls unterstützen sich die SchülerInnen durch Übersetzung der Aussagen der Lehrkraft und helfen sich so. Dies ist als Phänomen während der drei Schuljahre nahezu durchgängig wahrnehmbar.

Variable V.4.12. - Hypothesenbildung - wird nur in zwei Fällen codiert. Sprachreflexionen initiieren Kinder nur in zwei Stunden, d.h. sie stellen laut Gedanken zum Sprachgebrauch an. Ich folgere daraus, dass SchülerInnen nur in Ausnahmefällen Hypothesen zum Spracherwerb und Sprachgebrauch anstellen. Das soll nicht bedeuten, dass die SchülerInnen keine Hypothesen bilden und sich so Sprache erschließen. Es bedeutet jedoch, dass sie diese Vermutungen zum Sprachgebrauch nicht laut artikulieren, zur Diskussion stellen oder mit der Lehrkraft teilen.

Die Variable V.4.13. hingegen wird von den SchülerInnen weitergehend umgesetzt. Das Experimentieren mit Sprache, d.h. etwa kreative Wortbildungen wie ein deutsches Wort „englisch“ auszusprechen oder Wörter zu verwenden, die einem gesuchten Wort ähnlich sind wenden die SchülerInnen in mehr als der Hälfte der Stunden

(7) als kreativen Umgang mit Sprache an. Dies zeigt den ungezwungenen Umgang mit der Zielsprache und die Freude am Lernen und Variieren von Sprache.

8.4. Ergebnisse

In diesem Kapitel wurden die Variablen zusammengefasst und gebündelt dargestellt. Was zeigen diese Variablen in Bezug auf das Sprachlernen in den drei Fallstudien?

Die Zusammenfassung der Variablen aus der **FS-L – der Schule für Kinder mit Lernbehinderung** (auf CD) zeigt, dass die SchülerInnen das Code-Switching (**Variable V.4.9.**) verwenden. Sie kombinieren Englisch und Deutsch. Ihnen im Englischen nicht zur Verfügung stehende Begriffe ersetzen sie durch das entsprechende deutsche Wort, z.B. „das isch a caterpillar“ oder „red und very blue oder gelb“. Die SchülerInnen sind sehr bemüht, die Kommunikation in der Zielsprache aufrecht zu erhalten und greifen daher zu dieser Lösungsstrategie.

Die SchülerInnen helfen sich auch gegenseitig (**Variable V.4.11.**), indem sie etwa die Fragen und Aussagen der Lehrkraft ins Deutsche übersetzen und so MitschülerInnen eine Hilfestellung geben. Sie korrigieren auch explizit die Fehler der anderen Kinder.

Es ist zu beobachten, dass die Kinder sich Gedanken zu Sprachzugehörigkeiten machen und Hypothesen zum Sprachgebrauch anstellen (**Variable V.4.12.**). So merkt ein Schüler an, dass das Wort „Kokon“ doch Französisch sei. Auch die verschiedenen Muttersprachen der einzelnen SchülerInnen liefern Anlass dazu, nach ähnlichen Wortstämmen zu suchen. Die SchülerInnen bringen so ihr Welt- und Sprachwissen in die Unterrichtsstunde ein.

Das Experimentieren mit Sprache (**Variable V.4.13.**) bezieht sich auch auf ein Experimentieren mit Lautlichkeit. Die SchülerInnen üben so die Aussprache englischer Wörter. Auch das Übertragen deutscher Wörter durch „englische“ Aussprache wird angewandt. Ein Schüler überträgt das deutsche Wort „Schmetterling“ ins Englische, indem er das Wort „flattern“ kombiniert zu „Flutterfly“. Es scheint ihm schlüssig, dieses Wort für ein Insekt zu verwenden. Er spielt mit der Sprache. Ein anderer Schüler greift das korrekte Wort „butterfly“ auf und überträgt es direkt ins Deutsche als „Butterfliege“. Dies verdeutlicht den ungehemmten und spielerischen Umgang mit der Zielsprache.

Selten jedoch wenden die SchülerInnen die Zielsprache frei an (**Variable V.10.7.**). Sie verharren in den vorgegebenen Mustern. Freie Sprachanwendung, vergleichbar mit der Grundschule oder der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung, findet nicht statt.

Richtet man den Fokus auf die **FS-S – Schule für Kinder mit Sprachbehinderung** – zeigt die Zusammenfassung der Variablen folgendes Bild:

Die SchülerInnen reagieren oft im ersten Moment auf eine Frage der Lehrkraft, die diese in der Zielsprache stellt, in der Muttersprache, wechseln dann jedoch auch in die Zielsprache (**Variable V.4.9.**). Dies könnte darauf hinweisen, dass die erste spontane Reaktion in der Muttersprache stattfindet, da die erforderlichen Kompetenzen in der Zielsprache noch nicht erworben wurden. Spontaneität ist hier noch in der Muttersprache verhaftet. Dieses Verhalten zeigt aber auch, dass der Schüler die Frage der Lehrkraft verstanden hat und dass er dies auch kundtun möchte. Dazu greift er auf die Muttersprache zurück. Es ist auch zu erkennen, dass die SchülerInnen auf

Deutsch antworten und direkt im Anschluss daran die Antwort auf Englisch wiederholen. Natürlich verwenden die SchülerInnen die Methode auch, um unbekannte Wörter in der Muttersprache zu ersetzen. Dies zeigt das Bemühen der SchülerInnen, die Interaktion in der Zielsprache aufrechtzuerhalten. Die SchülerInnen fügen auch umgekehrt für die feststehende englische Ausdrücke in deutsche Sätze ein. Dies zeigt, wie leicht es den Kindern fällt, sich auf das Erlernen einer Sprache einzulassen.

Es ist mehrfach zu beobachten, wie sich die SchülerInnen untereinander helfen (**Variabel V.4.11.**). Vor allem S3 ist im ersten Schuljahr sehr bemüht, sich um S4, ein mutistisches Mädchen, zu „kümmern“. S3 fügt etwa ihrer zielsprachlichen Frage an S4 (deren Muttersprache nicht deutsch ist) sofort die deutsche Übersetzung an. S3 verwendet hier unbewusst die „Sandwich-Technik“ als Hilfestellung für S4. Als entscheidender Aspekt ist hierbei das soziale Lernen zu betonen. Antwortet ein Kind auf eine Frage der Lehrkraft nicht in der Zielsprache, wird es von der Lehrkraft in der Regel nicht weiter dazu aufgefordert. Es ist häufig zu beobachten, dass andere SchülerInnen die Antwort „übernehmen“ und so zu Hilfe eilen. Auch Vorsprechen von standardisierten Antworten ist ein geläufiges Moment im Fremdsprachenunterricht. Oft übersetzen MitschülerInnen die auf Deutsch gegebenen Antworten anderer Kinder und der Lehrkraft.

Zur **Variable V.4.12.** – Hypothesenbildung – ist folgende Szene zu beobachten: Bei einem handlungsorientierten Spiel sollen die Kinder farbige Gegenstände im Klassenzimmer zeigen. Nachdem ein Kind einen gelben Gegenstand gezeigt hat und diesen mit „yellow“ benannt hat, soll S3 einen weißen Gegenstand zeigen. Auf etwas weißes zeigend sagt sie nun „yellow“. S3 hat sich erschlossen, dass bei diesem Spiel Gegenständen eine Eigenschaft zugeschrieben werden soll und transferiert die vorherige Aussage auf den von ihr gewählten Gegenstand.

Es ist eindeutig zu beobachten, dass die SchülerInnen ungezwungen mit der Zielsprache „experimentieren“ (**Variable V.4.13.**), sie anwenden und ihr Wissen umsetzen wollen. Die SchülerInnen verwenden zum Beispiel standardisierte Antwortformeln als Frageformeln, was von der Lehrkraft durch korrekte Wiederholung korrigiert wird. Ein häufiges zu beobachtendes Phänomen ist der Versuch der SchülerInnen, deutsche Wörter durch englische Aussprache in die Zielsprache zu übertragen. Ein Schüler transferiert „Löwe“ durch englische Artikulation in die Zielsprache: „Löws“. Zusätzlich fügt er das Pluralmorphem „s“ hinzu. Sprache wird hier zum Experimentiergegenstand. Die SchülerInnen greifen auch des öfteren auf lautlich ähnlich klingende Wörter zurück, die im Deutschen logisch erscheinen, wie etwa „Broks“ statt „Bricks“.

Das klassische „Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerreaktions“-Schema (**Variable V.10.3.**) kommt auch im Fremdsprachenunterricht zum Tragen.

Die SchülerInnen wenden die Zielsprache frei an (**Variable V. 10.7.**), d.h. sie greifen spontan und losgelöst von vorgegebenen standardisierten Schemata auf Englisch zurück.

Auch in der FS-G – Grundschule – verwenden die Kinder das Code-Switching (**Variable V.4.9.**). Die SchülerInnen möchten in der Interaktion in der Zielsprache bleiben und ersetzen ihnen unbekannte Wörter durch das entsprechende deutsche Wort. Die Interaktion bleibt dadurch für sie selbst flüssig und es scheint für die Kinder ein alltägliche Strategie zu sein, das Code-Switching anzuwenden. Es kommt auch vor, dass die SchülerInnen direkt im Anschluss an einen deutschsprachigen Einschub, diesen in der Zielsprache wiederholen.

Die SchülerInnen helfen sich gegenseitig (**Variable V.4.11.**). Es ist zu beobachten, dass SchülerInnen die muttersprachlichen Äußerungen ihrer MitschülerInnen, die diese als Antwort auf eine zielsprachliche Frage gegeben haben, nochmals auf Englisch wiederholen bzw. übersetzen. Eine weitere Variante der Hilfestellung ist es, dass SchülerInnen zielsprachliche Aufforderungen der Lehrkraft übersetzen und so das Verständnis erleichtern.

Die SchülerInnen bilden Hypothesen zum Sprachgebrauch (**Variable V.4.12.**). Im Zusammenhang mit einem Reim, der unter anderem von einem blauen Pferd handelt, erwähnt ein Schüler auf Englisch, dass es keine blauen Pferde gibt: „and it’s not giving a blue horse“. Er verwendet dazu die ing-Form um so einen grammatikalisch korrekten Satz zu produzieren und stellt durch diese Entscheidung, die ing-Form zu verwenden, Hypothesen über den korrekten Sprachgebrauch an. Auch Übergeneralisierungen sind zu beobachten, wenn etwa Kinder die Regel zur Pluralbildung verinnerlicht haben und diese nun auf alle Wörter im Plural anwenden oder bei der „Übertragung“ eines deutschen Wortes ins Englische durch „englische“ Aussprache einfach ein „s“ anfügen.

Die SchülerInnen gehen vollkommen ungezwungen mit der neuen Sprache um und versuchen, durch „englische“ Aussprache deutsche Wörter zu „übersetzen“. Dabei fügen sie des öfteren das Plural-s an die kreativen Wortfindungen an (**Variable V.4.13.**). Das „Verenglischen“ von Wörtern wird von den SchülerInnen in diesem Spracherwerbsstadium als korrekter Weg verstanden. Die Lehrkraft bewertet dieses Verhalten positiv und gibt auch den SchülerInnen ein positives Feedback. Ein weiterer kreativer Umgang mit Sprache ist die 1:1-Übertragung des deutschen Satzbaus ins Englische oder das kreieren neuer Wörter wie „nosepaper“. Dies zeigt, dass der Umgang mit der Zielsprache durch Sicherheit und Freude am „Spiel mit der Sprache“ gekennzeichnet ist.

Auch im Grundschulfremdsprachenunterricht kommt das klassische Lockstep-Verfahren“ (**Variable V.10.3.**) zum Einsatz, zum Beispiel um sich von Seiten der Lehrkraft abzusichern, dass die Rezeption der SchülerInnen korrekt war. Interaktionen werden so von der Lehrkraft initiiert.

Die SchülerInnen wenden ab der ersten Aufnahme Sprache frei an (**Variable V.10.7.**). So weist ein Schüler zum Beispiel in der Zielsprache darauf hin, dass ein anderer Schüler im Stuhlkreis keinen Platz hat. Nach vier Wochen Fremdsprachenunterricht formuliert er frei den Satz: „S14 hasn’t got any more space“. Die SchülerInnen lösen sich immer mehr von standardisierten Antworten und formulieren ihre Aussagen frei, zum Großteil natürlich in sehr kurzen Sätzen (zum Teil 2-Wort-Stadium). Sie formulieren frei und beschreiben zum Beispiel Dinge wie „a T-shirt with not arms“.

Bei der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen ist immer zu bedenken, dass die Anzahl der gesprochenen Wörter in einer Schulstunde von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Die Anlage und der Inhalt der Unterrichtsstunden sind ausschlaggebend dafür. Wird zum Beispiel viel gesungen, lesen die SchülerInnen lange Texte vor oder hören sie der Lehrkraft zu, die ein Buch vorliest? Festzuhalten bleibt, dass die SchülerInnen jedoch von Anfang an im Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache kommunizieren, bzw. Sprechakte der Lehrkraft übernehmen und nachsprechen. Die SchülerInnen sind im dritten Lernjahr in der Lage, auf einen hohen Sprachinput zu reagieren und die Zielsprache entsprechend den je eigenen Kompetenzen zu reproduzieren. Diese Aussage kann für alle drei untersuchten Fallstudien getroffen werden, ist jedoch nach den individuellen Kompetenzen der SchülerInnen zu gewichten. In der Schule für Kinder mit Lernbehinderung ist zwar der Klassenteiler kleiner, die

Zahl der Kinder deren Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist aber größer. Zudem sind die kognitiven Voraussetzungen sehr heterogen.

In der Grundschule und der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung greifen die SchülerInnen in sehr geringem Maße auf die Muttersprache zurück. Dies steht wohl in einem Zusammenhang damit, dass die Lehrkraft selbst in beiden Klassen nahezu auf den Gebrauch der Muttersprache verzichtet. Wann greifen dann aber die Kinder auf die Muttersprache zurück? Meist handelt es sich um Situationen, in denen sie Sachverhalte beschreiben, die in der Zielsprache noch nicht zur Verfügung stehen und um spontane Äußerungen der SchülerInnen zum Unterrichtsverlauf oder Anmerkungen zu Ergebnissen außerhalb des Unterrichts.

Auffallend ist, dass die SchülerInnen in allen drei Fallstudien außer in Stunden, in denen die Lehrkraft Classroomphrases explizit zum Unterrichtsgegenstand macht, Classroomphrases nicht verwenden. Entscheidend ist jedoch, dass ihnen diese vertraut sind und sie in der Zielsprache reagieren können.

In der Schule für Kinder mit Lernbehinderung ist der Anteil an freien spontanen Äußerungen in der Muttersprache sehr hoch. Die SchülerInnen haben eine geringere Konzentrationsspanne und durch die zum Teil inkonsequenter Art der Lehrkraft im Umgang mit der Muttersprache und der Zielsprache sind die SchülerInnen verunsichert, in welcher Sprache sie reagieren sollen. Als Konsequenz kann daher festgehalten werden, dass es außerordentlich wichtig ist, den SchülerInnen Sicherheit im Umgang mit den beiden Sprachen zu vermitteln und sich an die Regel „eine Person-eine Sprache“ zu halten. Einschübe auf Deutsch sollten anhand der „Sandwich-Technik“ stattfinden.

In allen drei Schulen experimentieren die Kinder mit Sprache. Es zeigt sich hier kein Unterschied zwischen den Schulen. Die Kinder mit Sprachbehinderung gehen ebenso kreativ und ungezwungen mit der Zielsprache um wie auch die Kinder mit Lernbehinderung oder aus der Grundschule.

Wichtig für den Sprachlernprozess ist das Üben. Üben ist zuallererst Hören und Nachsprechen. Variable V.4.10. hat gezeigt, dass die SchülerInnen auf das imitative Lernen rekurrieren.

Die SchülerInnen können in kurzen Dialogen angemessen reagieren, wobei sie die Zielsprache benutzen – zum Teil auch auf die deutsche Sprache zurückgreifen. In der Sprachproduktion hat Deutsch eine stützende Funktion.

Die SchülerInnen verstehen kurze, beschreibende Texte, kurze Dialoge und Äußerungen, die aus ihrer Erfahrungswelt oder bekannten Themengebieten stammen. In Dialogen verwenden die SchülerInnen einzelne Wörter, Kombinationen einzelner Wörter und häufig gebrauchte Wendungen. Es ist zu beobachten, dass die SchülerInnen wesentlich mehr verstehen, als sie ausdrücken können. Es ist in vielen Fällen ersichtlich, dass die SchülerInnen zielsprachliche Fragen oder Aufforderungen der Lehrkraft verstanden haben und ihr auf deutsch antworten bzw. die Anfrage ins Deutsche übersetzen. Die rezeptiven Kompetenzen der SchülerInnen sind sehr weit entwickelt. Aktiv in der Sprachproduktion beherrschen die SchülerInnen einfache Satzmuster, erste grammatische Strukturen, memorierte Wendungen und einzelne Wörter. Die Variablen V.4.11. und V.4.13. haben machen deutlich, dass die SchülerInnen gemischtsprachliche Sätze verwenden. Sie übergeneralisieren erkannte Regelmäßigkeiten und entwerfen neue Wortbildungen. In diesen lernersprachlichen Variationen der zielsprachlichen Norm zeigen die SchülerInnen ihre Hypothesen zum Sprachgebrauch. Dies sind Anzeichen eines fortschreitenden Lernprozesses und einer Zunahme an Kompetenz.

Im Allgemeinen zeigt sich, dass in den ersten beiden Schuljahren mitteilungsbezogene Kommunikation selten ist. Der Weg dorthin ist jedoch gebnet.

Wurden nun die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht inhaltlich angemessen umgesetzt, bzw. korrespondieren die inhaltlichen Vorgaben der Standards mit der realen Umsetzung?

Die Umsetzung und Auswertung der Unterrichtstranskriptionen zeigt, dass die Kinder, wie in den Bildungsstandards für die Klassen 2. beschrieben, eine Sprachlernkompetenz und Lernstrategien entwickelt haben.

Sie lernen durch die Teilnahme an Interaktion und Kommunikationsereignissen, indem sie eigene Strategien aufbauen. Sie vergleichen Neues mit dem vorhandenen Sprachwissen und differenzieren so ihr Sprachwissen. Durch das Experimentieren mit Sprache erschließen sie unter anderem Wortbildungsregeln. Die SchülerInnen entwickeln wie in den Standards vorgegeben kommunikative Strategien und Aktivitäten. Sie erschließen sich unbekannte Wörter durch zu Hilfenahme anderer Sprachen. Auch können sie grobe Textverläufe auf Deutsch wiedergeben und verstehen durch Gestik und Mimik gestützte Anweisungen der Lehrkraft in der Unterrichtsinteraktion. Die SchülerInnen entwickeln produktive Strategien und können Äußerungen überlegt und themenbezogen in den Unterricht einbringen. Auch kurze Dialoge können in Rollenspielen wiedergegeben werden. Die SchülerInnen können sich beschreibend zu ihrer Person äußern und kurze Reime und Lieder nachsprechen. Sie entwickeln interaktive Strategien und können sich an Interaktion vor allem reaktiv beteiligen und geschlossene und einfache offene Fragen zu konkreten Anlässen beantworten. Zudem vermögen sie, einfachste Feststellungen mit Hilfe von Einwort- und Zweiwortsätzen oder memorierten Wendungen zu treffen. Bezüglich der phonologischen Kompetenz kann die Anforderung der Bildungsstandards, die SchülerInnen sollen eine gut verständliche Aussprache haben, bejaht werden. Sie haben sich soziokulturelles Wissen bezüglich exemplarischer Lieder, Reime und Kinderbücher angeeignet und verstehen im Rahmen der Unterrichtsinteraktion Anweisungen zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten (classroomphrases).

Aufgrund dieser Ergebnisse ist eindeutig zu konstatieren, dass die Bildungsstandards für die Klasse 2 der Unterrichtsrealität angemessen sind und von den Lehrkräften im Unterricht entsprechend umgesetzt werden können. Die Leistung der Kinder besteht dabei im Prozess des Lernens in der Kommunikation mit der Lehrkraft und den MitschülerInnen.

Welche Anforderungen sind an den Fremdsprachenunterricht aufgrund der Betrachtung der Umsetzung der Bildungsstandards zu stellen?

Ein entscheidendes Kriterium für einen frühen Fremdsprachenunterricht ist die Kontinuität des sprachlichen Inputs und das Umsetzen der Zielsprache im Unterricht. Die Lehrkraft kann und soll für Erklärungen auf die Muttersprache zurückgreifen, doch nur in einem dafür nötigen Rahmen. Ein unkontrolliertes Wechseln zwischen den Sprachen führt zu einer zu starken Verunsicherung der SchülerInnen (siehe Auswertung FS-L). Um den Kindern mehr Sicherheit im Gebrauch grammatikalischer Strukturen zu vermitteln ist es notwendig, vermehrt explizite grammatische Übungen in den Unterricht einzubinden.

In Kapitel 10 stelle ich die Ergebnisse des in Kapitel 7 erarbeiteten Fragebogens für die Lehrkräfte dar. Ziel ist es, Umfeldbedingungen und relevante Kontextfaktoren zum Fremdsprachenunterricht zu erheben. Um den Einflüssen des Mikrosystems, der direkten Lehrer-Schüler-Interaktion gerecht zu werden, sollen Lehr- und Lernumgebungsfaktoren, wie der Kontext des Fremdsprachenunterrichts, Lerngruppe und Schule erfasst werden.

9. Experteninterview

9.1. Interviewdurchführung

Der in Kapitel 7 erarbeitete Fragenkatalog wird als Word-Dokument an die Lehrkräfte der drei Fallstudien-Schulen versandt. Als Kontrollgruppe fungieren zwei Lehrkräfte: eine Grundschullehrerin (FS-G2) und eine Lehrerin der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung (FS-S2). Die von den Lehrkräften zum Teil handschriftlich zurückgesandten Fragebögen werden wortgetreu in den PC übertragen und mit einem Schulkürzel versehen.

9.2. Aufbereitung des Datenmaterials FS-L, FS-S, FS-G, FS-S2, FS-G2

Expertenbefragung				
<i>A Rahmenbedingungen</i>				
1. Name der Schule				
FS-L	FS-S	FS-G	Kontrollgruppe FS-S2	Kontrollgruppe FS-G2
2. Wie viele Züge hat Ihre Schule?				
In Klassenstufe 1 1 Zug Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 1: Keine Angaben Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 1/2 3 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): 64 Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: 5	In Klassenstufe 1 3 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 1 3 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): 67 Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: 19
In Klassenstufe 2 1 Zug Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 2: Keine Angaben Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 2 s.o. Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 2 3 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 2 2 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): 56 Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: 17
In Klassenstufe 3 2 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 3: Keine Angaben Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 3 2 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): 32 Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: 0	In Klassenstufe 3 2 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 3 4 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): 102 Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: 35
In Klassenstufe 4 1 Zug Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 4: Keine Angaben Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 4 1 Zug Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): 27 Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	In Klassenstufe 4 4 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): 110 Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: 34	

In Klassenstufe 4 2 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	scher SchülerInnen: Keine Angaben In Klassenstufe 4: Keine Angaben Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): Keine Angaben Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: Keine Angaben	scher SchülerInnen: 1	In Klassenstufe 4 2 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): 19 Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: 5	Jahrgangsgemischte Klassen: 3 Züge Anzahl der SchülerInnen (aller Züge): 91 Davon Anzahl ausländischer SchülerInnen: 9
3. Wie viele Wochenstunden unterrichten Sie die Zielsprache Englisch?				
1. SJ: 2 2. SJ: 2 3. SJ: 2 Es sind keine speziellen Unterrichtsstunden ausgewiesen. Englisch ist in den Gesamtunterricht integriert.	1. SJ: 1 2. SJ: Keine Angaben 3. SJ: Keine Angaben	1. SJ: 6 2. SJ: 4 3. SJ: 2	1. SJ: 1 2. SJ: 1 3. SJ: 1 Es sind keine speziellen Unterrichtsstunden ausgewiesen. Englisch ist in den Gesamtunterricht integriert.	1. SJ: 2 2. SJ: 2 3. SJ: 2 4. SJ: 2
4. Wie viele Kinder unterrichten Sie in der Untersuchungsklasse? (Sollte die Anzahl der Kinder sich während des Schuljahres geändert haben, wählen Sie den höchsten Wert)				
1. SJ: Keine Angaben 2. SJ: Keine Angaben 3. SJ: Keine Angaben 4./5. SJ: 10 Zahl der fremdsprachlichen Kinder: 1. SJ: Keine Angaben 2. SJ: Keine Angaben	1. SJ: 8 2. SJ: 8 3. SJ: 8 Zahl der fremdsprachlichen Kinder: 1. SJ: 3 2. SJ: 2 3. SJ: 1	1./2. SJ: Keine Angaben 3. SJ: Keine Angaben 4. SJ: 27 Zahl der fremdsprachlichen Kinder: 1./2. SJ: 5 3. SJ: 0 4. SJ: 1	1. SJ: 12 2. SJ: 11 3. SJ: 8 Zahl der fremdsprachlichen Kinder: 1. SJ: 5 2. SJ: 4	Gesamt: 1. SJ Keine Angaben 2. SJ Keine Angaben 3. SJ Keine Angaben 4. SJ 28 Zahl der fremdsprachlichen Kinder: 1. SJ Keine Angaben

3. SJ: Keine Angaben			3. SJ. 2	2. SJ Keine Angaben 3. SJ Keine Angaben 4. SJ Keine Angaben
5. Was sind die Kommunikationssprachen der fremdsprachlichen Schülerinnen und Schüler in den Familien?				
Türkisch, Jugoslawisch (Kroatisch), Griechisch, Rumänisch	Türkisch; Italienisch	Russisch, albanisch, „philippinisch“(Tagalog)	Muttersprache, z.T. Albanisch, Italienisch, Tschechisch	Muttersprache und Deutsch
6. Welches Einzugsgebiet hat Ihre Schule? (dörfliche, kleinstädtische, industriell geprägte oder mittelstädtische Umgebung)				
Kleinstädtische Umgebung	mittelstädtischeUmgebung	Keine Angaben	Dörflich kleinstädtische Umgebung	kleinstädtische
7. Würden Sie Ihre Schule als Brennpunktschule bezeichnen?				
Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
8. Ist Ihr Schulstandort geprägt durch eine bestimmte soziale Struktur (etwa durch ein großes Aussiedlerheim, Migrantenkinder etc.) ?				
Viele italienische Familien (Sizilien)	Nein	Nein	Nein	Nein
9. Gibt es muttersprachlichen Unterricht für ausländische Kinder?				
Ja	Nein	Nein An einer anderen Schule: Nein	Nein An einer anderen Schule	Ja
10. Wie würden Sie die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse beschreiben? Diese Frage bezieht sich vor allem auf die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen der Kinder.				
Den Kindern fällt es schwer, Sprache zu abstrahieren, d.h. über Sprachstrukturen nachzudenken. Sie lernen durch Nachahmung.	Ein mutistisches Mädchen war dabei. Es spricht nur zuhause. Sie ist zugleich lernbehindert. Alle anderen haben keine sprachlich-pragmatischen Probleme und sind normal intelligent.	Die FS-G liegt in einem ausgesprochen ländlichen Einzugsbereich. In den meisten Elternhäusern wird deutsch mit starkem schwäbischen Akzent und auch mit den regional typischen grammatikalischen Besonderheiten gesprochen. Der muttersprachliche Wort-	Kognition in der Regel durchschnittlich. Kinder sind in ihrer Sprachentwicklung mehr oder weniger verzögert. Daher unterschiedlichste Sprachdefizite.	Für die Fremdsprache Englisch sind sie für alle gleich.

		<p>schatz dieser Kinder ist arm und eintönig und bedarf gezielter Erweiterung und Übung in der mündlichen Interaktion. Die ländliche Wohngegend ist attraktiv für Familien, deren Väter Pendeln zum Arbeitsplatz in Kauf nehmen, um ihren Kindern bestmögliche Chancen kindgemäß freizügigen Aufwachsens zu bieten. Diese Eltern sind engagiert in der Erziehung und Bildung ihrer Kinder, kümmern sich um Bildungsangebote, die das Weltwissen der Kinder erweitern; vor allem aber, sprechen sie viel mit ihren Kindern. So kommen die Schulanfänger mit deutlich unterschiedlichen Lernbiographien zur Schule. Diese Diskrepanz bleibt erhalten, bis die Kinder die Grundschule verlassen.</p>			
11. Wie hoch schätzen Sie Ihren Sprechanteil in der Zielsprache und in der Muttersprache während des Fremdsprachenunterrichts?					
50% M	50% F	sehr gering	Im Anfangsunterricht der altersgemischten Schuleingangsstufe spreche ich vorwiegend in der Zielspra-	Mehr Fremdsprache als Muttersprache	Sprechanteil in der Zielsprache in etwa 75 %.

		<p>che. Es geht mir dabei vor allem um die Erziehung zur Offenheit gegenüber Fremdem, Neuem und um die Fähigkeit zum globalen Verstehen, ohne auf nebensächliche Einzelheiten achten zu müssen. Sobald die Kinder beginnen, über Sprache zu reflektieren, (und das tun sie natürlich in der Muttersprache), bestätige oder verwerfe ich ihre Gedankengänge auch in der Muttersprache. Kinder bauen sich eine Sprachstruktur auf, vergleichen Muttersprache und Fremdsprache miteinander, stellen Vermutungen an. Das alles geschieht in der Muttersprache. Neuer Stoff wird auch im dritten und vierten Lernjahr noch immersiv geboten. Zunehmend allerdings verlangen die Kinder nach „Übersetzung“. Sie fragen nach der genauen Entsprechung einzelner Wörter und Redewendungen in der Muttersprache.</p>		
--	--	---	--	--

12. Wie würden Sie Ihre „besondere Situation“ beschreiben?				
Diese Frage betrifft die Schule für Kinder mit Lernbehinderung und die Schule für Kinder mit Sprachbehinderung. Die Frage ist allgemein und bezogen auf den Fremdsprachenunterricht zu verstehen.				
Für die vielen ausländischen Kinder ist Englisch sozusagen die 2. Fremdsprache. Alle Kinder haben auch in Deutsch große Probleme.	Keine Angaben	Die FS-G ist eine Regelgrundschule. Die Situation der Lehrkräfte weist demnach keine Besonderheiten auf.	Kinder sind meist neugierig, aber sie trauen sich manchmal zuwenig zu (Hemmschwelle).	Keine Angaben
13. Werden an Ihrer Schule „neue Wege“ besritten?				
(Schulanfang auf neuen Wegen, Jahrgangsgemischtes Lernen, Erprobungsschule, Hospitationsschule etc.)				
Förderschule mit Nachmittagsangeboten	Hospitationsschule	Die FS-G ist Modellschule „Schulanfang auf neuen Wegen A1“ mit altersgemischter Schuleingangsstufe mit Verweildauer zwischen einem und drei Jahren.	(Erprobungsschule) Hospitationsschule	Schulanfang auf neuen Wegen, Jahrgangsgemischtes Lernen, Hospitationsschule, Wibe-Schule.
14. Gibt es an Ihrer Schule ein Schulcurriculum?				
Wenn ja, skizzieren Sie dieses.				
Nachmittagsangebote: Fußball AG; Flöten; Break-Dance-AG; Koch-AG für das Schulmittagessen am Dienstag -> Juki-Team; Schulmittagessen Dienstag Nachmittag; 1 Praxistag für die Oberstufe in Firma oder an der Schule	Es wird erst erarbeitet	Seit dem laufenden Schuljahr 2004/05 ist an allen Schulen in Baden Württemberg die Erstellung eines Schulcurriculums verbindlich. Unser Schulcurriculum ist in groben Zügen erstellt, weist Ziele auf, die dem Kollegium besonders wichtig erscheinen und es wird wöchentlich fortgeschrieben.	Wird derzeit erarbeitet. Liegt noch nicht vor!	Halbjährliche Schulaufnahmefeier, Laternenreigen Fellbacher Herbst, Advent im Schulhaus, Singen auf dem Weihnachtsmarkt, Fasching mit Schülerbefreiung, Schulgarten, Schnupperwoche, Schulzahnarzt, Schulfest.
<i>B Inhalte</i>				

15. In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb *Moderne Fremdsprachen* wird die Entwicklung der Sprachlernkompetenz als primäres Ziel angegeben. Die Sprachlernkompetenz wird erreicht durch kindgemäßen immersiv-reflexiven Unterricht, die Einbettung der Zielsprache in Sachfächer, den Umgang mit authentischen Materialien und die Entwicklung von Strategien in den Fähigkeitsbereichen Rezeption, Produktion und Interaktion. Die Prinzipien des Anfangsunterrichts gelten dabei als didaktischer Rahmen: die Einbeziehung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, die Aktivierung aller Lernkanäle, eine ganzheitliche und handlungsorientierte Zugangsweise.

Hier eine Definition aus dem Bildungsplan:
 „Immersiv ist das Lehren und Lernen, wenn es *Sprache in Interaktion* anbietet, d.h. wenn die angebotene Sprache situationsbezogen und authentisch ist, wenn Sprache vor allem echter Mitteilung dient und die angebotene Sprache so den Schülerinnen und Schülern erlaubt, Sprachwissen aufzubauen. Das bedeutet, dass die Zielsprache beim immersiven Lehren und Lernen die für das Lernen wesentlichen Funktionen übernimmt. In ihr wird kommuniziert, wenn z.B. Unterricht organisiert, Inhalte vermittelt oder Unterrichtssituationen ausgehandelt werden. Kindgerechte Interaktionsräume entstehen dabei durch die Berücksichtigung und Umsetzung der für die Grundschule allgemein gültigen didaktischen Prinzipien der Handlungs-, Situations-, Themen, Erlebnis- und Spielorientierung.“

Wie operationalisieren Sie diese Vorgaben im Unterricht, d.h. mit welchen Mitteln versuchen Sie, dieses Ziel umzusetzen?

Anschauliche Materialien, Bilder, Bildkarten, Gegenstände aus dem Alltagsleben, Spiele etc.	Keine Angaben	Die Inhalte meines Unterrichts orientieren sich einerseits an den Inhalten des Anfangsunterrichts (Schul eingangsstufe), des Me-NuK-Unterrichts (Klassenstufen 3 und 4), andererseits an der Spiel- und Erlebniswelt der Kinder. „Einerseits“ ist die Zielrichtung „bilinguales Lernen“ eindeutig, „andererseits“ wird die spontane Interaktionsfreudigkeit gefördert. Die Interaktion geschieht weitgehend in der Zielsprache, von der Lehrkraft mimesch und gestisch unterstützt, von den Kindern	Gegenstände, Spielen, Bilder, Lieder, Reime, Handlungen, Darstellendes Spiel, Brettspiele, Bilderbücher, Rollenspiele.	Ich versuche, das Thema in eine Situation einzubetten, fast ausschließlich Englisch zu sprechen und nach Möglichkeit ein Lied dazu zu finden.
---	---------------	---	--	---

		nach Möglichkeit und Gelegenheit in „total physical response“ aufgenommen und dadurch im Verständnis bestätigt. In steigendem Maße gewöhnen sich die Kinder dann an eigene Versuche der Sprachproduktion, „motherise“ verbessert, wird die Sprachproduktion immer flüssiger, allerdings immer nach dem Grundsatz: Fluency, not accuracy!		
16. Bitte schätzen Sie für Ihre Klasse/Lerngruppe ein, inwieweit die Unterrichtsziele, wie sie im Bildungsplan festgelegt sind, in den letzten 3 Schuljahren erreicht waren? Dem Fragebogen ist ein Abdruck des geltenden Bildungsplans 2004 beigelegt. Kreuzen Sie auf der Skala an und erläutern Sie ihr Urteil.				
Nicht: Kaum: Hinreichend: X Recht gut: Sehr gut:	Nicht: Kaum: Hinreichend: X Recht gut: Sehr gut:	Nicht: Kaum: Hinreichend: Recht gut: X Sehr gut:	Nicht: Kaum: X Hinreichend: X Recht gut: Sehr gut:	Nicht: Kaum: Hinreichend: Recht gut: X Seht gut:
17. Können die Grundprinzipien und Methoden des FLIG (Fremdsprachenlernen in der Grundschule) auf die Schule für Kinder mit Lernbehinderung und Schule für Kinder mit Sprachbehinderung übertragen werden?				
Ja, aber in reduzierter Form	Ja	Diese Frage kann für meine Schule nicht beantwortet werden.	Die Grundprinzipien und Methoden, die Erwartungen und Ziele müssen jedoch weit heruntergeschraubt werden. Mehr Zeit gegeben werden. Weniger Inhalte.	Keine Angaben
18. Wie müssen diese gegebenenfalls verändert bzw. angepasst werden?				
- Die einzelnen Themen	Keine Angaben	Keine Angaben	s.o. mehr Zeit lassen, mehr	Keine Angaben

müssen ausführlicher, länger behandelt werden. - Lange Einführungszeit beim Alphabet + Schrift.			Wiederholungen. Kleinschrittiger.	
19. Wie können sprachtherapeutische Prinzipien in die Überlegungen integriert werden?				
Grammatik z.B. Präpositionen in Englisch spielerisch erarbeiten → vgl. Deutsch. Adjektive: Farben, Gefühle etc. parallel zu Sprachunterricht Deutsch etc. Viele Rollenspiele, Quiz etc. Englische Bilderbücher → Text + Bild Möglichst viele Sinnesorgane ansprechen!	Grammatikalische und Aussprachebesonderheiten werden durch den Vergleich der beiden Sprachen deutlich.	Keine Angaben	Satzmuster trainieren Modellierungstechnik anwenden. Über Handlung gehen	Keine Angaben
20. Welche Lebensweltbezüge der Schülerinnen und Schüler werden in den Sprachenunterricht einbezogen?				
Verschiedene Bräuche werden besprochen z.B. Weihnachten, relig. Unterschiede, Feiern, Länderkunde. Besuch in den Familien → direkter Kontakt etc.	Keine speziellen	Nach Möglichkeit alles, was die Kindergruppe beschäftigt.	Jahreszeiten, Feste, Tageszeiten, Tagesabläufe (Morgen, ...), Erfahrungswelten: Haustiere, Geburtstag, Schule, Familie,	Freunde, Familie, Freizeit, Hobbies, Kleidung, Speisen und Getränke, Tiere, Jahreszeiten, Wetter, Länder, Körper, Feste, aktuelle Songs.
21. Welche Rolle spielen verschiedene soziale und sprachliche Herkünfte der Schülerinnen und Schüler bei der Situations- und Handlungsorientierung des Unterrichts?				
Kaum eine Rolle im Unterricht, jedoch ist viel Vorarbeit nötig (siehe Frage 20)	Keine Angaben	Bei der Behandlung jedes Inhaltes werden die unterschiedlichen Lebenssituationen der einzelnen Kinder berücksichtigt. Die verschiedenen Schwerpunkte	Muslime ≠ Weihnachten (Advent) Ein anregendes Umfeld -> größeres Interesse, größerer Wortschatz	Meiner Meinung nach – wenn überhaupt – nur eine unwesentliche.

		und Zugangsarten der Kinder bereichern deren Interaktionsmotivation.		
22. Findet eine Zusammenarbeit/ein Austausch zwischen Ihrer Schule und weiterführenden Schulen statt?				
Nein!	Nein	In regelmäßigen Abständen finden Kooperationsveranstaltungen mit im voraus besprochener Thematik mit allen weiterführenden Schulen statt. Themen sind: Welche Sprachkompetenz bringen Grundschul Kinder mit? Was bedeutet Fremdsprachenlernen „immersiv-reflexiv“? Welche Ansprüche stellt die Grundschule an die Schriftlichkeit? Wie steht es mit der Lesekompetenz? ...	Nein	Keine Angaben

23. Gab es durch die Einführung des Fremdsprachenunterrichts Veränderungen bei Ihren Schülerinnen und Schülern?

Diese Frage bezieht sich auf Aspekte wie:

- Selbstvertrauen
- Freude am Lernen
- Positive Lerneinstellung
- Selbstwertgefühl
- geweckte Neugier
- Sozialkompetenz
- Leistung in anderen Fächern
- Problemlösungsfähigkeit

Begründen Sie Ihre Antwort.

<p>Die Minderwertigkeitsgefühle den Hauptschülern gegenüber wurden abgebaut. Lieder werden besser verstanden.</p>	<p>Hier waren in Klasse 1 und 2 Freude am Lernen und geweckte Neugier zu beobachten. Als in Klasse 3 Schrift dazu kam, ging Motivation und positive Lerneinstellung bei einigen Kindern zurück.</p>	<p>„Englisch“ war von Anfang an eines der beliebtesten Fächer in der Schuleingangsstufe. Die Kinder waren hoch motiviert, etwas „ganz Neues“ zu lernen. Spontan und offen reproduzierten sie Songs und Chants. Sie hatten besondere Freude daran, „auf englisch“ zählen zu können, Farben zu benennen, englische Namen zu erhalten, sich zu begrüßen, zu sagen, woher sie kommen, ihre Klassenkameraden zu befragen, von der deutschen Übersetzung bekannte Bilderbücher in der Originalsprache zu hören und global zu verstehen. (Very Hungry</p>	<p>- Selbstvertrauen: gestiegen - Freude am Lernen: gestiegen - Positive Lerneinstellung: z.T. gestiegen - Selbstwertgefühl: gestiegen - geweckte Neugier: auf Liedtexte, Begriffe im Alltag - Sozialkompetenz: keine Veränderung - Leistung in anderen Fächern: keine Veränderung - Problemlösungsfähigkeit: keine Veränderung</p> <p>Gemeinsame Sprache der Jugendlichen in Freizeit und Musik. Anerkennung bei älteren</p>	<p>- Selbstvertrauen: ja, ich kann zählen oder..... - Freude am Lernen: ja, wie heißt das auf Englisch?... - Positive Lerneinstellung: ja - Selbstwertgefühl: ja, das kann ich schon, das verstehe ich...</p>
---	---	--	---	--

		<p>Caterpillar, Winnie Puh, Brown Bear, Polar Bear, Rudolph, The Red Nosed Reindeer,...) Diese positive Lernhaltung wirkte sich auf alle andere Bereiche des Anfangsunterrichts aus. Aufforderungen der Lehrkraft, die „total physical response“ erforderten, wurden freudig aufgenommen und von „gewitzten“ Kindern gerne den Mitschülern weiter vermittelt. („Hosch et g’hart, d’Dier sollsch aufmacha!“, „En da Schtutalkreis sollsch komma!“) Kinder, die gut verstanden, fühlten sich in ihrem Selbstwertgefühl bestärkt, die anderen lernten schnell, Hilfen der Klassenkameraden anzunehmen. Lernen miteinander und Lernen voneinander stärkte die Sozialkompetenz jedes einzelnen Kindes.</p> <p>In dieser positiven Lernatmosphäre, in der es keine „Fehler“ im landläufigen Sinne gibt, gewöhnten sich die Kinder bald an sprach-</p>	Geschwistern	
--	--	---	--------------	--

		<p>forschendes und sprachschöpferisches Verhalten. Sie entdeckten Ähnlichkeiten zur Muttersprache und bauten daraus selbstständig ihre eigene Sprachstruktur auf (Mehrzahlbildung, Zuordnung der Personal- und Possessivpronomina, Redewendungen der Interaktion,...).</p> <p>Zuweilen hatten sie auch Spaß daran, Anglizismen in der deutschen Sprache zu entdecken und berichteten dabei überschäumend, wie viele „englische Wörter“ sie täglich benützen. (T-shirt, snow board, skate board, boots, mountain bike, jeans, pullover, sweat shirt, walking, happy birthday, swimming pool, game boy, ...)</p>		
24. Welche Materialien verwenden Sie im Fremdsprachenunterricht?				
Bilder groß/klein. Konkrete Materialien aus den Lebensbereichen d. Kinder. Lebensmittel, Geschirr, Früchte, Stofftiere etc.	FLIG-Materialien, Lehrbücher, Bilderbücher	Vorwiegend verwende ich Materialien, die auch im muttersprachlichen Unterricht eingesetzt werden, um den Kindern zu zeigen, dass gleiche Inhalte in vielerlei Sprachen vermittelbar sind, dass Kinder anderer Länder	„Colourland“, „Ikuru“ (picturecards, Kopien), Lieder, Spiele	Keine Angaben

		<p>wie sie selbst rechnen, lesen, schreiben und vor allem Weltwissen im Schulalltag vermittelt bekommen.</p> <p>Außerdem arbeite ich gerne mit authentischen Kinderbüchern. (Häufig sind diese den Kindern bereits durch Übersetzungen bekannt.)</p> <p>Belebend für den Unterricht wirken auch Tonträger mit songs, chants und Hörspielen, die zum Mitmachen anregen. Gerne hören die Kinder auch Texte von Tonträgern, die von „native speakers“ gestaltet sind.</p> <p>Besonders interessant ist es immer wieder zu erleben, wie die Kinder auf Lehrkräfte reagieren, deren Muttersprache englisch ist. Sie sind intensiv bemüht, in einer Art „Interimssprache“, begleitet von Mimik und Gestik in Interaktion zu treten.</p> <p>In den Klassenstufen 3 und 4 setze ich in steigendem Maße auch Arbeitsblätter ein, die die Kinder mit dem Schriftbild vertraut machen.</p>		
--	--	---	--	--

		Dabei war der Versuch, eine Ganzschrift einzuführen mit „The Little Zebra“ von Angelika Vogel, erschienen im Elke Dieck-Verlag durchaus positiv.		
25. Stehen Ihnen ausreichend Materialien zur Verfügung und sind diese den Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht in Ihrer Klasse angemessen?				
Ja	Ja	Es gibt eine immense Menge an Materialien für das frühe Fremdsprachenlernen. Die „Qual der Wahl“ für Lehrkräfte, die sich mit der Thematik intensiv befassen, ist groß.	Mittlerweile	Keine Angaben
26. Findet der Fremdsprachenunterricht in Ihrer Klasse als Sequenz, isolierte Stunde oder eingebettet in Unterrichtseinheiten statt?				
Es kommt auf die U-einheit an.	Sequenz und isolierte Stunde.	Aus organisatorischen Gründen muss der Fremdsprachenunterricht an unserer Schule in den Klassenstufen 3 und 4 im Fachunterricht erteilt werden. In der Schuleingangsstufe liegt er in der Hand der Klassenlehrkräfte, die ihre Englisch-Stunde nach den Bedürfnissen der Kinder rhythmisieren und auch den gesamten Anfangsunterricht immer wieder mit passenden fremdsprachlichen Phasen bereichern.	Isoliert, gelegentlich eingebettet.	Ich bin Fachlehrerin, deshalb immer entweder als isolierte Stunde oder als Sequenz, je nach Thema.

<p>27. Inwieweit ist Ihr Unterricht spiraling angelegt? Der Fremdsprachenunterricht soll zeitlich, inhaltliche und sprachlich spiralförmig angelegt sein, so der gültige Bildungsplan. Spiraling bedeutet hier, Bekanntes wird stets wieder eingebunden - Neues tritt anknüpfend hinzu. Welche Rolle spielen Redundanzen und Wiederholungen für Ihren Unterricht?</p>				
<p>Ohne ständige Wiederholung ist Englischunterricht in der Förderschule nicht möglich. Viele Wörter werden schnell wieder vergessen.</p>	<p>Wiederholung spielt eine wichtige Rolle. Das Vertraute aufgreifen bringt Sicherheit und Selbstvertrauen.</p>	<p>Der Fremdsprachenunterricht soll zeitlich, inhaltlich und sprachlich spiralförmig angelegt sein, so der gültige Bildungsplan. Spiraling bedeutet hier, Bekanntes wird stets wieder eingebunden, Neues tritt anknüpfend hinzu.</p>	<p>Ist spiraling angelegt. Wiederholung ist sehr wichtig für Schüler. Redundanz + Wiederholung wichtig, da schwache Merkfähigkeit...</p>	<p>Ich bin der Meinung, dass jede Unterrichtsstunde spiraling angelegt ist, weil ich mich doch immer nur auf das stützen kann, was die Kinder schon können und darauf baue ich auf.</p>
<p>28. Früher Fremdsprachenunterricht kann integrativ, also „eingebettet“ in den Sachfachunterricht (=fächerübergreifend) oder als nicht-integrativer Sprachunterricht stattfinden. Wie beurteilen Sie diese Modelle in Bezug auf Kinder mit Sprachverarbeitungsstörungen, LRS, Legasthenie, Sprachbehinderung, ADS?</p>				
<p>Es kommt sehr auf das einzelne Kind an. Für manche Kinder ist es eine Abwechslung ein Entkommen aus dem normalen Trott, andere sind überfordert.</p>	<p>Eingebettet in den Sachunterricht erscheint zu schwer, da die Kinder zum Teil den deutschen „Fachwortschatz“ für bestimmte Sachthemen erst erwerben müssen.</p>	<p>Legasthenie: Meine Erfahrung zeigt, dass gerade Kinder, die von Klassenlehrkräften mit dem „Etikett“ der Legasthenie versehen werden, eine besonders effektive Kompetenz des globalen Verstehens entwickeln. Das mag wohl in der Tatsache begründet sein, dass diese Kinder daran gewöhnt sind, Strategien zu entwickeln, die jenseits der Schriftlichkeit liegen und deshalb stärker im Hörverständnis verhaftet sind.</p>	<p>integrativer Unterricht = <u>wichtig</u>, da Sach- und Handlungsbezug → Mehrkanaliges Lernen...</p>	<p>Keine Angaben</p>

		ADS(H):Unruhige Kinder genießen Unterrichtsangebote, die in Bewegung umgesetzte Gestaltungsmöglichkeiten beinhalten, ganz besonders. In der Regel handelt es sich ja um normal begabte Kinder. Sie empfinden Selbstbestätigung und entwickeln kreative Ideen der Mimik und Gestik, um fremdsprachliche Inhalte ihren MitschülerInnen darzustellen.		
29. Welche Arbeitsformen/Sozialformen finden im Unterricht v.a. Anwendung?				
Wie begründen Sie dies? (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Frontalunterricht etc.)				
Einzelarbeit: ruhiges Verarbeiten des Gehörten Partnerarbeit: z.B. in Interviews Gelerntes selbst anwenden Rollenspiel: Anwenden der Fremdsprache	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit Rollenspiel Frontalunterricht Alle Arbeitsformen kommen vor, je nach Unterrichtsintention. Frontalunterricht hat den größten Anteil.	Jede Unterrichtsstunde beginnt mit einer frontal ausgerichteten Phase. Ein Lied, ein rhythmisches Gedicht, ein Bilderbuch wird vorgegeben. Daran kann sich, je nach Vorgabe, ein Rollenspiel oder eine Partnerarbeit anknüpfen. Im weiteren Verlauf bieten sich dann Gruppen- und/oder Einzelarbeit an. Dieser Stundenablauf ist ritualisiert. Die Kinder sind daran gewöhnt, zuerst einmal reproduktiv neuen Stoff	Einzelarbeit: Wissen aneignen und vertiefen Partnerarbeit: Sozialer Aspekt; Kommunikation Gruppenarbeit: Sozialer Aspekt; Kommunikation Rollenspiel: Agieren; Sprechen Frontalunterricht: Wissen aneignen und vertiefen	Englischunterricht geschieht zwangsläufig etwas mehr frontal, jedoch wird sehr oft mit Rollenspiel oder Partnerarbeit gearbeitet.

		aufzunehmen, dann diesen in ihre individuellen Möglichkeiten der Sprachproduktion umzusetzen und erst anschließend daran über neue Strukturen zu reflektieren.		
30. Welche gleich bleibenden Rituale finden im Fremdsprachenunterricht statt?				
Wie begründen Sie dies?				
z.B. Wie geht es dir? – I´m fine etc. Wie ist das Wetter?	Begrüßungslied; Spiele die in unterschiedlichen Kontexten wieder auftreten.	(siehe Punkt 29)	Begrüßung, Verabschiedung Einprägen von Sprachmustern	Wir haben eigentlich gar keine gleich bleibenden Rituale.....
31. Wie gestaltet sich die Einführung der Schriftlichkeit in Ihrer Klasse?				
Den Kindern fällt es schwer, das Alphabet im englischen zu erkennen und richtig anzuwenden.	siehe vorne; hier war ein Einbruch zu vermerken; das „nur“ spielerische hatte Vorteile.	Zuerst bezeichnen die Kinder nach Vorlage einzelne Bilder innerhalb von Arbeitsblättern. Dabei reflektieren sie gerne über „Regelhaftigkeiten“ der Schriftlichkeit der englischen Sprache. (oo entspricht u, i entspricht ai, u entspricht a, a entspricht ä, ...) Beim freien Schreiben akzeptiere ich alles, was einigermaßen erkennbar erscheint.	Über TA + Heft und spreven + schreiben von kurzen Sätzen Über Memory, Domino, Bild- und Wortzuordnungen	Die Kinder äußerten selbst den Wunsch nach Schriftlichkeit, und zwar immer öfter. Sie konnten zu meiner großen Verblüffung relativ richtig lesen, also aussprechen – vermutlich, weil sie immer wieder das Gleiche hörten und Wort und Schriftbild einfach einander zugeordnet haben. Beim Schreiben ist es so, wie es vermutlich auch im Deutschen ist: viele schreiben sehr ordentlich und auch fast fehlerfrei ab, andere schreiben, wie sie wollen. Ich denke, das sind

				wirklich die Kinder, die auch in Deutsch viel falsch schreiben
32. Passen Sie Ihren Unterricht den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Ihrer Schülerinnen und Schüler an?				
Wenn ja, wie setzen Sie diese Binnendifferenzierung um?				
z.B. einige Schüler schreiben Englisch andere nicht. Wortkarten mit und ohne Schrift (Bild)	Keine Angaben	Unterricht in der Grundschule erfordert immer ein hohes Maß an Differenzierung. Nach Möglichkeit sollten die bearbeiteten Wortfelder allen Kindern zugänglich sein. Dabei werden einige Kinder sich auf das Malen beschränken, andere schreiben einzelne Wörter lautgetreu, nicht unbedingt orthographisch korrekt, andere werden mit den Regeln der Schriftlichkeit der Fremdsprache sukzessive vertraut gemacht.	Ja – gelegentlich in der Wahl der Medien und des Umgangs (geringerer Wortschatz – Anzahl)	Ich denke, die Differenzierung ergibt sich meistens von selbst: die guten Schüler können auch schwierige Aufgaben lösen, bzw. mehr Text verstehen als die schwachen. Bei Wort-Bildzuordnungen nehme ich dann bevorzugt die Schwächeren an die Reihe, wenn sie sich melden. Sehr gerne lasse ich die „besseren“ Schüler den anderen helfen und erklären.
33. Treten folgende Probleme im Fremdsprachenunterricht auf?				
Wenn ja, wie gehen Sie damit um?				
<ul style="list-style-type: none"> - die Vermeidung von Kommunikation, geringe Sprachbereitschaft - Schwierigkeiten bei ganzheitlich-komplexen Sprech- und Schreibleistungen reproduktiver und besonders produktiver Art - Schwierigkeiten mit komplexer Syntax und komplexen grammatischen Formen - Schwierigkeiten bei der Koppelung und Zuordnung von Klanggestalt und Schriftbild - Schwierigkeiten beim Erkennen von Parallelen und Kontrasten zwischen Mutter- und Fremdsprache - Verlangsamte Lernprozesse - eingeschränkte Fähigkeit abstrakten Begriffslernens - Einschränkung des Transfers des Gelernten auf neue Inhalte - Geringe Konzentrationsspanne 				

<p>- die Vermeidung von Kommunikation, geringe Sprachbereitschaft: Im Sitzkreis Satzstruktur von allen Kindern wiederholen lassen - alle trauen sich und helfen sich gegenseitig. Wortkärtchen als Hilfe mit Wort und Bild - z.B. Gefühle</p> <p>- Schwierigkeiten bei ganzheitlich-komplexen Sprech- und Schreibleistungen reproduktiver und besonders produktiver Art: Gemeinsam Satzstrukturen erarbeiten.</p>	<p>- Schwierigkeiten bei ganzheitlich-komplexen Sprech- und Schreibleistungen reproduktiver und besonders produktiver Art</p> <p>- Verlangsamte Lernprozesse Sie gehören zum Sörungsbild der sprachbehinderten Kinder.</p> <p>Reaktion: Verringerung des Umfangs der zu verarbeitenden Sprachleistungen. Reduzierung der Schreibleistungen bei Kinder mit großen Schwierigkeiten.</p>	<p>- die Vermeidung von Kommunikation, geringe Sprachbereitschaft: Gehemmte Kinder beteiligen sich zunehmend am choralen Sprechen und an den Liedern. Manche verlieren auch ganz spontan ihre Hemmungen, wenn sie sich mit der Handpuppe unterhalten wollen und „Kooky“ versteht ja nur die englische Sprache!</p> <p>- Schwierigkeiten bei ganzheitlich-komplexen Sprech- und Schreibleistungen reproduktiver und besonders produktiver Art: Der neue Bildungsplan fordert einen vollkommen veränderten Umgang mit „Fehlern“. Wenn Kinder sicher sein können, dass ihre Unterrichtsbeiträge auf jeden Fall akzeptiert und im Rahmen dieser Akzeptanz „motherise“ korrigiert werden, verlieren sie schnell ihre Hemmungen bei produktiven Leistungen. Begabte Kinder gelangen zu weitgehend korrekten Sprech- und</p>	<p>- Schwierigkeiten bei ganzheitlich-komplexen Sprech- und Schreibleistungen reproduktiver und besonders produktiver Art: Umfang, Schwierigkeitsgrad reduzieren.</p> <p>- Verlangsamte Lernprozesse: akzeptieren und damit umgehen lernen.</p> <p>- eingeschränkte Fähigkeit abstrakten Begriffslernens: konkretisieren.</p> <p>- Einschränkung des Transfers des Gelernten auf neue Inhalte: Üben, Üben, Üben.</p> <p>- Geringe Konzentrationsspanne: kurze Phasen anbieten. Wechsel von Bewegung und Ruhe.</p>	<p>- die Vermeidung von Kommunikation, geringe Sprachbereitschaft: geringe Sprachbereitschaft bei den Schwächeren → vor- und nachsprechen.</p> <p>- Schwierigkeiten mit komplexer Syntax und komplexen grammatischen Formen: Gleiche Strukturen immer wieder verwenden, nachsprechen lassen.</p> <p>- Schwierigkeiten bei der Koppelung und Zuordnung von Klanggestalt und Schriftbild: Vor- und nachsprechen, auch von guten SchülerInnen.</p>
---	---	---	---	---

		<p>Schreibleistungen, andere schreiben und sprechen „mutig“ „falsch“ und lernen zunehmend, ihre Ergebnisse zu überarbeiten.</p> <p>- Geringe Konzentrationsspanne: Die Unterrichtsstruktur an der Grundschule berücksichtigt in jedem Fall Kinder mit geringer Konzentrationsspanne. Die einzelnen Phasen wechseln zwischen Anforderung an Hörverstehen, Sprachreflexion, Sprachhandeln und auch freien „Werkstattelementen“, während deren die Lehrkraft frei ist zur individuellen Begleitung einzelner Kinder. Dabei können deutlich differenzierende Interaktionen zwischen Lehrkraft und Kind statt finden.</p>		
--	--	--	--	--

C Schülerinnen und Schüler

34. Beschreiben Sie die „besonderen“ Ausgangsbedingungen Ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Lebensumwelt.

Viele Kinder sind aus sozial schwachen Familien oft sehr chaotisch organisiert; wenig Interesse an Bildung – wenig Allgemeinbildung. Oft durchaus begabt.	Keine Angaben	Siehe oben Punkt 10!	z.T. wenig Kommunikation in der Familie unterschiedliche soziale Herkunft (Arbeiter- bis Arztfamilie) z.T. geringer Wortschatz	Keine Angaben
---	---------------	----------------------	---	---------------

			Migrantenfamilie → lebt in Wohngebieten, in denen nur Menschen gleicher Herkunft gleicher Herkunft leben (Isolation) Hörorganische / Hörverarbeitungsprobleme	
35. Betrifft Schule für Kinder mit Sprachbehinderung: Welche Sprachbehinderungen liegen bei Ihren Schülerinnen und Schülern in der Muttersprache vor?				
Keine Angaben	Mutismus Grammat. Störung Stottern phonolog. Störung	Keine Angaben	Sprachentwicklungsverzögerung Stammeln Dysgrammatismus Stottern	Keine Angaben
36. Betrifft Schule für Kinder mit Sprachbehinderung: Treten diese Sprachbehinderungen auch in der Zielsprache auf? Machen Sie hier besondere Beobachtungen?				
Keine Angaben	Mutismus: ja Grammatik: nein Artikulation: z.T.	Keine Angaben	eher nicht durchweg, jedoch ist das „Lispeln“ nicht weg, nur weil das Kind englisch spricht. Geringe Merkfähigkeit auch im Bereich Englischlernen.	Keine Angaben
37. Betrifft Schule für Kinder mit Sprachbehinderung: Unterscheidet sich das Sprachverhalten in der Muttersprache und der Zielsprache? Wenn ja, wie?				
Keine Angaben	Nein	Keine Angaben	Ja: Bei dem Dysgrammatiker. Er spricht in Englisch grammatikalisch richtig. (Anderes Sprachvorbild?) Nein: Das stotternde Kind stottert auch auf Englisch. (Vielleicht etwas weniger	Keine Angaben

			als sonst)	
38. Zeichnen Sie die Entwicklung eines Kindes, dessen Entwicklung Ihnen über die Jahre besonders auffiel, Sie beeindruckte o.ä., nach (Fallstudie)?				
Keine Angaben	Keine Angaben	<p>S7: ist ein gut begabter Junge aus einem für den Schulbezirk typischen Elternhaus.(Vater Nebenerwerbslandwirt, Mutter geht halbtags Büroarbeiten nach, „intakte“ Familie mit drei Kindern) In der altersgemischten Schuleingangsstufe war er in der Sprachproduktion eher zurückhaltend, beteiligte sich allerdings zunehmend gerne am chorischen Sprechen und traute sich dann auch individuell Reproduktion zu. Dann konnte er zunehmend sicher Fragen beantworten und auch Fragen stellen. Er hatte einen besonderen Spaß an der Beteiligung an rhythmisch betonten Interaktionsspielen. Sukzessive erweiterte er seinen Wortschatz und gewann damit zunehmend an Sicherheit der Interaktion. In den ersten Wochen des dritten Schuljahres bekamen</p>	<p>S1: In den ersten Jahren verweigerte er die Teilnahme (Kopf auf Tisch legen, unter dem Tisch sitzen). Jetzt im 3. bzw. 4. Schuljahr natürliches Interesse entwickelt. Freude an der englischen Sprache entwickelt.</p>	<p>S? (sie kommt aus Tschechien, spricht zuhause auch tschechisch) hatte nie Hemmungen, Englisch zu sprechen. Natürlich machte sie jede Menge Fehler, „verenglischte“ einfach Wörter, die sie nicht wusste, aber sie sprach. Immer öfter wollte sie auch schreiben können, schrieb auch freiwillig viele englische Wörter und lernte regelrecht Wörter. Sehr gerne wollte sie englische Popsongs hören, schrieb die Texte auch ab und wollte die deutsche Bedeutung wissen. Sie fragt immer wieder nach, ob sie etwas richtig gemacht hat oder wie etwas heißt. S? geht nächstes Jahr in die Realschule – ich denke, sie wird sehr viel verstehen und auch Freude haben, Englisch dann „richtig“ zu lernen.</p>

		<p>die Kinder Gelegenheit, einen Unterrichtsfilm aus dem vergangenen Schuljahr zu beobachten. Spontan reagierte S7: „Ich wusste ja gar nicht, dass ich das einmal gewusst habe!“ Das war wohl ein Schlüsselerlebnis für ihn. Von dem Zeitpunkt an beteiligte er sich engagiert aktiv am Unterrichtsgeschehen und reagierte besonders positiv auf die spiralige Erweiterung seiner Sprachkompetenz. Nun kann er sicher umgehen mit einfachen Sprachstrukturen wie Plural/Singular, richtige Anwendung der Pronomina, Aufbau von Aufzählungen, verbunden durch Konnektoren, korrekte Bildung von Ein/Zwei/Drei-Wort-Aussagen und außerdem verfügt er über ein gutes Repertoire an Redewendungen. Er beginnt zu schreiben und ist auch fähig und bereit zur Überarbeitung seiner Produktionen.</p>		
--	--	---	--	--

39. Machen Sie besondere Beobachtungen bei Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist? Wenn ja, welche?				
Sie lernen Englisch oft ungehemmter und vergleichen die Sprache oft mit ihrer Muttersprache.	Große Begeisterung für Englisch und schnelles Wörterlernen.	In der „Versuchsklasse“ (28 Schülerinnen und Schüler) befindet sich eine Schülerin, in deren Elternhaus albanisch gesprochen wird und ein Schüler wächst bilingual auf (Mutter Südafrikanerin, Vater Deutscher). Ich kann keine gesicherten Aussagen über Besonderheiten im Sprachenlernen dieser Kinder machen. Ich beobachtete bei der Schülerin zu Beginn des Englischunterrichts eine größere Bereitschaft und Offenheit, der Fremdsprache gegenüber. Der Schüler war in der Schuleingangsstufe ein engagierter Helfer, den die anderen gerne nachahmten, vor allem wenn es um Reaktionen ging, die Hörverständnis beweisen sollten. Inzwischen ist S1 nicht mehr „besser“ als die anderen Kinder. S1 ist ein allgemein schwächer begabtes Kind und hat generell Schwierigkeiten, sich eine durchdach-	Ja. Z.B. S2 (Albaner) lernt Englisch sprechen, recht schnell! Vermutlich weil er es gewohnt ist, mit einer fremden Sprache (Laute, Klang) konfrontiert zu werden.	Ich meine, zu dem Schluss gekommen zu sein, dass zweisprachig aufwachsende Kinder Englisch leichter – oder bereitwilliger – lernen als einsprachig aufwachsende

		te Sprachstruktur aufzubauen.		
40. Welchen Stellenwert messen Sie dem „Sprachenlernen in der Interaktion“ zu? (Definition siehe Frage 16.)				
Einen großen; alle Sprachkenntnisse müssen hier gezielt und konzentriert angewandt werden. Echte Kommunikation.	Sehr großen Stellenwert.	Kinder lernen Sprache spontan, spiralig erweiternd, nicht strukturiert linear konsequent fortgesetzt. Spontanes Sprachenlernen geschieht durch Sprachhandeln. Kinder brauchen Sprechanlässe, sie müssen die Notwendigkeit empfinden, etwas verstehen zu wollen und sich selbst verständlich machen zu müssen. „Kinder lernen in der Interaktion, aus der Interaktion für die Interaktion“. Sprechanlässe zu schaffen ist demnach die Grundvoraussetzung für den frühen Fremdsprachenunterricht	Hoher Stellenwert: weil viele Unterschiedliche Lernkanäle, eben nicht nur der defizitäre, aktiviert werden.	Redewendungen und Strukturen können leichter zugeordnet werden
41. Beschreiben Sie die Progression Ihrer Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht im Laufe der letzten drei Schuljahre. Progression ist dabei das unabhängiger werden von den Verstehenshilfen der Interaktion und der Situation und das freiere Verfügen über fremdsprachliche Äußerungen.				
Wortschatzerweiterung	Gutes Sprachverstehen hat sich entwickelt, Interesse für das Land wurde geweckt.	In der Schuleingangsstufe brauchten alle Kinder generell immer stützende Medien und Materialien, die das Hörverständnis ermöglichen, später erleichterten.	Bei denen, die mit der auditiven Merkfähigkeit + Speicherung Probleme hatten und das sind in Klasse 4 immer noch fünf Kinder, haben immer noch große	Alle Schüler haben in den letzten drei Jahren einen immens großen Wortschatz bekommen, der bei den meisten allerdings ein passiver ist. Sie verstehen fast

		<p>Bestimmte Mimik und Gestik war ritualisiert und forderte dann immer gleiche passende sprachliche Mittel. Zunehmend wurden einzelne Kinder frei von diesen Hilfen und konnten spontan durch die Sprachhandlungen in der Interaktion (vor allem auf immer wieder gleich gestellte Fragen) sprachlich richtig reagieren. Immer mehr Kinder verlangten dann nach einer klar strukturierten Lernmethode zur Erweiterung ihrer lexikalischen Kompetenz und waren dann auch zunehmend fähig, die bekannten einfachen Formeln, Redewendungen und Fragen zu ergänzen. Als Stütze der Speicherfähigkeit gewöhnten sich einige Kinder an, neue Wörter aufzuschreiben und sie entwickelten darauf aufbauend auch eine ganz gute Lesekompetenz.</p>	<p>Probleme, sich ohne Hilfen an „Wörter“ zu erinnern.</p>	<p>alles, aber nur wenige können ihn auch aktiv richtig anwenden.</p>
--	--	---	--	---

42. Falls für Sie zutreffend:

Können Sie bei Kindern mit Sprachverarbeitungsstörungen, LRS oder Legasthenie Auffälligkeiten beim frühen Fremdspracherwerb feststellen?

Wenn ja, beschreiben Sie diese.

Größere Sprachhemmung.	Nein	Keine Angaben	Da eher nicht.	Keine Angaben
43. Findet aufgrund von sprachlichen Auffälligkeiten oder Lerndefiziten im Fremdsprachenunterricht ein entsprechender Förderunterricht statt?				
Nein	Ja	Leider nein! Dafür sind keinerlei Ressourcen vorgesehen!! Allerdings versuche ich durch differenzierende Angebote im Unterricht, schwächere Kinder immer wieder zu fordern und fördern.	Bei uns bisher nicht.	Keine Angaben
44. Stellen die Schülerinnen und Schüler Reflexionen zum Gebrauch der Fremdsprache an? Entwickeln sie Hypothesen zum Sprachgebrauch? Wenn ja, welche?				
z.B. Fragewörter gibt es in alle Sprachen. Sie mögen Zahlen auch in anderen Sprachen z.B. Italienisch.	Nein	Vom ersten Schultag an reflektieren Kinder über Sprache. Zuerst stellen sie vor allem Vergleiche mit der Muttersprache an. Sie entdecken ähnlich klingende Wörter. Dann sind sie unermüdlich im Auffinden von Anglismen in ihrer Muttersprache. Mit fortschreitendem Schriftspracherwerb in der Muttersprache stellen sie auch die unterschiedlichen Schreibweisen fest. Sie kennen aus aller Art von Medien einzelne englische Wortbilder und wissen, dass sie diese	Nein	Einzelne SchülerInnen begreifen selbst z. B. Pluralbildung von Nomen oder auch is/are. Jetzt, im 4. Schuljahr fragen sie immer öfter auch nach der Wortstellung im Satz (z. B. Orts- und Zeitbestimmung, Stellung des Verbs).

		nicht so lautieren können wie in der Muttersprache. Mit der Erweiterung der Wendungen, Formeln, Fragen beginnen viele Kinder auch über Sprachstrukturen zu reflektieren. Plural-/Singular-Formen werden erkannt, die Bedeutung der Pronomina wird entdeckt, „opposites“ spielen eine große Rolle als Stützen der Merkfähigkeit. Die Kinder verfeinern ihre Einsicht in Strukturen der Muttersprache und stellen auf dieser Basis Vermutungen über den Aufbau der Fremdsprache an. Sie bilden eigene Wörter wie etwa careful – careless, wonderful – “wonderless”? I’ve got a “three wheel”,...		
--	--	--	--	--

45. Worin besteht die besondere Leistung Ihrer Kinder?

Was hat Sie überrascht- worauf sind Sie besonders stolz etc.?

Sie verstehen sehr viel (passiv) - z.B. eine CD die Zootiere beschrieb, konnten die meisten Kinder ohne Probleme verstehen. - Englische Begriffe am	Besonders stolz bin ich auf die Rollenspiele (z.T. ganze Geschichten) bei denen die Kinder z.T. kleine Passagen selber übernommen haben.	Am meisten beeindruckte mich die engagierte Spontaneität der Kinder und die ungehemmte Freude sich fremdsprachlich zu äußern. Ich konnte bei einem nur verschwindend geringen	- dass sie mit Freude und Interesse an ein für sie fremdes und schwieriges Feld rangegangen sind - sich etwas zugetraut haben - merken konnten, dass Sprachlernen nicht nur	Ich freue mich in jeder Stunde, dass die Kinder immer noch begeistert lernen wollen und dass die Kinder, die sich anfangs sehr schwer getan haben, mittlerweile aktiv mitma-
---	--	---	---	--

<p>Computer können sie erkennen und einordnen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Englische Lieder verstehen sie viel besser. - Arbeitsanweisungen geben ich oft in Englisch - die Umsetzung klappt ohne Nachfragen. - Kinder machen gern ein englisches Quiz. 		<p>Teil der Klassen anfängliche Scheu feststellen. Dabei handelte es sich dann immer um Kinder, die sich auch in der Muttersprache nur gehemmt äußern können. Das ist eher ein soziales emotionales Problem und steht selten im Zusammenhang mit Sprachkompetenz. Die Viertklässler haben sich in allen anderen Unterrichtsgebieten an kleine selbstständige Präsentationen gewöhnt. Seit einiger Zeit finden regelmäßig auch im Englisch-Unterricht solche Aktivitäten statt. Die Kinder sind schriftlich vorbereitet und sprechen dann frei über ein Thema (weather, family, friends, hobbies, my home, colours, London, animals,..) und binden die Klasse durch Fragen in ihren Vortrag mit ein.</p>	<p>mühsam ist, so wie im Deutschen.</p>	<p>chen. Ich freue mich auch, dass sie auch bei trockeneren Themen dabei sind. Besonders gut gefällt mir, dass sie Songs gerne singen, obwohl sie den Text stets selbst heraushören müssen. Dass sie das so gut können, darauf bin ich stolz. Und ich bin der Meinung, dass sie eine schöne Aussprache gelernt haben – vielleicht auch mit Hilfe der aktuellen Songs.</p>
---	--	---	---	---

D Lehrkraft

46. Welche Formen der Leistungsmessung setzen Sie ein?

<p>Mündliche Wiederholung des Gelernten. Gemeinsames Wiederholen an der</p>	<p>Keine</p>	<p>Beobachtungsbögen (Westkamp) zur Würdigung der Interaktionskompetenz, des</p>	<p>Keine</p>	<p>Notizen aus dem Unterricht, Beobachtung, Wort-Bildzuordnung (schriftliche</p>
---	--------------	--	--------------	---

Tafel.		Hörverstehens und des monologischen Sprechens. Maldiktate, Bingospiele, Bastelanleitungen Arbeitsblätter mit Aufforderungen wie „make links“, glue the word cards to the pictures ,...Außerdem wird ganz konventionell die systematische, vollständige und ästhetische Heftführung bewertet.		Einzelleistung)
47. Welche Erfahrungen haben Sie mit den Eltern Ihrer Schülerinnen und Schüler? Wie ist deren Haltung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht?				
positiv; sie interessieren sich nicht besonders dafür.	sehr positiv	Eltern und Kinder sind dem äußerst beliebten Fach gegenüber aufgeschlossen. Allerdings fühlen sich einige Kinder frustriert, seit es auch hier um Noten geht. Eltern interessieren sich sehr für die Kriterien der Benotung und sind verunsichert, weil diese für sie nicht eindeutig nachvollziehbar sind. Ich versuche immer wieder in Elternabend das zu thematisieren und somit für mehr Transparenz zu sorgen.	Positiv, sehr erfreut, dass ihre Kinder so früh damit anfangen.	Durchwegs positiv.
48. Wie beurteilen Sie die neuen Bildungsstandards bezüglich integrativer und/oder selektiver Tendenzen?				
Keine Angaben	Keine Angaben	Wenn man tatsächlich den	Sehr offen und weit gefasst!	Kann ich noch nicht beurtei-

		Anforderungen des immer wieder beschriebenen Paradigmenwechsels gerecht werden möchte, ist der Anspruch an Integration aller Kinder unerreichbar hoch. Die äußeren Bedingungen an unseren Schulen lassen die Erreichung der Standards auf den verschiedenen Niveaustufen im großen Klassenverband einfach nicht zu	→ Stecken Chancen zur individuellen Umsetzung drin.	len....noch zu neu...
49. Wie würden Sie ihre Einstellung gegenüber einer integrativen/inclusiven Beschulung aller Schülerinnen und Schüler beschreiben?				
Integration ja aber nur mit der nötigen finanziellen Ausstattung, d.h.: genügend Lehrkräfte, wenig Schüler in einer Klasse, gute materielle Ausstattung.	Keine Angaben	Meine pädagogische Grundeinstellung kann nur ein integratives Konzept der Beschulung aller Kinder befürworten, vollkommen ohne Kompromisse.	Positiv: Der Unterricht muss dann sehr differenziert nach Leistungsvermögen stattfinden. Weniger frontal, mehr Wochenplan, Freiarbeit, ... Mehr Lehrkräfte gleichzeitig in der Klasse.	verstehe ich nicht....
50. Welches Korrekturverhalten wenden Sie an?				
Den Satz noch einmal richtig wiederholen. Geschriebenes verbessern lassen.	Korrektives feed-back	Der neue Bildungsplan beschreibt eine veränderte Fehlerkultur. Ich entnehme daraus die grundlegende Forderung, nicht „Fehler“ zu suchen und zählen, vielmehr das Erreichte zu würdigen. Verbesserungen sollten immer auf dem Weg	Keine Angaben	Eigentlich wiederhole entweder ich oder ein anderer Schüler mit Verbesserung, nur bei sehr schwerwiegenden Fehlern bestehe ich auf Nachsprechen.

		über die Annahme der erbrachte Leistung geschehen. Selbstverständlich müssen wir uns dann auch um veränderte Formen der Aufgabenstellungen bemühen, offenere Formen, die Bearbeitungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Niveaus zulassen.		
51. Wird der Fremdsprachenunterricht durch die Klassenlehrkraft oder eine Fachlehrkraft erteilt?				
Klassenlehrkraft	Klassenlehrkraft	Fachlehrkraft	Klassenlehrerin	Fachlehrkraft
52. Werden Muttersprachlerinnen in den Unterricht einbezogen?				
Wenn ja, beschreiben Sie diese Einbettung.				
Nein	Nein	Im vergangenen Schuljahr und auch in der Schuleingangsstufe konnten immer wieder Muttersprachlerinnen gewonnen werden, die Kinderbücher vorlasen, mit den Kindern darüber sprachen und sie auch zu dazu passenden Aktivitäten motivierten. Die Kinder waren immer begeistert dabei. In diesem Schuljahr erlauben die personellen und finanziellen Mittel diesen Einsatz nicht mehr.	In Projekten: Santa-Claus – Weihnachtsmann Englische Mutter erzählte über Bräuche und Sitten (Weihnachten) in England. Feierte mit uns englische Weihnachten, brachte entsprechende Spezialitäten mit. Englisches Frühstück Englische Mutter gestaltete mit uns ein breakfast ...toast, honey, tea, ... Englische Praktikantin besuchte verschiedene Klassen. Reaktion mancher Kinder: „Die versteht mich	Nein, nur wenn jemand zufällig Besuch hat (Freunde aus Nigeria durch den CVJM oder Verwandte in Kanada...)

			ja, wenn ich etwas auf englisch sage!“	
<i>E Varia</i>				
53. Wie lässt sich der Fremdsprachenunterricht Ihrer Meinung nach verbessern?				
Muttersprachliche Lehrkräfte, echte Sprechsituationen.	Durch den Einsatz von Muttersprachlern	Keine Angaben	Gutes Material erleichtert die Arbeit. Vor allem auditive Angebote sind wichtig.	Keine Angaben
54. Welche Aspekte sollten Eingang in die bildungspolitische Diskussion finden?				
Wie kann ein Förderschüler ohne Englisch gut in die Hauptschule überwechseln?	Keine Angaben	Keine Angaben	Mehr das Tun und die spielerische Erfahrung/ Umgang sollte im Vordergrund stehen, weniger Vokabeln lernen + Zensuren.	Englisch sollte in der Grundschule nicht benotet werden.
55. Wenn es Ihnen möglich ist, legen Sie dem Fragebogen Kopien von Heften, Arbeitsblättern oder sonstigen Materialien von einer/einem oder mehreren Schülerinnen oder Schülern bei.				
Begründen Sie Ihre Auswahl und beschreiben Sie die Fortschritte der Schülerin/des Schülers im Fremdsprachenunterricht (vgl. Frage 38. Sie können die selbe Schülerin/ den selben Schüler wählen).				
Keine Angaben	Keine Angaben	Ich könnte S7 um sein Heft bitten. Das geht allerdings nur leihweise und vor allem erst am Ende des Schuljahres	Keine Angaben	Keine Angaben
56. Welche Erwartungen haben Sie an das Fremdsprachenlernen an Ihrer Schule?				
Gefragt ist nach Ihrer persönlichen Einschätzung des Machbaren, unabhängig von den Vorgaben des Bildungsplans.				
Schüler, die an der Förderschule fähig sind, Englisch zu lernen, sollten diese Möglichkeiten erhalten.	Keine Angaben	Die Kinder sollen befähigt werden zur Offenheit gegenüber Fremdem und Fremden. Sie sollen die Bereitschaft erwerben, sich im Laufe ihres Lebens auf andere Menschen und das Erlernen derer Sprachen,	Das Tor zu öffnen für ein bewussteres Verständnis der Welt des Schülers. Soll heißen, dass das Kind seine Welt bewusster wahrnimmt und einen sicheren Stand findet.	Ich erhoffe mir, dass die Kinder den Klang der Sprache kennenlernen und so keine Scheu vor dem Sprechen in der weiterführenden Schule haben, ich wünsche mir, dass sie schon sehr viel verstehen können und dass

		sowie auf das Zurechtfinden in einem fremden Sprachraum einzulassen. Dazu ist der Erwerb einer grundlegenden Sprachlernkompetenz unerlässlich. Dieser kann nicht im luftleeren Raum geschehen, sondern am Beispiel der sorgfältig strukturierten, spiralig fortschreitenden, weitgehend selbstgesteuerten ersten Fremdsprache vom Einschulungsalter an.		sie manches schon können, wenn sie in die weiterführende Schule kommen.
57. Was ich schon immer sagen wollte:				
Nachdem das Fach Englisch an Förderschulen abgeschafft wurde, haben die Lehrkräfte keine Lust mehr, weiter zu unterrichten. Viele ärgern sich, weil sie so viele Fortbildungen quasi umsonst belegt haben.	An der Schule für Sprachbehinderte steht nur 1 Wochenstunde für Englisch zur Verfügung. Dies ist im Vergleich zur Grundschule zu wenig. Die Sprachheilschule benachteiligt ihre Schüler dadurch in der Möglichkeit einer späteren problemlosen Integration in die Regelschule.	Keine Angaben	Keine Angaben	Ich wünschte mir, dass Englisch in der Grundschule nicht benotet wird. Es gibt nämlich jetzt schon wieder übereifrige Eltern, die mit dem Kind Englisch lernen, damit die Noten dann ja auch stimmen...Schade, denn bei manchen Kindern dämpft das gewaltig die Freude an dem Fach!

9.3. Zusammenfassung der Antworten

Die ersten 14 Fragen beziehen sich auf die Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulen und sollen einen Kontext liefern, in dem sich der Fremdsprachenunterricht verorten lässt.

In den untersuchten Klassen wird der Fremdsprachenunterricht unterschiedlich gewichtet, was die Wochenstunden betrifft. Wird in der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung eine Wochenstunde die Zielsprache unterrichtet, geschieht dies in der Schule für Kinder mit Lernbehinderung in zwei Stunden, ebenso in der Kontrollgruppe aus der Grundschule. Mit 6 Wochenstunden in der ersten, vier in der zweiten und zwei in der dritten Klasse nimmt der Fremdsprachenunterricht in der Fallstudien-Grundschule den meisten Platz ein. Die Klassenstärken sind sehr unterschiedlich. In der Sprachheilschule und der Förderschule (bekannt durch Unterrichtstranskriptionen – keine Angaben in der Expertenbefragung) werden maximal 19 Kinder unterrichtet. In den Grundschulen maximal 28 Kinder. Alle Klassen werden auch von Kindern besucht, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Hierzu liegen jedoch keine Zahlen vor. Alle Schulen liegen in klein bzw. mittelstädtischen Umgebungen und können nicht als Brennpunktschulen bezeichnet werden. Welche Voraussetzungen bringen die SchülerInnen der einzelnen Klassen als Startbedingungen mit in den Fremdsprachenunterricht? Die Lehrkraft der Förderschule betont, dass es den Kindern schwer fällt, Sprache zu abstrahieren und über Sprachstrukturen zu reflektieren. Es steht hier das Lernen durch Imitation im Vordergrund. Anders die Bedingungen in der Sprachheilschule. Hier ist eine mutistische Schülerin in der Klasse, die nur zu Hause spricht und zudem als lernbehindert eingestuft wird. In der Kontrollgruppe der Sprachheilschule ist die Kognition der Kinder durchschnittlich entwickelt, die Kinder sind in ihrer Sprachentwicklung verzögert. Für die Grundschule schildert die Lehrkraft ausführlich die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen der Kinder. Sie betont dabei den sozialen Einfluss der ländlichen Region und der stark dialektgefärbten Sprache in den Elternhäusern. Die Eltern der SchülerInnen sind engagiert in der Erziehung ihrer Kinder. Andere sind in ihrer muttersprachlichen Entwicklung etwas eingeschränkt. Interessant ist die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Sprechanteile in der Muttersprache und der Zielsprache. Die Lehrkraft der Förderschule schätzt ihre Sprachanteile auf 50:50. Dies entspricht nicht ganz der Realität, ist jedoch sehr nahe an der realen Sprachverteilung. Sie hält den Unterricht zu 67% in der Zielsprache und zu 33% in der Muttersprache. Die Lehrkraft der Sprachheilschule schätzt ihren Sprechanteil insgesamt als sehr gering. Von der Zielsprache her betrachtet, wird der Unterricht zu 67% von der Lehrkraft bestritten. Die Lehrerin der Grundschule formuliert ihr Bestreben, im Anfangsunterricht vorwiegend in der Zielsprache zu sprechen. Dies entspricht den Daten der Untersuchung, die zeigen, dass die Lehrerin den Unterricht zu 99% in der Zielsprache abhält. Auch die Lehrkräfte der Kontrollgruppen schätzen den eigenen Sprechanteil im Englischen höher als im Deutschen. Die Frage nach der Beschreibung der „besonderen Situation“ betrifft vor allem die FS-L und FS-S. Die Lehrkraft der Förderschule betont hier nochmals die Ausgangsbedingungen der SchülerInnen, für die zum Großteil Englisch bereits die zweite Fremdsprache ist, wobei alle Kinder im Deutschen große Probleme haben. Die Lehrkraft der Kontrollgruppe aus der Sprachheilschule verweist auf die Hemmschwelle der Kinder und das geringe Zutrauen zu sich selbst. Was ist charakteristisch für die beteiligten Schulen, bzw. welche neuen Wege werden von den Schulen beschritten? Die Förderschule ist eine Schule mit Nachmittagsangebot, die Sprachheilschule ist Hospitationsschule. Die Grundschule ist eine Modellschule für den „Schul-

anfang auf neuen Wegen“ mit altersgemischter Schuleingangsstufe. Auch in der Grundschule der Kontrollgruppe wird das Modell „Schulanfang auf neuen Wegen“, wie auch jahrgangsgemischtes Lernen umgesetzt. Die Schule ist zudem Hospitatio-nsschule. Als Abschlussfrage zu Teil A werden die Lehrkräfte gebeten, das schul-spezifische Curriculum zu skizzieren. Diese Frage ist bezüglich der Forderung der neuen Bildungsstandards, zwei Drittel des Unterrichts seien durch die Standards und ein Drittel von einem Schulcurriculum bestimmt, von besonderem Interesse. Die Lehrkraft der Förderschule beantwortet die Frage, indem sie die verschiedenen Nachmittagsangebote aufzählt. Ein theoretischer Rahmen in Form pädagogischer Zielformulierungen wird nicht gegeben. Auch in der Grundschulkontrollgruppe wer-den zusätzliche Angebote formuliert, ohne diese in einen pädagogischen Kontext zu stellen. In der Fallstudienklasse der Grundschule ist ein Schulcurriculum in groben Zügen erstellt und wird in der Schule wöchentlich fortgeschrieben. Nähere Ausführungen dazu werden nicht gemacht. Es ist davon auszugehen, dass die Schulcurricula im Zuge der Befragung nur angerissen werden und von den Schulen durchaus ausführlicher formuliert sind. Es kann jedoch auch zeigen, dass Schulen in diesem Be-reich noch zusätzliche Hilfe und Unterstützung bedürfen. Die Erstellung eines Schul-curriculums ist ein entscheidender Aspekt der Umsetzung der neuen Bildungsstan-dards und sollte einen exponierten Stellenwert in der Schule einnehmen.

Neben diesen Kontextbedingungen werden auch inhaltlichen Fragen zum frühen Fremdsprachenunterricht erörtert. Eine entscheidende Frage dabei ist die nach der Operationalisierung der im Bildungsplan formulierten Vorgabe der Entwicklung ei-ner Sprachlernkompetenz. Die Förderschullehrkraft betont die Verwendung anschau-licher Materialien, Bilder, Bildkarten und realer Gegenstände aus dem Alltagsleben. Aus der Fallstudienklasse der Sprachheilschule liegen keine Angaben vor, in der Kontrollklasse jedoch kommen, ähnlich wie in der Förderschule, Gegenstände, Bil-der, Lieder, Reime, darstellendes Spiel, Brettspiele und Rollenspiele zum Einsatz. Anders als diese rein sich auf Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsformen bezie-henden Aussagen, operationalisieren die Lehrkräfte der Grundschulen die Vorgaben der Bildungsstandards in einem theoretischen Rahmen. Die Lehrkraft der Fallstu-dienklasse betont, dass sie sich in den Inhalten – die ja für den Fremdsprachenunter-richt nicht in den Bildungsstandards ausgewiesen sind – an den Inhalten des Me-NuK-Unterrichts (Mensch-Natur und Kultur) orientiert. Auch die Spiel- und Erleb-niswelt der Kinder bietet ihr Anlässe für eine inhaltliche Unterrichtsgestaltung. Das bilinguale Lernen steht dabei für sie im Vordergrund. Die Lehrkraft betont, dass die Interaktion vornehmlich in der Zielsprache stattfindet. Dies kann anhand der Aus-wertung der Unterrichtstranskriptionen eindeutig bestätigt werden. Nur 3% des Un-terrichts wird von den SchülerInnen in der Muttersprache bestritten. Der Rückgriff auf die Muttersprache ist also extrem gering. Ein weiteres wichtiges Element des Fremdsprachenunterrichts ist für die Lehrerin die Methode des „TPR“ (total phy-sical response) und des mutterischen Korrigierens, wobei die Lehrerin sich als Credo für ihren Unterricht setzt „Fluency, not accuracy!“. Die Lehrkraft aus der Grund-schulkontrollgruppe operationalisiert die Vorgaben der Bildungsstandards ebenso mit dem Ziel, den Unterricht fast ausschließlich in der Zielsprache abzuhalten. In Frage 16. ist die eigene Einschätzung der Lehrkraft gefragt, inwieweit die Unterrichtsziele in den Bildungsstandards für die eigene Klasse erreicht werden. Hier zeigt sich ein klarer Unterschied zwischen der Förderschule, Sprachheilschule und den Grund-schulklassen. Die Lehrkräfte der Förderschule, der Sprachheilschule und der Kon-trollgruppe aus der Sprachheilschule schätzen alle die Unterrichtsziele, wie sie im Bildungsplan festgelegt sind, als hinreichend erreicht. Beide Grundschullehrkräfte

wählen auf der Skala „recht gut“ und damit die zweitbeste Bewertung aus. Dies lässt die Vermutung zu, dass entweder die Situation in den Schulen für Kinder mit Behinderung nicht optimal für die Umsetzung des frühen Fremdsprachenunterrichts ist (etwa bezüglich der Stundenzahl – wobei die Wochenstundenzahl mit 2 auch in der Kontrollgruppe der Grundschule gegeben war) oder dass die Erwartungen der Lehrkräfte pessimistischer sind. Es ist auch möglich, dass die Situation in den Grundschulen mit der stärkeren Einbettung in den Sachunterricht zu besseren Ergebnissen führt. Da es sich hier jedoch um eine Selbsteinschätzung der Lehrkräfte handelt, können daraus keine Schlüsse gezogen werden, sondern nur Vermutungen angestellt werden, die es in weiteren Untersuchungen zu prüfen gilt. Im Anschluss an diese Einschätzung der Lehrkräfte ist es interessant nachzufragen, ob die Methoden des „Fremdsprachenlernens in der Grundschule“ auf die Schulen für Kinder mit Behinderung übertragen werden können. Die Lehrerinnen bejahen dieses, jedoch mit Einschränkungen. Die Anforderungen sollten reduziert werden und die zur Verfügung stehende Zeit muss aufgestockt werden. Als diesbezügliche Veränderung fordern die Lehrkräfte mehr Zeit für einzelne Bereiche, längere Einführungszeiten für Alphabet und Schrift und einen kleinschrittigen auf Wiederholungen angelegten Unterricht. Dies wird so bereits in den Bildungsstandards durch die starke Betonung der Spiralität verankert. Es kann hier also der Schluss gezogen werden, dass eine Umsetzung der in den Bildungsstandards geforderten Spiralität einen größeren Zeitumfang im Unterricht beanspruchen würde. Dies sind Punkte, die darauf verweisen, dass ein immersiver Unterricht, d.h. der Unterricht der verschiedenen Schulfächer wird auf Englisch gehalten, mehr dazu beitragen kann, die Zielsprache angemessen zu unterrichten. Auch sprachtherapeutische Überlegungen können in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Dies ist möglich über z.B. einen expliziten Grammatikunterricht und das Ansprechen aller Sinne. Die Lehrkräfte sind bemüht, die Lebenswelten der Kinder in den Unterricht einzubeziehen. Dies geschieht in allen Klassen durch die thematische Auseinandersetzung mit verschiedenen Bräuchen, Jahreszeiten, Festen u.s.w. Aber auch die Familien der Kinder spielen eine entscheidende Rolle. In der Förderschule werden Besuche bei den Familien der Kinder abgehalten und so auch kulturelle Einblicke in die Familienstrukturen ermöglicht. Doch welche Rolle spielen diese sozialen und sprachlichen Hintergründe der Kinder für den Fremdsprachenunterricht? Die Lehrkräfte der Förderschule und der Kontrollklasse aus der Grundschule schreiben diesen Hintergründen eine eher marginale Rolle zu. Die Lehrerin der Grundschule hebt die positiven Auswirkungen der unterschiedlichen Zugangsweisen zu Themen durch den Einbezug der Lebenswelt der Kinder hervor. Auch die Lehrerin aus der Kontrollgruppe der Sprachheilschule wertet das lebensweltliche Umfeld der SchülerInnen als positive Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht. Bis auf die Fallstudienklasse der Grundschule findet in den Schulen keine Kooperation mit weiterführenden Schulen statt. In Anbetracht der Tatsache, dass die Fremdsprachen in der Grundschule neu eingeführt werden und die weiterführenden Schulen noch keine Erfahrungen mit den SchülerInnen aus der Grundschule haben, ist es sehr schade, dass in den Schulsprengeln wenig Austausch zwischen den Grundschulen und den abnehmenden Schulen herrscht. Die 23. Frage geht den Veränderungen nach, die durch die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts von den Lehrkräften zu beobachten sind. In diesem Zusammenhang ist auf die positiven Veränderungen in der Schule für Kinder mit Lernbehinderung hinzuweisen. Hier nehmen nach Beobachtung der Lehrerin die Minderwertigkeitsgefühle gegenüber den HauptschülerInnen ab. In der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung steigt die Freude am Lernen und Neugierde wird geweckt. Die neu gewonnene Motivation wird jedoch bei einigen SchülerInnen durch die Einführung der Schrift in Klasse drei etwas

gedämpft. Die Lehrkraft der Grundschule betont, dass das Fach „Englisch“ zu den beliebtesten Fächern der Eingangsstufe gehört und die Kinder hoch motiviert sind, etwas neues zu Lernen. Diese positive Lernhaltung wirkt sich dabei positiv auf die anderen Fächer des Anfangsunterrichts aus. Das Lernen von und miteinander im Fremdsprachenunterricht stärkte die Sozialkompetenz der einzelnen SchülerInnen. Die Lehrkraft kann durch ihre Einstellung, dass es keine Fehler gibt, den SchülerInnen eine Atmosphäre vermitteln, in der sprachschöpferisches und sprachforschendes Verhalten gestärkt wird und von den SchülerInnen auch ausgelebt wird, was die Umsetzung der Variable V.4.13. (Experimentieren mit Sprache) deutlich zeigt. Auch die Kontrollgruppen berichten von gesteigener Lernfreude und gesteigertem Selbstwertgefühl der Kinder. Die Lehrkraft der Kontrollklasse aus der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung berichtet zudem von geweckter Neugier auf Lieder und Begriffe des Alltags und einer gestiegenen Anerkennung bei größeren Geschwistern. Keine Veränderung beobachtet sie bei der Sozialkompetenz, der Leistung in anderen Fächern und der Problemlösungsfähigkeit. Die Frage nach den Materialien im Fremdsprachenunterricht zielt darauf ab, inwieweit die Lehrkräfte mit den ihnen zur Verfügung stehenden Materialien zufrieden sind, bzw. inwieweit diese für die Umsetzung der Bildungsstandards geeignet sind. Hauptsächlich erwähnt werden Bilder, konkrete Materialien aus dem Alltag, Lehrbücher und FLIG¹-Materialien (von den Oberschulämtern), Lieder und Reime. Die Lehrkraft aus der Grundschule betont, wie wichtig es ihr ist, authentisches Material aus dem Land der Zielsprache zu benutzen, vor allem auch Tonträger. Ab Klasse Drei kommen auch Arbeitsblätter zur Einführung der Schrift zum Einsatz. Den Lehrkräften steht nach einhelliger Meinung genügend Material zur Verfügung. Frage 27. greift nun explizit die oben in den Bildungsstandards als entscheidendes Element verankerte Spiralität auf. Alle Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit von Wiederholungen und spiraling angelegtem Unterricht. Eine Lehrkraft merkt dazu noch an, dass jeder Unterricht spiraling ist, da nur auf Bekanntem aufgebaut werden kann. Eine Einbettung in den Sachfachunterricht wird vor allem von der Lehrkraft der Sprachheilschule als zu schwierig eingestuft, da den Kindern das entsprechende Fachvokabular auf Deutsch nicht zur Verfügung steht und erst dieses erworben werden soll. Die Lehrerin der Kontrollklasse aus der Sprachheilschule betont dagegen die Wichtigkeit des integrativen Unterrichts, da so mehrkanaliges Lernen gefördert werden kann. Welche Arbeitsformen kommen im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz? Alle Lehrkräfte, bis auf die Lehrkraft der Schule für Kinder mit Lernbehinderung, erwähnen den Frontalunterricht als Arbeitsform. Dies entspricht auch der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen, in denen der Frontalunterricht eindeutig dominiert. Auch Partnerarbeit und Rollenspiele werden umgesetzt. Als gleichbleibende Rituale werden Begrüßung und Verabschiedung genannt, aber auch immer wiederkehrende Fragen wie zum Beispiel „How are you? How is the weather?“. Zudem erwähnt die Lehrerin der Sprachheilschule Spiele, die in verschiedenen Kontexten immer wieder auftauchen. Die Lehrerin der Fallstudienklasse der Grundschule beschreibt den Fremdsprachenunterricht als ritualisiert bezüglich des Stundenaufbaus. Der Unterricht beginnt mit einer frontal ausgerichteten Phase (Lieder, Reime, Bilderbücher), an die sich Rollenspiele oder Partnerarbeit anschließen. Die SchülerInnen sind daher gewöhnt zuerst reproduktiv zu arbeiten und im Anschluss daran nach ihren Möglichkeiten produktiv zu arbeiten. Die Einschätzungen zur Einführung der Schriftlichkeit sind in den einzelnen Schulen gegensätzlich. Die beiden Lehrerinnen der Grundschulen (Fallstudienklasse und Kontrollgruppe) berichten positiv von der Einführung der Schriftlichkeit und dem Verlangen der Kinder

¹ FLIG=Fremdsprachenlernen in der Grundschule

nach Schriftlichkeit. Hingegen die Lehrerinnen aus der Förderschule und der Sprachheilschule betonen Schwierigkeiten bei der Einführung der Schriftlichkeit. In der Förderschule fällt es den Kindern schwer, das Alphabet zu erkennen und richtig anzuwenden, in der Sprachheilschule ist ein Einbruch der Motivation zu verzeichnen. Es zeigt sich hier ein Unterschied bei den Schulformen, der eventuell erklärt, warum die Einschätzungen der Umsetzung der Vorgaben der Bildungsstandards bei eben diesen Schulen nur mit „Hinreichend“ gegeben wurde (Frage 16.). In diesem Zusammenhang scheint es auch interessant zu sein, wie die Lehrkräfte die Binnendifferenzierung in ihren Klassen umsetzen und auf die Kompetenzen der einzelnen SchülerInnen eingehen. Die Lehrerin der Förderschule passt das Material den Fähigkeiten der Kinder an (zum Beispiel Bildkarten mit und ohne Schrift) und differenziert bezüglich der Umsetzung der Schriftlichkeit. Auch die Lehrerin der Grundschule betont, dass der Unterricht in der Grundschule grundsätzlich ein hohes Maß an Differenzierung aufweisen muss. In der Grundschule wird ebenso wie in der Förderschule bezüglich der Umsetzung der Schriftlichkeit differenziert. Manche Kinder schreiben, andere malen, wieder andere schreiben nur einzelne Wörter, je nach eigenem Können und Vermögen. In der Kontrollklasse der Sprachheilschule wird Binnendifferenzierung in Form der Wahl der Medien und des Umfangs des dargebotenen Wortschatzes umgesetzt. Die Lehrkraft der Kontrollklasse der Grundschule teilt guten SchülerInnen schwierige Aufgaben zu, bzw. bietet längere Texten zum lesen an. Bei Wort-Bild-Zuordnungen werden vor allem die schwächeren SchülerInnen aufgerufen. Die Lehrerin nutzt die unterschiedlichen Kompetenzen der SchülerInnen, indem die Kinder aufgefordert werden, sich gegenseitig zu helfen. Neben den positiven Auswirkungen des Fremdsprachenunterrichts (Frage 23.) ist nun nach Schwierigkeiten gefragt. Um dem Problem der Vermeidung von Kommunikation zu begegnen, bittet die Lehrerin der Förderschule die SchülerInnen im Stuhlkreis Sätze zu wiederholen. Sie kann dabei beobachten, dass alle Kinder sich trauen, etwas zu sagen und sich auch gegenseitig helfen. Dies kann anhand der Darstellung der Variable V.4.11. in Kapitel 8. deutlich belegt werden. Um Schwierigkeiten bei komplexen Sprech- und Schreibleistungen zu begegnen, werden Satzstrukturen gemeinsam erarbeitet. Die Lehrkraft der Sprachheilschule schreibt, dass verlangsamte Lernprozesse zum Störungsbild der sprachbehinderten Kinder gehören. Als Reaktion darauf versucht sie, den Umfang der zu verarbeitenden Sprachleistungen und die Schreibleistungen bei Kindern mit größeren Schwierigkeiten zu verringern. In der Grundschule zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Die Lehrerin versucht gehemmten Kindern, durch das chorische Sprechen die Möglichkeit zu geben, sich am Unterricht zu beteiligen. Der hohen Stellenwert, den das chorische Sprechen im Fremdsprachenunterricht einnimmt konnte in allen drei Fallstudienklassen in Kapitel 8. anhand der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen belegt werden. In Zusammenhang mit Schwierigkeiten bei Sprechleistungen verweist die Lehrerin auf die neue Umgangsweise mit Fehlern, wie sie der neue Bildungsplan vorsieht. Fehler werden mütterlich korrigiert, wodurch die Kinder Hemmungen bei produktiven Leistungen verlieren. Der Unterricht in der Grundschule wird Kindern mit geringerer Konzentrationsspanne gerecht. Die einzelnen Phasen wechseln zwischen Anforderung an Hörverstehen, Sprachreflexion, Sprachhandeln, während deren die Lehrkraft frei ist zur individuellen Begleitung einzelner Kinder. Dabei können deutlich differenzierende Interaktionen zwischen Lehrkraft und Kind stattfinden. Die Lehrkraft der Kontrollklasse betont wie die Lehrerin der Fallstudienklasse der Sprachheilschule die Verringerung des Umfangs, um Problemen bei ganzheitlich-komplexen Sprech- und Schreibleistungen gerecht zu werden. Zudem müssen langsame Lernprozesse akzeptiert und durch Üben kompensiert werden. Wegen der geringen Konzentrationsspanne der Kinder sollen kurze

Phasen angeboten werden. In der Kontrollklasse der Grundschule dominiert das Prinzip des Vor- und Nachsprechens und die Verwendungen gleicher Strukturen, um so Sicherheit zu vermitteln.

Im dritten Abschnitt der Expertenbefragung stehen die SchülerInnen im Zentrum. Zuerst ist nach den „besonderen“ Ausgangsbedingungen gefragt. In der Förderschule sind viele der Kinder aus sozial schwachen Familien mit wenig Interesse an Bildung. Die Lehrerin der Kontrollklasse der Sprachheilschule weist auf die unterschiedliche soziale Herkunft der Kinder hin, die zum Teil geringe Kommunikation in den Familien und den geringen Wortschatz der Kinder aus Migrantenfamilien. Zudem haben die Kinder Hörorganische und Hörverarbeitungsprobleme. Die verschiedenen Sprachbehinderungen der SchülerInnen (siehe Frage 35.) treten meist auch in der Zielsprache auf. Grammatische Störungen werden jedoch nicht auf die Zielsprache übertragen. Das heißt das Sprachverhalten der SchülerInnen in bezug auf Dysgrammatismus wird nicht auf die neu erlernte Sprache übertragen. Auch das Stottern scheint, nach Beobachtung der Lehrerin aus der Kontrollklasse der Sprachheilschule, in Englisch nicht so stark hervorzutreten. In Frage 38. werden die Lehrkräfte gebeten, den Werdegang einer SchülerIn nachzuzeichnen (siehe Frage 38.). Die Lehrerin der Grundschule berichtet in diesem Zusammenhang von einem Schüler, der sich zu Beginn des Unterrichts wenig beteiligt, dann aber durch das chorische Sprechen immer mehr Zutrauen zu sich selbst fasst und sich am Unterricht beteiligt. Er erweitert seinen Wortschatz und gewinnt immer mehr Sicherheit in der Interaktion. Als Schlüsselerlebnis bezeichnet die Lehrerin die Reaktion des Schülers, als er sich selbst auf Unterrichtsaufnahmen aus dem letzten Schuljahr sieht und dabei feststellt, wie viel er eigentlich schon weiß. Sein Selbstvertrauen steigt und er beteiligt sich rege am Unterricht. Die Lehrerin der Grundschulkontrollklasse berichtet von einer Schülerin, die von Anfang an großes Interesse an Englisch hat. Ihre Muttersprache ist Tschechisch, sie spricht jedoch auch perfekt Deutsch. Die Schülerin „verenglischt“ viele Wörter, was allgemein in den Fallstudien als gängige Methode der SchülerInnen beobachtet werden kann (Variable V.4.13.). Die Schülerin zeigt großes Interesse für die Schriftsprache und beginnt Wörter zu lernen und abzuschreiben. Die Beobachtungen der Lehrkräfte bezüglich des Spracherwerbs von SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sind durchgängig positiv. Alle verweisen darauf, dass Sprache von den Kindern ungehemmter und schneller erlernt wird. Die Bildungsstandards betonen das Sprachenlernen in der Interaktion. Welchen Stellenwert messen die Lehrkräfte diesem Ansatz bei? Alle Lehrkräfte betonen einhellig die Wichtigkeit dieses Ansatzes, da so echte Kommunikation ermöglicht werden kann. Spontanes Sprachenlernen findet in der Sprachhandlung statt, weshalb eine Grundvoraussetzung für gelungenen Fremdsprachenunterricht ist, Sprechanlässe zu schaffen. Nachdem die Lehrkräfte den Werdegang einer einzelnen SchülerIn beschreiben sollten, sind sie nun nach einer Darstellung der beobachteten Progression der Klasse allgemein gefragt. In der Förderschule steht hier die Wortschatzerweiterung im Vordergrund. Die Lehrerin der Sprachheilschule betont das gute Sprachverstehen und das geweckte Interesse für das Land. Die Lehrkraft der Grundschulklasse beschreibt als Progression das zunehmende unabhängig werden von Hilfen und die steigenden Kompetenzen in der Interaktion sprachlich richtig zu reagieren. Sie beschreibt auch einen Wandel in den Lernmethoden der Kinder, die zunehmend beginnen, sich Wörter zu notieren und dadurch ihre Lesekompetenz erweitern. Die Lehrerin aus der Kontrollklasse bestätigt diese Entwicklung in der Grundschule. Auch sie berichtet von einer großen Zunahme des Wortschatzes und der steigenden rezeptiven Kompetenz der SchülerInnen. Anders die Lehrerin der Kontrollklasse aus der Sprachheil-

schule. Sie zeichnet ein weniger zuversichtliches Bild der Entwicklung der Kinder. Kinder mit Problemen bei der auditiven Merkfähigkeit zeigen keinen großen Entwicklungssprung bis Klasse drei. In den Bildungsstandards ist formuliert, dass sich Kinder Sprache durch Reflexion und Hypothesenbildung erschließen. Dieser Aspekt wird in der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen mit der Variable V.4.12. erhoben. Die SchülerInnen der Förderschule stellen Reflexionen über Zahlen in den verschiedenen Sprachen an. Die SchülerInnen der Grundschule stellen vor allem Vergleiche der Zielsprache mit der Muttersprache an und sind stetig auf der Suche nach Anglizismen in der deutschen Sprache. Die Kinder beginnen auch, über Sprachstrukturen zu reflektieren (Singular-Plural-Formen etc.) und bilden eigene Wörter. Diese Beobachtungen der Lehrerin können durch die Auswertung der Unterrichtstranskriptionen anhand der Variablen V.4.12. und V.4.13. belegt werden. Auch die Grundschullehrerin der Kontrollklasse macht ähnliche Beobachtungen vor allem bezüglich der Pluralbildung und der Nachfrage der Kinder zu Wortstellungen im Satz. Beide Lehrkräfte der Sprachheilschule verneinen die Frage danach, ob die Kinder Reflexionen zum Sprachgebrauch anstellen. Dies kann so anhand der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen nicht bestätigt werden. Variable V.4.12. (Hypothesenbildung) wird einmal codiert, Variable V.4.13. jedoch 13mal. Dies zeigt, dass die Kinder mit der Sprache experimentieren und dabei Hypothesen zum Sprachgebrauch bilden (siehe Kapitel 8.). Es zeigt aber auch, dass die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte aus der Sprachheilschule wiederum wie bei Frage 16. eher zur negativen Seite ausschlägt. Um den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, sich zu den Erfolgen der SchülerInnen zu äußern wird in Frage 45. nach den besonderen Leistungen der Kinder gefragt. Die Lehrkraft der Förderschulklasse hebt vor allem das passive Wissen der SchülerInnen hervor: das Verstehen von englischen Liedern oder Begriffen der Computersprache; das Verständnis von Arbeitsanweisungen, die in der Zielsprache gegeben werden. Die Lehrerin der Untersuchungsklasse in der Sprachheilschule ist besonders stolz auf die gelungene Umsetzung von Rollenspielen, die sie mit ihren SchülerInnen einstudiert. Die ungehemmte Freude am Sprechen in der neuen Sprache beeindruckt die Lehrerin der Grundschule am meisten. Auch die Präsentationen zu Themen wie „weather“, „family and friends“ etc, die die Kinder im Fremdsprachenunterricht abhalten, werden von der Lehrkraft als besondere Leistung betont. Auch die Lehrerinnen der Kontrollklassen heben die Lust und Freude am Umgang mit der Zielsprache hervor. Vor allem in der Sprachheilschule ist es ein großes Erfolgserlebnis für die SchülerInnen zu erkennen, dass Sprachenlernen nicht immer nur mühsam sein muss, sondern auch Spaß machen kann.

Im vierte Abschnitt ist nach den Einschätzungen und Beobachtungen der Lehrkräfte gefragt. Ein Aspekt dabei ist die Leistungsmessung. In der Förderschule steht die mündliche Wiederholung des Gelernten an erster Stelle, aber auch das gemeinsame Wiederholen im Stuhlkreis. In der Grundschule werden Beobachtungsbögen verwendet, Maldiktate, Arbeitsblätter und die Heftführung bewertet. Dem entsprechen die Angaben aus der Kontrollklasse der Grundschule. Beide Lehrkräfte der Sprachheilschule geben an, keine Leistungsmessung vorzunehmen. Alle Eltern stehen dem frühen Fremdsprachenunterricht positiv gegenüber, zeigen jedoch in der Förderschule kein besonderes Interesse für den Unterricht. Dies deckt sich mit den Angaben der Lehrerin zu den sozialen Hintergründen der Kinder und dem geringen Interesse an Bildung im allgemeinen. Als kritischen Aspekt erwähnt die Lehrerin der Grundschule die Notengebung im Fach Englisch und das damit verbundene Interesse der Eltern an der Notengebung. Diese wurde bereits in Elternabenden thematisiert und so den Eltern transparent gemacht. Die integrative Beschulung von Kindern mit und ohne

Behinderung wird von der Lehrerin der Förderschule befürwortet, jedoch mit der Einschränkung, dass die Rahmenbedingungen optimal sind. Ebenso befürwortet die Lehrerin der Grundschulklasse eine integrative Beschulung. In der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen wird das Korrekturverhalten mit den Variablen V.3.9., V.3.10. und V.3.11. codiert. In der Förderschule wird nach Angaben der Lehrkraft vor allem die Korrektur durch richtige Wiederholung des Satzes verwendet. Dies entspricht der Analyse des Fremdsprachenunterrichts anhand der Unterrichtstranskriptionen. Variable V.3.9. (Korrektur durch richtige Wiederholung) dominiert. Ebenso gibt die Lehrerin der Sprachheilschule diese Form des Korrekturverhaltens an. Auch dies entspricht den Ergebnissen der Analyse der Unterrichtstranskriptionen (Variable V.3.9. wird am häufigsten codiert). Die Angaben aus der Kontrollklasse der Grundschule decken sich mit diesen Aussagen.

Im fünften und letzten Teil der Befragung bilden allgemeine Fragen den Abschluss der Experteninterviews. Auf die Frage nach den Verbesserungsmöglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts fordern sowohl die Lehrkraft aus der Förderschule, als auch die Lehrerin aus der Sprachheilschule den vermehrten Einsatz von MuttersprachlerInnen im Unterricht, um authentische Sprechkanäle zu schaffen. Als Anregung für die bildungspolitische Diskussion fordert die Lehrerin der Förderschule Englischunterricht für alle FörderschülerInnen, da nur so eine Integration in die Hauptschule ermöglicht werden kann. Die Lehrkraft aus der Kontrollgruppe Grundschule möchte die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Benotung des frühen Fremdsprachenunterrichts in die öffentliche Diskussion bringen. Abschließend ist es der Förderschullehrerin wichtig, dass alle SchülerInnen der Förderschule, die Möglichkeit erhalten sollen, Englisch zu erlernen. Die Lehrerin der Sprachheilschule kritisiert, dass in der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung nur eine Wochenstunde für Englisch zur Verfügung steht, weshalb hier die Kinder benachteiligt und in ihren Möglichkeiten der späteren Integration die Regelschule behindert und benachteiligt werden. Die Lehrerin der Grundschule erhofft sich vom frühen Fremdsprachenunterricht vor allem, dass die Kinder Offenheit gegenüber Fremdem gewinnen und die Bereitschaft erwerben, sich auf Neues einzulassen und eine Sprachlernkompetenz entwickeln.

9.4. Ergebnisse

Vergleicht man die Aussagen der Lehrkräfte mit den Ergebnissen der Analyse der Unterrichtstranskriptionen, treten deutliche Übereinstimmungen hervor. Die Selbsteinschätzungen und Beobachtungen der Lehrerinnen sind also sehr nahe an der Schulrealität.

Die Befragung der Lehrkräfte macht verschiedene Punkte deutlich, die als Anregung für die zukünftige Arbeit in Schulen und für die Umsetzung der Bildungsstandards im frühen Fremdsprachenunterricht hilfreich sein können. So ist zu bedenken, dass die Schulen Unterstützung bei der Entwicklung der Schulcurricula brauchen. Schulcurricula sollten in den Schulen eine exponierte Stelle einnehmen und dazu beitragen, dass die Schulen ein eigenes Profil entwickeln. Die Arbeit an den Schulcurricula muss von Seiten der Schulverwaltung mehr forciert und unterstützt werden. Als sehr positiv ist hervorzuheben, dass sich der Fremdsprachenunterricht inhaltlich auch an anderen Fächern orientiert. Dadurch wird integrativer Unterricht ermöglicht. Die Vorgaben der Bildungsstandards werden von den Lehrkräften so operationalisiert,

dass der Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich in der Zielsprache abgehalten wird, was dem Ansatz des immersiven Lernens entspricht.

Die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte aus der Schule für Kinder mit Sprach- und Lernbehinderung ist pessimistischer als die der Grundschullehrkräfte. Dies lässt vermuten, dass die Lernsituation an diesen Schulen (z.B. geringere Wochenstundenzahl) noch nicht zu optimalen Ergebnissen führt. Eine weitere Hypothese wäre, dass die Vorgaben der Bildungsstandards den Bedürfnissen in der Förderschule und Sprachheilschule nicht angemessen sind.

Eine direkte Übertragung des „Fremdsprachenlernens in der Grundschule“ auf die Förderschule und die Schule für Kinder mit Lernbehinderung erscheint schwierig. Will man die Bildungsstandards zu den modernen Fremdsprachen in diesen Schulen gelingen umsetzen, bedarf es einer Aufstockung der Wochenstundenzahl und zum Teil einer Reduzierung der Anforderungen. Zudem sollte der Fremdsprachenunterricht integrativ unterrichtet werden und damit im täglichen Schulalltag verankert werden.

Der Fremdsprachenunterricht wird von allen Kindern freudig aufgenommen und führt zu positiven Veränderungen vor allem in der Schule für Kinder mit Lernbehinderung. Ein Abbau von Minderwertigkeitsgefühlen durch den Fremdspracherwerb kann sich positiv auf die Lernmotivation in anderen Fächern auswirken.

Die Expertenbefragung zeigt auch, dass die Einschätzungen bezüglich der Einführung der Schriftlichkeit sehr unterschiedlich sind. In den Grundschulen verlangen die Kinder nach Schriftlichkeit und es scheint keine Probleme bei der Umsetzung zu geben. Anders in den Schulen für Kinder mit Lern- und Sprachbehinderung. Hier fällt es vielen Kindern schwer mit dieser zusätzlichen Herausforderung umzugehen und ein Einbruch der Lernmotivation ist zu beobachten. In diesem Zusammenhang ist es nicht überraschend, dass vor allem im Aufgabenbereich „Schriftlichkeit“ eine starke Binnendifferenzierung praktiziert wird. Als entscheidendes Element des Fremdsprachenunterrichts betonen alle Lehrkräfte das in den Bildungsstandards formulierte „Sprachenlernen in der Interaktion“ und damit das Schaffen von Sprechanschlüssen für die SchülerInnen.

Als entscheidender Kritikpunkt müssen die Schwierigkeiten bei der Einführung der Schriftlichkeit in der Schule für Kinder mit Lern- und der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung festgehalten werden. Ebenso die negative Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Notengebung im Fremdsprachenunterricht. Die Lehrkräfte befürworten einen vermehrten Einsatz von MuttersprachlerInnen im Fremdsprachenunterricht, um authentische Sprechanschlüsse zu schaffen. Ein besonders wichtiger Punkt ist die Umsetzung des frühen Fremdsprachenunterrichts an den Schulen für Kinder mit Behinderung. Denn nur so ist eine Reintegration in die Regelschule möglich. Um den Unterricht jedoch auf einem entsprechenden Niveau gestalten zu können und um die Anforderungen der neuen Bildungsstandards umsetzen zu können, bedarf es an den Schulen einer Aufstockung der Wochenstundenzahl und des Einsatzes von „native speakers“.

10. Ergebnisse, Zusammenfassung und Perspektiven

10.1. Gliederung

In Kapitel 10. bündle ich die Untersuchungsergebnisse und gebe Empfehlungen für die zukünftige Umsetzung. Als Ausblick in die Zukunft wird der Frage nachgegangen, wie sich die neu entwickelten Bildungsstandards bewährt haben.

Um die Struktur dieses Abschlusskapitels transparent zu machen und die Übersichtlichkeit zu wahren, veranschaulicht das folgende Schaubild die Gestaltung.

In Anlehnung an das in Kapitel 3 entwickelte Schaubild gliedert sich das Kapitel in fünf Aspekte. Im Mittelpunkt steht der Fremdsprachenunterricht in seiner didaktischen Grundrelation, der anhand der Unterrichtstranskriptionen veranschaulicht und anhand des in Kapitel 7 erarbeiteten Variablenkatalogs codiert wurde. Neben diesem Datensatz ist die Befragung der Lehrkräfte als zweiter Ausgangspunkt verankert.

Von diesem Zentrum aus bearbeite ich vier Bereiche.

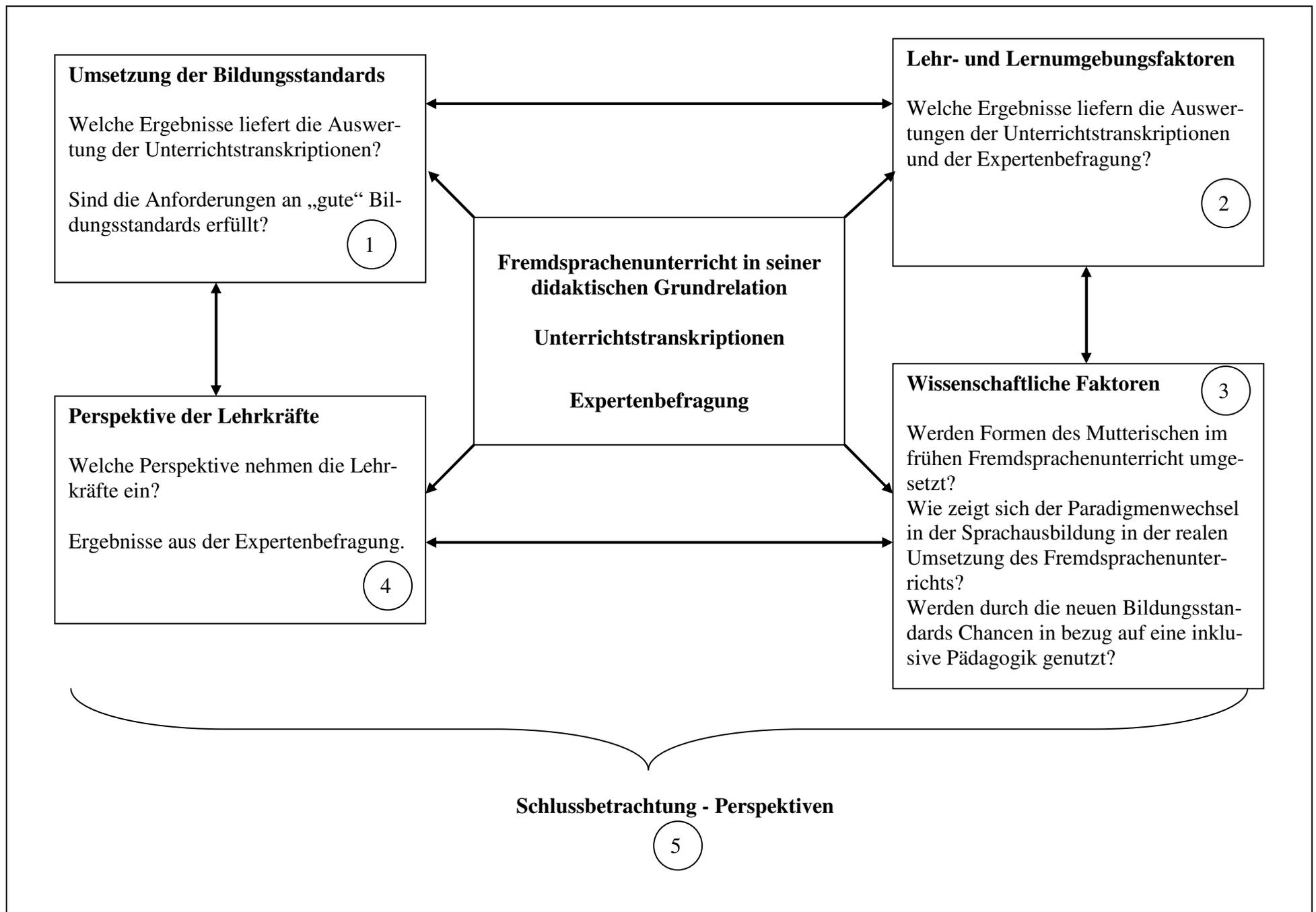
Zum einen fokussiere ich die Umsetzung der Bildungsstandards, d.h. die Frage nach den Ergebnissen der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen. Ebenso gilt es die Frage zu beantworten, ob die Anforderungen an „gute“ Bildungsstandards, wie sie in Kapitel 6 erarbeitet wurden, erfüllt sind.

Zum zweiten konzentriere ich mich anhand der Ergebnisse der Unterrichtsauswertung und der Expertenbefragung auf die Lehr- und Lernumgebungsfaktoren.

Ein dritter Punkt ist den wissenschaftlichen Faktoren gewidmet. Wurden, wie in den Bildungsstandards gefordert, Formen des Mutterischen im Fremdsprachenunterricht verwendet? Wie zeigt sich der Paradigmenwechsel in der Sprachausbildung in der realen Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts? Und nicht zuletzt interessiert mich die Frage, ob dank der Entwicklung und Umsetzung der neuen Bildungsstandards Chancen in Bezug auf eine inklusive Pädagogik genutzt wurden und so dem Anspruch an Bildungsgerechtigkeit genüge getan wurde?

Daneben stelle ich die Perspektive der Lehrkräfte nochmals dar und setze Ergebnisse der Expertenbefragung in Beziehung zu den anderen Aspekten.

Die Arbeit runde ich mit einer Schlussbetrachtung ab.



10.2. Umsetzung der Bildungsstandards

Neun Fragen zu den Bildungsstandards sollen einen Überblick zur Umsetzung der Bildungsstandards erlauben und die Qualität der Standards würdigen:

- Sind die Anforderungen an „gute Bildungsstandards“, wie sie in Kapitel 6 erarbeitet wurden, erfüllt?
- Treffen diese Merkmale auf die baden-württembergischen Bildungsstandards – speziell auf die Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen in der Grundschule - zu?
- Welche schulreformerischen Aspekte können aufgrund der Umgestaltung zur Ganztageschule umgesetzt werden?
- Wirken sich Standards tatsächlich auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen aus?
- Sind die Bildungsstandards für die Lehrkräfte eine Reflexionshilfe, eine Planungs- und Evaluationshilfe für den Unterricht?
- Wie gestaltet sich der Unterricht?
- Welche Ergebnisse liefert die Auswertung der Unterrichtstranskriptionen?
- Welche Anforderungen muss man an einen gelungenen Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage der Bildungsstandards in Baden-Württemberg stellen?
- Was wird in den Leitgedanken zum Fremdsprachenunterricht festgelegt?

Sind die Anforderungen an „gute Bildungsstandards“, wie sie in Kapitel 6 erarbeitet wurden, erfüllt? Bildungsstandards, so die Definition, greifen allgemeine Ziele auf und legen im Rahmen dieser Bildungsziele fest, welche Kompetenzen die SchülerInnen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe *mindestens* erwerben sollen.

In Baden-Württemberg legen die Bildungsstandards fest, welches *verbindliche Wissen* die SchülerInnen erworben haben müssen. Es handelt sich demnach nicht um Mindest- sondern um Leistungsstandards.

In der Einleitung zu den Bildungsstandards werden die Schulen als zu überprüfende Einheiten genannt. Gleichzeitig wird von den SchülerInnen gesprochen, die bestimmte Ziele (Leistungsstandards) erreichen sollen. Es ist daher unklar, ob die neuen Bildungsstandards in ihrer derzeitigen Form tatsächlich dazu dienen können, die Schule als zu überprüfende Instanz in den Mittelpunkt zu stellen. Es bleibt fraglich, ob Schulevaluation und Bildungsmonitoring aufgrund von Leistungsstandards möglich und sinnvoll sind.

Eine Anforderung an Bildungsstandards lautet, dass Bildungsziele festgelegt werden. In welcher Form geschieht dies in Baden-Württemberg? Hartmut von Hentig legt in der Einleitung zu den Bildungsstandards Bildung als die von der Schule zu erbringende Leistung fest, wobei sich Bildung in drei Bestimmungen gliedert. Es geht um die persönliche Bildung, die praktische Bildung und die politische Bildung.

„Der Bildungsplan 2004 der Landesregierung muss auf der Gleichgewichtung aller drei Aufträge bestehen – der Ausbildung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Der Überlebensfähigkeit der Gesellschaft

und der Übung der jungen Menschen in der Rolle des Bürgers unserer Republik, des entstehenden Europa, der zukünftigen Weltgemeinschaft.“¹

Die Funktion von Bildungsstandards liegt darin, Schulen eine Orientierung auf feste Ziele zu geben und zugleich Freiraum für die innerschulische Lernplanung zu gewähren. Dies trifft für die baden-württembergischen Bildungsstandards zu. Es werden konkrete Lernziele vorgegeben die im Unterricht zu erarbeiten sind. Der Unterricht wird dabei zu zwei Dritteln durch die Bildungsstandards bestimmt. Ein Drittel gibt das von jeder Schule spezifisch zu entwickelnde Schulcurriculum vor.

Wie in Kapitel 6 gezeigt, formulieren Klieme et al. als Merkmale guter Bildungsstandards folgende Aspekte:

- „1. *Fachlichkeit*: Bildungsstandards sind jeweils auf einem bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs heraus.
2. *Fokussierung*: Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereichs bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.
3. *Verbindlichkeit für alle*: Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.
4. *Differenzierung*: Die Standards legen aber nicht nur eine „Meßlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.
5. *Verständlichkeit*: Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.
6. *Realisierbarkeit*: Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.“²

Treffen diese Merkmale auf die baden-württembergischen Bildungsstandards – speziell auf die Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen in der Grundschule - zu?

1. *Fachlichkeit*: Die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht sind klar auf einen Lernbereich bezogen und arbeiten sehr detailliert die Prinzipien des Fachs heraus.
2. *Fokussierung*: Die Bildungsstandards arbeiten die Kernbereiche des Lernbereichs heraus und verlieren sich nicht in Details.
3. *Verbindlich für alle*: Nicht zutreffend ist jedoch die Anforderung an gute Bildungsstandards, sie sollten als Mindeststandards für alle SchülerInnen gelten. Die Bildungsstandards in Baden-Württemberg werden schulartenspezifisch konzipiert und legen fest, welche Stoffe SchülerInnen erwerben müssen.

¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.): Bildungsplan für die Grundschule 2004, Ditzingen 2004, S. 38.

² Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, S. 25.

4. Differenzierung: Dank der Einbettung der Bildungsstandards zum frühen Fremdsprachenunterricht in den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist eine Differenzierung zwischen aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen möglich. Die Orientierung am GER erlaubt eine durchgängige Formulierung von Kompetenzstufen, von der Grundschule bis zum Gymnasium. Um jedoch einer Grundschule für alle Kinder gerecht werden zu können, ist ein differenzierendes Unterrichtsangebot notwendig. Für Bildungsstandards bedeutet dies, dass sie allgemein gültige Kompetenzen formulieren müssen, die eine Spanne der heterogenen kognitiven Voraussetzungen der SchülerInnen abdecken können. Diese Voraussetzungen werden eher von Mindeststandards erfüllt, die ein nach oben offenes (schulartenübergreifendes) Kompetenzmodell entwickeln. Der positive Ansatz dazu wäre durch die Orientierung am GER gegeben, wird jedoch nicht entsprechend genutzt und umgesetzt.
5. Verständlichkeit: Die Verständlichkeit der Bildungsstandards wurde von Seiten der GEW bemängelt. Es ist wohl zutreffend, dass eine allgemein verständlichere und knappere Form hätte gefunden werden können.
6. Realisierbarkeit: Die Ergebnisse der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen zeigen, dass die Anforderungen in einem realisierbaren Rahmen liegen und dem Schulalltag gerecht werden.

Fokussierung



Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereichs bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.

Verbindlichkeit für alle

Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.

Fachlichkeit



Bildungsstandards sind jeweils auf einem bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs heraus.

Treffen die Merkmale „guter“ Bildungsstandards auf die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu?

Verständlichkeit

Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.

Realisierbarkeit



Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.

Differenzierung

Die Standards legen aber nicht nur eine „Meßlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.

Drei von sechs Kriterien, die als Messlatte an Bildungsstandards anzulegen sind, werden von den hier untersuchten Standards erfüllt. Entscheidenden Einfluss auf das Urteil, inwieweit es sich nun um „gute“ Bildungsstandards handelt, hat das dritte Merkmal der Verbindlichkeit für alle. Nur so kann der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit umgesetzt werden. Schulartenspezifischen Bildungsstandards halten weiterhin selektive Tendenzen (zum Beispiel zum Ende der nur vierjährigen gemeinsamen Grundschulzeit) aufrecht. Eine Konzentration auf Mindeststandards impliziert das pädagogische Bemühen, Leistungsschwächere nicht zurückzulassen. Dieser Gedanke fand leider(!) keinen Eingang in die Bildungsstandards. Daher bezeichne ich sie nicht als „gute“, gelungene Bildungsstandards.

Kompetenzmodelle, so der Grundgedanke, sollen zwischen Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen vermitteln. In Baden-Württemberg werden die Kompetenzmodelle durch Niveaunkretisierungen veranschaulicht und um Aufgabensammlungen erweitert. Dies ist ein gelungener Weg, die inhaltliche und prozessuale Steuerungsfunktion, die ehemals die Lehrpläne inne hatten, auszugleichen.

Jedoch wird in Baden-Württemberg der Begriff der „Kompetenzen“ synonym für „Schlüsselqualifikationen“ verwendet. Wie in Kapitel 6 gezeigt, werden Kompetenzen definiert als Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme zu lösen und die Problemlösungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen nutzen zu können. Kompetenzen spiegeln also grundlegende Handlungsanforderungen, denen SchülerInnen in einer Domäne ausgesetzt sind, nicht unbedingt Schlüsselqualifikationen im herkömmlichen Sinn. Der Blick muss auf den Bildungsprozess gerichtet werden.

Der angestrebte Perspektivenwechsel in der schulischen Ausbildung, das heißt, dass der Blick auf die Bildungsprozesse gerichtet wird, den Kompetenzerwerb, erfordert eine Neuorientierung im schulischen Selbstverständnis. Nach dem Vorbild des finnischen Schulsystems, das seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse immer wieder herangezogen wird, soll die Maxime gelten: jedes Kind kann es schaffen, vorausgesetzt, wir sind gut genug, es entsprechend zu fördern. Es muss also um größtmögliche individuelle Förderung anstelle von Selektion gehen. Der Weg dazu können Ganztagschulen sein und die verbindliche Festlegung von schulformübergreifenden Mindeststandards.

Welche schulreformerischen Aspekte lassen sich mit einer Umgestaltung zur Ganztagschule umsetzen? Die Schule legt feste Zeiten für das Kerncurriculum fest und berücksichtigt das Schulcurriculum. Morgenkreis und Klassenrat sind unabdingbare Bestandteile der Schulwoche. Die Ganztagschule bietet den SchülerInnen mehr Zeit zum Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen. Dies betrifft vor allem die Bereiche soziale Kompetenz sowie Kommunikationskompetenz, die gezielt gefördert werden können. Die Lernangebote müssen zielorientiert gestaltet sein, d.h. sie sind abhängig von der Zusammensetzung der Schülerschaft und dem Profil der Schule. Zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ist eine Evaluation der Schule unumgänglich und sinnvoll für die Rückmeldung zur Umsetzung der pädagogischen Konzepte und deren Weiterentwicklung. Mögliche Interessen der SchülerInnen sollten aufgegriffen und in den Unterricht einbezogen werden. Dies initiiert selbständiges Lernen. Ebenso sollte durch unterrichtsergänzende Angebote gezielt an Defiziten gearbeitet werden. Eine standardbezogene Evaluierung muss Ergebnisse darüber liefern, inwieweit das „System Schule“ und das Bildungssystem insgesamt den Erwar-

tungen gerecht werden. Es soll nicht um individuelle Leistungsüberprüfungen in Form von Noten und Zentralprüfungen gehen.

Schulen brauchen zur Umsetzung der Bildungsstandards erweiterte Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Diese werden ihnen in Baden-Württemberg infolge der Erarbeitung eines Schulcurriculums geboten.

Wirken sich Standards tatsächlich auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen aus? Eine qualitätssteigernde Wirkung ist anhand der Untersuchung nicht belegbar, da kein Vergleich zur Verfügung steht. Der Fremdsprachenunterricht wurde in einer Pilotphase im Schuljahr 2001/2002 eingeführt. Es stehen also keine Unterrichtsbeobachtungen, die dieser Longitudinalstudie vergleichbar wären, zur Verfügung. Jedoch wurde in den Schuljahren 2001/2002 und 2002/2003 nach einer „Ergänzung“ zum Bildungsplan unterrichtet und nicht nach den neuen Bildungsstandards, die zu dieser Zeit von den Standardexpertengruppen noch entwickelt wurden. Beobachtet man den Unterricht unter diesem Gesichtspunkt, fällt auf, dass keine evidenten Veränderungen in bezug auf Lehre und Unterrichtsgestaltung zu beobachten waren. Es stellt sich hier also die grundsätzliche Frage nach der Wirksamkeit von Lehrplänen.

Sind die Bildungsstandards für die Lehrkräfte eine Reflexionshilfe, eine Planungs- und Evaluationshilfe für den Unterricht? Die neuentwickelten Bildungsstandards schreiben bestehende Strukturen fest. Die Bildungsstandards werden in das existierende System eingepasst, ohne dass Möglichkeiten zu Reformen genutzt oder eine Reflexion bildungspolitischer Strukturen angeregt würden. Es wurde nicht zur Diskussion gestellt, ob es weiterhin sinnvoll sei, die gemeinsame Lernzeit auf nur vier Jahre zu beschränken. Sonderpädagogische Förderkonzepte oder Ansätze zur inklusiven Beschulung wurden nicht erwogen.

Damit aber Bildungsstandards nicht lediglich eine neue Form curricularer Vorgaben darstellen, bedarf es einer Diskussion von Bildungszielen, Kompetenzen und Anregungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Nur so kann ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung geleistet werden.

Will man ein Urteil dazu abgeben, ob die Bildungsstandards in Baden-Württemberg gelungen sind, ist auch zu beachten, dass es nicht nur um die zu erreichenden Kompetenzen gehen darf, sondern auch der Prozess des Kompetenzerwerbs bestimmten Gütekriterien entsprechen muss. Dieser Aspekt wird in den Bildungsstandards lediglich marginal behandelt. Die Formulierungen von gleichen Anforderungen für alle zu einem bestimmten Zeitpunkt verkennen die Dynamik von Bildungsprozessen, so Brügelmann³.

Oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, die Schlüsselqualifikation der Sprachlernkompetenz zu erwerben. Diese wird aufgebaut in der gemeinsamen Interaktion im kindgemäßen immersiv-reflexiven Unterricht. Man greift dazu auf das grundlegende Kommunikationsbedürfnis von Kindern zurück. Die SchülerInnen sollen Freude am Sprachenlernen entwickeln und ihr Wissen über Sprache systematisch erweitern. Um Sprachwissen auf- und auszubauen bedarf es des Rückgriffs auf das Weltwissen der Kinder. Mittels Weltwissen erschließen sich Kinder Sprache. Welt- und Sprachwissen sind also eng miteinander verbunden. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, den Fremdsprachenunterricht mit inhalts- und handlungsbezogenen

³ Siehe Kapitel 6.

Fächern zu verknüpfen. Sprachwissen wird in der Aneignung von Sach- und Handlungswissen erworben (bilinguales Lehren und Lernen). Der Fremdsprachenunterricht greift die vom Kind ausgehende Sprachreflexion (zum Beispiel Hypothesen über die Welt) auf und unterstützt sie. Dies unterstützt den Aufbau von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstsein.

Wie gestaltet sich der Unterricht? Die Prinzipien des Anfangsunterrichts gelten auch für den Fremdsprachenunterricht. Dies sind der Einbezug der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, die Aktivierung aller Lernkanäle, sowie ganzheitliche und handlungsorientierte Zugangsweisen. Das Sprachenlernen orientiert sich dabei am Mutterspracherwerb, wobei der Aufbau von Fremdsprachenkenntnissen die Entwicklung der Muttersprache unterstützt und umgekehrt. Dies wird offensichtlich, wenn man Variable V.4.13. heranzieht, die verdeutlicht, wie muttersprachliches Wissen in die Zielsprache übertragen wird. Auch wird die Anlehnung an den Mutterspracherwerb deutlich, wenn man das Korrekturverhalten der Lehrkräfte analysiert, das sich in seiner Grundstruktur an den Erstspracherwerb anlehnt. Das immersiv-reflexive Lehren und Lernen bestimmt den Fremdsprachenunterricht. Immersiv will heißen, dass Sprache in der Interaktion angeboten wird., d.h. Sprache ist situationsbezogen und authentisch und dient echter Mitteilung.

„Das bedeutet, dass die Zielsprache beim immersiven Lehren und Lernen die für das Lernen wesentlichen Funktionen übernimmt. In ihr wird kommuniziert, wenn zum Beispiel Unterricht organisiert, Inhalte vermittelt oder Unterrichtssituationen ausgehandelt werden. Kindgerechte Interaktionsräume entstehen dabei durch die Berücksichtigung und Umsetzung der für die Grundschule allgemein gültigen didaktischen Prinzipien der Handlungs-, Situations-, Themen-, Erlebnis und Spielorientierung.“⁴

Zum Erwerb von Sprachstrategien legt der Bildungsplan eine Handlungsorientierung und Lernen in der Interaktion fest.

„Indem der Fremdsprachenunterricht das Interesse und die Freude der Kinder an Sprache, Kommunikation und Interaktion im Erleben, Handeln und im Gespräch aufgreift sowie die Kinder in ihren Systematisierungs- und Reflexionsversuchen gezielt unterstützt und fördert, legt er entscheidende Grundlagen in den Bereichen der Sprachlernkompetenz, des Sprachbewusstseins und der interkulturellen Kompetenz. Er ermöglicht es den Kindern, Strategien für Verstehen, Sich-verständlich-Machen und Interaktion aufzubauen und macht so Verstehensleistungen sowie ein Wissen von Sprachstrukturen durch Sprachrezeption und Sprachreflexion möglich.“⁵

Um dies zu ermöglichen, wird der Unterricht in der Grundschule inhaltlich und sprachlich spiralförmig angelegt, d.h. Bekanntes wird eingebunden und Neues tritt anknüpfend hinzu.

Welche Ergebnisse liefert die Auswertung der Unterrichtstranskriptionen?

Diese Frage bezieht sich vor allem auf die Anforderung der Realisierbarkeit, die an gelungene Bildungsstandards gestellt wird. Die Auswertung des Fremdsprachenun-

⁴ Bildungsplan 2004, S. 72.

⁵ Bildungsplan 2004, S. 69.

terrichts über drei Schuljahre konnte belegen, dass in den Bildungsstandards für die Grundschule realisierbare Anforderungen entwickelt wurden, die den Bedürfnissen der Kinder entsprechen und den Lernwegen der SchülerInnen angemessen sind.

Die SchülerInnen kommunizieren von Anfang an in der Zielsprache und eignen sich schnell rezeptive Kompetenzen an. Der Unterricht wird von den Lehrkräften in der Grundschule und der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung bis auf wenige Worte fast durchgehend in der Zielsprache abgehalten. In der Schule für Kinder mit Lernbehinderung greift die Lehrerin etwas öfter auf die Muttersprache zurück. Auch die SchülerInnen verwenden verstärkt die Muttersprache. In allen drei Klassen der Fallstudie experimentieren die Kinder mit der Zielsprache und pflegen somit einen kreativen und ungezwungenen Umgang mit der Zielsprache. Ich habe gezeigt, dass die SchülerInnen Lernstrategien entwickeln, indem sie mit Sprache experimentieren, zuhören und nachsprechen. Sie schulen damit ihre rezeptiven Kompetenzen und stellen Hypothesen zum Sprachgebrauch an.

Welche Anforderungen muss man an einen gelungenen Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage der Bildungsstandards in Baden-Württemberg stellen? Den SchülerInnen muss Sicherheit im Umgang mit den Sprachen vermittelt werden. Rückgriffe auf die Muttersprache sind notwendig, sollten jedoch so in den Unterricht eingebettet sein, dass den SchülerInnen immer ersichtlich ist, in welcher Sprachwelt sie sich bewegen. Unmotiviertes Wechseln zwischen Ziel- und Muttersprache führt zu starker Verunsicherung der SchülerInnen.

Was wird in den Leitgedanken zum Fremdsprachenunterricht festgelegt?

Die Bedeutung des Fremdspracherwerbs vor dem Hintergrund eines zusammenwachsenden Europas wird in den Leitgedanken besonders betont. Die SchülerInnen sollen von der Grundschule an Kompetenzen in Englisch bzw. Französisch erwerben. Der Unterricht findet in allen Schularten in der Regel in der Zielsprache statt. Die SchülerInnen sollen dabei eine positive Haltung gegenüber dem Sprachenlernen aufbauen.

„So wird eine interkulturelle Kompetenz aufgebaut, die Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung unterstützt, Empathie, Achtung und Toleranz fördert sowie einen Perspektivenwechsel ermöglicht. Diesen Zielen dient auch die Begegnung mit den literarischen Ausdrucksformen und Texten in den verschiedenen Sprachen.“⁶

Diese Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht lehnen sich an die Bildungsziele an, wie sie von Hentig formuliert hat. Vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Vermittlung einer Sprachlernkompetenz und der Aufbau einer kommunikativen Kompetenz, die die SchülerInnen zu lebenslangem Lernen befähigen soll. Das Anliegen des Fremdsprachenunterrichts ist ein fächerübergreifendes Arbeiten und bilingualer Sachfachunterricht mit der Berücksichtigung der mündlichen und rezeptiven Kompetenzen.

„Die Bildungsstandards beschreiben den Grad des Sprachkönnens, den die Lernenden erreichen sollen. Die (End-)Profile werden in den Bildungsstandards aller Schularten und Stufen detailliert beschrieben. Dies verlangt adäquate Formen der Evaluation des Sprachkönnens. Um der jeweiligen Schü-

⁶ Bildungsplan 2004, S. 64.

lerleistung gerecht zu werden, muss der Grad der erreichten Kompetenz differenziert bewertet werden. Durch Selbstevaluation im Sprachportfolio kann das Bewusstsein der Lernenden für den erreichten Kenntnisstand und damit auch die Lernerautonomie gestärkt werden. Nicht zuletzt erleichtern die neue Gesamtkonzeption des Fremdsprachenunterrichts und die Beschreibung der erworbenen Sprachkenntnisse in Bildungsstandards eine direkte Vernetzung mit außerschulischen Anforderungen und Sprachzertifizierungen.“⁷

Es wird zwar in Baden-Württemberg durch das Erstellen von Portfolios und der Anlehnung an den GER nach Kompetenzstufen differenziert, jedoch nicht dezidiert festgelegt, welche Kompetenzstufen unter- und oberhalb eines Mindestniveaus liegen.

Die Hauptkritik an den Bildungsstandards betrifft also die Grundanlage der Bildungsstandards – die institutionellen Vorgaben, in die sie sich einpassen – nicht den inhaltlichen Aspekt der Bildungsstandards für den frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule.

10.3. Lehr- und Lernumgebungsfaktoren

In den drei Klassen der Fallstudie wird der Fremdsprachenunterricht von der Anzahl der Wochenstunden unterschiedlich gewichtet. In der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung wird eine Wochenstunde die Zielsprache unterrichtet, in der Schule für Kinder mit Lernbehinderung sind es zwei Stunden. Mit sechs Wochenstunden in der ersten, vier in der zweiten und zwei in der dritten Klasse nimmt der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule den meisten Platz ein. Die Klassenstärken sind sehr unterschiedlich. In der Sprachheilschule und der Förderschule werden maximal 12 Kinder, in der Grundschule maximal 27 Kinder unterrichtet. Alle Klassen werden auch von Kindern besucht, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, liegen in klein- bzw. mittelstädtischen Umgebungen und können nicht als Brennpunktschulen bezeichnet werden.

Fragt man nach den Lehr- und Lernumgebungsfaktoren ist aufschlussreich, welche Voraussetzungen die SchülerInnen der einzelnen Klassen als Startbedingungen mit in den Fremdsprachenunterricht bringen. Die Lehrkraft der Förderschule betont, es falle den Kindern allgemein schwer, Sprache zu abstrahieren und über Sprachstrukturen zu reflektieren. Es steht hier das Lernen durch Imitation im Vordergrund. Für die meisten SchülerInnen ist Englisch bereits die zweite Fremdsprache, wobei alle Kinder im Deutschen große Probleme haben. Anders die Bedingungen in der Sprachheilschule. Hier ist eine mutistische⁸ Schülerin in der Klasse, die zudem als lernbehindert eingestuft wird. Für die Grundschule betont die Lehrkraft den sozialen Einfluss der ländlichen Region und die stark dialektgefärbte Sprache in den Elternhäusern. Die Eltern der SchülerInnen sind engagiert in der Erziehung ihrer Kinder.

⁷ Bildungsplan 2004, S. 65.

⁸ „**Mutismus** ist ein psychisch bedingtes Nichtsprechen nach Erwerb der Sprache bei intaktem Hör- und Sprechvermögen und vollem Sprachverständnis.“ –Böhm, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1994, S. 487.

Wie sind die Bedingungen an den Schulen im allgemeinen, in welche Schulsituation wird der Fremdsprachenunterricht eingebettet? Die Förderschule ist eine Schule mit Nachmittagsangebot, die Sprachheilschule ist Hospitationsschule. Die Grundschule ist eine Modellschule für den „Schulanfang auf neuen Wegen“ mit altersgemischter Schuleingangsstufe. An den Schulen wurden Schulcurricula entwickelt. Die Lehrkraft der Förderschule hebt in diesem Zusammenhang die Nachmittagsangebote hervor. In der Grundschule ist ein Schulcurriculum in groben Zügen erstellt, das wöchentlich fortgeschrieben wird.

Neben diesen formellen Bedingungen, wie sie hier geschildert wurden, ist es wichtig, eine Umgebung zu schaffen, die Lernen begünstigt und den pädagogischen Rahmen für die Umsetzung des frühen Fremdsprachenunterrichts liefert.

Für den Fremdsprachenunterricht in den Anfangsklassen ist es bedeutsam, eine Umgebung zu schaffen, in der SchülerInnen die Bereitschaft und Fähigkeit, sich anderen zuzuwenden, sich gegenseitig zuzuhören und die eigene Kommunikationsabsicht erfolgreich auszudrücken, entwickeln können. Diese kommunikative Grundhaltung als Basis der Sprachlernkompetenz kann nur in einem offenen Klima vermittelt werden, in dem es keine „Fehler“ im herkömmlichen Sinn gibt und in der Kinder zur Interaktion angeregt werden. Jede sprachliche Äußerung der Kinder soll honoriert werden. Diese Atmosphäre des ungezwungenen Lernens eröffnet Fördermöglichkeiten, die sich nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht beziehen. Der frühe Fremdsprachenunterricht in der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung bietet die Möglichkeit der Kommunikations- und Entwicklungsförderung, da Elemente wie das Spiel mit Melodie, Rhythmus und Klang der Sprache im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Die Auswertung der Unterrichtstranskriptionen und die Befragung der Lehrkräfte zeigt, dass Kinder, die in ihrer Muttersprache entwicklungsverzögert sind oder eine Sprachbehinderung haben, diese nicht zwingend auf das sprachliche System der Zielsprache übertragen. Das frühe Fremdsprachenlernen ist daher für Kinder mit Sprachbehinderung auch eine Chance für die Erweiterung ihrer muttersprachlichen Fähigkeiten.

Die Maxime einer ganzheitlichen und handlungsorientierten Vorgehensweise für das frühe Fremdsprachenlernen wird in allen Schulen umgesetzt. Ein weiterer positiver Aspekt des Fremdsprachenlernens ist die Förderung der Wahrnehmung, insbesondere die Fähigkeit zur Hörwahrnehmung, die über die Elemente Lautklang, Sprechmelodie und Sprechrhythmus vermittelt wird. Der Unterricht soll sich daher am Grundsatz der sensomotorischen Integration („Lernen mit allen Sinnen“) orientieren, das heißt, dass das zu Lernende in Bild, Wort, Vers/Reim, Rhythmus, Melodie, Bewegung und Spiel verankert wird.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte sein, dass die Kinder sich mit Neugier und unvoreingenommen der Zielsprache nähern; dass sie den Klang der Sprache in sich aufnehmen (Intonation, Satzmelodie), Freude entwickeln am Klang der Sprache und wiederkehrende Elemente erkennen und Bedeutungen zuordnen können. Der Spaß der SchülerInnen, die Sprache zu imitieren und langfristig anzuwenden, ist offensichtlich, wenn man die Transkriptionen des Unterrichts und die Umsetzung der Variable V.4.13. betrachtet.

Ein tragendes Element der Gestaltung des Unterrichts und der Lernatmosphäre ist die Integration von Liedern und Reimen in den Unterricht. Ich habe gezeigt, dass in nahezu jeder Unterrichtsstunde Reime, Lieder, Bewegungsspiele und Verse als wiederkehrende – spiralförmige – Elemente in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Dies zeigt die große Bedeutung der Verknüpfung von Melodie, Rhythmus, Bewe-

gung und Spiel im Fremdsprachenunterricht, die es den SchülerInnen erleichtert, das Gelernte zu verankern und in einem handlungsorientierten Unterricht anzuwenden. Rhythmische Sprechverse mit Reimwörtern dienen dabei der Schulung der auditiven Merkfähigkeit. Lieder vermitteln den SchülerInnen die Aussprache, die Betonung und den Rhythmus der Fremdsprache. Ritualisiert eingesetzte Lieder ermöglichen es, bestimmte Aussprachevariationen durchgängig zu üben und gleichzeitig das Interesse der Kinder beizubehalten. Spiele bieten variationsreiche Bewegungsmöglichkeiten sowie Hörverstehensübungen. Wichtig ist es dabei, dass das Sprachmaterial gut strukturiert dargeboten wird und Relevantes stetig wiederholt wird, um die auditive Wahrnehmung, besonders die Merkfähigkeit, zu unterstützen.

Im Anfangsunterricht ist stets zu beachten, dass das Mündliche Vorrang vor dem Schriftlichen hat. Viele SchülerInnen, nicht nur jene der Förderschule, benötigen zur Stützung des Gedächtnisses visuelle und begriffliche Hilfen und vor allem viele Wiederholungen, wie die Lehrkraft der Förderschule dezidiert betont. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die Reduzierung der Sprache keine Banalisierung der Inhalte mit sich bringt. Das Sprachangebot muss dem Niveau der Kinder angemessen sein, bzw. nach dem Prinzip der „leichten Überforderung“, wie es auch beim Erstspracherwerb Anwendung findet, leicht über dem Vermögen der SchülerInnen liegen. Es soll immer aber dem Anspruch der Authentizität genügen. Die Lebens- und Sprachwelten der Kinder sollen für den Fremdsprachenunterricht aufgegriffen werden, was einen Lebensweltbezug herstellt. Die Sprachwelten der SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, können in den Unterricht integriert werden, bzw. die Sprachlernkompetenz, die diese Kinder bereits erworben haben, kann Anknüpfungspunkt für Reflexionen über Sprache und Sprachverwandtschaften sein.

In der Studie konnte ich zeigen, dass Kinder mit Sprachbehinderung oder Lernbehinderung ebenso kreativ und ungezwungen mit der Zielsprache umgehen, wie Kinder aus der klassischen Grundschule. Der Sprachinput in der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung lag ebenso hoch wie in der Grundschule. Die Kinder entwickeln Strategien zum Spracherwerb und experimentieren mit der neuen Sprache. Als Unterschied sei darauf verwiesen, dass der Unterricht in einem viel geringeren Zeitkontingent stattfand als in der Grundschule - eine Schiefelage, die es zu beheben gilt, vor allem wenn eine Reintegration in die Regelschule angestrebt wird, die nicht an formellen Komplikationen und Sprachbarrieren scheitern sollte. In der Förderschule bedingen die sozialen Faktoren und kognitiven Defizite der SchülerInnen eine erschwerte Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts. Der Sprachinput ist hier geringer; er passt sich über die Jahre dem Vermögen der Kinder an. Hinzu kommt, dass immer wieder neue Kindern in die Klasse kommen, die von der Grundschule an die Förderschule überwiesen werden. Diese Kinder konnten meist nicht Englisch sprechen, da sie in ihren Grundschulklassen nicht entsprechend gefördert wurden oder zum Teil nicht mehr am Unterricht beteiligt wurden. Auch unter diesen Lehr- und Lernumgebungsfaktoren haben die SchülerInnen Kompetenzen hinsichtlich rezeptiver und reproduktiver Fähigkeiten entwickelt und sich über sprachschöpferische Wege (siehe Variable V.4.13.) die Zielsprache erschlossen und kommunikative Fertigkeiten erworben. Zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen konnten die SchülerInnen auf ein hohes Potential an differenzierter Sprachlernkompetenz durch ihre Eltern und andere SchülerInnen zurückgreifen. Fremd- und Mehrsprachigkeit mögen in diesem Zusammenhang das Selbstkonzept und die Emanzipation der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Sie wurden in der Fähigkeit, sich anderen zuzuwenden,

sich gegenseitig zuzuhören und die eigene Kommunikationsabsicht erfolgreich auszudrücken, gestärkt.

10.4. Wissenschaftliche Faktoren

Wie Butzkamm betont, ist das „Mutterische“ ein entscheidendes Merkmal beim Spracherwerb des Kindes. Das „Mutterische“ meint die Art zu sprechen, wie Mütter mit ihren Säuglingen und Kleinkindern sprechen. Die Mütter passen sich den Fortschritten ihrer Kinder kontinuierlich an, sprechen verständlich sowie grammatikalisch korrekt und bieten ihren Kindern in Wortschatz und Thematik immer mehr an, als das Kind aufnehmen kann. Dieses Prinzip der „Mehrdarbietung“ entspricht demnach dem pädagogischen Prinzip der „leichten Überforderung“. Eltern greifen das vom Kind Geäußerte auf und wiederholen oder erweitern es. Kinder erwerben Sprache im Bemühen um wechselseitige Verständigung, auf dem Hintergrund lebendiger Spracherfahrung. Erst kommt die Verständigung, dann die Grammatik.

Auch Bruner schreibt, dass der Spracherwerb des Kindes durch drei Aspekte bestimmt ist, die gleichzeitig und in Wechselwirkung zueinander bestehen: Syntax, Semantik und die Pragmatik, die Funktion oder kommunikative Absicht der Sprache. Bruner geht in seinem Werk über den kindlichen Spracherwerb von der Prämisse aus, dass diese Aspekte im Prozess des Spracherwerbs untrennbar zusammenhängen. Der Spracherwerb beginnt, wenn ein Interaktionsrahmen geschaffen wird.

Vor dem Hintergrund der Ökologie der menschlichen Entwicklung wurde basierend auf der Annahme, dass der kindliche Spracherwerb in der Interaktion mit der Mutter/dem Vater Parallelen mit dem Spracherwerb von SchülerInnen in der Interaktion mit der Lehrkraft und anderen SchülerInnen haben kann, die schulische Lernsituation in der Klasse als Mikrokosmos dem Mikrokosmos Mutter-Kind gegenübergestellt.

Welches sind die kognitiven Grundausstattungen des Menschen, die die Prozesse des Denkens und Verhandeln, durch die Sprache erworben wird, bestimmen?

Das Kind sucht in seiner Umgebung nach Regelmäßigkeiten und begegnet daher Sprache mit einer Bereitschaft zur Ordnung. Es variiert Elemente, wodurch der Grundstein zur sprachlichen Hypothesenbildung gelegt ist.

Die in Kapitel 5 aufgeworfene Frage, ob Kinder zum Erschließen einer Fremdsprache Hypothesen bilden und demnach ähnliche Mechanismen wie im Erstspracherwerb zum Einsatz kommen, will ich hier diskutieren.

In Kapitel 8 wird deutlich, wie die SchülerInnen sich Sprache über Hypothesenbildung erschließen. Sie tun dies, indem sie erkannte Regelmäßigkeiten übergeneralisieren, deutsche Wörter durch englische Aussprache „übersetzen“ oder kreativ neue Wörter schöpfen, denen erkennbare Regelmäßigkeiten zu Grunde liegen (Variablen V.4.12. und V.4.13.).

Wird auch im institutionalisierten Fremdspracherwerb auf das lehrende Verhalten des Mutterischen zurückgegriffen und wirkt es sich auf das Lernverhalten aus?

Anhand der Auswertung der Unterrichtstranskriptionen wird deutlich, wie sehr Elemente des Mutterischen im täglichen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Die Korrektur anhand der richtigen Wiederholung, das Aufgreifen der Schüleräußerungen und die leichte Überforderung der Kinder beim sprachlichen Input sind Bele-

ge für die Umsetzung des Mutterischen, wie es in den Bildungsstandards auch grundgelegt wird.

Auch die Forderung von Butzkamm/Butzkamm, es als eine allgemeine didaktische Grundlage zu sehen, dass mit Hilfe der Muttersprache die fremde Sprache in das verfügbare Welt- und Sprachwissen der SchülerInnen eingebunden wird, setzen die Lehrkräfte in den untersuchten Fallstudien um. Variable V.3.20. zeigt die Umsetzung der „Sandwich-Technik“ und damit die Anforderung an eine Einbettung der Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht. Zudem greifen alle Lehrkräfte für Erklärungen zuweilen auf die Muttersprache zurück. So nutzen sie bewusst muttersprachliches Vorwissen und binden neue Wörter in die Lebenswelt der Kinder ein.

10.5. Perspektive der Lehrkräfte

Sind die Bildungsstandards eine Reflexionshilfe, eine Planungshilfe und Evaluationshilfe für den Unterricht? Die Selbsteinschätzungen und Beobachtungen der Lehrkräfte stimmen mit den Ergebnissen der Analyse der Unterrichtstranskriptionen überein.

Die Lehrkräfte verknüpfen den Fremdsprachenunterricht mit mehreren Sachfächern und folgen so den Vorgaben der Bildungsstandards. Es wird ein integrativer Unterricht gehalten, der von der Zielsprache dominiert wird und damit dem Grundsatz des immersiven Lernens folgt.

In der Befragung der Lehrkräfte tritt ein deutlicher Unterschied zwischen den Lehrerinnen der Grundschule und denen der Schulen für Kinder mit Behinderung hervor. Die Einschätzungen der letzteren kennzeichnet ein pessimistischerer Blick auf die Erfolge des Unterrichts und die Umsetzung der Bildungsstandards. Die Schlussfolgerung lautet: die Lern- und Unterrichtssituation an diesen Schulen lässt eine optimale Umsetzung der Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht nicht zu, da etwa zu wenig Wochenstunden zur Verfügung stehen oder der von den Lehrkräften gewünschte Einsatz von MuttersprachlerInnen nicht zu gewährleisten ist.

Eine weitere Hypothese lautet, dass die Vorgaben der Bildungsstandards den Bedürfnissen in der Förderschule und der Sprachheilschule nicht angemessen sind.

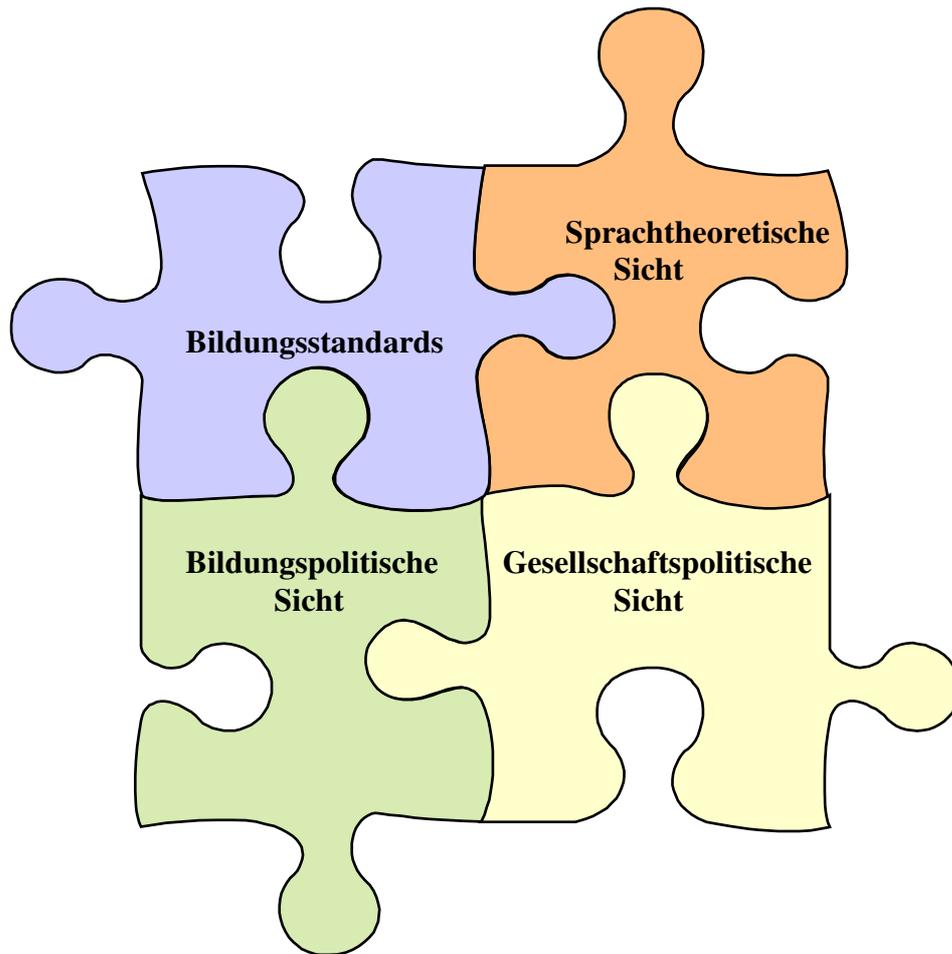
Alle Lehrkräfte beobachten die Freude der Kinder im Fremdsprachenunterricht und zum Teil positive Veränderungen in der Selbsteinschätzung der Kinder. Dies ist für die Lernmotivation nicht nur im Fremdsprachenunterricht nutzbar. Die Einführung der Schriftlichkeit wird von den Lehrkräften als ambivalent empfunden. In den Grundschulen scheint es keine Probleme bei der Einführung der Schriftlichkeit zu geben, die Kinder verlangen sogar nach der Verschriftlichung bekannter Wörter. Anders sind hier die Einschätzungen aus der Förder- und Sprachheilschule. Es fällt dort vielen Kindern schwer, mit der zusätzlichen Anforderung umzugehen und ein Einbruch der Lernmotivation wird von den Lehrkräften beobachtet. Auch hier lässt sich also der Schluss ziehen, dass die Vorgaben der Bildungsstandards nicht den Anforderungen der Lernsituationen in Schulen, in denen der Grundschullehrplan greift, gerecht wird. Hier werden die Nachteile von Leistungsstandards besonders offensichtlich. Eine ausdifferenzierte Formulierung von Mindeststandards böte dagegen die Chance, ein weites Feld an Kompetenzen zu formulieren und so eine Binnendifferenzierung, nicht nur innerhalb der Klassen, sondern auch zwischen den Schularten zu ermöglichen.

10.6. Schlussbetrachtung - Perspektiven

Erziehung ist immer die Erziehung zu Mündigkeit und Selbständigkeit. Der frühe Fremdsprachenunterricht leistet hierzu einen entscheidenden Beitrag. Darum darf ihn keine Schulart vernachlässigen. Gerade in der Schule für Kinder mit Lernbehinderung hat der Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung. Ein positives Selbstwertgefühl begünstigt das Reflektieren des eigenen Handelns und des Lebens in einem sozialen Gefüge. Das Erlernen einer Fremdsprache und das dadurch geweckte Interesse an kulturellen Zusammenhängen trägt zur Persönlichkeitsentwicklung und Emanzipation der SchülerInnen bei. Das Recht eine Fremdsprache zu lernen, ist deshalb ausnahmslos allen SchülerInnen zu gewähren. Jede/jeder ist dabei nach seinen Möglichkeiten zu fördern und muss jede dazu notwendige Unterstützung erfahren. Nur so ist eine inklusive Beschulung, eine nicht ausgrenzende und separierende Beschulung möglich. Eine Rückschulung in die „Regelklasse“ ist nur unter diesen Bedingungen realisierbar.

Die Lebensumwelt empfinden manche SchülerInnen der Förderschule als problematisch. Der Erwerb von Fremdsprachenkompetenzen kann das Selbstkonzept und die Emanzipation der SchülerInnen positiv beeinflussen und so dazu beitragen, die SchülerInnen in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit, sich anderen zuzuwenden und sich gegenseitig zuzuhören, unterstützen. Diese kommunikative Grundhaltung bildet den Grundstein einer Sprachlernkompetenz. Diese Kommunikations- und Entwicklungsförderung ist v.a. auch an Schulen für Kinder mit Sprachbehinderung umzusetzen, um die neu erworbenen kommunikativen Fähigkeiten für den gesamten Unterricht fruchtbar zu machen. Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts steht daher immer der Aufbau kommunikativer Kompetenz.

Welche Perspektiven eröffnen sich aufgrund der Umsetzung der Bildungsstandards und des frühen Fremdsprachenunterrichts aus sprachtheoretischer, bildungspolitischer und gesellschaftspolitischer Sicht?



Sprachtheoretische Sicht

Die Analyse der Unterrichtstranskriptionen hat deutlich gemacht, dass der Fortschritt der sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen messbar ist. Die Lehrkräfte passen den sprachlichen Input den Fähigkeiten der Schülerinnen an, d.h. eine Zunahme der gesprochenen Wörter in der Zielsprache ist dokumentierbar. Auch die Anzahl der gesprochenen Wörter der SchülerInnen in der Zielsprache ist steigend. Über die Schuljahre sind immer mehr freie, spontane Äußerungen zu verzeichnen, wenn auch insgesamt spontane Äußerungen in der Zielsprache eher selten vorkommen. Die SchülerInnen bilden Hypothesen und experimentieren mit und in der Zielsprache. Die Kinder eignen sich auf diesem Weg die Sprache an, wobei vor allem rezeptive Kompetenzen im Vordergrund stehen. Spätestens mit Beginn der dritten Klasse treten in allen drei Fallstudien stark die produktiven Kompetenzen der SchülerInnen hervor.

Ich habe auch gezeigt, dass wie in den Bildungsstandards festgelegt, einige Elemente aus dem Mutterspracherwerb im Fremdsprachenunterricht Umsetzung finden und zum Spracherwerb der SchülerInnen in hohem Maß beitragen.

Auch nonverbale Kommunikationselemente, der Einsatz von Melodien, die spiralförmig immer wieder im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, rhythmische Reime und Spiele und das Experimentieren mit dem Klang der Sprache haben einen hohen Stellenwert im Eingangsunterricht. Zudem ist in diesem Kontext eine bewegungs- und handlungsorientierte Vorgehensweise zu beobachten.

Der Erfolg der Fremdsprachenvermittlung hängt von der Intensität, Dauer und Kontinuität des Lehrangebots ab - aber auch von der Art der Lehre.

Die Grundschule ist die Schulart mit der größten Heterogenität, da die SchülerInnen sehr unterschiedliche Fähigkeiten mitbringen und ihre sozialisationsbedingten Voraussetzungen differieren, Familienstrukturen sich stark unterscheiden, Migrationshintergründe bestehen oder Kinder mit und ohne Behinderung inklusiv unterrichtet werden. Auf diese Differenzen muss der Unterricht in der Grundschule reagieren, sich darauf einstellen und diese Bedingungen vor allem akzeptieren und sie sich zu nutze machen.

„Heterogene Lerngruppen werden in der Grundschulpädagogik überwiegend als Bereicherung betrachtet: das soziale Lernen ist vielfältiger, Kinder tauschen sich über Inhalte und Handlungsweisen in verschiedenen Kulturen aus, sie sammeln Erfahrungen mit Anderssein. Ein wichtiges motivationstheoretisches Argument für die Akzeptanz der heterogenen Leistungsstände lautet: Wenn immer die allgemeine Bezugsnorm der Grundschule der Maßstab ist, haben leistungsschwache Kinder permanent Misserfolgserlebnisse; für diese Schüler ist daher im Sinne zieldifferenten Lernens ein niedrigeres Mindestlernzielniveau erforderlich. Nur wenn sie eine erreichbare Bezugsnorm als Vergleichsmaßstab haben, sind auch für leistungsschwache Kinder Könnenserfahrungen möglich, die den Ausgangspunkt für erhöhte Anstrengungsbereitschaft bilden.“⁹

Bildungspolitische Sicht

Baden-Württemberg hat Bildungsstandards entwickelt, bevor eine nationale Entwicklung abgeschlossen war. Es konnten daher nicht alle Ergebnisse der aktuellen Schulforschung in die Entwicklung der Standards einfließen. Zudem fehlte ein öffentlicher Diskurs über die den Bildungsstandards zugrunde liegenden Leitgedanken. Zwar wurden die Bildungsstandards im Internet publiziert und um Rückmeldung wurde gebeten, jedoch ersetzt dies nicht eine grundlegende Diskussion über Bildungsziele, die alle Gesellschaftsschichten einbezieht. Können die Forderungen, Schule soll sich selbst in Frage stellen wenn sie es nicht vermag, jedes Kind optimal zu fördern, umgesetzt werden, wenn Standards mit dem undifferenzierten Sprachduktus „Die Schülerinnen und Schüler können ...“ formuliert werden? So formuliert man ungeachtet der Empfehlungen auf nationaler Ebene Leistungsstandards, die selektive Tendenzen forcieren und nicht zu Chancen- und Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Der Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung ist dazu zu nutzen, Erkenntnisse für die professionelle Schulentwicklung bereitzustellen, um so Unterrichts- und Schulqualität auf ein höheres Niveau zu heben. Die outputorientierte Steuerung sollte jedoch nicht zur Selektion oder zum Erstellen von Ranking-Listen dienen.

Gesellschaftspolitische Sicht

Das Schulsystem Baden-Württembergs ist ein separierendes, d.h. Kinder mit Behinderung werden in Sonderschulen unterrichtet. Kinder ohne Behinderung werden nach nur vier gemeinsamen Lernjahren ihrem „Leistungsniveau“ entsprechend an weiterführende Schulen überwiesen. Im Gegensatz dazu könnte durch die Praxis der inklusiven Beschulung jede SchülerIn in ihrer Individualität wahrgenommen, akzeptiert und entsprechend gefördert werden. Anhand differenzierter Mindeststandards lassen sich Förderpläne für einzelne SchülerInnen entwickeln.

⁹ Cortina, Kai S. / Baumert, Jürgen / Leschinsky, Achim / Mayer, Karl Ulrich / Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 340.

Die Entwicklung neuer Bildungsstandards hätte die Möglichkeit geboten, bestehende Systeme zu reformieren und die Theorie einer pädagogisch unteilbaren heterogenen Gruppe umzusetzen. Die aufgrund der PISA-Ergebnisse initiierte Bildungsreform hat unzureichend auf die Umsetzung von Chancen- und Bildungsgleichheit reagiert. Soll die Qualität von Schule und Unterricht verbessert werden, müssen Lehrkräfte Beratung und Unterstützung erfahren, vor allem auch in bezug auf die 'neuen' Fächer Englisch und Französisch in der Grundschule. Schulen müssen bei der Erarbeitung ihrer Schulcurricula professionelle Hilfe erfahren, um diesen wichtigen pädagogischen Gestaltungsraum effizient nutzen zu können. Leider ist in den Standards keine explizite Definition der Rahmenbedingungen für das Lernen formuliert - wie soll zum Beispiel individuelle Förderung erfolgen etc. - was wiederum zeigt, wie wichtig es ist, diese Aspekte bei der Gestaltung eines Schulcurriculums zu beachten. Wenn eine Verbesserung des Outputs angestrebt wird, müssen auch die Bedingungen des Inputs Güte- und Qualitätskriterien unterliegen, die für alle Schulen gleichermaßen grundzulegen sind.

Ich warne vor Vergleichsstudien zwischen Schulen. Evaluationen dürfen nur der Orientierung und Selbstvergewisserung dienen, nicht dem Vergleich. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Selektion und Leistungsdruck in den Vordergrund treten. Orientiert man sich zu sehr an der Outputsteuerung und möglichen Vergleichsarbeiten, ist zu vermuten, dass die individuelle Förderung und das Lernen in leistungsheterogenen Gruppen immer mehr in den Hintergrund treten.

Kinder lernen eine neue Sprache in der Grundschule, in der Förderschule und in der Schule für Kinder mit Sprachbehinderung. Sie tun dies mit großer Freude, wenn der Unterricht sich an den pädagogischen Maximen des Anfangsunterrichts orientiert und die Bedürfnisse der SchülerInnen einbezieht. Um die Zielsprache auf einem hohen Niveau zu beherrschen, ist sie den Kindern über einen langen Zeitraum zugänglich zu machen. Diese Möglichkeit hat Baden-Württemberg mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts ab Klasse eins geschaffen. Die Zielsprache ist so kontinuierlich ab dem ersten Schultag erlernbar und auf der Grundlage des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens bis zum Abitur erweiterbar. Auf diesem Weg kann man der in Europa vorherrschenden 3-Sprachen-Formel gerecht werden. Ein entscheidender Weg in diese Richtung wäre auch die Einführung eines bilingualen Unterrichts der aufgrund des Immersionsprinzips einen höheren Wirkungsgrad erzielen kann.

Für die Lehrkräfte bilden die Bildungsstandards den Referenzrahmen für Unterricht, Schule und Schulsystem. Als solche sind sie für alle LehrerInnen die Grundlage zur Reflektion des eigenen Handelns und zur Planung und Evaluation des Unterrichts.

Dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule kommt entscheidende Bedeutung in der Lernbiographie der SchülerInnen zu. Frühere Wissensdefizite sind kaum kompensierbar, weshalb besonders in der Grundschule ein stabiles Wissensfundament zu legen ist. Denn neues Wissen entsteht nur, wenn es sich mit altem verknüpft. Diesem Grundsatz, dass Lernen auf Gelerntem aufbaut, tragen die Bildungsstandards mit der starken Betonung der Spiralität im Unterricht Rechnung.

Die Anforderung, wonach die Kompetenzmodelle als Hypothesen gelten, die empirisch geprüft werden müssen, wurde umgesetzt. Es ist den SchülerInnen, sowohl in der Grundschule als auch in der Schule für Kinder mit Lernbehinderung und Sprach-

behinderung möglich, kommunikative Kompetenzen aufzubauen und eine Sprachlernkompetenz zu entwickeln. Diese kommunikativen Kompetenzen werden erworben dank Übungssicherheit, Routinen, Hörverstehen, Sensibilisierung für Sprache, Lesefertigkeit, Heranführung an Schriftbilder und Einblick in und Verständnis für andere Kulturen. Zu beachten ist, dass häufiges, intensives Hören und Hörverstehen dem Nachsprechen und dialogischen Sprechen vorausgeht. Das Ziel schulischer Sprachausbildung, die Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen zu gewährleisten, kann demnach erreicht werden.

Inwieweit die Einführung der Bildungsstandards zu unmittelbaren Veränderungen im Schulalltag führt, bleibt unklar. Die Änderung von Lehrplänen allein wirkt sich nicht direkt auf das pädagogische Geschehen und den Unterricht in den einzelnen Klassen aus. Das heißt: neben den Bildungsstandards muss zum einen über die Entwicklung von Lehrwerken und die flächendeckende Lehrerfortbildung jede einzelne Schule unterstützt werden. Soll jede Schule ein eigenes Schulcurriculum entwickeln, bedarf es einer Unterstützung der Schulen auf diesem Weg, v.a. mittels professioneller Schulentwicklung. Sollen die nach der Einführung von Bildungsstandards formulierten Ziele (etwa bessere Positionierung im PISA-Ranking) erreicht werden, ist eine Schaffung der Chancengleichheit im Bildungswesen anzustreben, die nicht aufgrund einer frühen Selektion in vermeintlich leistungshomogene Klassen erreichbar ist. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass eine Integration von SchülerInnen mit Lern- oder Sprachbehinderung in die Regelschule nur möglich ist, wenn dem Fremdsprachenunterricht in diesen Schulen der gleiche Stellenwert wie in der Grundschule zugemessen wird. Dies habe ich anhand der Fallstudien so nicht beobachtet. Veränderungen auf der Makroebene des schulischen Handlungssystems führen also nicht immer stringent zu direkt messbaren Veränderungen auf der schulischen Mikroebene des Unterrichts, bzw. der direkten Schüler-Lehrer-Interaktion. Sie sind jedoch der erste Schritt dazu, Schule als Bestandteil des Bildungssystems zu stärken und Veränderungen im pädagogischen Selbstverständnis zu initiieren und so einen Paradigmenwechsel in der Sprachausbildung zu vollziehen.

Kritisch bleibt weiterhin anzumerken, dass bisher unklar ist, wie mit Defiziten und dem Nicht-Erreichen von Standards umzugehen sein wird. Wenn aber die Einführung von Bildungsstandards dazu beitragen soll, die schulische Bildung auf ein höheres Niveau zu heben, muss die Problematik der Förderung der schwachen und schwächsten SchülerInnen im Mittelpunkt stehen. Um die angestrebte Chancengleichheit zu gewährleisten ist es notwendig, allen SchülerInnen einen qualifizierten Abschluss zu garantieren. Hierzu bedarf es einer Abstimmung der Lehrpläne von Grund-, Haupt- und Sonderschule und nicht, wie in Baden-Württemberg geschehen, schulartenspezifischer Bildungsstandards. Bildungsstandards müssen Teil eines umfassenden Konzepts zur pädagogische Qualitäts- und Schulentwicklung sein. Ebenso wie Standards für den Output formuliert werden, müssen auch Standards für den Input, also den Lernort, die Lern- und Arbeitsbedingungen, die Qualifikation der Lehrenden, die Lehr-, Lern- und Förderkonzepte, die pädagogische Schulentwicklung etc., ausgearbeitet werden.

Der Weg der Entwicklung neuer Bildungsstandards war nur der erste Schritt zu einer Umgestaltung der Schullandschaft – weitere kleine Schritte müssen folgen, wollen wir für die SchülerInnen einen Lernort schaffen, der ihren Bedürfnissen entspricht und so ihre optimale Förderung ermöglicht.

11. Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten: Sprache: Wege zum Verstehen, Tübingen/ Basel 2001.
- Antor, G./ Bleidick, U.: Behindertenpädagogik als angewandte Ethik, Stuttgart/ Berlin/ Köln 2000.
- Antor, G./ Bleidick, U.: Recht auf Leben - Recht auf Bildung: aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik, Heidelberg 1995.
- Apel, Hans Jürgen/ Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 2002.
- Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin/ New York 2000.
- Aufschnaiter, Stefan von / Welzel, Manuela (Hrsg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung, Münster 2001.
- Backes-Haase, A.: Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie, Weinheim 1996.
- Bausch, Karl- Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/ Basel 1995³.
- Bausch, Karl- Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/ Basel 2003⁴.
- Berg, H. de/ Prangel, M. (Hrsg.): Differenzen: Systemtheorie zwischen Dekonstruktion und Konstruktivismus, Tübingen/ Basel 1995.
- Bildung & Wissenschaft April 2004, Weinheim: Brügelmann, Hans: Contra Bildungsstandards, S. 35.
- Bleidick, Ulrich: Allgemeine Behindertenpädagogik, Neuwied/ Köln 1999.
- Bleidick, Ulrich: Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie, Stuttgart/ Berlin/ Köln 1999.
- Bless, G./ Kronig, W.: Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderschüler stetig an, in: schweizerschule, 2. Jg. (2000).
- Böhm, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1994.
- Booth, T./ Ainscow, M.: From them to us. An international study of inclusion in education, London 1998.
- Bradish, Paula/ Feyerabend, Erika/ Winkler, Ute (Hrsg.): Frauen gegen Gen- und Reproduktionstechnologien. Beiträge vom 2. bundesweiten Kongreß Frankfurt, 28.-30.10.1988, München 1989.
- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente, Stuttgart 1981.
- Bruner, Jerome: wie das Kind sprechen lernt, Bern/ Göttingen/ Toronto/ Seattle 2002².
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003. (Klieme 2003)
- Burghardt, M.: Orientierungspunkte für die Arbeit am Bildungsplan Förderschule, auf: www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/sonderschulen/sonderschultypen.html#foerderschule.
- Butzkamm, Wolfgang/ Butzkamm, Jürgen: Wie Kinder sprechen lernen: kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen, Tübingen/ Basel 1999.
- Butzkamm, Wolfgang: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht, Tübingen 2004.

- Chassé, K.A./ Drygala, A./ Schmidt-Noerr, A. (Hrsg.): Randgruppen 2000. Analysen zu Randgruppen und zur Randgruppenarbeit, Bielefeld 1992.
- Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten: Eine Einführung / unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz, Heidelberg 2001².
- Cloerkes; Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg 2003.
- Cortina, Kai S./ Baumert, Jürgen/ Leschinsky, Achim/ Mayer, Karl Ulrich/ Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg 2003.
- Cuomo, N.: „Schwere Behinderung“ in der Schule: unsere Fragen an die Erfahrungen, Bad Heilbrunn 1989.
- Deppe-Wolfinger, Helga/ Prengel, Annedore/ Reiser, Helmut (Hrsg.): Integrative Pädagogik in der Grundschule, Weinheim/ München 1990.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 200. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Weinheim, 95. Jahrgang 2003, Heft 2: Barnitzky, Horst: Ergebnisorientiert oder auch prozessbezogen?, Anmerkungen zum Beitrag von Wolfgang Böttcher in diesem Heft, S. 165-167.
- Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Weinheim, 95. Jahrgang 2003, Heft 2: Böttcher, Wolfgang: Bildung, Standards, Kerncurricula. Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen, S. 152-163.
- Dittmann, Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen, München 2002.
- Dumke, Dieter/ Schäfer, Georg: Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen, Weinheim 1993.
- Eberwein, H./ Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten, Weinheim 1995.
- Eberwein, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen, Weinheim 1996.
- Eberwein, Hans (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele, Berlin 1987.
- Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam, Weinheim/ Basel 1997⁴.
- Edmondson, Willis / House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung, Tübingen/ Basel 2000².
- Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 1995.
- Fitzner, Thilo (Hrsg.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform, Bad Boll 2004.
- Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2000.
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen 1980¹⁴.
- Gesamtschul-Kontakte, Aurich, 1/2004, 27. Jg.: Vieluf, Ulrich: „Nationale Bildungsstandards“ – Teufelswerk oder Wundersalbe?, S. 57.

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden- Württemberg: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf. Ludwigsburg ohne Jahr.
- Goethe-Institut Inter Nations, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York, 2001.
- Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Sozialisiert und diszipliniert. Die Erziehung „wilder Kinder“, Hohengehren 1998.
- Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch, Bad Heilbrunn 1995⁴.
- Haeberlin, U./ Bless, G./ Moser, U./ Klaghofer, R.: Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen, Bern/ Stuttgart 1990.
- Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme - auf dem Weg zur Integration, Stuttgart/ Berlin/ Köln 1999.
- Hildes Schmidt, Anne/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim/ München 1998.
- Hofer, Theo (Hrsg.): Emotionale Intelligenz: Erfahrungen und Anregungen für den Regelklassen- und Spezialunterricht, Luzern 2000.
- <http://www.bildungsoptionen.de/standards.htm>, Zugriff 31.05.2005: Überlegungen zu Bildungsstandards.
- http://www.bildungs-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/foerderschule/ArbeitsberichteB/Abschlussbericht_AG3_Internetversion.pdf: Zugriff am 19.10.2005: Pädagogische und didaktische Bezugspunkte des Unterrichts an der Förderschule, Landesinstitut für Schulentwicklung, Abteilung 31 Bildungsplanarbeit Förderschule, Arbeitsbericht Schuljahr 2004/2005.
- http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/Aktueller_Stand_050822.pdf Zugriff am 18.10.2005
- <http://www.bpb.de/files/OLQO61.pdf>, Zugriff am 31.05.2005: Bundeszentrale für politische Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2005, 21.März 2005.
- http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.htm/?guid=1W7D99, Zugriff am 31.05.2005: Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ 12/2005): Standards für schulische Bildung?
- <http://www.gew.de/Binaries/Binary3666/bildungsstandards.pdf>, Zugriff am 09.06.2005: GEW Hauptvorstand: Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug? Funktionen, Hintergründe und Positionen der GEW.
- <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm>, Zugriff am 31.05.2005: Bildungsstandards.
- <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg4-BS307KMK.pdf>, Zugriff am 31.05.2005: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004.
- <http://www.wibe-bw.de>: Zugriff am 09.09.2005: 1. Zischensbericht der Pilotphase Fremdsprachen in der Grundschule.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Berlin 2002.

- Jantzen, W.: Geistig behinderte Menschen und gesellschaftliche Integration, Bern/ Stuttgart/ Wien 1980.
- Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Soziologie der Sonderschule. Analyse einer Institution, Weinheim/ Basel 1981.
- Jantzen, Wolfgang: Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens, München 1982.
- Jonas, Monika: Behinderte Kinder - behinderte Mütter?, Frankfurt/M. 1990.
- Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1973.
- Kiper, Hanna: Einführung in die Schulpädagogik, Weinheim/ Basel 2001.
- Klann-Delius, Gisela: Spracherwerb, Stuttgart/ Weimar 1999.
- Kobi, Emil E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken, Bern/ Stuttgart/ Wien 1993⁵.
- Kraft-Locher, C.: Integrationspädagogische Qualifikation. Eine empirische Untersuchung zur integrationspädagogischen Neuorientierung der Lehrerbildung. Dissertation, Köln 1999, als Manuskript gedruckt.
- Krämer, Herbert: Problemfelder der Integration behinderter Schüler/innen: Versuch der Interpretation und systemtheoretischen Rekonstruktion, St. Ingbert 1997.
- Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung, Opladen 1994.
- Kron, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik, München/ Basel 2000³.
- Kubanek-German, Angelika: Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht Band 1: Ideengeschichte, Münster/New York 2001.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie, Weinheim 1995⁴.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken, Weinheim 1995³.
- Lehren und Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg; 1/2005, Villingen-Schwenningen 2005.
- Lersch, Rainer: Gemeinsamer Unterricht – Schulische Integration Behinderter, Neuwied/ Kriftel, 2001.
- Lönn, M: Das Schulportrait: ein Beitrag der Einzelschulforschung zur Schulreform, Frankfurt/M./ Berlin/ Bern/ New York/ Paris/ Wien 1996.
- Maier, Jürgen/ Maier, Michaela/ Rattinger, Hans: Methoden der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse: Arbeitsbuch mit Beispielen aus der politischen Soziologie, Oldenbourg 2000.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 1999⁴.
- Meibauer, Jörg et al.: Einführung in die germanistische Linguistik, Stuttgart/ Weimar 2002.
- Meier Rey, C.: Mädchen und Knaben in der Sonderpädagogik, in: schweizer schule, Jg. 2000.
- Mertens, G.: Umwelten: Eine humanökologische Pädagogik, Paderborn 1998.
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.): Bildungsplan für die Grundschule 2004, Ditzingen 2004. (Bildungsplan 2004)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Fremdsprachen in der Grundschule Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts, Stuttgart 2001.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Kultus und Unterricht, Bildungsplan für die Grundschule, Ergänzung Englisch/Französisch, Lehrplanheft 1/2001, Villingen-Schwenningen 2001.

- Mißler, Bettina: Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung, Tübingen 1999.
- Möckel, A.: Geschichte der Heilpädagogik, Stuttgart 1988.
- Muth, J. Integration von Behinderten: Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen, Essen 1986.
- Myschker, N. / Rath, W. / Renzelberg, G. / Welling, A.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Band III, Stuttgart/ Berlin/ Köln 1999⁵.
- Neumann, J. (Hrsg.): „Behinderung“: Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit, Tübingen 1995.
- Niehaus, Mathilde: Behinderung und sozialer Rückhalt: zur sozialen Unterstützung behinderter Frauen, Frankfurt/M. 1993.
- Opp, Günther/ Freytag, Andreas/ Budnik, Ines (Hrsg.): Heilpädagogik in der Wendezeit: Brüche- Kontinuitäten- Perspektiven, Luzern 1996.
- Pädagogik 5/96, Weinheim: Biehl, Jörg/ Hopmann, Stefan/ Ohlhaver, Frank: Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche, S. 32-35.
- Pädagogik 6/04, Weinheim: Burkhard, Christoph/ Peek, Rainer: Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen. Ein Werkstattbericht aus Nordrhein-Westfalen, S. 24-27.
- Pädagogik 6/04, Weinheim: Klieme, Eckhard: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, S. 10-13.
- Pädagogik 6/04, Weinheim: Peters, Jelko: Qualitätssicherung im Deutschunterricht. Probleme praktischer Umsetzung der KMK-Bildungsstandards, S. 14-17.
- Pädagogik, Heft 3/2004, Weinheim, Brügelmann, Hans: „Standards vorgeben?“ Contra; S. 51.
- Pädagogik, Heft 3/2004, Weinheim, Klieme, Eckhard: „Standards vorgeben?“ Pro, S. 50.
- Pädagogik, Heft 6/2004, Weinheim, Eikenbusch, Gerhard / Lagergren, Tommy: Keine Elchtests für die Schule ... Erfahrungen mit Tests und zentralen Prüfungen in Schweden, S. 28-32.
- Pädagogik, Heft 6/2004, Weinheim, Herrmann, Ulrich: Schule im Jahre IV nach PISA. Ein 10-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an „Bildungsstandards“, S. 38-41.
- Pädagogik, Heft 6/2004, Weinheim, Hesse, Alexander: Zwei Seiten einer Medaille. Bildungsstandards und „Standards“ der Bildungspolitik, S. 35-38.
- Pädagogik, Heft 6/2004, Weinheim, Heymann, Werner: Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“?, S. 6-9.
- Pijl, Sip Jan/ Meijer, Cor J.W./ Hegarty, Seamus (Hrsg.): Inclusive Education. A global agenda, London 1997.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993.
- Preuss-Lausitz, Ulf: Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein, Frankfurt/M. 2000.
- Reinhard, Andreas: Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge. Ergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayerischen Schulversuch, Donauwörth 1998.
- Reinhardt, Petra: Behinderung als Politikum: Bildungspolitik für Kindern mit Behinderungen: Konzeptionen der Parteien im Bayerischen Landtag, Bad Heilbrunn 1996.

- Roebke, Christa/ Hüwe, Birgit/ Rosenberger, Manfred (Hrsg.): *Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen*, Neuwied/ Kriftel/ Berlin 2000.
- Rosenberger, Manfred (Hrsg.): *Ratgeber gegen Aussonderung*, Heidelberg 1998/2.
- Rosenberger, Manfred (Hrsg.): *Schule ohne Aussonderung. Idee, Konzepte, Zukunftschancen; pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, Neuwied/ Kriftel/ Berlin 1998.
- Saldem, M. von: *Erziehungswissenschaft und neue Systemtheorie*, Berlin 1991.
- Sander, Alfred/ Raidt, Peter (Hrsg.): *Integration und Sonderpädagogik*, St. Ingbert 1990.
- Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*, Bad Heilbrunn 2004.
- Schöffmann, Christine: *Tutti uguali – tutti diversi. Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und die damit verbundenen schulreformerischen Aspekte*, Magisterarbeit an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, 2000.
- Schöler, J. (Hrsg.): *Ansätze zur Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft. Ergebnisse eines Intensiv-Seminars der Europäischen Gemeinschaft zur Förderung von Studentemobilität und Zusammenarbeit im Hochschulwesen - (Erasmus)*, Berlin(West) 1989.
- Schöler, Jutta (Hrsg.)/ Degen, Sabrina: *Integration im Englischunterricht. Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung*, Neuwied/ Kriftel/ Berlin 1999.
- Schuck, Karl Dieter (Hrsg.): *Beiträge zur integrativen Pädagogik: Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lernens Behinderter und Nichtbehinderter; eine Veröffentlichung des Instituts für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg*, Hamburg 1990.
- Schuldt, Christian: *Systemtheorie*, Hamburg 2003.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*, Unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/sprachen.pdf>.
- Stellungnahme der GEW – Landesverband Baden-Württemberg – zur Bildungsplanreform 2003/2004 unter: <http://www.gew.de>.
- Svetluse, S. (Hrsg.): *Geschichte der Sonderpädagogik*, Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz 1983.
- Vollstädt, W./ Tillmann, K.-J./ Rauing, U./ Höhmann, K./ Tebrügge, A.: *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I, Der Lehrplan als Steuerungselement*, Opladen 1999.
- Walter, H./ Oerter, R. (Hrsg.): *Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht*, Donauwörth 1979.
- Wellhöfer, Peter R.: *Grundstudium Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler und Sozialarbeiter/-pädagogen*, Stuttgart 1997².
- Werning, Rolf (Hrsg.): *Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung*, München/ Wien 2002.
- Wilke, H.: *Systemtheorie: eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*, Stuttgart/ Jena 1993⁴.
- Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule –1. Zwischenbericht, unter: <http://www.wibe-bw.de>.

- Wode, Henning: Englisch im Altenholzener Verbund von Kita und Grundschule: Erfahrungen aus Praxis und Forschung zum Ende der 2. Klasse (2001), Englisch Seminar der Universität Kiel, Kiel 2002.
- Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 49, Heft 5, Weinheim, September/Oktober 2003:
Herrmann, Ulrich: „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen, S. 625-639.
- Zurbrügg, G.: In einem fernen Land. Tagebuch aus einer Sonderschule, Berlin 1998.

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 1	
1	(bespricht sich mit Kollegin)	(sitzen an Arbeitstischen, 1 Min. Unruhe)	3.1, 2.2, 6.5, 5.1, 10.1, 10.3.
		Minute 2	
1		(2 Sek. Unruhe)	
2	KaM (zu S'in12) what's your name		
3		S'in12 my name isch NS'in12	4.8, 4.9.
4	KaM ah S'in12 (::) hmm hello NS'in12 (::)		
5	hmm (zoomt auf S'in9) (::) what's your		
6	name		
7		S'in9 my name is (::) (dreht sich um, scheint zu	
8		denken, dass anderes Kind gemeint ist,)	
9	KaM (spricht S1 direkt an) ah what's your		
10	name °		
11		S1 my name is (::) isch NS'in9	
12	m-hm hmm that's S'in9 (::) hmm (zoomt	S? what's your name	
13	auf S'in6) what's your name °		
14		S'in6 my name is NS'in6	
15		ES /what's your name/	
16	KaM my name is NKaM		
17	23	ES /what's your name my name is (..?..)/ 25 / 11	
		Minute 3	
1	(Zwiegespräch zwischen KaM und Kollegin		7.8.
2	über Organisatorisches, größtenteils		
3	unverständlich; LK mit HP bringt Klasse zur		
4	Ruhe)		
5	LK (zu HP) <leise> how are you (::) how are		
6	you Kooky (::) <SDHP> fine thank you		
7	(GzS) <SDHP> how are you NS'in5		
8		S'in5 fine thank you	

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

9	and how are you° NS´in11		
10		S´in11 <u>fine thank you</u>	
11	how are you S1		
12		S1 <u>fine thank you</u>	
13	<singt> - good morning good morning good	(stimmen ein) - good morning good morning	
14	morning (legt Finger auf Lippen) to you (legt	good morning to you	
15	Finger hinters Ohr)	/how are and/	
16	(KS, bricht ab) pschtpschtpschtpscht	(verstummen)	
17	<singt deutlich> how are		
	29 / 8	20 / 11	
		Minute 4	
1	you (legt Finger hinters Ohr)		
2		/fine (..?..) good morning how are you/	
3	oh that´s difficult listen		
4	<singt> - good morning good morning good	(stimmen ein) - good morning good morning	
5	morning to you (::) (Geste „Schluss“) stop	good morning to you	
6	(quietscht mit HP) <SDHP> how are you°		
7	(legt Finger hinters Ohr)		
8		(vermutlich) S1 <u>fine</u> (alle stimmen ein) <u>thank</u>	
9		<u>you</u>	
10	(zu HP) <u>and how are you°</u> (::) (quietscht mit		
11	HP) <SDHP> <u>fine thank you</u> (zeigt auf		
12	Stirne) you see° (zaHP) Kooky says good		
13	morning (::) and he asks <SDHP> how are		
14	you° (::) and you (Geste zur Klasse) say°		
15	(legt Finger hinters Ohr)		
16		(vermutlich) S1 <u>fine</u> (alle stimmen ein) <u>thank</u>	
17		<u>you</u>	
18	and <langsam, deutlich> how are [you]		
19	Kooky° (::) <SDHP> <u>fine thank you</u>		
20		ES /fine thank you/	
21	(KN) <bestätigend> <u>fine thank you</u> (legt		

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

22	Finger auf Lippen) and now let's start (::)		
23	we'll try (::) (zaHP) Kooky starts (::) (Geste		
24	über Klasse)		
	57 / 8	23 / 3	
		Minute 5	
1	be quiet (::) <singt leise> good morning		
2	good morning		
3	(Geste „Schluss“) (..?.) it's Kooky's turn (::)		
4	<singt leise> good morning good morning		
5	good morning to you <singt laut DHP> how		
6	are you (legt Finger hinters Ohr)	(wollen einstimmen)	
7		/how are you fine thank you/	
8		ES <energisch> fine thank you	
9	<spricht> and how are you ° (::) (quietscht		
10	mit HP) <SDHP> fine thank you (::)		
11	now good morning boys and girls (::) do		
12	you remember ° (holt Schaumstoffwürfel mit		7.9.
13	HP)		
14		S'in? Ball	
15		ES /di di di/	
16		S1 dice	
17	(zaS1) a dice (::) that's Kooky's dice that's		3.9.
18	my dice (läßt Würfel fallen) [I] throw the		3.19. / 3.14.
19	dice (::) Kooky throws the dice (::) please		
20	<langsam, deutlich> take your chair form a		
21	(Geste „Kreis“) circle (::) schsch		
22	(bringt HP weg)	(S1 nimmt als Erster seinen Stuhl; 5 Sek.	
23		Stühlerücken)	
	59	10 / 9	
		Minute 6	
1		(16 Sek. Stühlerücken, bis alle im Kreis sitzen)	
2	Kooky will watch us		

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

3		(lautes Gelächter)	
4	<i>Kooky is watching us and he is looking if</i>		
5	<i>you are quiet and if you pay attention</i>		
	<i>17</i>		
6		(..?..)	
7		S1 S14 hasn't got any more space (::) S14 5	10.7.
8	S14 hasn't got a space (::) (rückt Stühle) <i>now</i>		3.19.
9	(zaS14) <i>come in</i> (::) (holt Materialien, zu		
10	S'in11) move a little bit move a little bit to	S? rutschen bitte (::) oh no (..?..)	3.9. 4.8.
11	<i>the right</i> (::) (KN) <i>thank you</i> (::)		
	20		
	40	6	
		Minute 7	
1	(setzt sich in Kreis hält Würfel hoch) that's a		
2	big dice		
3		S1 there are also dices	
4	(KN) well well done NS1 (::) (hält Schachtel)		
5	here are also dices		3.19.
6		S? (..?..)	
7	pscht (legt Finger an Lippen, öffnet		
8	Schachtel, holt Würfel heraus)		
9	(nickt begeistert)	ES / blue yellow / S1 green ES / green /	
10	(nimmt grünen Würfel in die Hand) that's a	ES / green green dice /	
11	green dice that is a (::) listen (::) that's a		
12	green - dice	- ES dice	
13	(holt neuen Würfel) what's it (::) what's that		
14		ES / blue /	
15		S'in11 a blue dice	
16	(KN) here you are (gibt S'in11 Würfel, holt		
17	neuen Würfel) what's that		
18	(zögert)	ES / a yellow yellow dice /	

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

19		S'in13 (oder S'in16) that's a yellow dice	
20	well done (gibt S'in13 (oder S'in16) Würfel)		
21	here you are (::) (holt neuen Würfel) what's	(Unruhe) / blue blue dice /	
22	that (::) (zaS'in8) NS'in8 (::) pscht (Geste	(Unruhe)	
23	mit Zeigefinger) 45	28 / 14	
Minute 8			
1	be quiet I want to listen (zeigt auf Ohr)		
2		S'in8 (..?..)	
3		ES / blue dice a that's a blue /	
4	<langsam zu S'in8> that's (::) that's a blue		
5	dice (::) here you are (gibt S'in8 Würfel, holt		
6	neuen Würfel) (::) what's that S'in12 (::)	(Unruhe) S'in? red	
7	pscht		
8	(KN) <leise, unterstützend> that's a r ::)	S'in12 (..?..)	
9	(schaut überrascht im Kreis herum) what's		
10	that °		
11	(verzieht Gesicht)	(..?..)	
12		S'in11 red	
13	(KN zu S'in11) red red (::) (zaS'in9) NS'in9	ES <leise> / a red dice /	3.19.
14	(za Ohr) (::) NS'in9 °		
15		(S'in9 schweigt)	
16	<langsam> that's a red dice (::) what's your		
17	name °		
18		S'in10 my name is NS'in10	
19	<aufatmend> NS'in10 sorry excuse me (gibt		
20	S'in10 Würfel, holt neuen Würfel) (::) what's		
21	that		
22	3	ES / a green dice /	
23		S? (nicht im Bild) (...a green dice...)	
24	(KN) that's a green dice (::) here you are		3.19.

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

25	(gibt S? Würfel, holt neuen Würfel) what's		
26	that°	ES /yellow/	
27		(Geräusch eines Würfels auf Fußboden)	
28	pschpschpschpscht (::) <mahnend> NS'in8		
29	(::) keep your dice in your		
	57	21 / 14	
Minute 9			
1	hands (hebt Faust mit Würfel)		
2	(öffnet Hand in Richtung S'in5)		
3		S'in5 that's (::) a yellow dice	
4	(KN) well done here you are (gibt S'in5		
5	Würfel, holt neuen Würfel) (::) what's that°		
6		ES /green a green dice/	
7	(KN) that's a - green dice (::) (gibt S3	S3 (gleichzeitig) - a green dice	
8	Würfel) here you are (::) (holt neuen Würfel)	(S3 läßt Würfel fallen) oh	
9	what's that NS2		
10		S2 (..?..)	
11	<hilft> that's a	S? yellow dice	
12		ES /dice/	
13	(KN) yellow dice (::) that's a yellow dice (::)		3.9.
14	here you are please (gibt S2 Würfel, holt		
15	neuen Würfel) <laut, munter> and what's		
16	that (::) - that's very easy (::) that's a yellow	- ES /a yellow dice/	
17	dice too (::) NS'in9 please take it (::) here		
18	you are (::) (gibt S'in9 Würfel, schaut in die		
19	Runde) everybody has got a dice (holt neuen		
20	Würfel) (::) NS14 where is your dice (::)		
21	(hält ihm Würfel hin) what's it (::)		
22	you don't want any°	S14 (reagiert nicht)	
23		S14 blau	4.8.
24	- oh	ES <korrigierend> - /blue/	4.11.
25	<i>(zu S14) don't speak German (::)</i>	ES /blue red/	

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

	3 73	22 / 11	
		Minute 10	
1	you want a blue dice		
2		ES /blue dice/	
3		S14 (...blue dice...)	
4	<u>here you are</u> (gibt S14Würfel) (::) and what		
5	about you NS'in6 (::) yellow°		
6		S'in6 (KS)	
7	what do you want		
8		S'in6 (kratzt sich am Kopf)	
9		(Unruhe, es wird auf Boden gewürfelt)	
10	m-m (KS) (::) <mahnend> S'in9 keep your		
11	dice in your hands (::) (Geste zu S1) NS1		
12	keep your dice in your hands (::) (schaut		
13	zurück zu S'in6) <leise> what do you want		
14		S'in6 (schweigt)	
15	(holt Würfel aus Schachtel) perhaps that		
16		S'in6 (keine Reaktion)	
17	(holt anderen Würfel aus Schachtel) or		
18	perhaps that		
19		S'in6 (keine Reaktion)	
20	other one (holt neuen Würfel aus Schachtel)		
21	that		
22		(KN)	
23	<leise> what's it		
24		ES /rot oder dice/	4.8.
25		S? rot dice	4.8.
26	m-m		
27		S? a red dice	4.11.
28	<bekräftigend> a red dice (::) please here		3.19.

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

29	you are (::) here you are (gibt S´in6 Würfel)		
30	(::) everybody’s got a dice		
31		ES <protestierend> (..?..)	
32	69	(vermutlich) S´in9 not everybody (::) 9 / 3	10.7. Freie Sprachanwendung
Minute 11			
1		S´in9 she hasn’t got a dice	10.7. Freie Sprachanwendung
2	(erschrickt, zu S´in13 (oder S´in16)) you		
3	haven’t got a dice (::) (holt Würfel) what’s		
4	that		
5		S3 yellow dice	
6	do you want a green one		
7		(vermutlich) S´in13 (oder S´in16) (KN)	
8	(holt neuen Würfel, gibt ihn S´in13 (oder	ES / a green dice /	
9	S´in16)) here you are (::) now (::) please	(Würfelgeräusche)	
10	keep your dice in your hands (::) please		
11	keep your dice in your hands (::) now (holt		
12	Materialien) here (::) <flüstert> I’ve got		
13	something		
14		(vermutlich) S´in9 S´in12 hat no koin	4.8.
15	(gibt S´in12 Würfel) please S´in12 please		
16	S´in12 throw the dice (Geste „würfeln“)		
17	throw your dice (Geste „würfeln“) throw		
18	your dice		
19		S´in12 (würfelt)	
20	what’s it (::) what’s it		
21		S1 three	
22	65	ES / three / 13 / 4	
Minute 12			
1	(sortiert Bildkarten mit Würfelaugen) please	S (za Karte) this is (..?..)	
2	choose (::) what’s it (::) NS´in12		

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

3		S'in12 (nimmt Karte)	
4	now please NS'in9 throw your dice		
5		S'in9 (würfelt)	
6	what's it°		
7		ES (lachen) / three /	
8	(lacht) and you NS2		
9		S2 (würfelt)	
10		ES / six /	
11	(hält S2 Karten hin)		
12		S2 (nimmt Karte)	
13	and you NS1 (zaS1) throw your dice		
14		S1 (würfelt) -S <leise> six	
15		ES <gedehnt> / five /	
16	(gibt S1 Karte) and you NS'in6 throw your		
17	dice		
18		S'in6 (würfelt)	
19		ES <gedehnt> / five /	
20	NS3 throw your dice		
21		S3 (würfelt)	
22		ES / five /	
23	(za2) NS2 throw your dice		
24		S? five	
25		S? six	
26		S3 five here five	
27		S? N2 (..?..)	
28	NS14 throw your dice		
	34	13 / 5	
		Minute 13	
1		S14 (würfelt)	
2		ES / six /	
3	NS'in10 throw your dice		

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

4		S´in10 (würfelt)	
5		ES /one/	
6	NS´in13 (::) throw your dice		
7		S´in13 (würfelt)	
8		ES /five/	
9	<i>NS´in13 will you be so kind and (za Fenster)</i>		
10	<i>shut the window it's so cold (Geste</i>		
11	<i>„frieren“) here</i> 13		
12		S´in13 (holt Stuhl und geht zum Fenster)	
13		(Gelächter)	
14		S? close the window	4.11. SuS korrigieren sich gegenseitig. Hier gibt ein Schüler einem anderen eine Hilfe, indem er nochmals die von der LK geäußerte Aufforderung wiederholt.
15	and äh NS4 throw your dice (::) throw your		
16	dice		
17		S4 (würfelt)	
18		ES <laut> five	
19	<u>well done well done</u> and now who else got a		
20	dice (::) you please (zaS´in11) NS´in11		
21	throw your dice		
22		S´in11 (würfelt)	
23		ES <begeistert> five	
24	now I must interrupt (bemerkt S´in16 mit		
25	erhobenem Würfel, zaS´in16) oh yes throw		
26	your dice		
27	51	S´in16 (würfelt)	
		9 / 3	
		Minute 14	
1		ES /six/	

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

2	(nickt S'in5 zu) and you		
3		S'in5 (würfelt)	
4		ES / five /	
5		(Unruhe)	
6	(hält zwei Bildkarten hoch) what's the rest		
7	(::) (hält eine Karte hoch) what's that ^o	(Unruhe)	
8		S1 four	
9		ES / four /	
10	<bestätigend> four (hält andere Karte hoch)		
11	and		
12		ES / two /	
13	two (::) four and two is the rest (::) now do		
14	you remember our book (::) brown bear (::)	(Unruhe)	2.15.
15	<leise> brown bear	ES / brown bear /	
16		(Unruhe)	
17	I think (::) not so loud (::) (öffnet	ES <laut> / brown bear /	7.14.
18	Bilderbuch) I must		
	35	9 / 8	
		Minute 15	
1	<i>go a little bit back (::) (zu KaM) can can you</i>		
2	<i>see it (::) the camera (::) the camera must</i>		
3	<i>see (::) our pictures (::) do you remember</i>		
4	<i>(::) pscht NS'in8 no drop it (::) not yet (::)</i>	(nicht im Bild)	
5	<rhythmisch> / brown bear brown bear	ES <rhythmisch>/ brown bear brown bear	
6	what do you see / (bricht ab)	what do you see /	
7	(blättert Buch offen durch)	brown bear brown bear what do you see	
8	26	brown bear brown bear what do you see	
9	(hält Karte mit braunem Kreis hoch)		
10	brown	S? brown - brown circle	
11		ES <murmeln> / brown bear /	
12	brown circle (::) that's brown for brown		
13	bear (::) brown		

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

14	<flüstert> now let's look (::) pst no (..?..)	ES / brown bear /	
15	(blättert um)	ES / red /	
16	red bird (::)	32 / 13	
		Minute 16	
1	<laut> brown bear says I see a red bird	ES / red bird /	
2	<rhythmisch> looking at me (Geste „sehen“)		
3	looking at me (zaB) (::)		
4	<rhythmisch> / red bird red bird what do	ES <rhythmisch> red bird what do you see	
5	you see /		
6		ES <rhythmisch> / red bird red bird what do	
7		you see /	
8	pscht (Finger an Lippen) (::) <flüstert> let us		
9	look (blättert um)		
10		S'in? yellow	
11		ES / yellow /	
12	<rhythmisch> I see a yellow duck looking at		
13	me		
14	(Hand hinters Ohr) / I see a yellow duck / (::)	ES / I see /	
15		S? <laut> a yellow duck looki at me	
16		ES / yellow duck looking at me /	4.11.
17	<korrigierend> look[ing] at me	(Unruhe)	3.9. 3.14.
18	<rhythmisch> yellow duck / yellow duck /	ES <rhythmisch> / yellow duck what do you	
19	(bricht ab)	see yellow duck yellow duck what do you see /	
	45 / 15	45 / 32	
		Minute 17	
1		S? <leise> yellow duck ES (stimmen ein)	
2		/ yellow duck what do you see /	
3	(blättert um) psst	ES / blue /	
4	blue °		3.19.
5		S? horse (::) horse (::) blue horse blue horse	
6	<leise> what's	what do you see ES (stimmen ein) / what do	

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

7		you see /	
8	<laut> I see a blue horse (Geste „sehen“)		
9	looking at me		
10	<rhythmisch> / I see a blue horse looking at	ES <rhythmisch> / I see a blue horse [look]ing	
11	me (::) /	at me /	
12	<rhythmisch> / blue horse blue horse what	ES <rhythmisch> / blue horse what do you see	
13	do you see /	/ <rhythmisch> / blue horse blue horse what	
14		do you see /	
15	(blättert um)	ES /green/	
16		S? horse	
17		S? green frisch ES(stimmen ein)/green frisch/	4.13.
18	<korrigierend> frog frog (::) / I see a green	ES <leise> / I see a green frog looking at me	3.9.
19	frog looking at me I see a green frog	ES (stimmen ein) / I see a green frog [look]ing	
20	looking at me /	at me /	
21	<rhythmisch> / green /	ES (stimmen ein) <rhythmisch> / green /	
	46 / 33	68 / 53	
Minute 18			
1	/ frog green frog what do you see /	ES / frog what do you see green frog green	
2		frog what do you see /	
3		(Unruhe)	
4		S'in8 <erzürnt> (an S'in12 gerichtet, die ihren	
5		Arm festhält) jetzt lass los	
6	(zu S7, der Raum betritt) take a chair here is	(Tür öffnet sich, S7 betritt Raum, Unruhe)	
7	a chair (::)	S'in8 <laut> nein	
8	<ermahnend> äh NS'in8 (::) I think you	S'in8 undS'in12 (streiten)	
9	make place for NS7 for no äh NS7 (::) <leise		
10	zu störender S'in8> du sapperlot hör jetzt auf		
11	jetzt (::) (organisiert Platz für S7) move a		
12	little bit (::) move a little bit move a little bit	S? des sieht ja aus wie a Oi	
13	27		
14		S? move a little bit	4.10. übernimmt Sprechakt er LK. Fordert seine Mitschüler in der

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

			Zielsprache auf, zu rutschen. Der Schüler wendet hier die Zielsprache frei an. Es besteht ein Bedürfnis, sich auf englisch zu äussern und das Gelernte anzuwenden.
15 16	<i>komm lass dr S7 geschwind rein (::) (zu S7) come in (::) noch a Stückle 2</i>		
17	36 / 7	(Unruhe, Stühle rücken) 17 / 13	
		Minute 19	
1		S? green frog	
2 3 4 5 6	<rhythmisch> / green frog green frog what do you see / (blättert um)	ES (stimmen ein) <rhythmisch> / green frog what do you see / ES / green frog green frog/ (vermutlich) S1 I see a purple cat looking at me	
7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	<erfreut> well done all together (::) <rhythmisch> I see a purple cat looking at me that is (::) where is (zaB) here (::) here you see (::) purple (::) a purple cat <rhythmisch> looking at me looking (Geste „sehen“) <leise> (::) eyes (::) you see two eyes (::) she's looking at you (::) <rhythmisch> / purple cat purple cat what do you see /	<rhythmisch> / purple cat what do you see purple cat purple cat what do you see / ES /(..?..)/ S'in9 I I see a white dog looking at me	
18 19	who can repeat <beginnt leise> I see a 60 / 16	S? <leise> white dog white 46 / 24	3.19.
		Minute 20	

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

9 10	do you see / (bricht ab)	black sheep what do you see black sheep black sheep what do you see /	
11 12	(blättert um)	ES <rhythmisch> / goldfish goldfish what do you see /	
13 14		S? I see a goldfish looking at me ES <leise>/ goldfish goldfish what do you see/	
15 16 17 18	(zu S?) well done (::) <wiederholt rhythmisch> I see a goldfish looking at me (zu SuS) and now you (::) what does the goldfish (::) what can we ask the goldfish	ES <leise>/ goldfish looking at me /	
19 20		ES / goldfish goldfish what do you see goldfish goldfish what do you see/	
21	(blättert um) 67 / 21	62 / 55	
Minute 22			
1		(vermutlich) S4 NLK	
2	yes		
3		S? I see	
4 5	I see a (hält Buch hoch) teacher	ES NLK (vermutlich) S'in9 [look]ing at me	
6 7 8 9	I see a teacher / looking at me / (::) <laut, rhythmisch> / teacher teacher what do you see (::) / what does a teacher see (::)	ES (stimmen ein) / [look]ing at me (::) teacher teacher what do you see / S? teacher teacher what do you see	
10		(Unruhe)	
11 12 13 14 15 16 17	children (::) I see children (::) (zählt Klasse) one two three four five six seven eight nine ten and so on (::) children / looking at me / (::) I see / children looking at me / (::) <i>now (::) will you be so kind (gibt S? Buch)</i>	S? children ES / looking at me / (::) / children looking at me /	3.19.

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

18	<i>and shut my book (::)</i>	(nicht im Bild)	
19	<i>(zu S'in11) please open the door</i> 64 / 16	28 / 16	
		Minute 23	
1	<i>and bring the book out (za Tür) and lay it on</i>		
2	<i>the table</i> 25		
3		S'in11 geht zum Lehrerpult im Raum	
4		S'in? die Tür aufmachen und leg's auf de	4.11.
5		Tisch hat se gsagt	
6		(vermutlich) S2 (za Tür) <laut> Türe	
7	<i>outdoors yes (::) well done well done (::)</i>	S'in11 geht zur Tür, bringt Buch nach draussen	
8	<i>now take your chair (::) (zu S?) wait a</i>		
9	<i>minute (::) (Geste „aufzählen“) first take</i>		
10	<i>your chair (::) then put it - on the table (::)</i>	ES / on the table /	4.11.
11	<i>then number three come (Geste „hier“)</i>		
12	<i>[back] and form a (Geste „Kreis“) circle (::)</i>		
13	<i>(Geste „drei“) three things take your chair</i>		
14	<i>(::) take your chair put it on the table</i> 45		
15		(8 Sek. Stühlerücken)	
16	56	S? back kommen 4 / 3	4.9. 4.11.
		Minute 24	
1		(2 Sek. Stühlerücken)	
2	<i>and come back into a circle (::)</i>		
3	<i>come back come back (::) pscht pay attention</i>	(Unruhe)	
4	<i>pay attention pay at (::) oh (Geste „Ruhe“)</i>	(bilden einen Kreis)	
5	<i>(::) no don't (::) now look (::) (za Kopf) psst</i>		
6	<i>(::) what's that</i> 19		
7		(zaKopf) ES / head /	

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

8	(za Schultern)		
9		(za Schultern) ES / shoulders /	
10	(za Knie)		
11		(za Knie) ES / knees /	
12	(za Zehen)		
13		(za Zehen) ES / toes (singen bekanntes Lied weiter) knees and toes /	
14			
15	(stimmt ein, za Kopf) / head (za Schultern)	(za Kopf) / head (za Schultern) shoulders (za	2.15.
16	shoulders (za Knie) knees (za Zehen) toes	Knie) knees and (za Zehen) toes (za Knie)	
17	(za Knie) knees and (za Zehen) toes (beginnt	knees and (za Zehen) toes and (brechen ab,	
18	von vorne, za Kopf) head (za Schultern)	setzen wieder ein) head (za Schultern)	
19	shoulders (za Knie) knees (za Zehen) toes	shoulders (za Knie) knees (za Zehen) toes (za	
20	(za Knie) knees and (za Zehen) toes and (za	Knie) knees and (za Zehen) toes and (za	
21	Augen) eyes and (za Ohren) ears and (za	Augen) eyes and (za Ohren) ears and (za	
22	Mund) mouth and (za Nase) nose (bricht ab,	Mund) mouth and (za Nase) nose (za Kopf)	
23	za Kopf) (za Schultern) (za Knie) (za Zehen)	head (za Schultern) shoulders (za Knie) knees	
24	(za Knie) (za Zehen) /	(za Zehen) toes (za Knie) knees and (za Zehen)	
25		toes /	
26	(zu Jungen) boys		
	45 / 22	38 / 36	
Minute 25			
1	watch (::) (zu Mädchen) girls sing (::) (zu	S? nur die Mädchen nur die Mädchen (Mädchen singen Lied, machen Bewegungen mit, einige Jungen auch) (Mädchen singen Lied)	4.11.
2	Jungen, Geste „leise“) boys be quiet (::) just		
3	girls (::) (beginnt, za Kopf) head (za		
4	Schultern) shoulders (za Knie) knees (za		
5	Zehen) and toes (za Knie) knees and (za		
6	Zehen) toes (::) (beginnt von vorne, za Kopf)		
7	head (za Schultern) shoulders (za Knie)		
8	knees (za Zehen) toes (za Knie) knees and		
9	(za Zehen) toes and (bricht ab, gibt ab jetzt		
10	nur Gesten vor)		
11	<auffordernd> boys		

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

12 13		(Jungen singen Lied vollkommen selbstständig, machen Bewegungen mit)	
14	and now don't forget our good-bye song (::) 34 / 16	16 / 16	
Minute 26			
1 2 3 4	(sucht Materialien) where have I got it° (::) do you (::) do you remember good-bye (::) our song saying good-bye nice day (hält zwei Karten hoch)	S? good-bye	7.2.
5 6		S? yellow ES / yellow /	
7 8	<bestätigend> yellow have a nice day and (hält andere Karte hoch)		
9		ES / eyes /	
10	<bestätigend> eyes <gedehnt> see		
11		S? see you next time	
12 13 14 15 16 17 18 19 20	see you next time (::) <singt> / good-bye good-bye good-bye (hält Karte hoch) have a nice day good-bye good-bye good-bye (hält Karte hoch) see you next time (hält Karte hoch) good-bye good-bye good-bye have a nice day / please take your school bag (::) (za Tür) change your shoes children from Rietheim get to the bus 75 / 30	(stimmen ein) / good-bye good-bye good-bye have a nice day good-bye good-bye good-bye see you next time good-bye good-bye good-bye have a nice day / (Geschrei) 39 / 32	
Minute 27			
1 2		S? XXX XXX what do you see (::)XXX XXX what do you see	4.10.
3		(Unruhe)	
4		ES / black bird black bird what do you see /	4.10.
5		(Kinder spielen mit Kamera)	

UTR – FS-G – 08.10.2001 – 1. Schuljahr

6 7 8 9 10		ES darf ich mal (ES wollen durch Kamera schauen) KaM yes (..?..) (::) next one stop she's next (::) (...hey cool...) (::) she's next and then you ok^o (::) one^o (::) 16 / 8	
		Minute 28	
1 2 3 4 5 6		KaM she's next (::) no no no no stop (::) no stop (::) ok next one (::) you have to move a little bit move ok so you can see (::) no no no (::) ok next one (::) ok next one (::) can you see^o (::) ok (::) and move (::) take a look at LK right (::) (..?..)	
		Minute 29	
1	so die XXX Kinder (..?..) ///		
2		KaM next one (::) take a look	
3 4 5		(Kinder möchten immer wieder durch die Kamera sehen) KaM no we have to stop here (::) stop (::) stopp ///	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
Minute 1			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	(sitzt mit SuS im Stuhlkreis, hält Bilderbuch hoch) and on Thursday ° (Geste „Ruhe“) pscht (::) (...listen...) be quiet and (Geste „Hören“) listen and on Thursday ° (blättert um) and on Thursday ° (::) the buds (Geste “platzen”) cracked the buds (Geste “platzen”) cracked (::) the garden was in bloom (::) <langsam> the garden was in bloom (::) the trees were wrapped with white clouds (::) the trees were wrapped in white clouds (::) (zaB) what’s this ° 4	(sitzen im Stuhlkreis) ES (imitieren Geste) cracked	3.1. 1.2. 2.12. 7.14. 6.5. 4.10. Kinder imitieren die Sprache der LK
13 14	47	(Unruhe) ES / bu (::) butterfly / 2 / 1	
Minute 2			
1 2		ES / butterfly / S? one butterfly	
3 4 5 6	(zu S?) well done one butterfly (::) a butter (::) (zaS?) a yellow butterfly well done a yellow butterfly a (::) (blättert um) what can you see NS4 °	S? yellow butterfly	3.19. 10.3.
7		S4 two red birds	
8 9	<wiederholt> I see two red birds (zaS’in11) what can you see °		3.19. 3.9. LK wiederholt die Antwort von S4 und bildet einen vollständigen Satz
10 11		(vermutlich) S’in11 I see (::) three yellow butterfly(s)	
12	<flüstert> (..?..) <laut> well done (::) three		3.19.

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

13	yellow butterflies (::) what do you see ^o		10.3.
14	(zaS'in?)		
15		S'in? butter (::) blue (::) I see a blue butterfly	
16	well done (zaS'in8) what do you see ^o		
17		S'in8 I see six bees	
18	oh is it correct will you please count the		
19	bees NS'in9 ^o		
20		S? six	
21		S? six bees	
22	count ^o (::) who can count ^o		
23		S? I	
24		S? one ES /two three four five six/	
25	(zaS'in?) six bees		
	59	34 / 1	
Minute 3			
1	correct well done (::) and now the meadows		
2	(zaB) *was full of flowers (::) did you listen ^o		
3	once more (::) the meadow was full of		
4	flowers (::) altogether / the meadow was	ES <leise> / the meadow was full of flowers/	
5	full of flowers / (::) which colour ^o		
6		S'in? yellow *blooms	4.13. Kreative Wortfindung. Die Schülerin möchte eine Aussage in der Zielsprache machen und "wandelt" das deutsche Wort „Blumen“ in die Zielsprache um, indem sie das Wort „englisch“ ausspricht und, was darauf hindeutet, dass die Schülerin bereits Hypothesen über die englische Pluralbildung anstellt, das Wort mit einem Plural-s versieht.
7		S? yellow	
8	yellow flowers (::) which colour ^o		3.9. LK korrigiert mutterisch, indem sie die Aussage auf englisch

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

			wiederholt und “blooms” durch “flowers” ersetzt.
9 10		(vermutlich) S´in10 <leise> (...white flowers...)	
11	<u>well done</u> what is the colour of a meadow°		
12 13	do you know°	S? green S? orange ES /green/	
14 15 16	orange (::) you think green° (::) a meadow is green I think so (::) now (::) (zaB) here you see a (zaB) <leise> (..?..) and I (::) 65 / 6	14 / 6	
Minute 4			
1 2 3 4 5 6	(steht auf, heftet B an WT) made you some trees (::) do you remember the colours^ (::) trees change the year around trees change (::) (zaB) my winter(::) this is my winter tree (::) who can go on NS14 please° (zaB) <hilft> this°	ES / winter tree /	
7		S14 (schweigt)	
8	who can help him°		
9		ES /spring tree/	
10	äh NS1 (zaS1)		
11		S1 (hat sich gemeldet) spring tree	
12 13 14	<leise> now spring tree <laut> this is my spring tree (::) (zaS´in10) NS´in9 äh NS´in10(zaB)	ES /spring tree/	3.19.
15		S´in10 this is my summer tree	
16	<u>well done</u> this is my summer tree (za S´in?)		3.19. 10.3.
17		S´in? this is my autumn tree	
18 19	autumn tree autumn is very difficult (::) NS´in11		
20		S´in11 this is my winter tree	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

21	<u>well done now</u> (..?..) <u>who can tell me</u>		10.3.
22	<u>something about the colours</u> ^o		
23	65	S'in? <u>this is my spring tree</u> 28 / 6	
Minute 5			
1	<leise> <u>spring tree</u> (za Teil des Bildes)		Sus verstehen nicht, dass die LK nun nach der Farbe fragt. SuS antworten weiterhin im hergebrachten Muster.
2	<u>which colour</u> ^o (zaS4) NS4 ^o		
3		S4 <u>this is my summer tree</u>	
4	<u>well done</u> (za Teil des Bildes) <u>colour I want</u>		3.10. LK wiederholt ihre Aussage und fragt nach.
5	<u>(:) to know which colour is this</u> ^o (zaS'in?)		
6		S'in? <u>this is my</u>	
7		S? (unterbricht) <u>yellow</u>	
8	(zaS'in?)		
9		S'in? <u>this is my summer tree</u>	
10	<bestätigend> (...it's <u>well done</u> ...) but I		3.14. LK betont das Schlüsselwort
11	want to know which [<u>colour</u>] stands for		
12	<u>summer</u> ^o		
13		S3 (hat sich gemeldet) <u>this is my autumn tree</u>	
14	I want to know which [<u>colour</u>] stands for		3.14. LK betont das Schlüsselwort
15	<u>summer</u> (zaS'in8)		
16		S'in8 <u>this *isch my (...winter...) tree</u>	4.8, 4.9. S'in8 greift auf L1 zurück. Die Schülerin vertauscht das englische "is" mit dem schwäbischen "isch".
17	<u>well done and you</u> ^o (zaS'in10)		
18		S'in10 <u>yellow</u>	
19	<u>well done she answered my question do you</u>		
20	<u>see</u> ^o (Geste „hören“) (zaB) <u>yellow stands for</u>		
21	<u>summer (:): and green</u> ^o		
22	9	S4 (meldet sich)	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

23	NS4° 57	24	
Minute 6			
1		S4 äh spring	
2	green stands for spring (::) and blue° (zaS?)		
3		S? winter	
4	winter blue stands for winter (::) (zaS'in11)		
5		S'in11 brown stands for autumn	
6	<u>well done</u> brown stands for autumn <u>now</u>		
7	<u>altogether</u> we'll try it (::) we start with		
8	winter (zaB) let us start with winter		
9	<beginnt> blue stands for		
10		ES winter	
11	<i>oh I (Geste "hören") didn't hear anything</i> 6		
12	<u>altogether</u>	S? blue stands	
13	/ blue stands for winter /	/ blue stands for winter /	
14	go on NS4 (zaB)		
15		S4 green is for spring	
16	<u>altogether</u> / green stands for spring /	ES / green stands for spring /	3.9. Reperatursequenz "stands" statt "is"
17	(zaB) next NS3		
18		S3 (hat sich gemeldet) yellow	
19	<u>altogether</u>		
20	/ stands for /	ES / yellow -stands for /	
21		ES / summer /	
22	next tree		
23	57 / 10	S'in11 (hat sich gemeldet) brown stands for 29 / 12	
Minute 7			
1		autumn	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

2	altogether / brown stands for autumn (::) /	ES / brown stands for autumn /	
3	<i>now please ähm (setzt sich in Stuhlkreis)</i>		
4	<i>move (::) one step backwards and stand up</i>		
5		(stehen auf)	
6	<i>stand up please and move your (::) chair a</i>		
7	<i>little bit backwards</i>		
	20		
8		(Stühleschieben)	
9	I'm a tree (::) (za sich) look at me look at		
10	me (za sich) I'm a tree (::) (steht steif mit		
11	angelegten Armen) pscht my tree has got a	(imitieren Körperhaltung)	
	trunk		
12		S? a trunk	
13	a trunk ^ (::) altogether / my tree has got a	ES (... my tree has got a trunk ...)	
14	trunk ^ / (streckt Arme aus) (::) my tree has	(strecken Arme aus, versuchen mitzusprechen)	
15	got branches (::) (za Arme) branches		
	62 / 10	13 / 10	
Minute 8			
1	<leise> branches (::) (bückt sich) my tree	ES / branches /	
2	has got <gedehnt> roots roots (zaB an WT) I	ES (bücken sich) / roots /	3.14, 3.19, 7.1.
3	can't see ° the roots they are down in the		
4	earth (::) they are hidden in the earth (::)		
5	once more (::) (steht steif) my tree has got a	(stehen steif)	
6	trunk a trunk (zaB an WT) (::) a trunk ^	S? <leise> a trunk	
7	(streckt Arme) (::) my tree has got branches	(strecken Arme) S? my tree has got branches	
8	(bückt sich) my tree has got roots (::)	(bücken sich) ES / roots /	
9	(za Körper) this is my winter tree (::) but		
10	now spring is coming (::) my tree has got a		
11	trunk altogether		
12		S1 my tree has got a trunk	
13	(streckt Arme aus) my tree has got branches	(stricken Arme aus)	
14	(::) <i>oh I didn't hear anything</i>		

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

	5		
15		ES /my tree has got branches/	
16	(bückt sich) my tree has got roots	(bücken sich)	
17		ES <leise> / my tree has got roots /	
18	(richtet sich wieder auf) and my tree has got		
19	tiny tiny buds^		
20		ES /and my tree has tiny tiny buds/	
21		S? tiny tiny tiny buds	
	88	38 / 20	
Minute 9			
1	<bestätigend> buds (::) a little bit later (::)		
2	my tree has got blossoms (::) blossoms (::) it	ES /blossoms/	
3	is spring (::) summer tree (::) (steht steif)	S? spring	
4	pscht summer tree (::) my tree has got a		
5	trunk (::)		
6		(Unruhe)	
7	altogether / my tree has got a trunk (::)/	ES / my tree has got a trunk (::) /	
8	(breitet Arme aus) /my tree has got^ (::)	(breiten Arme aus) / my tree has got (::)	
9	branches (::) (bückt sich) my tree has got	branches (bücken sich) my tree has got roots /	
10	roots (::) / and now it is summer my tree		
11	has got (zaB an WT)		
12		S? Blatt	4.8. S? Hat die Frage verstanden und möchte dies der LK signalisieren, indem die Antwort auf deutsch gegeben wird.
13		S? blade ES /blade/	4.13. Kreative Wortbildung. Das deutsche Wort "Blatt" wird durch englische Aussprache von S? in die Zielsprache "übersetzt". ES greifen dies sofort auf und wiederholen das Wort. Dies zeigt, dass die SuS diesen kreativen Umgang mit Sprache und

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

			das "Verenglischen" von Wörtern in diesem Spracherwerbsstadium als korrekten Weg verstehen.
14 15 16 17	[leaves] my tree has got leaves (deutet Blätter an ihrem Arm an) at the branch (geht zur WT) here I could say it's spring my tree has got blossoms (malt an WT) 70 / 16	S? blossoms 21 / 16	3.9, 3.14. LK korrigiert mutterisch, indem sie das Wort wiederholt und einen Satz daraus formt. Sie betont das Wort „leaves“ explizit.
Minute 10			
1 2 3 4	in spring (::) in winter there is [nothing] at the branches and in autumn my tree has got plums (..?..) with a ähm (malt Birne an WT) what's this°		
5		S? Birne	4.8.
6	in English°		
7		S? pear ES / pear /	
8	pears (::) and° (malt Apfel an WT)		
9		ES / apple /	
10 11 12 13 14 15	and apples (steht steif) now my autumn tree (::) all together / my tree has got a trunk (streckt Arme) my tree has got branches (::) (bückt sich) my tree has got roots / (::) (richtet sich auf) <betont> [my] tree has got apples (zaS?) and yours°	(...my tree has got a trunk...) (stricken Arme) my tree has got branches (bücken sich) my tree has got roots	3.19.
16 17 18	(Geste "Ruhe") 57 / 16	(Unruhe) ES / apples / S? (...my tree has got a trunk...) 26 / 16	4.10. S? übernimmt den Sprechakt der LK und wiederholt die Aussage
Minute 11			
1	(..?..) a trunk (::) (zaS?) and yours°		
2		S? (reagiert nicht)	
3		S4 (meldet sich)	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

4	(zaS4)		
5		S4 my tree has got blossoms	4.10. SuS übernimmt den Sprechakt der LK und antworten in korrekten vollständigen Sätzen
6	<u>well done and yours</u> ^o (za S'in10)		
7		S'in10 my tree has got branches	
8	<u>well done and yours your autumn tree</u> ^o		
9	(zaS'in?)		
10	(zaS'in11)	S'in? my tree	
11		ES (soufflieren) /apples/	
12		S'in11 my tree has got (::) a apple	
13	an apple (zaS'in?) and you ^o (::) your tree	S'in? (..?..)	3.9. korrigiert mutterisch "an" apple
14	(::) what ^o		
15		S'in? my tree has got branches	
16	<u>well done [now] listen</u> (Geste "hören") (::)		
17	before we go back to our place (::) I want to		
18	repeat (::) our song about the Hokey Kokey	(zustimmendes Gemurmel)	
19	do you remember ^o right hand left hand		
20	don't mix up ^o (::) right hand start with	<singen mit BgG> I put my right hand in	
21	right hand (::) <singt mit BgG> I put my		
22	right hand in		
	64	30	
Minute 12			
1	/ I put my right hand out I put my right	/ I put my right hand out I put my right hand	1.3. 2.15.
2	hand in and I shake it all about I do the	in and I shake it all about I do the Hokey	
3	Hokey Kokey and I turn around that's	Kokey and I turn around that's what's all	
4	what's all about hej (::) I put my left hand	about hej (::) I put my left hand in I put my	
5	in I put my left hand out I put my left hand	left hand out I put my left hand in and I	
6	in and I (winkt mit Hand, bricht ab) (::)	shake it all about I do the Hokey Kokey and	
7	(dreht sich um) that's what's all about hej /	I turn around that's what's all about hej /	
8	(::) now NSI calm down (::) take your chair		
9	and go to your seat (::) take your chair and		

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

10	<u>go to your place</u> 19		
11 12		(Stühlerücken) ES (singen noch Hokey Kokey Lied)	
	72 / 57	68 / 68	
Minute 13			
1 2 3 4 5 6 7	this is the end of our English lesson and before we go home I want (:) to make a check (:) I wonder if you have forgotten perhaps if you have forgotten some of our new words (:) first I (za sich) shout (BgG) the name of a colour and you tell me the name of the season (:) blue (Geste "hören")		1.2. 3.11. LK möchte die SuS zur interaktiven Verständniskontrolle in einen Dialog einbinden.
8		ES / blue /	SuS verstehen diese Aufforderung nicht und wiederholen das letzte Wort der LK, das durch eine Pause an exponierter Stelle steht.
9	name of season°		
10		S3 (hat sich gemeldet) blue plums	Es scheint, als sei die Rezeptionskompetenz der SuS noch nicht in dem Maße vorhanden, dass die SuS die Aufforderung der LK korrekt umsetzen können. S3 assoziiert mit „blue“ die bereits gelernte Wortverbindung „blue plum“ und gibt diese wieder um zu testen, ob die LK danach gefragt hat.
11 12 13	(schüttelt Hand) you didn't understand° (:) I tell the (zaB an WT) the name of the colour		Die Hörverstehenskompetenz der SuS ist noch nicht so ausgeprägt, dass sie den Aussagen der LK alle Informationen entnehmen können.
14		(Unruhe)	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

15		ES /blue winter/	
16		S? winter green	
17	not yet winter winter is the name of the		
18	season (::) brown°		
19		ES /autumn/	
20	yellow°		
21		ES /summer/	
22	green° 81	9 / 5	
Minute 14			
1		ES <rufen> /spring/	
2	<i>now (za Kopf) you see (::) and now (Hält</i>		
3	<i>Finger hoch) put up your finger put up your</i>		
4	<i>finger when you want to tell me something</i>		
5	<i>(::) spring</i> 20		
6		S? (..?..)	
7	colour°		
8		ES / green /	
9	summer°		
10		ES / yellow /	
11	tatatata (Geste "Ruhe", zaS?)		
12		S? yellow	
13	winter		
14		ES / blue /	
15	(hält sich Hand vor Mund) autumn (zaS'in?)		
16		S'in? brown	
17	yellow (zaS7)		
18		S7 for summer	4.10. S7 versucht in einem vollständigen Satz zu antworten und antizipiert so den Sprechakt der LK.

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

19	green ° (zaS?)		
20		S? (reagiert nicht)	
21	(zaS?)		
22		S? spring	
23	yellow °		
24		S? summer	
25	brown °		
26		S? autumn	
27		ES / autumn /	
28	look at me (za sich) (::) I play (::) the new		
29	words (steht steif) this is my °		
30		ES / trunk /	
31	(KN) I'm a tree this is my trunk 49	13 / 6	
Minute 15			
1	(streckt Arme)		
2		ES / branches /	
3	(bückt sich)		
4		ES / roots /	
5	(zaB an WT)		
6		ES / *bloss /	
7	m-m (tippt auf B) blossoms leaves blossoms		3.9.
8	leaves (za B von Birne)		
9		S? pear	
10	(zaS3)		
11		S3 pear	
12	<korrigiert Aussprache> pears (::) pear		3.9.
13		ES / apple /	
14	apple (::) do you remember the very hun ::)		1.4.
15	the very hungry caterpillar ° (zaB)		
16		ES (singen Lied an)	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

17	do you remember ° <singt mit BgG> / fuzzy	(stimmen ein mit BgG) / fuzzy little caterpillar	
18	little caterpillar crawling crawling on the	crawling crawling on the ground fuzzy little	
19	ground fuzzy little caterpillar nowhere	caterpillar nowhere nowhere to be found	
20	nowhere to be found though we've looked	though we've looked and looked and hunted	
21	and looked and hunted everywhere around	everywhere around /	
22	/ (::) this was the song		
	49 / 27	32 / 27	
Minute 16			
1	of the very hungry caterpillar you		
2	remember fuzzy little (::) fuzzy who's fuzzy		3.12. LK möchte den SuS den Begriff
3	fuzzy fuzzy (streicht mehreren SuS übers		„fuzzy“ verdeutlichen, indem sie den
4	Haar) fuzzy little caterpillar (::) don't forget	(Unruhe)	Kindern über den Kopf streicht.
5	the words and now please (zaB an WT) you		
6	have got this paper please take it (::) I don't		
7	know I think it is here (za Wandschrank)		
8	please take your paper (::) take your paper	(gehen an Wandschrank, um Blatt zu holen)	
9	take [this] paper (::) I gave it to you last	(Unruhe)	
10	lesson (::)		
	25		
	60		
Minute 17			
1	(wischt Tafel) (::) now take your coloured	(Unruhe)	
2	pencils here (zaB) you needn't paint		
3	everything you needn't paint anything (::)		
4	but here (zaB) autumn (::) (zaB) please (::)		
5	plums (::) apples (::)		
	22		
	22		
Minute 18			
1	pears (::) NS'in8 NS'in8 please start	(Unruhe, SuS beginnen zu malen)	
2	working (::) in summer leaves (::) in spring		
3	(::) blossoms (::) (geht durch K)		

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

	10 10		
Minute 19			
1 2	<i>where is your paper° your going to (..?..) it° (..?..) 8</i>		
3		S2 (...mein Blatt ist weg...)	
4 5 6	vielleicht hast du's aus Versehen in den Ranzen gesteckt hm° (::) da is so ne Menge drin (::) 8	S2 (sucht sein Papier) (Gerede)	
Minute 20			
1 2	<i>(Einzelgespräch mit S?) (..?..) (::) now let me see° (zu S'in?) what's this°</i>		
3		S'in? (..?..)	
4	<i>and what's this° (::)</i>		
5		S? <flüstert> a pear	
6 7		S'in? a pear S? eine Birne	
8 9 10 11	<i>(Einzelgespräch, zu weit weg von Kamera) (..?..) (zu S2) which colour is this° (::) which colour° (::) which colour (::) spring tree which colour°</i>		
12		S2 (..?..)	
13 14 15 16	<i>well done (geht zu anderem Tisch) NS'in11 look here (::) what's this° what does she colour in green^ (..?..) like this (::) what's this°</i> 41 41		4
Minute 21			
1	<i>(Einzelgespräch) (..?..) what's this° (::)</i>	(Unruhe)	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

2	<i>a plum</i>	S? (..?..)	
3	<i>a yellow pear (::) <u>well done</u> (geht zu S7) now</i>		
4	<i>what about you what's the matter with you^</i>		
5	<i>(::) tell me something I say the colour and</i>		
6	<i>you say the season blue</i> <i>20</i>		
7		S7 winter	
8	(zaB) green°		
9		S7 (überlegt) spring	
10	spring (zaB) yellow		
11		S7 summer	
12	(zaB) brown		
13		S7 spring	
14	(zu S4) what do you say to brown°		
15		S4 autumn	
16	now (::) it's your turn (zaB) brown		
17		S4 autumn	
18	(zaB) blue°		
19		S4 äh winter	
20	(zaB) green° 50	7	
Minute 22			
1		S4 spring	
2	(zaB) yellow		
3		S4 summer	
4	(zaB) summer°		
5		S4 yellow	
6	(zaB) brown		
7		S4 autumn	
8	(zaB) green°		
9		S4 spring	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

10	(zaB)		
11		S4 winter	
12	blue stands for winter (::) (zu S14) now you		
13	(zaB) what's this^ (::) what's this		
14		S14 (zögert, dreht sich um) winter	
15	blue stands for winter (::) (zaB) which one		
16	is it° (::) remember the very hungry		
17	caterpillar		
18		S14 (überlegt)	
19	blue (geht nach vorne) now I think you have		
20	finished drawing (::) next lesson we'll fill it		
21	into your exercise book (::) put it to your		
22	homework put the sheet of paper to your		
23	homework (::) NS'in6 NS'in6	(Geraschel)	
	60	7	
Minute 23			
1	<i>(::) NS'in6 stop painting stop painting (::)</i>		
2	<i>now when you have finished packing your</i>		
3	<i>things <u>look at me</u> and we'll sing our song</i>		
4	<i>about good bye do you remember° <singt> /</i>	(stimmen ein) / good bye good bye good bye	
5	<i>good bye good bye good bye have a nice</i>	have a nice day good bye good bye good bye	
6	<i>day good bye good bye good bye have a</i>	have a nice day good bye good bye good bye	
7	<i>nice day good bye good bye good bye see</i>	see you next time /	
8	<i>you next time /</i>		
	<i>12</i>		
	57 / 30	30 / 30	
Minute 24			
1	/ good bye good bye good bye have a nice	/good bye good bye good bye have a nice day/	
2	day / (::) children from Riedheim start		
3	changing their shoes (::) NS'in6 ///	ES (verlassen Klassenzimmer)	
	6		
	16 / 10	10 / 10	

UTR – FS-G – 11.01.2002 – 1. Schuljahr

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
Minute 1			
1		(sitzen im Stuhlkreis)	3.1. 2.5. 2.15.
2		S? gucksch du mal NS'in8	
3	now something new (::) pscht Buster (::)		
4	Buster is a little boy (::) Buster lives in the		
5	city (::) in a big town (::) and now he makes		
6	holidays at Grandma's house and (::)		
7	Grandma's house (::) is a farm (::) there		
8	are a lot of different animals at the farm		
9	(::) please help me (::) do you know farm		
10	animals° (::) can you (::) tell me something		
11	about farm animals° 55		
Minute 2			
1	NS1° (zeigt vermutlich Tierbilder)		7.2.
2		S1 it's a cow and it lives (::) a cow	10.2. Interaktionsmuster
3	a cow lives on the farm (::) go on NS3		
4		(vermutlich) S3 a pig (::) a pig lives on the	
5		farm	
6	<u>well done</u> can you tell something about the		10.3.
7	pig perhaps his colour or so°		
8		S7 (hat sich gemeldet) a hen lives at the farm	
9		S? a hen	
10	<u>well done</u> (::) a hen lives (::) <u>well done</u> (::)		10.3.
11	NS3 oh there is a (..?..) a hen lives on the		
12	farm (::) what do you know äh NS'in10°		
13		S'in10 (hat sich gemeldet) a <spricht deutsches	
14		Wort englisch aus> *hase (::) a rabbit lives on	4.13. 10.7.
15		the farm	
16	<u>well done please repeat</u> what did she say°		
17	(::) what did she say° (::) <mahnend> oh you		

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

18	didn't listen what did she say°		
19		S3 a cock lives on the farm	
20	what did she (zeigt vermutlich auf S'in10)		
21	say° <u>repeat</u>		
22	69	S4 a rabbit (::) 41	
Minute 3			
1		S4 a rabbit lives on the farm	
2	<u>well done</u> is it a rabbit°		
3		ES / yes /	
4	yes it is (::) which colour° (::) this rabbit		
5		(vermutlich) S4 grey	
6	<u>well done</u> this rabbit is grey you see° (::)		
7		ES (melden sich)	
8	what do you want to say° (::) what about		
9	farm animals°		
10		S'in13 oder 16 a (..?) *anda farm	4.13. 10.7.
11	what°		
12		S? <dolmetscht> a dog lives in (::) on the farm	4.11. Ein Kind verwechselt zwei Begriffe. LK stellt die Nachfrage an die Klasse. Sie bittet das Kind, ein Bild mit dem entsprechenden Tier auszuwählen.
13	is it a dog °		
14		S? no	
15		S? nej	
16	<i>oh it isn't° (zu S'in13 oder 16) can you</i>		
17	<i>choose a dog please° (::) let me see (::) come</i>		
18	<i>on and choose a dog <mahnend zu S14> stop</i>		
19	<i>that now (::)</i>		
20	oh yes m-hm sit down please (hält 2 Bilder	S'in13 oder 16 (steht auf und sucht ein B aus, gibt es LK)	
21	hoch) here are two different animals (::)	S'in13 oder 16 (setzt sich)	Das Kind hat zwei Bilder ausgewählt.

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

22	<i>please</i> 33 69	20 / 1	
Minute 4			
1	<i>tell me exactly (::) tell me exactly (hält erstes</i>	ES (melden sich)	
2	<i>B hoch) what's this°</i>		
3	<i>NS'in11°</i>		
4		S'in11 this is a dog	
5	<i>(K0; hält vermutlich anderes B hoch) and</i>		
6	<i>what's that° (::) NS'in8°</i>		
7		S'in8 (schweigt)	
8	<i>NS'in13°</i>		
9		S'in13 this is a duck	
10	<i>duck and dog (::) don't mix up (::) a duck</i>		Das Kind hat die beiden in der Aussprache sehr ähnlichen Begriffe verwechselt.
11	<i>(::) pronounce it self and a dog (::) both live</i>		
12	<i>on a farm (::) go on something else° perhaps</i>		
13	<i>you choose something you didn't say</i>		
14	<i>anything (::) NS'in6 please choose an</i>		
15	<i>animal and tell me something about it (::)</i>		
	56 56	8	
Minute 5			
1	choose an animal (::)	S'in6 (steht auf, sucht ein B aus, blickt auf LK)	
2	what's it° (::)		
3		S'in6 (hält B hoch)	
4	what's it°	ES (melden sich)	
5	<i>NS7 what's it° (::)</i>		
6	<i>do you remember blue blue (::)</i>	S1 (flüstert S7 zu) a horse	LK möchte den SuS eine Hilfestellung und intoniert einen Vers aus einem den SuS bekannten Reim (blue horse, blue horse, what do you see? ...)
7	<i>what do you see° do you remember (..?..)</i>	(Unruhe)	
8	<i>blue blue what do you see° (::) hm (..?..)</i>		
9	<i>remember what's it°</i>		
	25		

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

10		(Unruhe)	
11		(vermutlich) S1 blue horse	S1 liefert die gesuchte Antwort
12	well done altogether blue horse blue horse	S? this is a blue horse	4.11. S? verbessert diese zu einem
13		ES (protestieren) / this is a horse/	vollständigen Satz. Nun protestieren
14		(vermutlich)S1 this is a horse not a [blue]	einige Kinder und korrigieren die
15		horse 8	Aussage in Bezug auf das gezeigte Bild, das kein blaues Pferd zeigt. S1 formuliert dies in einem Satz in der Zielsprache. Die Kinder kommunizieren / interagieren spontan frei über einen Gegenstand.
16	it is not [blue] (::) you see° you are right		
17		(Unruhe)	
18		S1 and it's not *giving a blue horse (lacht mit	4.12. S1 betont nochmals, dass es
19		S4) (..?..) 8	sich nicht um ein blaues Pferd handeln kann, da es keine blauen Pferde gibt. S1 verwendet dazu die ing-Form und formuliert so einen grammatikalisch schlüssigen Satz. S1 stellt Vermutungen / Hypothesen über den Sprachgebrauch an.
20	the last one please NS'in10		
21		S'in10 (hält B hoch) this is a sheep	
22	well done		
23		ES <korrigieren> / black sheep/	4.11.
24	56	S? a lamb 37 / 2	4.11.
Minute 6			
1	<i>perhaps(::) perhaps it's oh it's small (::)</i>		7.1, 7.14, 7.9,
2	<i>small it's a child of a *cheap of a sheep you</i>		
3	<i>know oh I don't know a sheep or a lamb</i>		
4	<i>(heftet B an WT; zu S?) stop that know (za</i>		

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

5	WT) here are farm animals now <u>be quiet</u>		
6	<u>and listen</u> (setzt sich) pscht (::) there is a		
7	new story for us (::) I am Buster (holt Buch)		
8	my name is Buster (::) this is me you see		
9	this is me (hält Buch hoch) I am Buster (::) I		
10	have a basket (holt Korb) I've got my		
11	Teddy (holt Teddy aus Korb, drückt ihn an		
12	sich) I love my Teddy (::) (strubbelt Teddy		
13	durchs Fell) he's a little bit fuzzy but it's	(Gekicher)	
14	soft (::) <mahnend zu S?> <u>listen</u> (::) I'm on a		
15	farm with my Grandmother and one day		
16	she said (::) Buster (schlägt Buch auf)		
	33		
	102		
Minute 7			
1		(Geflüster)	
2	pscht Buster (::) go (::) and fetch the [eggs]		
3	(::) <mahnend> <u>listen and don't talk</u> (::)		
4	(blättert um) so Buster went to the barn (::)		
5	and asked the (klappt im Buch Bild von Kuh		
6	auf) NS2 what's it° (::) NS2 and asked the°		
7	NS'in10°		
8		S'in10 this is a cow	
9	aha so Buster went on the farm (::) and		
10	asked the cow (::) have you got some eggs		
11	for me°		
12		ES /no/	
13	<u>altogether</u>		10.1. Interaktionsmuster
14	/ have you got some eggs for me° /	ES /no have you got some eggs for me°/	
	48 / 7	7 / 7	
Minute 8			
1	<u>once more</u>		

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

2	/ have you got some eggs for me° / (::) the	ES / have you got some eggs for me° /	
3	cow answered moo no eggs here moo no	ES (sprechen leise nach) / moo no eggs here	
4	eggs here (::)	moo no eggs here /	
5	and Buster said oh dear (::) now it is		
6	difficult (za SuS) from NS'in11 up to		
7	NS'in6 (::) you're Buster (::) from NS`in5		
8	up to NS2 (::) you're the animal and (..?..)		
9	and (K0, zeigt vermutlich auf ES) you (::)		
10	(..?..) together with me <spricht vor> oh		
11	dear (::) you see° (::) now (::) Buster		
	51 / 7	15 / 15	
Minute 9			
1	went to the farm and asked the cow	S1 the cow	
2	(K0; dirigiert vermutlich SuS)	S1 have you got some eggs for me°	
3		S7 (leise) eggs for me°	
4	moo no eggs here	S'in10 moo no eggs here	
5		(Rest der Gruppe schweigt)	
6	once more moo (bricht ab)	ES moo	
7		(vermutlich) S'in10 <leise> no eggs	
8	<hilft> no eggs here (::) and what says		
9	Buster° <dirigiert vermutlich SuS> oh dear		
10	(::) oh dear <u>once more</u> and then let us go on		
11	(::) Buster went to the farm and said to the		
12	cow		
13		ES / have you got some eggs for me° /	
14	<hilft zweiter Gruppe> moo no eggs here	(..?..)	
15	oh dear (::) so Buster went to the (..?..)	(Gekicher)	
16	(blättert vermutlich um)		
	53	26 / 7	
Minute 10			
1	and he said to the pig		
2		ES / have you got some eggs for me° /	

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

3	<hilft> (Schweinegrunzen) no eggs here	ES <leise> (Schweinegrunzen) / no eggs here /	
4	oh dear (::) (blättert vermutlich um)	ES (fassen sich an Kopf) <leise> / oh dear /	
5	so Buster went to the field (::) and he asked		
6	the sheep		
7		ES / have you got some eggs for me ^o /	
8	mäh mäh no eggs here (::)	(..?..)	
9	oh dear	ES / oh dear /	
10	so he went to the stable (blättert vermutlich		
11	um) and said to the horse		
12		ES / have you got some eggs for me ^o /	
13	(wiehert) 39	28 / 28	
Minute 11			
1	(wiehert) no eggs here	ES (..?..)	
2	oh dear (::) so Buster went to the (blättert	ES / oh dear /	
3	vermutlich um) kennels and asked the dog		
4	(zeigt vermutlich auf zweite Gruppe)	ES / have you got some eggs for me ^o /	
5	(zeigt vermutlich auf dritte Gruppe)	ES (bellend) / no eggs here /	
6		ES / oh dear /	
7	<u>well done</u> (::) you must have courage it is		
8	good what you say (::) <u>well done</u> (::) (blättert		
9	vermutlich um) so he went to the (..?..) and		
10	asked		
11		ES / have you got some eggs for me ^o /	
12	35	ES (schmatzen) / no / 22 / 22	
Minute 12			
1		ES / eggs here /	
2		ES / oh dear /	
3	and so he went to the pond (::) (blättert		
4	vermutlich um) and asked (::) the duck		

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

5		ES / have you got some eggs for me ° /	
6		ES (quaken) / no eggs here /	
7	dear (::) oh Buster was so tired he didn't	ES / oh dear /	
8	want to go on and he thought (::) last time		
9	now and he went to the hen house		
10		ES (laut) / have you got some eggs for me ° /	
11		ES (gackern)	
12	lift me up lift me up lift me up 45	23 / 23	
Minute 13			
1	lift me up come come NS3 lift me up lift me		
2	up lift me up come come NS3 (::)	S'in10 (stupst S3 auffordernd)	
3		S3 (zögert)	
4	come NS3 come (::) lift me up		
5		S3 (zieht LK vom Stuhl hoch)	
6	hurray (hält Buch hoch) two eggs here (::)		
7	thank you sit down (::) two eggs		
8		S? oh dear	
9	not (schlägt sich auf Stirn) oh dear hurray		
10	hurray (::) two eggs here (<i>hustet</i>) so sorry I		
11	have a bad cough (::) I can't do anything		
12	against it but I think (::) you'll understand		
13	me (::) now something new you was (::) you		
14	were very good in speaking English now (::)		
15	the groups are smaller (::) three 21 78	S? (flüstert) smaller 3	
Minute 14			
1	(teilt SuS ein) children (::) tell what Buster		
2	did (::) three children tell (::) what Buter		
3	asks us (::) three children tell (::) what the		
4	animals answer (zu ES) and you altogether	S? dear	

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

5	say (::) oh dear (::) you see° (::) this is my		
6	turn (hustet) Buster went to the barn (::) (za		
7	erste Gruppe) he asked the cow (::)		
8		S? cow	
9	he asked the cow (::) <u>once more</u> (::)	S1 he asked the cow	
10	he asked the cow (::) (za zweite Gruppe)	ES / he asked te cow /	
11	pscht now you		
	49	10 / 4	
Minute 15			
1	NS´in5 with you together (::) have you got	S? (..?..) eggs for me°	
2	some eggs for me° (::) <u>once more</u> NS2 have	ES (..?..) /eggs for me°/	
3	you got some eggs for me° (::) <u>once more</u>	ES /(..?..)/	
4	have you got some eggs for me° (::) now	ES /(..?..)/	
5	from NS´in10 *until NS´in13 (::) moo no	ES /oh dear/	
6	eggs here (zeigt vermutlich auf ES) / oh dear		
7	/ (::) <u>now once more once more</u> we´ll try (::)		
8	Buster went to the barn (hält der ersten		
9	Gruppe Buch hin) <hilft> he asked		
10		ES / he asked the cow /	
11	(nickt zweiter Gruppe zu)		
12		S? have you got a *eggs for me°	4.13. Singular-Artikel wird in den Satz eingefügt. Möglicherweise ist dem Schüler das Pluralmorphem „s“ noch nicht geläufig.
13	<hilft nächster Gruppe> moo moo no eggs		
14	here		
15		ES <leise> moo moo no eggs here	
16	<hilft> / oh dear / (::) now	ES / oh dear /	
17		(Unruhe)	
	59 / 4	26 / 11	
Minute 16			
1	<i>NKaF I don't know exactly which child (::)</i>		

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

2	<i>wants to go (::) outside° (::) don't you want</i>		
3	<i>to listen (::) and to play with me° (::) now (::)</i>		
4	Buster went to the sty (::) (nicht erster		
5	Gruppe zu) he asked the pig (::) 22		
6		S? he went (::) ES / the pig /	
7	once more he asked the pig		
8		ES / he asked the pig /	
9	(nickt nächster Gruppe zu)		
10		ES / have you got a *eggs for me° /	4.13. ES wiederholen den Fehler von Minute 15/ Zeile 12
11	(nickt nächster Gruppe zu)	ES / oink oink oink no eggs here /	
12	(nickt nächster Gruppe zu)	ES / oh dear /	
13	Buster went to the field (::)		
14		S1 Bus (::)	
15	he asked		
16	43	ES / he asked the sheep / 27 / 25	
Minute 17			
1	(nickt nächster Gruppe zu)	ES / have you got a *eggs for me° /	4.13. ES wiederholen den Fehler
2	<korrigiert> <i>now listen have you got [some]</i>		3.9. LK greift den Fehler auf und wiederholt den Satz korrekt. Fügt zusätzlich eine Erklärung hinzu, in der sie auf den Unterschied zwischen Singular und Plural hinweist.
3	<i>eggs for me he doesn't want only [one] egg</i>		
4	<i>::) he wants [some] eggs for Grandma and</i>		
5	<i>himself you see° (::) have you got some eggs</i>		
6	<i>for me (::) once more (::)</i> 35		
7	/ have you got some eggs for me /	ES / have you got some eggs for me /	
8	(nickt vermutlich nächster Gruppe zu)		
9		ES / mäh mäh no eggs here /	
10		ES / oh (..?..) /	
11	oh dear (::) Buster went to the stable (::)	(wiehern)	
12	Buster asks the		

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

13		ES / horse /	
14	(nickt vermutlich nächster Gruppe zu)		
15	<hilft> (::) [some] eggs for me	ES / have you got (::) some eggs for me /	3.14. Betont v.a. den Plural, um die Korrektursequenz Minute 17 / Zeile 2 bis Minute 17 / Zeile 6 zu festigen.
16	(nickt vermutlich nächster Gruppe zu)		
17		ES (wiehern) / no eggs here /	
18	54 / 7	ES / oh dear / 32 / 32	
Minute 18			
1	Buster went to the kennels		
2		ES / he asked the dog /	
3	(zeigt vermutlich auf nächste Gruppe)		
4		ES / have you got a eggs for me^o /	
5		(vermutlich) S1 a eggs for me	
6		(Unruhe)	
7	(zeigt vermutlich auf nächste Gruppe)	ES / (..?..) eggs (..?..) /	
8		ES (bellen) / no eggs here /	
9	<i>now äh NSI (::) you know a *eggs is wrong</i>		3.10. LK betont nun explizit den Fehler und erklärt nochmals Singular und Plural.
10	<i>there is one egg and some eggs listen to me</i>		
11	<i>afterwards we'll speak together</i> (::) so he		
12	<i>went to the hutch</i> (::) he asked 22		
13		S1 the rabbit	
14	once more		
15	/ he asked the rabbit /	ES / he asked the rabbit /	
16	(zeigt vermutlich auf nächste Gruppe)		
17	/ have you got some eggs for me / (::)	ES / have you got some eggs for me^o /	
18	NS'in6 don't forget 50 / 11	32 / 26	
Minute 19			

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

1	speaking together with us (::) chanting		
2	- have you got some eggs for me° (::) once	ES / have you got some eggs for me° /	3.19. LK wiederholt zur Festigung die richtige Form
3	more (::) have you got some eggs for me°		
4		ES / have you got some eggs for me° /	
5	ask once more (::)		
6	- he asked the rabbit (::) (zeigt vermutlich auf zweite Gruppe)	ES / he asked the rabbit /	
7			
8	/ have you got some eggs for me° /	ES / have you got some eggs for me° /	
9	/ he asked the rabbit have you got some	ES / he asked the rabbit /	
10	eggs for me° /	ES / have you got some eggs for me° /	
11		S? he asked the rabbit	
12	(zeigt vermutlich auf nächste Gruppe)		
13		ES / no eggs here /	
14	(zeigt vermutlich auf nächste Gruppe) (::) so	ES / oh dear /	
15	he went to the pond		
16		S1 and ES / he asked the duck /	
17		S? have you got a egg (::)	
18	<korrigiert> some eggs for me°		3.9.
19	(zeigt vermutlich auf nächste Gruppe)		
20		ES (quaken) / no eggs here /	
21	(zeigt vermutlich auf nächste Gruppe)		
22		ES / oh dear /	
23	so he went to the hen house (::) 63 / 25	60 / 50	
Minute 20			
1	and he asked the hen	ES (stimmen ein) / and he asked the hen/	
2	(zeigt vermutlich auf nächste Gruppe)		
3		ES / have you got a eggs for me°/	
4	NS3 (::) lift me up lift me up lift me up		
5		S3 (zieht LK vom Stuhl hoch)	

UTR – FS-G - 23.04.2002 – 1. Schuljahr

6	oh (zeigt Buch) two eggs (::) for breakfast		
7	you see° two eggs (::) don't say oh dear		
8	what do you say° (::) hurray hurray two	ES / hurray	
9	eggs for breakfast (::) <u>thank you boys and</u>		
10	<u>girls well done</u> (::) please pscht one (::) song		
11	about a farm will be the end of the lesson		
12	one song only <singt> Old McDonald had a		
13	farm ee i ee i o and on is farm he had a cow	(stimmen ein) ee i ee i o and on his farm he	
14	ee i ee i o	had a cow ee i ee i o (::)	
	72 / 11	21 / 9	
Minute 21			
1	with a moo moo (BgG) here and a moo moo	with a moo moo (BgG) here and a moo moo	
2	(BgG) there (BgG) here a moo (BgG) there	(BgG) there (BgG) here a moo (BgG) there a	
3	a moo everywhere a moo moo Old	moo everywhere a moo moo Old McDonald	
4	McDonald had a farm ee i ee i o (::) <u>oh</u>	had a farm ee i ee i o (::)	
5	<u>listen</u> <singt> Old (::) McDonald had a	Old McDonald had a farm	
6	farm <spricht> <u>and now we go home good</u>		
7	<u>bve boys and girls</u> ///		
	38 / 23	26 / 26	

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
Minute 1			
1	(K0)	(K0) S? I don't see	1.3. 3.1. 2.2. 2.5.
2	<i>move a little bit stop stop only you and do a little bit like this (::) to the right to the left (::) <u>well done</u></i> 23	S? for what	
3			
4			
5			(sitzt vor Stuhlkreis)
6	<p><leise> we know the numbers we know everything about numbers but I am not sure if you remember [all] the numbers (::) so I brought a poster for you (::) (za auf Poster in WT) a [num]ber poster (::) full of [num]bers numbers and huch numbers and things (::) you see you can read you can read (::) [pictures] you can read and you [know] the words</p> <p><aufmunternd> let us start reading please NS'in9 start what can you read here <fragend> (zeigt vermutlich auf Bild)</p> <p>90</p>	<p>(sitzen im Stuhlkreis)</p> <p>6</p>	10.1. Interaktionsmuster
7			3.14. 7.1.
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
Minute 2			
1		S'in9 this is a dog	
2	<u>well done</u> but you you didn't tell the number this is <fragend>		
3			
4		S'in9 number [one] dog	4.10. S'in9 betont "one" um zum Ausdruck zu bringen, dass sie die Aufforderung der LK korrekt verstanden hat. Sie antizipiert das Verhalten der LK, welche Schlüsselwörter meist besonders betont.

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

5	well done (::) S'in6 please what's this		
6	(K0, zeigt vermutlich auf Bild)		
7		S? <leise> two cats	
8		S'in6 this is a cat	
9		S? two cat	
10	(K0) you see this is a cat and now (::)		
11		S'in6 two cat	SuS verfügen nicht über die korrekte Pluralbezeichnung. Das Pluralmorphem „s“ wird nicht verwendet.
12	two cat (::) two°		3.14. 3.9. LK betont durch die Pause, dass dem Wort noch etwas anzuhängen ist.
13		ES / cats /	
14		S'in10 this *sind two two cats	4.9. 4.8. S'in10 möchte einen grammatikalisch korrekten Satz produzieren. Da die zielsprachliche Pluralform von “to be” nicht zur Verfügung steht, verwendet die Schülerin das deutsche Wort.
15	<i>NS10 this was it was [very] well done</i>		LK lobt dieses Verhalten. Sie zieht S1 (bilingual) zu Hilfe und bittet ihn um die korrekte Form.
16	<i>you said this sind two cats we don't</i>		
17	<i>know the word (::) the English word for</i>		
18	<i>sind (::) you see <fragend> so she used</i>		
19	<i>the [German] word that doesn't matter</i>		
20	<i>perhaps you know it S1 what's the (::)</i>		
21	<i>the English word for sind (::) what do</i>		
22	<i>you say here <fragend></i>		
	50	22 / 1	
Minute 3			
1		S1 this is (::) are two cats	4.11.
2	(..?..) once more please		
3		S1 this are two cats	
4	(K0, zeigt vermutlich auf S1) can you		
5	repeat <fragend>		

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

6		S1 this are two cats	
7	can you repeat <fragend> (K0, zeigt vermutlich auf S2)		
8			
9		S'in6 this are two cats	
10	(K0, zeigt vermutlich auf S'in10)		
11		S'in10 this is(;;) are two cats	
12	now you said both this is are (..?..)		
13	right <betont> these are two cat[s]		3.14, 3.19.
14		S? cats	
15	altogether these are two cats	ES (sprechen mit) / are two cats /	
16	now go on S14 it's your turn		
17		(S14 schweigt)	
18	please S'in13 (K0, zeigt vermutlich auf Bild)		
19			
20		S'in13 <zögernd> this is a	
21		ES (melden sich)	
22	this is a (:) what(;) what's it		
23		S'in13 one *shreep	4.13. S? hat das entsprechende Wort nicht memoriert und versucht, eine ähnliche Form zu finden. SuS versuchen also, mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln in der Interaktion zu bleiben. Sie wissen, das die LK dieses Verhalten positiv bewertet und sie wissen, dass sie ein Feedback erhalten werden.
24		S? *shreep	
25		S1 I know it	
	40 / 3	35 / 3	
Minute 4			
1	(zeigt vermutlich auf S1)	S1 one *shree (möglicherweise verhaspelt)	
2	<korrigiert> tree (:) this is one tree [^]		3.9. Mutterisches Korrigieren durch Wiederholung
3	(;) and now (K0; zeigt vermutlich auf Bild)		

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

4	(za S4)	S4 this is three tree	SuS wollen ihr Verständnis absichern und wiederholen den Satz. Sie suchen die Interaktion mit der LK und warten auf entsprechendes Feedback zur Verständnisabsicherung.
5	<ergänzt> [s] (::) <fragend> * this is		3.9. Betonung des Pluralmorphems "s"
6	three trees ° (za S'in11)		
7		S'in11 this is three *tees	
8	<korrigiert> trees trees this [is]° three		3.9.
9	trees° [is] three trees° (::) I think I		
10	think NSI must help us please NSI		
11	please NSI help us		
12	how do you ca (::) 24		
13		S1 these are three trees	4.11. S1 (bilingual) liefert die korrekte Form
14	altogether / these are three trees /	ES / these are three trees /	3.19.
15	now go on it is your turn S'in12		
16	what's this <fragend>		
17		ES (melden sich)	
18		S'in12 <konzentriert> this is snake	
19	well done		
20		S'in12 this is snake	
21	stop well done this is a snake (::) and		3.9. LK wiederholt den Satz mit dem unbestimmten Artikel
22	now (::) S3 <fragend> (K0; zeigt		
23	vermutlich auf Bild) 61 / 4	24 / 4	
Minute 5			
1		S3 this *sin four snakes	4.9. greift auf das Verhalten von S'in10 zurück und ersetzt die Pluralform von „to be“ durch das schwäbische „sin“ und produziert damit einen grammatikalisch schlüssigen Satz.
2		ES (melden sich lautstark)	Dies ruft sofort eine Reaktion seiner MitschülerInnen hervor, die nach der Situation in

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

			Minute 2 / Zeile 14 die Pluralform memoriert haben und dieses Wissen nun anwenden möchten.
3	(K0 zeigt vermutlich auf S4)	S4 äh this are four snakes	4.11.
4	altogether (Geste "alle") / these are	/ these are four snakes /	
5	four snakes /		
6	many snakes [these] are four snakes	ES (sprechen leise mit)	
7	altogether / these are four snakes / (::)	SuS / these are four snakes /	
8	<enttäuscht> S'in12 you didn't (::) talk		
9	with us once more these are four		
10	snakes (::) now let us go on (::) (K0;		
11	zeigt vermutlich auf Bild) do you		
12	remember the word <fragend> (::) our		
13	tree is green has got (::)		
14		S? <flüstert> seven	
15	(K0) <leise zu S?> wait a minute wait	S14 four (::) five	
16	a minute	S'in12 or five	
17	five <fragend>		
18		S? leaves	
	51 / 8	21 / 8	
Minute 6			
1	well done altogether / these are five	(stimmen ein) / these are five leaves /	
2	leaves / now (..?..)(Schnitt) (K0) a lady		
3	bird (::) here you see one lady bird and		
4	altogether who can help me S'in11		
5		S'in11 these is	
6		ES <korrigieren> these are	4.11. Wiederum korrigieren einige SuS sofort die Pluralform
7		S'in11 these are six lady birds	
8	well done altogether / these are six	(stimmen ein) / these are six lady birds /	
9	lady birds /		
10	(K0; zeigt vermutlich auf Bild) oh we		
11	know our word coloured pencils you		

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

12	know the word coloured pencils how	(S3 meldet sich heftig)	
13	many <fragend> how many <fragend>		
14	S'in12 please		
15		S'in12 that	
16	<korrigiert> these	S'in12 these are seven coloured pencils	3.9.
17		S? <souffliert> seven (::) coloured	
18	well done altogether / these are seven	(stimmen ein) / these are seven coloured	
19	coloured pencils /	pencils /	
20	(produziert Geräusche des Zitterns) 58 / 14	(ES zittern mit) 31 / 14	
Minute 7			
1	<i>I shudder to look at this what's it</i>		
2		S1 eight *spins	4.13. Kreative Wortfindung
3	<i>the English word is [spider] spider</i>	ES / spider /	3.14.
4	<i>spider ähm so (...?) get it I know a</i>		
5	<i>rhyme look at me look at me (::) (K0)</i>		
6	<i>take two fingers of each hand two</i>	ES (halten zwei Finger hoch)	
7	<i>fingers two fingers two fingers [two]</i>		
8	<i>fingers S'in9 (::) and now pscht (::)</i>	(Unruhe)	
9	<i>this is my thumb (K0) like this (::)</i>		2.15.
10	<i>make it (::) and now look (::) perhaps</i>		
11	<i>KaF takes the film and shows it in the</i>		
12	<i>film I think Teeny (::) pscht</i>	S? <mahnend> S'in8	
13	<i>Weeny Spider Teeny Weeny Spider</i> 74 74 / 1	1 / 1	
Minute 8			
1	<i>(K0; macht vermutlich Fingerspiel vor)</i>	(versuchen Fingerspiel zu imitieren)	
2	<i><schneller werdend> Teeny Weeny</i>		
3	<i>Spider Teeny Weeny Spider Teeny</i>		
4	<i>Weeny Spider Teeny Weeny Spider</i>		
5	<i>that's [not] so easy one hand thumb</i>		

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

6	<i>(macht es vor) (::) next hand finger (::)</i>		
7	<i>and now change <langsam mit Gesten></i>	(spielen mit Fingern)	
8	<i>Teeny (::) Weeny (::) Spider Teeny</i>		
9	<i>Weeny Spider Teeny Weeny Spider stop</i>		
10	<i>don't forget the word [spider] (::)</i>		
11	<i>Teeny is (::) very small Teeny Weeny</i>		
12	<i>Spider (::) [and] do you remember now</i>		
13	<i>what (::) we must say <fragend> these</i>		
14	<i>are eight spiders <u>altogether</u> / <u>these are</u></i>	(stimmen ein) / these are eight spiders /	
15	<i><u>eight spiders</u> / (::) now let us go on</i>		
	72		
	72 / 4	4 / 4	
Minute 9			
1	S9		
2		S? seven	
3		S? nine (::) eggs	
4	<u>well done altogether</u> <u>these are nine</u>		3.9. Wiederholt die Aussage als vollständigen Satz
5	<u>eggs</u> <laut> and the last one		
6		S? <ruft> stars	
7	hm hm	ES /stars ten stars/	
8	S2		
9		S2 ten stars	
10		S? these are ten stars	4.11. S? korrigiert ihren Mitschüler, da sie aus dem vorherigen Wortwechsel (durch die Wiederholung der LK) weiß, dass ein vollständiger Satz erwartet wird.
11	<bestätigend> <u>these are ten stars</u> well		
12	<u>done</u> / <u>these are ten stars</u> / and now	ES (stimmen ein) / these are ten stars /	
13	(K0; zeigt vermutlich auf Bild) oh we		
14	must look very tricky		
15		S1 eleven boats	
16	<u>well done altogether</u> / <u>these are eleven</u>		

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

17	boats / (::) oh I shudder like spiders	ES (stimmen ein) / these are eleven boats /	
18	(::) crabs (::) / crabs / (::) and who		3.14. LK hebt das schwierige Wort durch Pausen
19	can (::) who can help me (::) S'in10	ES / crabs /	besonders hervor.
20		S'in10 these are t (::) twelve crabs	
21	well done altogether / these are twelve	(stimmen ein) / these are twelve crabs /	3.19.
22	crabs /		
	57 / 13	32 / 13	
Minute 10			
1	oh it's very dangerous (::) it's very	(Unruhe, Gelächter)	
2	dangerous (::) what's this <fragend>		
3		S? a Hai	
4	(K0) in German a Hai		
5		S'in11 <langsam, gedehnt> these are th (::)	
6			
7	<hilft, gedehnt> thirteen		
8		S'in11 <gedehnt> thirteen *fishs	4.12. Übergeneralisierung. Kinder haben die Regel zur Pluralbildung verinnerlicht.
9	<i>well done and now we know (::) the</i>		3.14.
10	<i>[kind] of fish [sharks] sharks these are</i>		
11	<i>thirteen (::) sharks thirteen sharks (::)</i>		
12	<i>and now the next are(::) if you(::) it is</i>		
13	<i>summer (::) and you go on holiday to</i>		
14	<i>the seaside (::) and there (::)</i>		
15	<i>(produziert Laut der Angst) it is(::) it</i>		
16	<i>[hurts] me it is very dangerous [jelly]</i>		
17	<i>fish you know the [jelly] fish<fragend></i>		
18	<i>(::) what's it in German you know it</i>		
19	<i>jelly fish (::) you didn't see a jelly(::)</i>		
	70	4	
	84		
Minute 11			
1	<i>you didn't see a jelly fish (::)</i>		

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

2		S? jelly fish (..?..)	
3	(K0; zeigt vermutlich auf Bild) like this		
4	perhaps <fragend>		
5		S? jelly fish	
6	no this is a shark (::) <leise> jelly fish		
7	<laut> it burns like fire no it burns like	S? Tintenfisch	
8	fire what's it in German 31		
9		S? Qualle	
10	<u>well done well done</u> a jelly fish and		
11	now let us see altogether these are		
12	[four]teen [four]teen jelly *fishs (::)		
13	altogether / these are fourteen jelly	SuS (stimmen ein) / these are fourteen jelly	
14	fish / (::) and here you see you dig (haut	fish /	
15	auf Tisch) the garden you dig (haut auf		
16	Tisch) the garden you dig (haut auf		
17	Tisch) the garden with a ... [spade]		3.14.
18		S? d'r Bus isch abg'fahra	
19	with a (::) oh no that's not [our] bus (::)	(Unruhe)	
20	ähm these are fifteen spades 9		
	86 / 5	9 / 5	
Minute 12			
1	these are fifteen spades (::) <laut>	ES (sprechen leise mit)	
2	altogether S in9 / these are fifteen	(stimmen ein) / these are fifteen spades /	
3	spades / I didn't hear (::) S14 and		
4	S'in12 please talk with us / these are	ES / these are fifteen spades /	
5	fifteen spades / <lauter> and now I		
6	want to hear only the numbers count		
7	please one		
8		<schneller werdend> two three four five	SuS sprechen übermütig nach dieser einfachen
9		six seven eight nine ten	Aufforderung.

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

10	stop (::) slowly		
11		eleven (erstes "e" deutsch ausgesprochen)	
12	<betont> / [e]leven [e]leven once more	ES (imitieren) / [e]leven /	3.9.
13	[e]leven /		
14	twelve thir[teen] don' t forget the 'n'	ES / twelve thirteen thirteen /	
15	fourteen fifteen	ES / fourteen fifteen six(::) /	
	49 / 9	25 / 15	
Minute 13			
1	stop stop <hell> now I've got	(Unruhe)	1.2.
2	something for you pscht (::) you'll get		3.14.
3	[num]bers (::) and please tell me like		7.2.
4	this (::) pscht (::) (hängt sich Karte um)		
5	I am number seventeen my number		
6	plate is red (::) you see <fragend>		
7		S? orange	
8	orange <u>well done</u> [this] is red hm (gibt		
9	S3 Karte) take it and tell me I am ...		
10			
11		S3 I am number five	
12	<hilft> my number plate (::) is		
13		S3 red	
14	repeat <leise> my number		
	50	6	
Minute 14			
1		S3 my number *blade is red	
2	my number [plate] a car has got a	S3 plate	3.9.
3	number plate you know a number		
4	[plate] and this is [our] number plate		
5	(::) now go on äh S'in11 (gibt S'in11		
6	Karte) please take it here you are (..?..) 21		
7		S'in11 <langsam> my number is seven my	

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

8		number plate is blue	
9	<erfreut> well done (::) I am number is		
10	better to ja what (..?..) I take this		
11	(sucht Karte) (..?..) S'in10 please (gibt		
12	S'in10 Karte)		
13		S'in10 my	
14	<korrigiert> I am		3.9.
	45	16	
Minute 15			
1		S'in10 I am (::) my number my number	
2		plate is yellow	
3	look on (::) äh listen once more I am	(Unruhe)	
4	pscht I am number one		
5		S'in10 <verwaschen> I am number one	
6	<deutlich> once more I am number		
7	one		
8	my	S'in10 <deutlich> I am number one (::)	
9	well done (K0, mahnend) you don' t		
10	get a number plate if you don' t pay		
11	attention (::) okay (gibt S'in6 Karte)		
12	<hilft> I am		
13		S'in6 <unsicher, leise> I am (::)	
14	number	ES (soufflieren) / number fifteen /	
15		S'in6 fifteen	
16	my number plate (::) is	S'in6 number plate (::) rot	
17	red red		3.9.
	43	30	
Minute 16			
1	S'in9 please (gibt S'in9 Karte)		
2		S'in9 my am	

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

3	I am		
4		S'in9 I am number	
5	who can help her S'in11 <fragend>		
6		S'in11 I am a number thirteen	
7	[four]teen now S'in9 please		3.9.
8		S'in9 I am number thirteen	
9	[four]teen	S'in9 fourteen	3.9.
10	[four]teen my number plate		
11		S'in9 my number plate (::) orange	
12	[is] orange (::) now you S2 please		3.9.
13	<hilft> I am 22	S2 I am number six 23	
Minute 17			
1	my number plate		
2		S2 my number plate is red	
3	now you (gibt S4 Karte)		
4		S4 my	
5	I am		
6		S4 I am (::) my number is eleven my	
7		number plate is blue	
8	I am number eleven my number plate		3.9.
9	is blue (gibt S? Karte) now you		
10	I am (::) <hilft> thirteen	S2 I am number (::) thirteen	
11	my number plate (::) <u>well done</u> and you 28	S2 my number plate is orange 26	
Minute 18			
1	(::) I am <leise> (K0; spricht vermutlich		
2	S vor)		
3	number	S3 <leise> number	
4	eleven	S3 eleven	

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

5	my number plate		
6		S3 isch	
7		ES (lachen, imitieren S3) isch	
8		S1 (korrigiert sich lächelnd) is (::) oran (::)	
9	[is] red <laut> orange is S'in9 S'in9		3.9.
10	number plate is orange yours is red do		
11	you want this <fragend> (gibt S1 Karte)		
12	yes S1 <fragend>		
13		S1 my numb (::)	3.9.
14	<korrigiert> I am		
15		S1 I am number two my number plate is	
16		yellow	
17	S'in8 (gibt S'in8 Karte)		
18	<hilft> I am number	S'in8 (sieht LK hilfesuchend an, spricht mit)	
19		I am number four	
20	my number plate		
21		S'in8 plate is	
22		ES soufflieren yellow	4.11.
23		S'in8 is yellow	
24	(K0, gibt S2 Karte) 31	24	
Minute 19			
1		S2 <zögernd, leise> I am number (schaut hilfesuchend auf Karte)	
2			
3		ES soufflieren three	4.11.
4	pscht	S2 three (::) I am (::) my number plate is	
5		red red	
6	well done S'in12 (gibt S'in12 Karte)		
7	<hilft> I am		
8		S'in12 I am number number nine	
9	<langsam> my number plate is		

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

10		S'in12 nineteen	
11	is (::) which colour		
12		S'in12 blue	
13	blue S14 the last one (gibt S14 Karte)		3.19.
14			
15	15	S? my 21	
Minute 20			
1	<energisch> I am number eight my	S14 (spricht mit) my number plate is blue	
2	number plate is blue		
3	well done now look this is my cookie		2.15.
4	jar (::) you remember the word cookie		7.9.
5	(zeigt Kek) this is a cookie and this is		
6	a (zeigt anderen Kek) cookie and you		
7	remember our game (::) <leise> I am		
8	sorry the cookie jar was full (Geste		
9	über oberen Rand der Keksschüssel)		
10	KaF the cookie jar was full		
11	KaF oh		
12	and I don't know I don't know		
13	(beginnt mit BgG) <rhythmisch> / who	ES (BgG) <rhythmisch> / who stole the	
14	stole the cookies from the cookie jar /	cookies from the cookie jar /	
15	(deutet auf Keksschüssel) I don't know		
16	once more (BgG) <rhythmisch> / who	(BgG) <rhythmisch> / who stole the	
17	stole the cookies from the cookie jar /	cookies from the cookie jar /	
18	<gespielt streng> number two		
19		S number two what me couldn't be (nimmt	
20	83 / 16	sich Kek)	
		26 / 16	
Minute 21			
1	then (BgG) <rhythmisch> / who stole	(BgG) <rhythmisch> / who stole the	
2	the cookies from the cookie jar /	cookies from the cookie jar /	

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

3	call one number		
4		S number 2 number (::) seven	
5	(Geste „nein“)	S number 7 what me (Geste „nein“)	
6		couldn't be (nimmt sich Keks)	
7	then (BgG) <rhythmisch> / who stole	(BgG) <rhythmisch> / who stole the	
8	the cookies from the cookie jar /	cookies from the cookie jar /	
9	call one number		
10		S number 7 (schaut sich um) three	
11		ES (soufflieren leise)	
12		S number 3 what me (Geste „nein“)	
13		couldn't be	
14	then (BgG) <rhythmisch> / who stole	(BgG) <rhythmisch> / who stole the cookies	
15	the cookies from the cookie jar /	from the cookie jar / (nimmt sich Keks)	
	33 / 24	37 / 24	
Minute 22			
1	call one number		
2		S number 3 nine	
3		S number nine what me couldn't be	
4		(nimmt sich Keks)	
5	then (BgG) <rhythmisch> / who stole	(BgG) <rhythmisch> / who stole the	
6	the cookies from the cookie jar /	cookies from the cookie jar /	
7	call one number please (::) <erstaunt>		
8	you haven't got a number (::) where is		
9	your number <fragend>		
10		(K0) S? ten	
11		(K0) S? ten	
12		(K0) S? ten	
13		ES (soufflieren)	
14		S? what's me (Geste „nein“) couldn't be	
15	then (BgG) <rhythmisch> / who stole	(BgG) <rhythmisch> / who stole the	
16	the cookies from the cookie jar /	cookies from the cookie jar /	
17	what a pity this is the end of our		

UTR- FS-G – 04.07.2002 – 1. Schuljahr

18	lesson tomorrow we'll go on playing and I think (::) (K0) I forgot to give you a number sorry please here you are (gibt S Karte) please now (::) äh return your number give them to me and I think today everybody may have a cookie you see ///		
19			
20			
21			
22			
23			
24			
	86 / 16	31 / 16	

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen	
Minute 1				
1		(Bild nicht sichtbar)	1.3. 3.1. 2.2.	
2	it is [yell]ow you see [yell]ow (::) now afterwards after having looked at our clown			
3				
4				
5				
6		ES (sitzen an ihren Arbeitstischen, schauen auf Tageslichtprojektion „Clown“)	7.4.	
7	<i>I think I (::) (verstellt Bildhöhe) like this (::) hmm (::) board a little bit down (überraschter Ausruf) (::) now my clown is (::) can you tell me something about your clown (::) NS4 perhaps (::) oh turn your paper (::) turn your paper</i> 34	(lachen)		
8				
9				
10				
11			(vermutlich) S4 my (::)	
12				
13		S4 my ear is (::) is green and blue		
14	well done (::) my clown's ears 50	8	3.9.	
Minute 2				
1	are green and blue (::) (zu S'in11) what can you tell me°			
2				
3		S'in11 my nose is red		
4	your clown says my nose is red (::) or you could say my clown's nose is red (::) what do you tell^		3.9. LK korrigiert durch Wiederholung. Sie möchte auf die indirekte Rede aufmerksam machen.	
5				
6				
7		S3 my eyes is blue		
8	do you remember something my eyes are blue (::) do you remember° (::) your clown's eyes are blue (::) (zu S20) can you point to a colour and tell me something (::) which colour is this (::) do you remember° (zu S'in10) can you help him		3.9. LK wiederholt, um auf Plural aufmerksam zu machen. Führt nochmals die indirekte Rede an.	
9				
10				
11			S20 (..?..)	
12				
13				

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

14		S'in 10 green	
15	green (::) and this		
16		S20 orange	
17	<u>well done</u> (::) and what's this		
18		S20 pink	
19	<flüstert> <u>well done</u> this is pink (::)		
20	what's this		
21		S18 (..?..)	
22	<u>Super</u> 86	11	
Minute 3			
1	<u>super</u> (::) <u>well done</u> (::) <laut> can you tell		
2	me something about your clown (::)		
3	(vermutlich zu S17) äh which colour is his		
4	hat (::) look do you see (::) which		
5		(vermutlich) S17 blue	
6	<u>well done</u> (::) and can you tell me which		
7	colour are his hair		
8		S23 pink	
9	<i>(wirft aus Versehen Mäppchen um) ooh (::)</i>	ES (lachen)	
10	<i>what's this (::) (nimmt Mäppchen) it is his</i>		
11	<i>pencil box his pencil box can fly you see like</i>		
12	<i>a bird (::) here you are (::) now (::) I see nice</i>		
13	clowns (::) <weinerlich> but this clown is is		
14	crying perhaps (hält B von S1 hoch) (::) I'm		
15	not finished (::) you see I want pink hair		
	22 76	2	
Minute 4			
1	(::) and the hairdresser forgot the right side		
2	(::) I'm so unhappy (::) and I wanted a		
3	yellow and orange and purple tie (::) and		

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

4	(::)	S? <flüstert> die hat er vergessen	
5	forgotten (::) I ask please please NS1 help		
6	me and finish finish me please be so kind		
7	(::) and now (::) everybody(::) it's a yellow		
8	paper listen listen what I say (::) I say here		
9	you are (verteilt Blätter)		
10		ES / thank you /	
11	<u>here you are</u>		
12		(vermutlich) S17 <u>here you are</u>	SuS führen selbständig das von der LK initiierte Ritual weiter.
13	and what do 62	5 / 2	
Minute 5			
1	you say^o		
2		(vermutlich) S17 <u>here you are here you are</u>	
3	<u>thank you (::) here you are</u>		
4		S3 <u>thank you</u>	
5	<u>here you are</u> NS'in10		
6		S'in10 <u>thank you</u>	
7	<u>here you are</u>		
8		S20 <u>thank you</u>	
9	<u>here you are</u>		
10		S19 <u>thank you</u>	
11	<u>here you are</u>		
12		S18 <u>thank you</u>	
13	<u>here you are</u>		
14		S'in16 <u>thank you</u>	
15	<u>here you are</u> (::) oh yellow paper		
16		S'in6 <u>thank you</u>	
17		S? (..?) gelbes Blatt	
18	<u>here you are</u>		

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

19		S23 <u>thank you</u>	
20	what you say (::) don't forget		
21		S22 <u>thank you</u>	
22	<u>well done (::) here you are</u>		
23		S7 <u>thank you</u>	
24		(Unruhe)	
25	now (::) pssst go on delivering go on (gibt		
26	S'in8 Blätter) go on		
27		S'in8 (verteilend) <u>here you are</u>	
28		S'in13 <u>thank you</u>	
29		S'in8 <u>here you are</u>	
30	49	S'in12 <u>thank you (::) well (lacht)</u> 37	
Minute 6			
1		S'in8 <u>here you are</u>	
2		S4 <u>thank you</u>	
3		S'in8 <u>here you are</u>	
4		S'in5 <u>thank you</u>	
5	oh (::) sit down sit down sit down		
6		S'in8 <u>here you are</u>	
7		S2 <u>thank you</u>	
8		S'in8 <u>here you are</u>	
9		S14 <u>thank you</u>	
10		S'in8 <u>here you are</u>	
11		S'in11 <u>thank you</u>	
12		S'in8 <u>here you are</u>	
13		S21 <u>thank you</u>	
14		S'in8 <u>here you are</u>	
15		S'in9 <u>thank you</u>	
16	and to yourself (::) it is mys(::) [mine] you		
17	could say (::) and this is NS'in25 I think (::)		

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

18 19 20 21	now listen <flüsternd> it is [very]difficult (::) (za Ohren) listen listen you [must]try to understand me (::) mouth (K0) this is my mouth (::) is 14 41	35	
Minute 7			
1 2 3 4 5 6 7	shut (BgG) (::) NS23 did you hear (::) mouth is (Geste "zugehaltener Mund") shut (::) psst please paper (Geste "liegen") lies on my table (::) paper lies on my table (::) NS'in8 paper on my table (::) (Geste "aufstehen") stand up (BgG) (::) put your chair under your table (::)		
8		(Stühlerücken)	
9 10 11 12	put your chair under your table (::) <singend> NS14 put your chair under your table (::) what about your (za Ohren) ears (...?) 46	ES (imitieren) NS14	
13 14 15		S'in8 (hilft S14) (SuS stehen hinter ihren Stühlen an ihren Tischen)	
	46		
Minute 8			
1 2 3 4 5 6 7	I brought you some pictures (::) psst look (::) this is a (::) (sucht B) figure (::) this figure has got (::) (za Kopf) head – (za Schultern) shoulders (za Knie) knees and (za Füße) toes wait a minute (::) can you tell me what's this° (::) (befestigt B an WT) NS'in11 (zaB)	ES / shoulders knees and toes / S'in? <singend> head shoulders	2.1.

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

8	what is shown°		
9		(Unruhe)	
10		S'in11 knees	
11	(haut sich auf das Knie) well done (::)		
12	(befestigt B an WT) 34	(Unruhe) 7 / 4	
Minute 9			
1	NS1 what is shown		
2		S1 feet	
3	feet perhaps but (::)		
4		S1 toes	
5	toes (::) (befestigt B an WT) ähm NS2 what		
6	is marked		
7		S2 head	
8	well done oh you are very good today (::)		
9	(befestigt B an WT) this°		
10		ES / shoulders /	
11	shoulders (::) have you got everything (::)		
12	äh (zu S18) come on and show me head (::)		
13	can you show can you point (Geste		
14	“zeigen”) to head (::) come on head (::)	(Unruhe, S18 zögert)	
15	where is it (::) (zaB) here here here here		
16	(zaB) (::) head (::) come (::) show us head		
17	(::) <flüstert> yes come come on NS18 (::)		
18	you don't dare (::) come NS'in6 show it		
19	come (::) - head (::) shoulders knees 67	S'in6 (geht zur WT, za Bilder) 4 / 1	
Minute 10			
1	toes (::) NS21 come on (::) show me (::)		
2	head (::) come on (::) show point to head (::)		
3		S21 (geht zur WT, zögert)	
4		ES / Kopf /	

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

5	head (::) head now show it (::) NS18 help		
6	him help him (::) head shoulders knees (::)	S18 (za Bilder)	
7	and toes (::) toes (::) well done (::) sit down		
8	please (::) now let us sing a song (::) ont (::)		
9	(Geste "eins") once only once and very slow		
10	<singt mit BgG> / head shoulders knees and	(singen mit BgG) / head shoulders knees and	2.15.
11	toes knees and toes / 53 / 8	toes knees and toes and / 9 / 9	
Minute 11			
1	/ and head shoulders knees and toes knees	/ and head shoulders knees and toes knees	
2	and toes / (Geste "Stopp") stop (::) we forgot	and toes and eyes / (brechen ab)	
3	oh I forgot eyes and ears (macht		
4	Tageslichtprojektor an) and mouth and nose		
5	(::) please come on ähm NS4 show me (::)		
6	the clown's eyes (::) come on please (::) take		
7	a pencil (::) you'll get a pencil here (gibt S4		
8	Stift) (::) show eyes (::) here (::) - eyes ears	S4 (zeigt die betreffenden Stellen)	
9	mouth (::) nose (::) once more ears eyes		
10	mouth nose eyes mouth nose ears (::) (za		
11	S20) can you do it as well (::) come on 67 / 9	11 / 11	
Minute 12			
1	come on (::) and who is giving the orders°	S20 (geht zum Tageslichtprojektor)	
2	(::) äh NS'in11 tell him what he must show		
3	(::) tell him (::) no stay here and tell him		
4	what shall he show		
5		S'in11 (..?..)	
6	hm äh you must		
7		S? ears	
8	eyes ears nose mouth not more		
9		S'in11 eyes	
10		S20 (zeigt Stellen auf Projektion)	

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

11	<u>well done</u>		
12		S'in11 his nose	Benutzt Possesivpronomen korrekt.
13	<u>uh well</u>		
14		S'in11 mouth	
15	(KN) alright okay (::) you can hear I talked		
16	(..?..) (::) can you repeat class		
17		ES <leise> / nose /	
18	nose (::) <u>well done</u> (::) (zu S20) you are a		
19	very good boy (::) <u>please sit down</u> (::) the		
20	pencil is NS21s (::) you see (::)		
	65	6 / 1	
Minute 13			
1	now we said (::) now ah let us go on with		
2	our song (::) but before we go on (::) before		
3	we go on I've got a child here and I marked		
4	eyes ears mouth nose (::) look (heftet B		
5	"Kind" an WT) (::) what is red (::) what is		
6	red NS14° (::) <u>come on and show</u> (::) which		
7	part is red (::) <u>come on and show</u> me and		
8	tell me what it is (::) what is red (::) what's		
9	it°		
10		S14 ears	
11	<u>well done</u> (::) now go on what is red (::)		
12	<u>come out</u> (::) NS23 perhaps (heftet B an		
13	WT) can you see what is red (::) <u>come on</u>		
14	<u>show</u> (::) what is red (::) show me with your	(S23 geht langsam zur WT	
15	finger (::) <u>point</u> (::) what's this (zeigt auf	und zeigt auf B)	
16	ihren Mund) what's this		
17		ES / mouth /	
	101	2 / 1	
Minute 14			
1		ES / mouth /	

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

2	mouth mouth well done (::) (zu S23) sit		3.19.
3	down (::) next one (::) NS'in13 perhaps (::)		
4	are you NS'in13° (::) yes (::) come out (::)	S'in13 (geht zur WT)	
5	come on and tell me (::) what is red and		
6	what's it		
7		S'in13 mouth nose	
8	show to it (::) the new children (::) point to	ES / nose /	
9	it (::) the new children don't see (::) point	(S'in13 zeigt auf B)	
10	with your finger what's correct (::) this is		
11	the nose (::) well done (::) sit down (::)		
12	something else is (..?..) what is missing (::)		
13	what is missing (::) what is missing (::) what		
14	do you miss (::) (za Ohren) ears are here (::)		
15	(za Mund) mouth		
16		ES / eyes ears eyes /	
17	come on (zeigt auf S'in10) is it correct (::)		
18	show the eyes (::) yes (::)	S'in10 (geht zur WT, zaB)	
	85	7 / 4	
Minute 15			
1	well done (::) now let us sing (::) <singt mit		2.15.
2	BgG> head / shoulders knees and toes	(stimmen ein, mit BgG) / shoulders knees and	
3	knees and toes and head shoulders knees	toes knees and toes and head shoulders knees	
4	and toes knees and toes and eyes and ears	and toes knees and toes and eyes and ears	
5	and nose and mouth head shoulders knees	and nose and mouth head shoulders knees	
6	and toes knees and toes /	and toes knees and toes /	
7	stop now it's very difficult for you (::)		
8	<langsam> go to the window and fetch (::)		
9	your exercise book (::) (za Fenster) go to the		
10	window fetch your exercise book (Geste		
11	“zurück”) take it to your place (::) and fill in		
12	the yellow paper and behind it your clown		
	80 / 32	32 / 32	

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

Minute 16			
1	(::) psst (::)		
2		(holen ihre Arbeitsordner, heften gelbes Papier	
3		ein, Unruhe)	
4	<laut> <u>now sit down</u> (::) something new is		
5	coming (::) ähm NS3 don't forget to say		
6	here you are and wait until you hear thank		
7	you <u>22</u>		
Minute 17			
1	you see (::) ähm (händigt S3 Blätter aus)		
2	ähm NS'in9 come on don't for(::) come on	(Unruhe)	
3	(::) don't forget to say here you are and	S3 (verteilt Blätter)	
4	wait until you hear thank you (::) (händigt		
5	S'in9 Blätter aus)	S'in9 (verteilt Blätter)	
6			
7		S3 <u>here you are (::) here you are</u>	
8	KaF NS23 behind the yellow(::) behind the		
9	yellow paper (::)		
10		S3 und S'in9 <u>here you are here you are</u>	
11		ES / <u>thank you</u> /	
12	(K0) yes (::) you must take it like this (::)	(Unruhe)	
13	and now (..?..) first this and so (..?..) behind		
14	the yellow paper (..?..) yellow (..?..) <u>42</u>	<u>14 / 2</u>	
Minute 18			
1	KaF NS14 (::)	(Unruhe, Blätter werden weiter verteilt)	
2	now finished° (::) S'in8 sit down (::) <u>well</u>		
3	<u>done</u> (::) NS14 NS14 fill it in your exercise		
4	book your clown (::) NS14 (klatscht in die		
5	Hände) <u>quick quick</u> (::) <u>now look at me look</u>		
6	(::) <u>here you are</u> (::)		

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

	24		
Minute 19			
1	look at me (::) (Geste “Mund zu”) mouth		
2	shut		
3	KaF NS3 NS3 help him NS3 help him		
4	mouth shut (::) NS'in9 finished° (::) thank		
5	you (::) now I wonder I wonder if you		
6	remember the colours (::) NS'in16 right no		
7	NS'in5 this is NS'in5 be quiet (::)		
8	I wonder (za Buch) if you remember the		
9	colours please help me (::) what do you ask		
10	/ brown bear brown bear what do you see /	<rhythmisch> / brown bear brown bear what	2.15.
11		do you see /	
12	äh NS1 you are brown bear (::) I see		
13		S1 I see a red bird	
	54 / 8	13 / 8	
Minute 20			
1		looking at me	
2	altogether / red bird red bird what do you	<rhythmisch> / red bird red bird what do you	
3	see / (::) NS3 (blättert um)	see /	
4		S3 I see a yellow duck looking at me	
5	<mit Nachdruck> yellow (::) don't forget (::)		3.19.
6	yellow (::) / yellow duck yellow duck what	<rhythmisch> / yellow duck yellow duck what	
7	do you see / (::) NS2	do you see /	
8	psst	S2 I see a blue horse what do you see	
9	<dehnt l> looking at me (::) blue don't		3.9.
10	forget (::)	<rhythmisch> / blue horse blue horse what do	
11	/ blue horse blue horse what do you see /	you see /	
12	äh NS'in11		
13		S'in11 I see a green frog looking at me ES /	
14		looking at me /	
15	don't forget green (::) / green frog green	<rhythmisch> / green frog green frog what do	

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

16	frog what do you see / (::) NS'in13	you see /	
17		S'in13 I see a yell (::)	
18	49 / 32	S? <souffliert> purple cat 68 / 35	
Minute 21			
1		S'in13 äh purple cat looking at me	
2	don't forget purple (::) / purple cat purple	<rhythmisch> / purple cat purple cat what do	
3	cat what do you see / (::) NS'in10	you see /	
4		S'in10 I see a white dog looking at me	
5	don't forget white		
6		ES / white /	4.10. da LK betont "white" nicht zu vergessen, sprechen ES "white" nach und übernehmen den Sprachakt der LK.
7	/ white dog white dog what do you see / (::)	<rhythmisch> / white dog white dog what do	
8	NS7	you see /	
9		S7 I see a black sheep looking at me	
10	don (::) don't forget black (::) / black sheep	<rhythmisch> / black sheep black sheep what	
11	black sheep what do you see / (::) NS'in6	do you see /	
12		S'in6 goldfish goldfish what do you see	
13	altogether / goldfish goldfish what do you	<rhythmisch> / goldfish goldfish what do you	
14	see / 44 / 30	see / 58 / 31	
Minute 22			
1	(::) aha aha aha who is able to do it NS4		
2		S4 I see a teacher looking at me	
3	/ teacher teacher what do you see / (::)	<rhythmisch> / teacher teacher what do you	
4		see /	
5		S'in5 I see	
6	NS'in5		
7		S'in5 I see a tea (::) S4 teacher look (::)	

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

8	is it a teacher		
9		(lachen)	
10		S'in11 I see *a children looking at me	S'in11 mixt Singular ud Pluralform
11		ES (wollen S'in11 nachsprechen)	
12	(K0) <schnell, laut> I see [chil]dren looking		3.9. LK bietet Reperatursequenz durch eine akzentuierte Wiederholung des Wortes „children“.
13	at me (::) now I shut my book you have got		
14	your coloured pencils (::) on your table (::)		
15	please ah red red coloured pencil (::) hello	(holen Stifte aus ihren Mäppchen, halten erst roten Stift hoch, dann gelben)	
16	red red (::) down (::) yellow (::)		
	46 / 6	27 / 6	
Minute 23			
1	(K0) green (::) blue (::) purple (::) pink (::)	(halten den jeweiligen Stift hoch)	
2	white (::) black (::) now you have got all		
3	your colours (::) next time (::) listen next		
4	time we'll start with a dictation and I tell		
5	you the head is red the knees are green the		
6	toes are yellow you see ^o (::) take your		
7	figure and put it on your		
	50		
Minute 24			
1	place (::) on this place outside you see (::)		
2	next English lesson we'll colour it (::) and		
3	now it's time to say <singt> / good-bye	<singen> / good-bye good-bye good-bye see	2.15. 1.4.
4	good-bye good-bye see you next time good-	you next time good-bye good-bye good-bye	
5	bye good-bye good-bye see you next time	see you next time good-bye good-bye good-	
6	good-bye good-bye good-bye have a nice	bye have a nice day good-bye good-bye good-	
7	day good-bye good-bye good-bye see you	bye see you next time /	
8	next time / do you remember see you next		
9	time have a nice day sun is shining (::) sun		
	is shining (::)		
10		ES / ja /	
11	no it isn't (::) it is a little bit foggy I think		

UTR – FS-G – 27.09.2002 – 2. Schuljahr

12	(:) have a nice day I see you next time (:)		
13	good-bye boys and girls		
14	/// 103 / 40	ES / good-bye / /// 43 / 42	

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 1	
1		(sitzen an ihren Arbeitstischen)	3.1. 2.12. 2.15.
2	boys and girls this is our English lesson (::)		1.1.
3	(Geste "hören") listen to my song <singt>		
4	wintertime is (bricht ab)		
5		(stimmen mit ein)	
6	listen (::) don't sing listen do you know		
7	listen° (BgG „hören“) <singt> wintertime is		
8	calling calling on our town snowflakes soft		
9	are falling falling falling down (::)		
10	wintertime wintertime (::) you remember		
11	our year (::) how many months are there in		
12	one year°		
13		S1 twelve	1.2.
14	<u>well done</u> twelve (::) you remember our		
15	picture 58	1	
		Minute 2	
1	(za B auf WT) this is my year calendar I		
2	could say and here (::) I've got the numbers		
3	(::) (hängt Nummer-Karten an WT) and who		7.1.
4	can tell me month number one is		
5		S4 January	
6	well (::) when is your birthday (::) do you		
7	know° when is your birthday NS2		
8		S2 my birthday is in October	10.6. Produktive Übung. SuS wenden das Gelernte an und bilden selbständig Sätze.
9	October which number (::) which number		
10	which month number October		
11		S7 ten	

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

12	well done (::) October is number ten (::) is		
13	October a winter month ^o		
14		ES no	
15	what is it ^o		
16		S3 autumn	
17	well done (::) October is autumn (::) (za		
18	Kopf) do you remember which colour		
19		S1 brown	
20	NS1 please be so kind and look for autumn		
	77	10	
		Minute 3	
1	number ten and fix it		
2		S1 (geht zur Tafel, befestigt Farbkarte)	
3	when is your birthday ^o		
4		S19 in autumn	
5	in autumn and which month (::)		
6		S19 (..?..)	
7	which month (::) (an S1 gewandt) do you	S1 (nickt) yea	
8	know his birthday which month		
9		S1 October	
10	October as well (::) when is your birthday		
11		S3 my birthday is in August	
12	in August (::) oh which season <überlegend>		
13	August August		
14		S3 summer	
15	summer and which number		
16		S3 yellow	
17	colour yellow and number		
18		S? <leise> eight number eight	
19		S3 three	
20	help me number one is (zählt an ihren		

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

21	Fingern ab)		
22		S3 January February March (...April May	
23		June July...)	
24	August		
25	50	ES / eight / 23 / 1	
		Minute 4	
1	eight well done (::) now please look for		
2	eight and fix it at the board		
3		S3 i han denkt von dr Jahreszeit	4.8. S3 möchte seine Antwort rechtfertigen und greift daher auf L1 zurück, da er in der Muttersprache konkreter und schneller sein Anliegen formulieren kann.
4	you are right (::) this is number three (::)		
5	now go on (::) when is your birthday		
6	NS'in8 (::) äh please take ähm NS3 take		
7	number eight and fix it		
8		S'in8 my birthday is am neunten ninten	4.9. S'in8 mixt L1 und L2, korrigiert sich selbst sofort in L2.
9		April ("April" Englisch ausgesprochen)	
10	in April (::) which season is April (::) what		
11	do you think NS4		
12		S4 Apri (::) no spring	
13	spring (::) well done April is a spring		
14	month and which colour have we got for		
15	spring do you remember		
16		S4 green	
17	green please oh and which number April		
18		S4 ähm three four four (::)	
19	help me help me		
20	75	S4 four 13	

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

		Minute 5	
1		S4 ähm January February March April (::)	
2		four	
3	come out (::) and fix it		
4		S4 (geht zur Tafel)	
5	my birthday is in November (::) can you		
6	help me which number (::)		
7		S1 eleven	
8	<u>well done</u> (::) which season (::) NS'in9		
9		S'in9 my birthday	10.5. S'in9 rezipiert die Frage der LK nicht korrekt und geht davon aus, dass wie bei den SuS zuvor nach ihrem Geburtsmonat gefragt wird.
10	wait a minute wait a minute wait a minute		
11	(::) äh which season is November		
12		S4 eleven	S4 gibt die Antwort auf die Frage die er erwartet hat, nach der Monatszahl.
13	number eleven and which season (::) NS4		3.19. und LK wiederholt die Frage
14		S4 autumn	
15	<u>well done</u> (::) please look for number eleven		
16	(::) which colour		
17		S4 brown	
18	<u>well done</u> (::) now look		
	51	11	
		Minute 6	
1	and fix it at the board come out look and		
2	fix it at the board (::) here are the numbers		
3			
4		S4 (geht zur Tafel)	
5	now (::) I'm looking for a winter month (::)		
6	who can help me what do you think what		
7	do you think (::) I'm looking for a winter		

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

8	month which numbers must be on the blue circle (::)		
9			
10		S? twelve	
11	twelve stands for which month		
12		S? winter	
13	winter and which month (::) twelve (::) what's the name of month number twelve		
14			
15		S? December	
16		S3 December	
17	December (::) which number is there		
18		(vermutlich) S'in11 one	
19	and which month		
20	80	S'in11 January	
		6	
		Minute 7	
1	<u>well done</u> (::) and now the number		
2		S'in? (...two...)	
3	which month		
4		S? (...February...)	
5	<u>well done</u> (::) please äh who didn't do anything today NS'in16 will you be so kind		
6			
7		S'in13 NS'in13 (steht auf, geht nach vorne)	
8	NS'in13 will you be so kind and fix one two three (::) one two three (::)		
9			
10		S? no	
11	no (::) can you count NS'in16 (::) what's this		
12			
13		S? twelve	
14		ES / twelve /	
15	and		
16		S'in16 one two	

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

17	and who can tell me the months (::) who		
18	can (::) NS'in11		
19		S'in11 December January February	
20	and now I only want to		
	58	10 / 1	
		Minute 8	
1	have a look at the [winter] months (::)		3.14. LK betont das Schlüsselwort
2	please fix them at the board		
3		S'in13 (befestigt Farbkarten an WT)	
4	and now I must look round (::) <u>well done</u>		
5	(::) perhaps NKaF (::) takes a picture of		
6	your year (::) it is <u>very well done</u> NS17 (::)		
7	winter (::) oh you have (::) you got on		
8	winter (::) <u>well done well done well done</u>		
9	winter months winter months (::) now		
10	which picture stands for December° (::)	ES (melden sich lautstark)	
11	which picture stands for December° (::)		
12	which picture for December (::) what about		
13	you NS'in10 (::) picture for December (::)		
14	do you remember Santa Claus (::)		
15		(Unruhe)	
	77		
		Minute 9	
1	ja	S? Santa Claus	
2		S4 the boot of Santa Claus	10.7. S4 greift auf sein Wissen aus der ersten Klasse zurück und produziert in der Interaktion mit der LK freie Sprachanwendung.
3	<u>well done</u> (::)		
4		S18 (geht nach vorne zur LK) NLK bei mir	
5		isch bei mir isch dr Winter nur auf ois zwoi	
6		drei aber net auf zwölf	

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

7	<i>hm let me (..?..) (betrachtet S18</i>		
8	<i>Arbeitsmaterial) oh yes there is a mistake a</i>		
9	<i>little mistake we'll we are going to (::) to</i>		
10	<i>(..?..) this out (::) here (::) and Santa Claus'</i>		
11	<i>boot is number twelve (::) you see° (::) this is</i>		
12	<i>blue and this is March March March March</i>		
13	<i>(..?..) afterwards winter blue and afterwards</i>		
14	<i>we make this (::) it doesn't matter you see</i>		
15	<i>(::) now winter months and now listen</i>		
	60	7	
	62	7	
		Minute 10	
1	<singt> wintertime is		
2		ES (stimmen mit ein)	
3	listen <singt> wintertime is calling calling		2.15.
4	on our town snowflakes soft are falling		
5	(malt Schneeflocke an WT) falling falling		
6	falling down wintertime is calling calling		
7	on our town snowflakes soft are falling		
8	falling falling down (::) snowflake (::) you		
9	know cornflakes for breakfast		
10		ES / yes /	
11	yes and now today we learned the word for		LK führt ein neues Wort ein, indem
12	snowflakes (::) there is another word which		sie es mit einem ähnlichen, den
13	starts with snow (::) what do you know		Kindern bekannten Wort verknüpft
14	snow snow snow (::)		und bietet ihnen so eine Hilfe beim
	63	1 / 1	Memorieren.
		Minute 11	
1		S'in11 snow (::) snowflake	
2	snowflakes (::) this is a snowflake (za WT)		LK verknüpft das neue Wort mit den
3	another word starting with snow		Kindern bekannten anderen Worten,
			die mit "snow" beginnen.

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

4		S1 snowman	
5	well done (::) a snowman stands for		
6	January		
7		S? snowboard	
8	snowboard (::) something else (::)		
9	something else (::) what's this		
10		S3 snowdrop	
11	snowdrop snowman snowboard snowflake		3.19. LK greift die von den Kindern genannten Wörter nochmals auf und fügt das neue Wort in diese Reihe ein.
12	and now		
13	KaF snowball		
14	not allowed not allowed on the school field		
15	(BgG „werfen“)		
16		(vermutlich) S1 snowball	
17	snowball (::) there are a lot of words about		
18	winter and snow (::) now don't listen sing		
19	together with me (::) <spricht> / wintertime	ES / wintertime is calling calling on our town	10.4.
20	is calling calling on our town snowflakes / 67 / 8	Snowflakes / 14 / 8	
		Minute 12	
1	/ soft are falling falling falling down / (BgG)	/ soft are falling falling falling down /	7.4.
2	(::) now <singt>	<singen> / wintertime is calling calling on our	
3	/ wintertime is calling calling on our town	town snowflakes soft are falling falling	
4	snowflakes soft are falling falling falling	falling down /	
5	down / (::) (macht Tageslichtprojektor an)		
6	<spricht> and now look at the picture look		
7	at the picture (::) here you see snowflakes		
8	soft are falling falling falling down (::)		
9	<singt> snowflakes soft are falling falling		
10	falling down (::) I think this snowflakes this		
11	snowflake is a better one (::) it is like a star		
12	(::) you see° (::) (K0 z vermutlich auf		
13	Tageslichtprojektion) <singt> / wintertime is	<singen> / wintertime is calling /	

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

14	calling / 72 / 23	23 / 23	
Minute 13			
1	/ calling on our town snowflakes soft are	/ calling on our town snowflakes soft are	
2	falling falling falling down / <spricht> and	falling falling falling down /	
3	now look at the children (::) (za		
4	Tageslichtprojektion) <singt> children they		
5	are playing in the fields so [white] (::) white		
6	you see° (::) the fields are not green and		
7	brown and yellow in winter fields are white		
8	covered with snow you see (::)		
9	<singt> / children they are playing in the	ES <singen> / children they are playing in the	
10	fields so white snowflakes soft are falling	fields so white snowflakes soft are falling	
11	falling falling down / (::) a snowflakes	falling falling down /	
12	snowflakes you must sing <singt> - /	<singen> / snowflakes soft are falling falling	
13	snowflakes soft are falling falling falling	falling down /	
14	down / you see° now		
	80 / 34	34 / 34	
Minute 14			
1	Peter (::) Peter what does he do		
2		(vermutlich) S3 Peter he is skating	10.6. S3 produziert in der Interaktion mit der LK frei einen Satz.
3	here you see Peter		
4		(vermutlich) S3 yes	
5	on the frozen lake (::) do you remember the		
6	word lake (::) which story (::) which story		
7	which story I want to know (::) not only		
8	NS1 (::) which story we learned the word		
9	for lake (::) and there was a frog quaak		
10	quaak quaak mammy (::) do you		
11	remember°		
12		S3 the frog and the ox	

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

13	well done (::) th (::) the the frog and the ox		
14	well (::) and now the lake is frozen (::)		
15	frozen you can [step] on it you can [go] on		
16	it you can [walk] on you (...don't need to...)		
17	swim (::) you can walk on the lake (::) and		
18	now we can sing (::) the story of Peter		
19	<singt> Peter he is		
	98	9	3.14. Betonung des Schlüsselwortes um den Begriff "frozen" zu erklären.
Minute 15			
1	/ skating on the frozen lake snowflakes soft	<singen> / skating on the frozen lake	
2	are falling falling falling down / <spricht>	snowflakes soft are falling falling falling	
3	and now Susan (::) what does Susan do you	down /	
4	see Susan (::) here you can see her		
5		S3 yes	
6	she is ^o (::) [sleighbing] [^] (::) a one-horse open		
7	sleigh she has got (::) <singt> Susan she is	ES (stimmen leise ein)	
8	sleighbing down the hill so steep		
9	/ snowflakes soft are falling falling falling	<singen> / snowflakes soft are falling falling	
10	down / and Mary what about Mary (::)	falling down /	
11	what does she do (::) can you tell me		
13		S? she makes a snowman	10.6. Freie Sprachanwendung in der Interaktion.
14	yes she makes a snowman (::) <singt>		
15	Mary she is making a snowman - big and	<singen> / big and fat /	
16	fat once more <singt> / Mary she is /	<singen> / Mary she is /	
	76 / 25	24 / 24	3.19. wiederholt Äußerung von S? zur Bestätigung
Minute 16			
1	/ making a snowman big and fat snowflakes	/ making a snowman big and fat snowflakes	
2	soft are falling falling falling down	soft are falling falling falling down snowman	
3	snowman he is waiting waiting for a wife	he is waiting waiting for a wife snowflakes	
4	snow (::) snowflakes soft are falling falling	soft are falling falling falling down /	
5	falling down / well done (::) now you got the		

UTR – FS-G – 10.01.2003 – 2. Schuljahr

6	<p>paper (::) with the song on it (::) you can sing and read it together with your mother at home (::) you needn't read it yourself (::) mother can read and sing English songs (::) and next time we'll sing it once more (::) together with the tape (::) today there was no tape for us (::) thank you this is the end of our English lesson (::) have a nice day have a nice weekend (::) I think you'll sleigh and skate and make a snowman</p>		
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
	115 / 29	28 / 28	
		Minute 17	
1	and make a (Geste "werfen") snowball ///	///	
	4		

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 1	
1 2 3	<i>(K0) can you work with NS22 (::) here is no partner and [here] is no partner° (::) can you work with</i>		3.1. 2.15.
4		(sitzen immer zu zweit an einem Tisch)	
5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	<i>(neue Einstellung) please (::) here you take a (..?..) but I tell you what we need (::) we need (Geste "eins") coloured pencils (::) psst (::) coloured pencils and scissors you see° (::) coloured (::) coloured pencils and scissors (::) and (..?..) may I have it (::) I'm cautious I'm very cautious (::) you can (::) fetch it afterwards you see° (::) now this (::) (holt gelben Papierbogen) is our background (::) (..?..)</i> 47 68		
		Minute 2	
1 2 3 4 5 6 7 8	<i>don't make any noise please (::) (Geste "nein") don't make any noise (::) that's not good for our film if you make (::) NS20 don't make any noise (::) <u>now once more</u> (::) this is our background (::) if you draw a picture sometimes first of all you create a background (befestigt Bogen an WT) (::) and here I want to draw a picture you see°</i> 26		7.1.
9		S? yes	
10 11	<i>now every group gets a background which colour is it my background (::) NS'in11</i> 68	1	

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

		Minute 3	
1		S'in11 yellow	
2	yes well done (::) it is yellow (::) äh it is not		
3	so good (::) I wanted to give you a grey		
4	background but I didn't find grey paper		
5	(::) so you have got yellow one (verteilt		
6	Papierbögen an Zweiergruppen) (::) this is		7.5.
7	your background and you take it for two		
8	(::) two one background (::) one		
9	background for two children you see° (::)		
10	one background for two children and NS20		
11	don't talk (::) psst (::) one background for		
12	two children (::) and NS2		
13		S? solln mer zusammen malen	
14	wait a moment (::) (beginnt Melodie von		
	70	1	
		Minute 4	
1	(„the wise man“ vor sich hinzusummen) (::)		
2	now everybody gets a white paper (::) every		
3	each child gets a white paper (verteilt		
4	Papier, summt vor sich hin) oh (::) psst		
	13		
		Minute 5	
1	now (::) sorry (::) <u>now listen (::) listen</u> (::)		
2	<langsam> draw a (::) house^		
3		S? house	
4	just as big as your paper is (::) draw a		
5	house just as big as your paper is (::) draw		
6	the form of a house you see (::) please start		
7	drawing (::) draw a house (::) take your		
8	pencil and draw a house just as big as your		
9	paper is		

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

	53	1	
		Minute 6	
1	psst (::) and don't talk (::) draw a house (::)	(malen)	
2	draw a house (::) just as big as the paper is		
3	(::) oh <u>well done</u> NS18 (deutsch		
4	ausgesprochen) <u>super great</u> (::) draw a		
5	house just as big and don't talk (::) just as		
6	big as the paper is (::) <u>just as(:) big(:) as(:)</u>		3.14. Betont durch die Pausen die
7	<u>the paper is</u> (::) <u>well done</u> (::) (deutsch		Arbeitsanweisung besonders.
8	ausgesprochen) <u>super</u> (..?..) take your		
9	coloured pencil (::) <u>listen</u> (::) the roo(:)f is		
10	(::) what do you think^o		
	61		
		Minute 7	
1		S19 red	
2	red (::) the roof (Geste „Dach“) is red (::)	(malen)	3.19. LK wiederholt zur Bestätigung
3	the roof is red^ (::) the roof is (::) <u>listen</u> (::)		die Aussage on S19
4	the roof (::) is red the roof is red ^(::) the		
5	roof the roof is red^ (..?..) the roof is red		
6	(::) <laut> stop (::) the door is brown (::) the		
7	(::) the [door] is brown (::) the door is		
8	brown (::)		
	45	1	
		Minute 8	
1	<laut> m-m m-m m-m m-m stop the door is		
2	brown (::) <laut> stop (::) stop (::) stop the		
3	window is yellow (::) <u>one window is yellow</u>	S? bloß oins	4.8. 4.10. S? wiederholt die
4	(::) one window is yellow (::) one window is		Arbeitsanweisung der LK auf
5	yellow (::) psst (::)		Deutsch.
			10.3. Rückversicherung, dass die
			Rezeption korrekt war.
6		S? was isch window	4.6. S? versteht die

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

			Arbeitsaufforderung nicht und fragt nach. Er formuliert einen deutschen Satz und setzt das gesuchte englische Nomen ein.
7		ES /Fenschter/	4.11. Sofort regulieren die MitschülerInnen und liefern die deutsche Übersetzung. SuS helfen sich untereinander. Die Fähigkeit Nicht-Verstehen deutlich zu machen ist eine soziale Kompetenz, die sich positiv auf das gesamte Lernverhalten des Kindes auswirkt.
8 9 10	one window is yellow (::) <laut> stop and don't forget the chimney (::) smoke comes out (::) don't forget the chimney (::) 43	1	
Minute 9			
1 2	perhaps brown perhaps orange (::) the chimney what do you think which colour		
3		S? grey	S? antwortet in der Zielsprache
4		S? schwarz	4.8. S? möchte ebenfalls in der Interaktion bleiben und antwortet auf deutsch.
5 6 7 8	grey grey (::) now I know the house is not finished but (::) we must go on (::) take your scissors and cut it out (::) take your scissors and cut it out		
9		S? (..?..)	
10 11 12	it doesn't matter (::) take your scissors and cut it out (::) afterwards you can finish your house (summt Melodie)		
13		(schneiden aus, ca. 15 Sekunden)	

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

	58	1	
		Minute 10	
1	(summt Melodie)	(schneiden aus)	
		Minute 11	
1	pupils who have finished can listen (::) but		
2	[finish] cutting out (::) throw your waste		
3	into the litter (::) <u>sit down and listen</u> (::)		
4	<gedehnt> (BgG) I am a [wise] man (::) wise		
5	and bright (::) <singt zur vorherigen		
6	Melodie> the wise man built his house upon		
7	the rock the wise man built his house upon		
8	the rock the wise man built his house upon		
9	the rock (::) <langsam, deutlich> and the		
10	rain came tumbling down (::)		
11	<spricht> pupils on the [left] (::) (K0) look		
12	left here is left and here^o		
	72		
		Minute 12	
1		(vermutlich) S1 right	4.10. reagiert auf LK und tritt selbständig in Interaktion
2	oh yes <u>once more</u> (::) <u>once more</u> I heard (::)		
3	right (::) oh stand up stand up		
4		(stehen auf)	
5	<singt> (tanzt dazu) / I put my right hand in	<singen> (tanzen dazu) / I put my right hand	2.15. 10.5. SuS geben die sprachliche Einheit „Lied“ wieder.
6	I put my right hand out I put my right	in I put my right hand out I put my right	
7	hand in and I shake it all around I do the	hand in and I shake it all around I do the	
8	Hokey-Kokey and I turn around that's	Hokey-Kokey and I turn around that's	
9	whats's all about hey / (::) <spricht> left	whats's all about hey /	
10	hand up right leg up right leg up		
11		S3 (macht es vor) so	
12	m-hm left leg (::) right hand to left ear (::)	(führen Anweisungen aus)	
13	left hand to right ear (::) right hand to left		

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

14	nose (::) have you got a left and a right 87 / 40	40 / 40	
		Minute 13	
1	nose (::)		
2		ES (lachen) no	
3	no (::)		
4		S? doch Nasenlöcher	4.8. S? antwortet auf Deutsch, d.h. er hat die Frage in der Zielsprache verstanden kann jedoch nicht in der Zielsprache antworten und greift daher auf L1 zurück.
5	nosehole (::) now sit down		3.9. greift Äußerung in L1 auf und überträgt die in die Zielsprache.
6		(setzen sich)	
7	you remember here° (::) left children (::)		
8	now pay attention <u>once more</u> (::) left		
9	children (::) draw (::) a rock (schreibt an		
10	WT)		
11		S? okay	4.10. S? signalisiert der LK, dass er in der Interaktion folgen kann und ihre Aufforderung versteht.
12	only left children (::) psst (::) left children		
13	draw a rock (::) and right children (::) right		
14	children (schreibt an WT) sing with me		
15	<singt> the wise man built his house upon		
16	the rock the wise man built his house upon		
17	the rock the wise man built his house		
18	upon the rock (::) <langsam> and the rain 67	2	
		Minute 14	
1	came falling down (BgG „Regen“) the wise		
2	man built his house upon the rock the wise		

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

<p>3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14</p>	<p>man built his house upon the rock the wise man built his house upon the rock and (::) <spricht> well done (::) <singt> and the rain came falling down the wise man built his house upon the rock the wise man built his house (unterbricht) only left only left <singt> the wise man built his house upon the rock / the wise man built his house upon the rock the wise man built his house upon the rock / (::) and the rain came fa(::) (unterbricht) this is a rock <singt> (::)lling down the (::) now 100 / 18</p>	<p>ES (stimmen zaghaft mit ein) / the wise man built his house upon the rock the wise man built his house upon the rock /</p> <p>18 / 18</p>	
Minute 15			
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11</p>	<p>finished (::) stop (::) put your pencil away (::) psst (::) now you have got two houses and you have got a (::) [rock]^ this is a [rock]^ (::) this is a hm I write it here (malt auf B an WT) (::) this is a rock (::) no stone not only a stone it is a rock (::) and now the wi(:)se man he is clever (::) he builds his house upon the rock (befestigt B an WT) (::) you see° (::) the man who is clever wise he builds his house upon the rock please put your house upon the rock (::) 80</p>		<p>3.14. Betonung des Schlüsselbegriffes “rock”</p>
Minute 16			
<p>1 2 3 4 5</p>	<p>not you only [left] (::) only left only left and now let me sing (::) sing together with me <singt> / the wise man builds his house upon a rock the wise man built his house upon a</p>	<p><singen> / the wise man built his house upon a rock the wise man built his house upon a</p>	<p>2.15. 10.5.</p>

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

6	rock the wise man built his house upon a	rock the wise man built his house upon a	
7	rock / <langsam> and the rain came falling	rock / (brechen ab)	
8	down		
9		S3 was soll des sein	4.8. Verständnisüberprüfende Nachfrage
10	rain^ (::) it is a cloud you see° (::) this is my		
11	cloud (zaB, befestigt es an WT) and the rain		
12	(::) is falling down		
13		S? (lacht)	
14	(Geste „Regen“) falling down you know (::)		
15	now this is the house (zaB an WT) of the		
16	wise man now there is a foolish man (Geste		
17	„dumm“) <u>look at me look at me</u>		
18		S? n dummer Mann	4.8. S? übersetzt die zielsprachliche Äußerung der LK
19	<u>look at me</u>		
20		S? des isch n dummer Mann	4.8.
	95 / 27	27 / 27	
		Minute 17	
1	<u>look at me</u> (::) a foolish man (Geste		
2	“dumm“) (::) what does the foolish man do°		
3	(::) he builds a house too (::) but look (::)		
4	right children draw (malt a B an WT) (::)		
5	sand (::) - sand (::) sand (::) sand and now	S? jetzt musch Sand male	7.2.
6	sing with me (::) <singt> the foolish man	ES (singen einzelne Wörter mit)	4.8. S? übersetzt für seine MitschülerInnen die Arbeitsanweisung
7	built his house upon the sand the foolish		
8	man built his house u (::) in the sand the		
9	foolish man built his house in the sand and		
10	the rain came falling down (Geste „Regen“)		
11	(::) foolish man (::) draw (::)		
	67		
		Minute 18	

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

1	well done (::) where's the rock (::) here		
2	right man (::) wise man (::) now (::) foolish		
3	man (::) <fragend> finished		
4	(geht im Folgenden durch K, za einzelne	S? yea	
5	Bilder)		
6	rrrrrr rock sand (::) you see (::) rock is		
7	(..?..) need for houses you see (::) you are		
8	for the rock left and right you are for the		
9	sand (::) doesn't matter (::) finished ^o (::)		
10	now we can sing (::) there is a (::) psst (::)		
11	there is a wise man (::) a wise man (::) and	S? n schlauer Mann	4.8.
12	there is a foolish - man (::) foolish (::) what	S? n dummer Mann	4.8.
13	does the wise man do ^o		
14		S? builds his house upon the rock	
15	he built		
	73	7	
		Minute 19	
2	a house [upon] the rock (zaB an WT) (::)		
3	rain is falling down (::) please put your		
4	pencil away (::) put it down (::) and sing		
5	with me (::) and sing with me (::) listen and		
6	sing (::) <singt> / the wise man built his	ES <singen> / the wise man built his house	
7	house upon the rock the wise man built his	upon the rock the wise man built his house	
8	house upon the rock the wise man built his	upon the rock the wise man built his house	
9	house upon the rock and the rain was	upon the rock and the rain was falling down/	
10	falling down / (Geste „Regen“) (::) <spricht>		
11	and now (befestigt B an WT) the foolish		
12	man (::) <singt> / the foolish man built his	ES <singen sehr leise> / the foolish man built	
13	house in the sand the foolish man built his	his house in the sand the foolish man built	
14	house /	his house /	
	81 / 48	48 / 48	
		Minute 20	

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

1	/ his house in the sand the foolish man built	/ in the sand the foolish man built his house	
2	his house in the sand and the rain came	in the sand and the rain came falling down /	
3	falling down / (::) <spricht> now please sing		
4	with me I'm going to sing all by myself ^o	<singen> / the foolish man built his house in	
5	once more <singt schneller> / the foolish	the sand the foolish man built in the sand the	
6	man built his house in the sand the foolish	foolish man built his house in the sand and	
7	man built in the sand the foolish man built	the rain came falling down /	
8	his house in the sand and the rain came		
9	falling down / (::) <spricht> now stand up		
10	stand up		
11		(stehen auf)	
12	psst (::) stand up and look and (::) and and		
13	(..?..) (streckt Arme nach oben) <singt		
14	langsam, senkt Arme> the rain fall down		
15	and the flood (hebt Arme)		
	85 / 49	49 / 49	
		Minute 21	
1	comes up / the rain comes down and the	ES <singen> (imitieren im folgenden die beiden	
2	flood comes up the rain comes down and	Gesten) / the rain comes down and the flood	
3	the flood comes up and / (z a B a WT) the	comes up the rain comes down and the flood	
4	house on the rocks stood still (::) / the rain	comes up /	
5	came down and the floods came up the rain		
6	came down and the floods came up the rain	ES <singen> / the rain came down and the	
7	came down and the floods came up / and	floods came up the rain came down and the	
8	the house in the sand (zieht betreffendes B	floods came up the rain came down and the	
9	an WT runter) fell down (::) <u>once more</u> (::)	floods came up /	
10	<singt> / the rain came down (Geste	<singen> / the rain came down (Geste	
11	„Regen“) and the floods came up / (Geste	„Regen“) and the floods came up / (Geste	
12	„Flut“)	„Flut“)	
	74 / 54	54 / 54	
		Minute 22	
1	/ the rain came down and the floods came	the rain came down and the floods came up /	

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

2	up the rain came down and the floods came	the rain came down and the floods came up /	
3	up / and the house on the rocks stood still		
4	(::) now foolish man <singt> (jeweils mit	ES <singen> (jeweils mit Gesten)	
5	Gesten)	/ the rain came down and the floods came up	
6	/ the rain came down and the floods came	the rain came down and the floods came up	
7	up the rain came down and the floods came	the rain came down and the floods came up	
8	up the rain came down and the floods came	and the house in the sand fell down /	
9	up and the house in the sand fell down / (::)		
10	sit down		
11		S? sit down	4.10.
12	<leise> now (::) psst	(setzen sich)	
13	now psst revision (::) look at your picture		
14	and look at my picture the wise		
	80 / 53	55 / 53	
		Minute 23	
1	man built^o (::) his house on the rock^ (::)		
2	please do it like me (::) and don't talk (::)		
3	(zaB an WT) the wise man built his house		
4	on the rock (::) finished <u>well done</u> (::)		
5	afterwards you'll get clouds I've got them		
6	here (::) but now look (::) NS'in8 look (::)		
7	and the rain came falling down (::) (leht B		
8	von S?) may I have your house for a		
9	moment only (::) thank you (::) (befestigt B		
10	an WT) the foolish man (::) <ermahnt>		
11	NS'in8 look here and stop painting (::) cut		
12	stop painting		
	70		
		Minute 24	
1	look here (::) the foolish man built his		
2	house in the sand (z a B a WT) (::) and the		
3	rain came falling down (::) let us sing		

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

4	<singt> / the wise man built his house on	ES <singen> / the wise man built his house on	
5	the rock the wise man built his house on	the rock the wise man built his house on the	
6	the rock the wise man built his house on	rock the wise man built his house on the rock	
7	the rock and the rain came falling down	and the rain came falling down the foolish	
8	the foolish man built his house in the sand	man built his house in the sand the foolish	
9	the foolish man built his house in the sand	man built his house in the sand the foolish	
10	the foolish man built his house in the sand	man built his house in the sand and the rain	
11	and the rain came falling down (::) stand	came falling down /	
12	up /		
13		(stehen auf)	
14	psst <singt> the rain came		
	91 / 66	66 / 66	
Minute 25			
1	down and the flood came up the rain came		
2	down and the flood came up the rain came		
3	down and the flood came up and the house		
4	of the(::) on the rocks stood still (wartet ob	(Unruhe)	
5	Kinder einsteigen) the rain came down and		
6	the flood came up the rain came down and		
7	the flood came up the rain came down and		
8	the flood came up and the house in the		
9	sand fell down (::) <spricht> sit down (::)	(setzen sich)	
10	thank you (::) this was the end of our		
11	English lesson (::) now you you'll get (::)		
12	you take		
	88		
Minute 26			
1	your glue (::) you take your glue fix the		
2	houses and you'll get (::)		
3		S? du musch dein Haus auf den Berg kleba	4.8. S? übersetzt.
4	paper for (::) clouds and paper for the		
5	flood (::) this is for clouds (::) paper for		

UTR – FS-G – 09.05.2003 – 2. Schuljahr

6	clouds (::) (K0; verteilt vermutlich Blätter)	(Unruhe)	
7		S? soll i des jetzt do no bebba	4.8.
8	(..?..)		
9		(kleben Papier auf, Unruhe)	
10		S? und wie soll des jetzt ganga	4.8.
11	/// 28		

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 1	
1		(stehen hinter ihren Stühlen)	1.2. 2.11. 3.1.
2	please (::) hmm (::) put up your right hand		
3		(strecken rechte Hand nach oben)	
4	right (::) right (::) (..?..) right hand right		
5	hand (dreht sich um, hält rechte Hand hoch)		
6	right hand (::) left hand		
7		(strecken linke Hand nach oben)	
8		S? <mahnend> NS'in8	
9	(an S? gewandt) stand up (::) now		
10	<sing> (mit BgG) / I put my right hand in I	<singen> (mit BgG) / I put my right hand in I	2.15. 10.5.
11	put my right hand out I put my right hand	put my right hand out I put my right hand in	
12	in / (bricht ab) <hilft> and I	I shake it all about I do the Hokey-Kokey	
13		and I turn around /	
	39 / 18	32 / 32	
		Minute 2	
1	<sing> (mit BgG) / that's what's all about	/ that's what's all about hey	
2	hey <singt schneller> I put my left hand in I	<singen schneller> I put my left hand in I put	
3	put my left hand out I put my left hand in	my left hand out I put my left hand in and I	
4	and I shake it all about I do the Hokey-	shake it all about I do the Hokey-Kokey and	
5	Kokey and I <deutlich, langsamer> turn	I turn around that's what's all about hey	
6	around that's what's all about hey / (::)		
7	don't forget (::) (jeweils mit Geste) I put my		
8	right hand up I put my right hand	S? up	
9		ES /down/	
10	down (::) <flüstert> thank you very much		
11	(::) you see (::) now I have got two (::) I put		
12	my right hand <betont> into		
	79 / 47	49 / 48	
		Minute 3	
1	my pocket (steckt Hand in Tasche) (::)	(führen jeweils BgG aus)	

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

2		S? I hab gar keine	4.8.
3		S4 wie'n Geschäftsmann	4.8.
4	out out out (::) up down (::) under my foot	ES (nehmen Hände aus Taschen, halten sie hoch, nehmen sie runter, legen sie auf Fußsohlen und auf Tische)	
5	(::) on my table (::) now listen (::) I put my		
6	right hand (::) on my [neighbour's] right	S? (produziert Geräusch des Nicht-Verstehens)	
7	hand (::)		
8		ES (legen Hand auf die ihres Nachbarn)	
9	on on (::) I put my right hand on my		
10	neighbour's right hand 37		
		Minute 4	
1	thank you (::) sit down (::)		
2		(setzen sich, Unruhe)	
3	psst (::) do you remember (::) (hält	<singen> / and buy come and buy come and	2.15.
4	Regenschirm in ihrer Hand, spannt ihn auf)		
5	<singt> come / and buy come and buy come	buy my old umbrella come and buy come	
6	and buy my old umbrella (hängt Schirm an		
7	WT) come and buy come and buy come	and buy come and buy my old umbrella /	
8	and buy my old umbrella / (::) <spricht>		
9	and what do you say what do you want to		
10	know° (::) do you remember yesterday (::)		
11	what do you want to know 52 / 23	23 / 23	
		Minute 5	
1	you walk along at the flea market (::) you		
2	see this nice old umbrella and what do you		
3	say (::) what do you want to know°		
4		(vermutlich) S4 ähm (::) what it's costing	10.6. SuS sollen das Gelernte anwenden 4.13. S4 gibt die Antwort auf die Frage in der Zielsprache. Er konstruiert dazu einen Satz, der sich

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

			am deutschen Satzbau orientiert. S4 hat die deutsche Antwort übersetzt und 1:1 in die Zielsprache übertragen.
5 6 7 8 9	<verwundert> what is's costing (::) m-m (::) how did we say (::) NS18 what do you want to know about this umbrella (::) what do you want to know (::) I want to buy it (::) I want to have it		3.19. LK verneint diese Antwort und möchte von einem anderen Schüler, einer anderen Schülerin die Lösung hören.
10		S4 one Euro	
11 12 13	one Euro you say (::) but how do you ask (::) how do you ask (::) you don't you remember yesterday ^o		
14		(vermutlich) S1 how much is	S1 liefert nun die korrekte Wendung
15 16	<flüstert> oh yes well done (::) <singt> / how much is how / 83 / 4	<singen> / how much is how much / 14 / 5	
		Minute 6	
1 2 3 4	/ much is how much is this old umbrella how much is how much is how much is this old umbrella / (::) what did you say (::) which price	/ much is how much is this old umbrella how much is how much is how much is this old umbrella /	10.5. Reproduktive Übung
5		S4 fifty cent	
6 7 8 9 10 11 12 13 14	<erstaunt> fifty cent (::) oh that's not too much (::) I think I'll take it I'll take <singt> / I'll take I'll take I'll take this old umbrella I'll take I'll take I'll take this old umbrella / (::) and then the seller says <singt> / here you are here you are have much fun with this old umbrella here you are here you are have much fun with this old umbrella / (::) 98 / 70	ES <singen> / I'll take I'll take I'll take this old umbrella I'll take I'll take I'll take this old umbrella / ES <singen> / here you are here you are have much fun with this old umbrella here you are here you are have much fun with this old umbrella / 72 / 70	

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

		Minute 7	
1	thank you (::) I know that it's difficult it is		
2	new (::) now listen (::) do you remember		
3	Jenny and Mark (::) Jenny and Mark (::)		
4	psst (::) ähm who will do it (::) perhaps this		
5	table (::) (legt Blätter in die Mitte eines		
6	Tisches) no here (::) (nimmt Blätter wieder,		
7	läßt nur eines auf dem Tisch zurück) one and		
8	here one (::) (verteilt Blätter) now (::) you		
9	got the pictures what have you got what's		
10	this (::) what (::) have you got what's this		
11	(hält Blatt hoch) (::) do you remember° 53		
		Minute 8	
1	what's		
2		S4 a rocket	
3	this is a rocket (::) don't forget (::) what		
4	have you got (::) what is this NS3		
5		S3 this is a (::) <deutsch ausgesprochen>	4.9. S3 mixt L1 und L2
6		Kassette	
7		(vermutlich) S'in6 four cassettes	4.11. S'in6 korrigiert ihn und liefert die zielsprachlich korrekte Bezeichnung
8	well done (::) these are four cassettes (::)		3.19. LK wiederholt zur Verstärkung die Äußerung in einem kompletten Satz
9	what have you got (::) (nimmt B von Tisch,		
10	hält es hoch) what have they got (::) father		
11	will buy it will sell it		
12		(vermutlich) S1 a pipe	
13	a pipe (::) this is a pipe (::) don't forget the		3.19.
14	word this is a pipe (::) what have you got		
15		(vermutlich) S'in11 three cars	
16	you have got three cars (::) toy cars (::)		3.19.

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

17 18 19	what have you° got (::) (nimmt B) oh these are dices I think (::) you could say an old game (::) do you know game 82	11	
		Minute 9	
1 2 3 4 5 6	boy the word game (::) this is a game (::) a game (::) don't forget your word and if you hear the word come to the board (za WT, spielt mit Magneten) (::) and fix it (::) <u>listen</u> (schaltet Kassettenrekorder ein) (Geste „zuhören“)		5.1 Rezeptive Kompetenzen der SuS kommen zum Tragen.
7	T topic eighteen (::) old things		
8 9	oh where is a cap a cap a cap (nimmt Mütze von S?) thank you		
10 11 12 13 14 15	T song come and buy (Musik) (LK singt mit, setzt sich Mütze auf) come and buy come and buy come and buy this lovely hat come and buy come and buy come and buy this lovely hat (LK bricht ab) how much is how much is how much is 39		
		Minute 10	
1 2 3 4 5 6 7	that old hat how much is how much is how much is that old hat this lovely old hat is sixty p oh it isn't expensive it's very cheap (LK singt mit) it's too much it's too much it's too much for that old hat it's too much it's too much it's too much for that old hat (LK bricht ab)		
8	<u>and now listen</u>		
9	T (LK singt zur Musik) is how much is how		

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

10 11 12 13 14	much is this old umbrella (::) how much is how much is how much is this old umbrella (::) five Euro (::) it's too much it's too much for this umbrella it's too much it's too much it's too much for this umbrella 92	ES (stimmen mit ein)	
		Minute 11	
1 2	(Musik läuft weiter) now listen (::) Jenny and Mark (::) at the flea market		
3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	T listening text <i>there's a flea market on Saturday Jenny and Mark are home from school</i> Mark: Mom there's a fleamarket on Saturday Mother: where Mark: behind the supermarket (::) have you got two or three old things for me Mother: no I haven't Mark (::) but you've got old comics and toys (::) go and look upstairs (Geräusch Treppensteigen) 7		
		Minute 12	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Mark: look what I've got (::) I've got three small cars five comics my rocket and my old train Mother: oh not your rocket Mark it's too good Mark: okay not my rocket (::) but my old train LK what about the rocket Mark: and the small cars and the comics Jenny: look Mom I've got four cassettes with	S'in11 (geht zur WT, befestigt B) LK (befestigt B an WT)	

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

11	<i>songs and I've got an old teddy bear</i>	S3 (geht zur WT; befestigt B)	
12	<i>and an old game</i>		
13	Father: <i>hello is it time for tea (::) look at</i>	S'in13 (oder S'in16) (geht zur WT; befestigt B)	
14	<i>your old things on the table Mark what</i>		
15	Mark: <i>for the flea market Dad</i>		
16	Father: <i>what a flea market here</i>	S20 (geht zur WT, befestigt B)	
17	Mark: <i>no on Saturday at the car park</i>	S'in8 (geht zur WT, befestigt B)	
18	<i>behind the supermarket (::) Dad have you</i>		
19	<i>got two or three old things for us</i>		
20	Father: <i>no (::) three old books and my old</i>		
21	<i>rucksack and my pipe</i>		
22	Mark: <i>(...super...) where is the pipe</i>		
	4		
Minute 13			
1	Father: <i>in my rucksack in the kitchen</i>		
2	LK pipe		
3	Mother: <i>Mark and Jenny (::) go and see</i>		
4	<i>grandma this afternoon (::) she's alone</i>		
5	<i>today grandpa is in London today</i>		
6	Jenny: <i>oh yes come on Mark let's go to</i>		
7	<i>grandma's</i>		
8	Mark: <i>okay Jenny let's go to grandma's (::)</i>		
9	<i>grandma's things are old (::) just right for</i>		
10	<i>the flea market</i>		
11	(schaltet Tonband ab) do you re(::) do you		
12	remember yesterday we said we'll have a		
13	look at father's old things (::) which of		
14	those these are father's things		5.2. Im Gespräch über das Gehörte ist die Schülerreaktion produktiv. SuS treten mit der LK in Interaktion.
15		S4 (geht zur WT, zaB) the pipe	
16	the pipe (::) thank you (::) this pipe (nimmt		3.19.
17	B von WT, hält es hoch) where did father		10.2. Sozial-interaktive

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

18	find it (::) where was it (::) 39	2	Kommunikation findet statt.
		Minute 14	
1	where was this pipe (::) what did father		
2	say^		
3		S19 in his rucksack	
4	in his rucksack (::) here is my old rucksack		3.19.
5	(stellt Schulranzen auf Tisch) (::) and there is		
6	a pipe in it (::) and then father had		
7	something else (::) one two (nimmt Bücher		
8	aus Schulranzen, legt sie auf den Tisch) (::)		
9	oh I see we haven't got schoolbooks (::)		
10	(nimmt von S? Buch entgegen) thank you (::)		
11	three (::) old (::)		
12		S? books	
13		S3 books	
14	three old books (::) a pipe (::) and his		3.19.
15	rucksack (za Gegenstände) (::) and what has		
16	Jenny got (::) what has Jenny got (::) 57	5	
		Minute 15	
1		S'in13 (oder S'in16) (geht zur WT, zaB)	
2	this (::) game (::) an old game (::) what's		
3	this		
4		S'in13 (oder S'in16) ca (::)	
5	<hilft> cass (::)		
6		S'in13 (oder S'in16) cassettes	
7	how many (deutet mit Fingern auf einzelne		
8	Kassetten)		
9		S'in13 (oder S'in16) four	
10	four cassettes (::) (befestigt B wieder an WT)		3.19.
11	thank you (::) and what has Mark got (::)		

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

12	NS3		
13		S3 (geht zur WT, zaB) a rocket	
14	a rocket (::) may° he take it to the flea		
15	market		
16		S3 (zuckt mit den Schultern) no	
17	no (::) mother says no (Geste "nein") it's too		
18	precious it's 40	5	
		Minute 16	
1	too expensive but what has he got°		
2		S3 cars	
3	cars (::) three cars (::)		
4		S? choo choo choo	
5	a choo-choo train do you remember (::) do		2.15.
6	you remember choo-choo train (::) please		
7	stand up (BgG) <rhythmisch> this is a choo-		
8	choo train		
9		<rhythmisch> this is a choo-choo train	
10	<rhythmisch> puffing down the track		
11		<rhythmisch> (mit BgG) puffing down the	
12		track	
13	now it's going forward		
14		(gehen vorwärts) now it's going forward	
15	now it's going back		
16		(gehen rückwärts) now it's going backward	
17	now the bell is ringing (BgG)		
18	51	(BgG) now the 26	
		Minute 17	
1		bell is ringing	
2	now the whistle blows (pfeift)		

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

3		now the whistle blows (pfeifen)			
4	what an aw(:)ful noise it makes (Geste	/ what an awful noise it makes what an awful noise it makes everywhere it goes / (setzen sich)			
5	„hören“) (:) / what an aw(:)ful noise it				
6	makes / (:) once more/ what an aw(:)ful				
7	noise it makes (:) everywhere it goes / (:) -				
8	everywhere it goes (:) sit down (:) Mark				
9	sells his train (:) and now they go to				
10	grandmother’s house and they find a lot of				
11	old things and they make their stall for the				
12	flea market (:) they make a stall (:) do you				
13	remember last Thursday you made a stall				
	72 / 15			22 / 15	
				Minute 18	
1	too (:) you took a table and you showed			(Unruhe)	
2	(BgG) your old things on a table (:) now				
3	here you see Jenny and Mark preparing				
4	their stall (:) look at the picture (verteilt				
5	Blätter) (:) psst (:) look at the picture (:)				
6	look at the picture (:) take your coloured				
7	pencils (:) psst (:)				
	38				
		Minute 19			
1	you see Mark (:) has got a rucksack (:)	(malen)			
2	Mark has got a rucksack (:) look at the				
3	board (schreibt „rucksack“ an WT) (:) the				
4	rucksack is red (:) the rucksack is red (:)				
5	the rucksack is red and don’t forget (:) to				
6	mark the word (:)				
	34				
		Minute 20			
1	don’t forget (:) to look for the word and to				
2	mark it with red (:) now what do you think				

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

3	(::) what does it cost^ the rucksack^ (::)		
4	what does it cost^ (::) what shall we (::)		
5	which [price] shall we write (::) next to the		3.14.
6	rucksack		
7		(vermutlich) S'in11 one Euro	
8	one Euro she says (schreibt Betrag an WT)		
9	please write it (::) one Euro (::) one Euro		
10	(::) don't forget writing your price (::) write		
11	your price next to the rucksack (::)		
	65	2	
		Minute 21	
1	oh (::) do you find the umbrella (::) it is (::)		
2	hanging at the table like this (::) do you		
3	find it (::) which colour is this (hält Schirm		
4	hoch) which colour		
5		ES / black /	
6	black (::) the umbrella is black (::) please		
7	paint it and [tell] me the price (::) psst (::)	(malen)	
8	look for the word and tell me the price (::)		
9	what does it cost what do you think (::)		
10	NS21 (::) NS21		
	53	1 / 1	
		Minute 22	
1	what does it cost what do you think°		
2		S21 fifty cent	
3	fifty cent (::) well done (::) thank you (::)		
4	now let us go on (::) NS2 (::)		
5		S2 ähm	
6	shall I help you (::) what do you want to sell		
	29	2	
		Minute 23	
1	NS2 (::) perhaps (::) a a game		

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

2		S2 yes	
3	a game (::) äh which colour do you want us		
4	to take		
5		S2 blue	
6	blue (::) S2 says this game Chinese		
7	Checkers you see is blue (::) it is a game (::)		
8	don't forget the blue colour (::)		
9		(malen)	
10	and now which price NS2 (::) <singt> -how	S2 - fifty	
11	much is how much is how much is this old	ES (stimmen mit ein)	
12	game (::) Chinese Checkers		
13		S2 fifty cent	
14	fifty cent (::)		
	54	5	
		Minute 24	
1	NS20		
2		(malen)	
3		S20 (..?..)	
4	Chinese (::) NS4°		
5		S4 a car	
6	a car (::) which colour do you want		
7		S4 red	
8	red (::) ähm S4 sells a red car (::) how		
9	much is it°		
10		S4 fifty cent	
11	a red car is fifty cent (::) what do you want		
12	(::) what do [you]° want to buy (::) to sell		
13	not buy (::) what do you° want to sell äh		
14	NS'in10 (::) what do you° want to sell		
15		S'in10 one hat	
16	I didn't (::)		

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

	52	7	
		Minute 25	
1	pardon		
2		S? one hat	
3	<fragend> one		
4		S'in10 hat	
5	a hat (::) oh very nice hat with flowers (::)		
6	which colour is it		
7		S'in10 yellow	
8	yellow (::) how much is it°		
9		(scheint nicht bemerkt zu haben, daß die Frage an sie gerichtet war)	
10			
11	how much is it		
12		S'in10 (..?..)	
13	how much is it (::) what do you think		
14	NS'in11		
15		S3 eighty äh äh ce (::) (..?..)	
16		S'in11 fifty cent	
17	you think fifty cent you say eighty cent (::)		
18		S3 yes	
19	yes (::) better it is a very nice hat I think so		
20	(::) yellow (::) you said yellow (::) oh I		
21	haven't got any yellow (::) sorry (::) it		
22	doesn't matter (::) eighty		
	67	9	
		Minute 26	
1	cent (schreibt Betrag an WT) (::) something		
2	else to (::) sell° (::) anything else to sell° (::)		
3	what do you want to sell (::) what do you		
4	want to (::) ja NS4		
5		S4 ähm a book hmm (::) the book is (::)	

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

6		brown	
7	brown (::) how much is it		
8		S4 ähm one Euro	
9	<erstaunt> oh (::) very expensive (::)		
10		S3 welches book	4.9.
11	<i>which book is one Euro</i>		
12		S4 <i>horse</i>	
13	<i>the b (::) the book about horses</i> 10 38	2 2	
Minute 27			
1	<i>there is another one about garden plants you</i>		
2	<i>see (::)</i>		
3		S3 wie soll's aussehen	4.8. S3 hat noch nicht verstanden, um welches Buch es geht. Er richtet nochmals eine Nachfrage in L1 an die LK. S? hilft mit einer Antwort in L1. Damit wird ein freier Dialog in der Zielsprache initiiert. Die LK greift die Frage auf und bittet S4 um Hilfe. S4 fragt in der Zielsprache nach, um sich zu vergewissern, worum es geht, gibt dann die Antwort in der Zielsprache.
4		S? braun	
5	<i>ähm (::) NS3 didn't understand which</i>		
6	<i>colour NS4</i>		
7		S4 what (::) the book	
8	<i>yes</i> 15		
9		S4 brown	
10		S3 okay	

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

		5	
11 12 13 14	<p>and he said [one]° Euro (::) now it is difficult (::) Mark and Jenny (::) prepare their stall (::) and they make prices (::) please put away your coloured pencil (::)</p> <p>38</p>	(legen Stifte weg) 5	
		Minute 28	
1 2 3	<p>put away you coloured pencil (::) and listen (::) to Mark and Jenny (schaltet Tonband ein)</p>		
4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	<p>T (Text mit Musik unterlegt) <i>good evening (...?) news from the BBC</i></p> <p>Grandmother (G): <i>oh° you're back from the flea market</i> (Musik bricht ab)</p> <p>Father (F): <i>yes Mark and Jenny have got a very good stall</i></p> <p>G: <i>nice things°</i></p> <p>F: <i>yes very nice (::) I've got a present for you my dear</i></p> <p>G : <i>a present for me (::) oh° what is it</i></p> <p>F: <i>close your eyes (::) now open your eyes</i></p> <p>G: <i>oh° a hat (::)</i></p> <p>9</p>		
		Minute 29	
1 2 3 4 5 6 7 8	<p>G: <i>oh what a pretty hat with very nice flowers</i></p> <p>F: <i>is it your favourite colour dear°</i></p> <p>G: <i>oh yes (::) it's very nice (::) thank you (::) how sweet from you</i> (lacht)</p> <p>F: <i>what's the matter (::) is it too small for you</i></p> <p>G: <i>no no (::) you you</i> (lacht)</p>		

9	F: dear tell me what's the matter with the hat		
10	(::) what's wrong with it		
11	G: oh dear (::) poor you (::) that hat is forty		
12	years old (::) my twenty-fourth birthday		
13	present from you° (::) just right for Mark		
14	and Jenny at the flea market		
15	F: oh (::) oh dear		
16	G: (lacht)		
17	(schaltet Tonband ab) did you understand		
18	what happened° (::) listen to me (::) Mark's		
	8		
		Minute 30	
1	and Jenny's father went (::) to the flea		
2	market and he bought (zaB an WT) this		
3	nice this pretty hat with flowers on it for		
4	his mother (::) father's mother is Mark's		
5	and Jenny's grandmother (::) and the day		
6	before^ Mark and Jenny were at		
7	grandmother's house and got exactly this		
8	hat to sell at the flea market (::) and now		
9	she got a parcel from her son (::) Mark's		
10	and Jenny's father (::) she opened it and		
11	out came		
	64		
		Minute 31	
1	her own old hat which she had got as a		
2	present for her twenty-fourth birthday (::)		
3	from her son and he had forgotten (::)		
4	perhaps you understand now (::) it's a very		
5	difficult story I think (::) sorry this is the		
6	end of our lesson time is over (::) will you		
7	be so kind and colour Mark's and Jenny's		

UTR – FS-G – 23.07.2003 – 2. Schuljahr

8	stall (::) and fill in the prices (::) and after the summer holidays I wonder (::) if you'll find the paper (::) we'll play the game buying and selling at the flea market (::) good-bye boys and girls		
9			
10			
11			
12			
13		good-bye	
14	have a nice holiday		
	93	2	
		Minute 32	
		S3 see you	
	///		
		2	

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 1	
1		(sitzen im Stuhlkreis)	3.1. 1.2. 2.15. 2.1. 6.5.
2	a lot of things are inside (::) but before (::) I show you what I brought (::) I want you to sing the new song we learned (::) do you rememberg the mulberry bush		
3			
4			
5			
6		ES / yes /	
7	(summt Melodie)		
8		(stimmen mit ein)	
9	little bit higher (::) <singt laut> / here we go round the mulberry bush the mulberry bush the mulberry bush (bricht ab) on a bright and sunny morning (::) on /	<singen> / here we go round the mulberry bush the mulberry bush the mulberry bush here we go round the mulberry bush on a bright and sunny morning (::) on /	
10			
11			
12			
		Minute 2	
1	/a bright and sunny morning/ (::) <u>once more</u> <singt> - on a bright and sunny morning (::) <u>please repeat</u> (::) do you remember the word repeat (::) <u>once more</u> <singt> / here we go round the mulberry bush the mulberry bush the mulberry bush here we go round the mulberry bush on a bright and sunny morning / (::) that's our [tune] (::) and now we learn a new text (z Schwamm) (::) this is a sponge (::) <u>what's this</u>	a bright and sunny morning <singen> / on a bright and sunny morning / <singen> / here we go round the mulberry bush the mulberry bush the mulberry bush here we go round the mulberry bush on a bright and sunny morning /	10.6.
2			5.2. Schülerreaktion ist produktiv. SuS treten mit der LK in Interaktion.
3			10.2. Sozial-interaktive Aktivität: SuS unterhalten sich mit der LK über mitgebrachte Gegenstände.
4			
5			
6			
7			
8			
9			7.9.
10			10.3. Lockstep-Verfahren
11		S3 a sponge	
12	<u>well done</u> (::) <u>this is a sponge</u> (::) (Ausruf) <u>what's this</u> <lachend> do you remember (z Riesenzahnbürste, Geste „Zähne putzen“)	(lachen)	3.19. Wiederholt Äußerung
13			
14			
		Minute 3	

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

1	what's it ° (::) NS1		
2		S1 a toothbrush	
3	this is a <betont> a toothbrush (Geste		3.9. Korrektur durch Wiederholung.
4	„zuhören“) did you listen exactly (::) S1 said		Zusätzlich erläutert die LK die
5	a <betont> teethbrush (::) I've not only got		Wortbedeutung und bittet die SuS zur
6	one tooth (::) I've got a lot of (::) teeth^ (::)		besseren Memorierung um
7	but this instrument we call a toothbrush (::)		Wiederholung.
8	please repeat / this is a toothbrush / (::)	ES / this is a toothbrush /	
9	here you are (K0; legt Zahnbürste vermutlich		
10	auf den Boden) (::) (nimmt ein Päckchen		
11	Papiertaschentücher, z es) <leise> what's this		10.3.
12		S3 that is a nose paper	4.13. S3 kreiert ein neues Wort. Dies
			zeigt, dass der Umgang mit der
			Zielsprache durch Sicherheit und
			Freude am Umgang mit Sprache
			gekennzeichnet ist. Die SuS beginnen
			das „Spiel mit der Sprache“.
13		(lachen)	
14	<lachend> well done (::) a nose paper (::)		3.19.
15	how do you call it (::)		
16	handkerchiefs (::)		3.9.
	59 / 4	11 / 4	
		Minute 4	
1	hankies (::) handkerchiefs (::) well done		
2	NS3 (K0; legt Papiertaschentücher vermutlich		
3	auf den Boden) here you are (::) something		
4	else I've got (::) oh yes (::)		
5		S'in? a chair	
6	(K0; rückt Stuhl in KM) what's this °		
7		ES / a chair /	
8	what's that (z Schere)		
9		(vermutlich) S'in11 a scissors	10.3.

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

10	well done (::) these are scissors (::) scissors		3.9. Korrektur durch Wiederholung.
11	(::) and this is my chair		Die LK betont durch die zweifache Wiederholung den Plural.
12		(lachen)	
13	toothcream (legt Cremedose zu den anderen		
14	Gegenständen auf den Boden in der KM) (::)		
15	now (::) I want to take care (::) for my body		
16	every day in the week (::) (nimmt Kamm,		
17	kämmt sich damit die Haare)		
	46	6 / 2	
Minute 5			
1		(lachen)	
2	(z Kamm) what's it °		10.3.
3		S´in? (englisch ausgesprochen) * a kamm	4.13. S? versucht das deutsche Wort “Kamm” in ein englisches zu “übersetzen”, indem er die Aussprache anpasst.
4	well done (::) a (::) the English say this is a		3.9. LK lobt S? für seinen Versuch
5	comb (::) a comb (::) the German word		und greift die Ähnlichkeit der Wörter auf. Um dies zu verdeutlichen betont sie „comb“ und fragt nochmals nach dem deutschen Wort.
6		S´in? comb	
7	comb the English word and the German		3.14.
8	word		
9		S´in? comb	
10	German word		
11		S3 Kamm	
12	well done (::)		
13		ES / Kamm /	
14	ja (::) who can help me (::) <summt		
15	Melodie> you remember ° (::) here are some		

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

16 17	pictures (K0; legt vermutlich Blätter in die KM) put them (::) into the right order (::) it 47	4	
Minute 6			
1 2 3 4 5	is Monday (::) look at me (::) <singt> / this is the way I wash my I wash my feet I wash my feet / (::) stop and now you° altogether we wash our feet (::) I wash my feet (Geste „ich“)	<singen> (mit Geste „Füße waschen“) / this is the way I wash my I wash my feet I wash my feet /	5.1. SuS reagieren rezeptiv
6		S4 I wash my feet	
7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	and we altogether (Geste „alle“) / we wash our feet / (::) and now <singt> / this is the way we wash our feet we wash our feet we wash our feet this is the way we wash our feet on a bright and sunny morning / (::) <spricht> no (::) <singt> on a Monday / morning / (::) mulberry bush (::) bright and sunny morning (::) and now we want to pay attention for the days (::) of the week (::) <singt> on 97 / 49	/ we wash our feet / <singen> (mit Gesten) / this is the way we wash our feet we wash our feet we wash our feet this is the way we wash our feet on a bright and sunny morning / <singen> / morning /	
Minute 7			
1 2	a / Monday morning / (::) NS4 please make a link between the instrument	<singen> / Monday morning /	
3 4		S4 (geht in KM, ordnet dem Schwamm richtiges B zu)	
5 6	well done (::) what's this (::) do you remember what's it		
7		S'in? ähm	
8	who can help her (::) what's it		
9		S'in? a (..?..)	
10		S3 a punch	

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

11	let me see (::) I must look for a punch (::)		3.19.
12	where is the punch (::) here (::) this is a		
13	punch (hält Locher hoch)		
14		(lachen)	
15	now and what's that (z Schwamm) (::) this		3.14. 3.15. Die LK betont die
16	is a punch (z Locher) and that's a sponge (z		Endungen der beiden Wörter, um
17	Schwamm) (::) punch (::) (wiederholt		besonders darauf aufmerksam zu
18	Endung) (::) sponge		machen.
	52 / 2	5 / 2	
Minute 8			
1	(wiederholt Endung) soft spoken (::) now let		
2	us go on (::) this was Monday (::) my		
3	sponge (::) oh I need it I think I (::) now (::)		
4	I need it for punching (::) punching a paper		
5	(::) Tuesday (::) Tuesday (::) <singt> / this is	<singen> (mit Geste „kämmen“) / this is the	
6	the way I comb my hair I comb my hair I	way I comb my hair I comb my hair I comb	
7	comb my hair / (::) <spricht> and now	my hair /	
8	altogether we comb our hair <singt> / this	<singen> (mit Gesten) / this is the way we	
9	is the way we comb our hair we comb our	comb our hair we comb our hair we comb	
10	hair we comb our hair this is the way we	our hair this is the way we comb our hair on	
11	comb our hair on a Tuesday morning / (::)	a Tuesday morning /	
12	<spricht> please (::) do you find it (::)	S´in11 (geht in KM, ordnet dem Kamm	
13	Tuesday ° (::) and do you find the comb (::)	richtiges B zu)	
14	and look at the		
	97 / 44	60 / 60	
Minute 9			
1	word (::) Wednesday (::) <singt> (mit Geste	<singen> (mit Geste „Arme waschen“) / this is	
2	„Arme waschen“) / this is the way I wash	the way I wash my arms I wash my arms I	
3	my arms I wash my arms I wash my arms /	wash my arms /	
4	(::) altogether <singt> (mit Gesten) / this is	<singen> (mit Gesten) / this is the way we	
5	the way we wash our arms we wash our	wash our arms we wash our arms we wash	
6	arms we wash our arms this is the way we	our arms this is the way we wash our arms	

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

7	wash our arms on a Wednesday morning /	on a Wednesday morning /	
8	(::) S31 please (::) where do you (::) find the		
9	sponge		
10		S31 (geht in KM, ordnet zu)	
11	oh well done (::) sponge I need on Monday		
12	and sponge I need (::) need on Wednesday (::)		
13		S? <flüstert> Thursday	
14	<singt> / this is the way I brush my teeth I	<singen> (mit Geste „Zähne putzen“) / this is	
15	brush my teeth I brush my teeth / (::) and	the way I brush my teeth I brush my teeth I	
16	now NS3	brush my teeth /	
	86 / 60	60 / 60	
Minute 10			
1	ah can you tell me the same song with we		10.3. LK will wissen, ob SuS ohne ihre Vorgabe die Liedzeile im Plural singen können.
2		S3 <singt> this is the way we wash my	S3 passt das Personalpronomen nicht korrekt an.
3	we		LK regt zu einer Reperatursequenz an
4		(vermutlich) S'in11 wash our	4.11. S'in11 korrigiert und liefert die korrekte Form.
5	we brush our		
6		ES / teeth /	
7	teeth (::) teeth (::) (K0) these are our feet		
8	and that (::) those are our teeth (::) once		
9	more (::) <singt> / this is the way we brush	<singen> (mit BgG) / this is the way we brush	
10	our teeth we brush our teeth we brush our	our teeth we brush our teeth we brush our	
11	teeth this is the way we brush our teeth on	teeth this is the way we brush our teeth on a	
12	a Thursday morning / (::) NS'in8 please	Thursday morning /	
13	make the link (::) put it in the right (::)		
	64 / 28	38 / 28	
Minute 11			
1	direction		

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

2		S´in8 (geht in KM, befolgt Anweisung)	
3	and you have the word (::) Thursday (::)		
4	Friday (::) I (::) <singt>	<singen> (mit Geste „Fingernägel schneiden“)	3.14. LK betont Singular.
5	/ this is the way [I] cut my nails I cut [my]	/ this is the way I cut my nails I cut my nails I	
6	nails I cut my nails / (::) the same with [we]	cut my nails /	
7	NS´in10		
8		(lachen)	
9		(vermutlich) S´in11 cut my nails	
10		S´in? <singt> cut my nails	
11	who wants to tell it		10.3. LK stellt die Frage um zu sehen, ob die Umsetzung in den Plural funktioniert.
12		S´in33 this is the way we cut our nails we	
13	<flüstert> did you hear (::) <u>once more once</u>		LK bittet zur Betonung S´in33
14	<u>more</u>		nochmals, den Satz zu wiederholen.
15		S´in33 this is the way we cut our n(::)s	
16	nails nails (::) this word is new (::)		
17	<deutlich> we cut our nails (::) <u>very well</u>		3.19.
18	done		
	54 / 16	38 / 16	
Minute 12			
1	(deutsch ausgesprochen) super NS´in33(::)		
2	altogether <singt> / this is the way we cut	<singen> (mit BgG) / this is the way we cut	
3	our nails we cut our nails we cut our nails	our nails we cut our nails we cut our nails	
4	this is the way we cut our nails on a Friday	this is the way we cut our nails on a Friday	
5	morning / (::) who can help me (::) please	morning /	
6		S´in36 (geht in KM, ordnet der Schere richtiges B zu)	
7			
8	and äh NS´in11 please help us (::) what’s		
9	this (::) what’s this instrument (::) how do		
10	you call it°		
11		S´in11 the scissors	

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

12	well done (::) these are scissors (::) these are		3.19.
13	scissors (::) Saturday (::) oh (Geste „Gesicht		
14	eincremen“) I cream my face (::) and we		
15	cream our faces (::) there are a lot of faces		
16	round (Geste) but this is my		
	79 / 28	30 / 28	
Minute 13			
1	(legt ihre Brille zur Seite) (::) I must put		
2	away my glasses (::) look here (::) this is my		
3	head (za Kopf) (::) you remember head		
4	shoulders knees and toes and so on we		
5	needn't repeat (::) (K0) and this is my face		
6	(::) I don't cream my head (::) I cream my	(lachen)	
7	face (::) now altogether <singt> (mit Geste	<singen> (mit Gesten „Gesicht eincremen“)	
8	„Gesicht eincremen“) / this is the way we	/ this is the way we cream our faces we cream	
9	cream our faces we cream our faces we	our faces we cream our faces this is the way	
10	cream our faces this is the way we cream	we cream our faces on a Saturday morning /	
11	our faces on a Saturday morning / (::)		
12	<spricht> and now please will you be so		
13	kind and find the correct place		
14		S'in32 (geht in KM, ordnet zu)	
15	well done (::) (...but now...) dangerous be		
16	careful (::) not to get with hands	S4 this is	
17		S4 this is the	
	96 / 28	33 / 28	
Minute 14			
1		S4 day we cream our faces on a (::) Tue (::) on	
2		a Saturday morning	
3	well done (::) and the next song (::) with the		
4	handkerchief (::) what do we do (::) we		
5	blow our (::) what's this (K0; vermutlich		
6	BgG „Nase“)		

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

7		ES (BgG „Nase putzen“)	
8		ES / nose /	
9	noses (::) we blow / our noses / (::)	ES / our noses /	
10	<singt> (mit BgG) / this is the way we blow	<singen> (mit BgG) / this is the way we blow	
11	our noses we blow our noses we blow our	our noses we blow our noses we blow our	
12	noses this is the way we blow our noses on	noses this is the way we blow our noses on a	
13	a Sunday morning / (::) (zaS'in35) please S'in35	Sunday morning /	
14		S'in35 (geht in KM, ordnet den Taschentüchern	
15		richtiges B zu)	
16	yes the handkerchief belongs to the Sunday		
17	picture (::) now (::) it is not so easy (::)		
18	there are pictures and words (::) and things		
19	(::) 74 / 30	42 / 31	
Minute 15			
1	look (::) (za das jeweils Genannte) a picture		
2	a word and a thing (::) I cut my nails with		
3	a scissor (::) with scissors (::) on Friday (::)		
4	and I look for the word <langsam> Friday		
5	(::) don't forget (::) I blow my nose with		
6	these handkerchiefs (::) on / Sunday / (::)	ES / Sunday /	
7	don't forget the word (Geste „aufpassen“)		
8	(::)		
9		ES / Sunday /	
10	Sunday (::) who can go on° (::) who wants		
11	to go on° and tell me (::) NS'in11 please		
12	57 / 1	S'in11 (geht in KM) hmm (::) 2 / 2	
Minute 16			
1		S'in11 (überlegt) (englisch ausgesprochen)	
2		* kämm my head	4.13. S'in11 versucht, ein deutsches

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

			Wort englisch auszusprechen und so in die Zielsprache zu übertragen.
3	hair		3.9. LK verbessert durch Wiederholung “head” ind “hair”.
4		S´in11 on a Tuesday morning	
5	well done (::) well done (::) sit down please		3.9. Nachdem die LK die Schülerin gelobt hat und so den SuS vermittelt, dass das Experimentieren mit Sprache positiv bewertet wird und es nicht darum geht dass man keine Fehler machen darf, wiederholt sie in einer Reperatursequenz “comb”.
6	(::) this is a comb (::) I comb my hair with a		
7	comb (za Kamm) on Tuesday (::) and now		
8	you NS3 please		
9		S3 (geht in KM, ordnet zu) this is the way we	
10		blow my nose on a Sunday morning	
11	here (::) well done (::) the word is Sunday		
12	and a handkerchief (::) who can help (::)		
13	who can go on who wants to go on (::)		
14	another picture another thing (::) (z		
15	Locher) don’t mix up (::) on Wednesday		
	57	16	
		Minute 17	
1	(Geste „Arme waschen“) (::) NS´in33 come		
2	on		
3		S´in33 (geht in KM, nimmt Schwamm, BgG	
4		„Füße waschen“) <singt> this is the way we	
5		wash our feet we wash our feet we wash our	
6		feet this is the way we wash our feet Monday	
7		nein this morning	
8	<singt> / on a Monday morning / (::) and	ES <singen> / on a Monday morning /	
9	don’t forget the word Monday (::) another		
10	[day] of the week (::) thank you sit down		

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

11	(::) and this is the most difficult word (::)		
11	NS4		
13		S4 this is the day we wash our hand we wash	
14		our hand we wash our arms on a Wednesday	
15		morning	
16	<u>well done</u> (::) hands is correct as well (::) we		
17	don't know perhaps (::) here hands are		
18	washed or arms are washed (::) that's (::)		
	51 / 4	51 / 4	
		Minute 18	
1	we can't recognize exactly (::) now and		
2	what about teeth° (::) do you forget		
3	brushing teeth every morning hm		
4	<fragend> (::) who can tell this (::) NS3		
5		S3 (geht in KM) this is the way we brush my	S3 kombiniert Plural und Singular
6		teeth we brush my teeth we brush my teeth	
7		this is the way we brush my teeth on a	
8		Tuesday morning	
9	<korrigiert> on a Thursday morning (::)		3.9. LK korrigiert den Wochentag.
10	<u>well done</u> (::) <laut> I brush my teeth or we		3.14. LK betont explizit den
11	brush		Unterschied zwischen Singular und
12		S4 I brush my teeth	Plural.
13	and we (::) brush		
14		S4 on	
15	our teeth (::)our teeth (::) we have a lot of	S? - on Monday (::) on Monday	3.14. LK betont "our".
16	teeth a lot of mouthes (::) now (::) let us		
17	sing the song once more (::) and when we		
18	have finished go to your place		
	68	37	
		Minute 19	
1	and write (::) the days of the week (::) onto		

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

<p>2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13</p>	<p>your paper you see° (::) write (::) go to your place and write the days of the week onto your paper (::) I stay here and hold it up (hält jeweils Blatt hoch) <singt> this is the way / we wash our feet we wash our feet we wash our feet this is the way we wash our feet on a Monday morning this is the way we comb our hair we comb our hair we comb our hair this is the way we comb our hair on a Tuesday morning this is the way we wash our arms we wash our arms we wash /</p> <p>104 / 66</p>	<p><singen> (jeweils mit Gesten) / we wash our feet we wash our feet we wash our feet this is the way we wash our feet on a Monday morning this is the way we comb our hair we comb our hair we comb our hair this is the way we comb our hair on a Tuesday morning this is the way we wash our arms we wash our arms we wash /</p> <p>66 / 66</p>	
Minute 20			
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12</p>	<p>/ our arms this is the way we wash our arms on a Wednesday morning this is the way we brush our teeth we brush our teeth we brush our teeth this is the way we brush our teeth on a Thursday morning this is the way we cut our nails we cut our nails we cut our nails this is the way we cut our nails on a Friday morning this is the way we cream our faces we cream our faces we cream our faces this is the way we cream our faces on a Saturday morning this is the way we blow our noses we blow /</p> <p>107 / 107</p>	<p>/ our arms this is the way we wash our arms on a Wednesday morning this is the way we brush our teeth we brush our teeth we brush our teeth this is the way we brush our teeth on a Thursday morning this is the way we cut our nails we cut our nails we cut our nails this is the way we cut our nails on a Friday morning this is the way we cream our faces we cream our faces we cream our faces this is the way we cream our faces on a Saturday morning this is the way we blow our noses we blow /</p> <p>107 / 107</p>	
Minute 21			
<p>1 2 3 4</p>	<p>/ our noses we blow our noses this is the way we blow our noses on a Sunday morning / (::) now it is not so easy (::) go to your place without noise (::) one thing I</p>	<p>/ our noses we blow our noses this is the way we blow our noses on a Sunday morning /</p>	

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

5	want to tell you (::) each word ends with		
6	day (::) <buchstabiert> d a y (::) you needn't		
7	make any mistake with the word day (::)		
8	and then you can say Sunday Mon- day (::)	ES / day /	
9	altogether <betont jeweils Endsilbe -day>	<betonen jeweils Endsilbe -day>	
10	/ Monday Tuesday Wednesday Thursday	/ Monday Tuesday Wednesday Thursday	
11	Friday / (bricht ab)	Friday Saturday /	
	66 / 23	25 / 24	
		Minute 22	
1		ES / Sunday /	
2		ES / Monday /	
3	now (..?..) (::) go to your places without		
4	noise		
5		(gehen an ihre Plätze)	
6	psst (::)		
7		(stehen hinter ihren Tischen)	
8	(befestigt B an WT)		7.1. 7.2.
9		S1 (liest von WT ab) Sunday morning	
10		(schreibt Wort ab)	
11		(schreiben Wörter von WT ab, Unruhe)	
	7	4 / 2	
		Minute 23	
1		(schreiben Wörter von WT ab)	
		Minute 24	
1	psst (::)		
2	pscht	(schreiben Wörter von WT ab, Unruhe)	
		Minute 25	
1	<i>(K0) please take (::) letters like [this] (::) you</i>		
2	<i>don't write connected (::) and when you</i>		
3	<i>have finished leave the paper here and go</i>		
4	<i>back to the circle (::) leave your paper here</i>		
5	<i>and go back to the circle</i>		

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

	35		
6 7		ES (gehen zur WT, schauen sich Buchstaben/Wörter an, schreiben sie ab)	
	35		
		Minute 26	
1 2	<i>now hurry up and come back to the circle (::) psst (::)</i>		
3		ES (setzen sich in Stuhlkreis)	
4 5 6	<i>hurry up and (za sich) pay attention here (::) pay attention here (::) NS4 NS4 pay attention here (::) we'll start (::)</i>		
	24 24		
		Minute 27	
1 2 3	<i>it doesn't matter (::) how many pupils are there (::) I've got something [else] in my box (::) look and don't talk (::) what's this</i>	ES / book /	
4		S3 a book	
5 6 7 8 9 10	this is a book (::) what can I do with the book (::) give an order (::) what shall I do with the book I don't know (::) what can I do with the book (nimmt Buch, blättert darin, gibt vor zu lesen) (::) what can I do with the book (::) NS4°		10.3.
11 12		S4 you can *lies (deutsch „lies“ ausgesprochen)	4.13. 4.9.
13 14 15 16 17	I can (::) <deutlich> read (::) I can read (::) well done NS3 ähm NS4 (::) and listen to the correct word (::) I can read (::) you have got coloured pencils (::) what can I do with them		3.9. LK wiederholt das korrekte Wort "read". 3.14. LK weist hier nochmals explizit darauf hin.

UTR – FS-G – 09.10.2003 – 3. Schuljahr

	92	5 / 1	
		Minute 28	
1		S4 (...you can...) colour	
2	well done (::) I can co(::) <ermahnt> NS37		
3	(::) I can colour a picture (::) what's that		
4	(::) NS'in5		
5		S'in5 glue	
6	well done (::) what can I do with a glue		
7		S3 I can glue	
8	well		
9		S'in11 I can fix	
10	well done (::) I can fix something		
11	(Schulglocke ertönt) (::) or I can say I can		
12	stick something (::) <i>oh listen</i> (::) <i>this is the</i>		
13	<i>bell</i> (::) <i>we were too slow</i> (::) <i>in our lesson</i>		
14	(::) <i>please interrupt the lesson</i> (::) <i>take your</i>		
15	<i>chair go back to your place</i> ///		
	24		
	61	10	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 1	
1		(sitzen an ihren Arbeitstischen)	1.1. 1.2. 1.3. Kombination Den SuS ist die Geschichte bekannt. Es handelt sich jedoch um die erste “reading lesson”. 2.15. 2.10.
2	good morning boys and girls		
3		good morning	
4	(z Blume) I brought something new for you		5.1. 5.2. Schülerreaktion
5	(::) I picked it up (::) what’s this (::) do you		In der Stunde werden sowohl
6	remember°		rezeptive wie auch produktive Schülerreaktionen verlangt. Die SuS folgen den Fragen der LK und folgen der Geschichte (Rezeption). Sie lesen Sätze aus der Geschichte „The Big Pancake“ (Produktion).
7		S´in35 ähm ähm the (::) ähm the flower	
8	<u>well done</u> (::) long time we didn’t talk		
9	about flowers (::) what season is it (zaS?)		
10		(vermutlich) S3 snow	
11	there is snow outside (::) the weather is		
12	snowy (::) listen to my question (::) what 50	6	
		Minute 2	
1	season (::) there are (Geste “vier”) four		
2	seasons do you remember°		
3		S4 spring autumn summer (::) ähm winter	
4	winter (::) it is winter (::) there are no		10.1. Funktional-kommunikative
5	flowers (::) there is a reason (::) why I		Aktivität dominiert.
6	brought (::) flowers (::) you remember the		Die SuS geben Antworten auf die
7	story of the big pancake		Fragen der LK und lesen die Texte.

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

8		S? yes	
9	mother wanted to make a pancake (::) (z		7.9.
10	eine Packung Mehl) what's this NS37		
11		S37 flour	
12	what's that (K0; z vermutlich Blume)		10.3. Lockstep-Verfahren. LK initiiert Interaktionssequenz.
13		S? flower	
14		(vermutlich) S'in11 flowers	
15	flour (::) flower (::) there is no difference		
16	(::) not at all a difference (::) ähm NS'in36		
17	please (::) sit down		
	58	8	
		Minute 3	
1	on the floor		3.11. LK bindet die SuS in Handlung ein, um zu prüfen, ob das Wort „floor“ erkannt wird.
2		S'in36 (setzt sich auf den Boden)	
3	well done (::) thank you (::) sit onto your		
4	chair (::) there is a difference (::) (z Blume)		
5	flower (::) (z Mehl) flour (z auf Boden) flour		
6	(::) but here you don't hear any difference		
7	between flower and flour (::) there are (::)		
8	some other ingredients for our pancake (::)		
9	look at the board (::) (za Wortkarten an WT)		7.2. 7.1.
10	you find the words (::) you remember (::) I		
11	read the story for you (::) today (::) I want		
12	to hear how good [you] are at reading (::)		
13	you see (::) read yourself (::) you got the		
14	paper (::) please take it (::) number one (::)		
	78		
		Minute 4	
1	but before we start reading we'll look at		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

2	<p>some words (::) so it will be easier to read (::) what do we need to make a pancake (::) who wants to declare (::) the ingredients for a pancake (::) what did mother lay (za auf Tisch, auf dem Pfannkuchenzutaten stehen) on the kitchen table (::) who wants to come out (::) NS4 please</p>		
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			(vermutlich) S4 salt
10	<p>wait a minute (::) you give the orders and please NS'in35 come out (::) he gives the orders and you look for salt</p>		
11			
12			
13		S'in35 (geht nach vorne, nimmt Kärtchen, z es LK)	
14			
15	salt m-hm		
16		S'in35 (legt Kärtchen zur Salzpackung hin)	
17	<p>perhaps we have got a a tape (::) there is a <i>tape (::) I'll help you (::) (gibt S'in35 Klebeband) here you are (::) go on (::) oh and somebody else (::) NS28 please (::)</i> 18 94</p>	<p>S'in35 (befestigt Kärtchen „salt“ an der Salzpackung)</p> 1	
18			
19			
20			
		Minute 5	
1	show the word at the board		
2		S28 (geht zur WT, za Wort „salt“)	
3	<p><u>well done</u> (::) stay here äh stay here (::) go on</p>		
4			
5		(vermutlich) S4 milk	
6	<p>oh NS'in35 (::) stay here stay here (::) what did you say she didn't understand</p>		
7			
8		S4 milk	
9		S'in35 (befestigt Kärtchen „milk“ an Milchflasche)	
10			

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

11	well done (::) something else		
12		(vermutlich) S4 butter	
13		S28 (za Wort „butter“ an WT)	
	30	3	
Minute 6			
1	well done (::) (an S28 gerichtet) I saw äh you		
2	looked here and here (za Wörter an WT) (::)		
3	what’s the difference (::) please sit down		
4		S´in35 (ordnet Kärtchen „butter“ richtig zu)	
5	who can declare the difference (::) who can		
6	explain the difference between (::) the two		
7	words (za Wörter an WT)		
8		(vermutlich) S4 butter batter	
9	well done (::) can you tell me in German		
10	what’s batter		
11		S? besser	
12		S´in11 Teig	
13	well done (::) and now you (::) look at the		
14	board (::) (schreibt „better“ an WT) better		
15	(::) <i>I’m good at speaking English but S4 is</i>		
16	<i>[better] at speaking English</i> (::) <i>good</i> (::)		
17	<i>better</i> (::) and		
	16	2	
	66		
Minute 7			
1	<i>do you remember</i> °		
2		(vermutlich) S28 <i>better</i>	
3	<i>good</i> (::) <i>better</i>		
4		S´in8 <i>butter ähm (...Butter...)</i>	
5	<i>you don’t know what I want to hear</i> (::) <i>I’ll</i>		
6	<i>tell you in German</i> (::) gut (Geste		
7	„Steigerung von gut“) (..?..)		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

8		S? besser	
9		S? sehr gut	
10		S31 am besten	Aushandlungsprozess um die Bedeutung des Wortes „better“.
11	<i>aha (::) and in English (::) good</i>		
12		S? better	
13		S? the best	
14	<i>don't you remember Kooky had birthday and he got a lot of presents and then he said I like the toy car (bricht ab) (::) NS1 good better</i>		
15			
16			
17	48 48	5 5	
		Minute 8	
1		S1 much better 2	
2	<i>(lacht) much better (::) best (::) good (::) I'm good at speaking English S30 is better at speaking English S4 is best at speaking English (::) good better best (::) but now [back] to our words (::) (za Wort „better“ an WT) better (::) (za Wort „batter“ an WT)</i>		
3			
4			
5			
6			
7	30		
8		ES / butter /	
9	m-m m-m m-m (::) what's that°		
10		ES / batter /	
11	batter (::) you remember what's that (z Kärtchen „man“, zaS?)		
12			
13		S? man	
14	a man (::) and for (::) I don't want		
15		S'in? it's a cat	
16	we look for a cat you see		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

17		S´in35 (findet Kärtchen) here	
18	thank you (::) 56	10 / 2	
		Minute 9	
1	what's it		
2		S´in35 (hält Kärtchen „cat“ hoch)	
3	(zaS´in?)		
4		S´in? a cat	
5	once more (Geste „hören“)		
6		S´in? a cat	
7	well done (::) (z Kärtchen) a man a cat a		
8	batter (::) and (za WT) butter (::) do you		
9	remember (z Kärtchen „run“)		
10		ES / run /	
11	Pod - can run (::) and who's that NS´in8	ES / can run /	
12	(K0; z vermutlich Kärtchen)		
13		S´in8 a duck	
14	a duck (::) don't forget (::) we are train		
15	reading (::) look at the words and you can		
16	pronounce well (::) now let us go on (::)		
17	orders (::) what what else do do we need for		
18	making a pancake		
19		S4 salt milk butter and flour	
20	and		3.9. fordert S4 zu einer Wiederholung auf, um das Wort richtig auszusprechen.
21		S4 flour	
22	and (z Blume als Hilfestellung)		
23		S4 flour	
24	flour flour (::) 63	16 / 3	3.19. Wiederholt das korrekte Wort.

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

		Minute 10	
1	this is a fl (::) (::) a flower (::) and that's		Reperatursequenz. erinnert die SuS an die Aussprache von "flour".
2	flour (z Mehl) (::) (z Blume und Mehl)		
3	flower flour (::) no difference (::) (an S'in35		
4	gewandt) look for the word and fix it (::)		
5	and who who'll show the word (::) NS'in10		
6	please come to the board show the word		
7	look for the card (::) ähm NS'in11		
8		S'in10 (geht zur WT)	
9	(an S'in10 gerichtet, auf WT zeigend) show		
10	the word (::) do you find it (::) flour		
11		S'in11 (geht nach vorne)	
12		S'in10 (za Wort an WT) (..?..)	
13	<u>here you are</u> (::) thank you		
14		S'in11 (befestigt Kärtchen an Mehlpackung)	
15	(vermutlich an S4 gerichtet) go on with your		
16	orders (::) what else do you need (::)		
17	perhaps you can't see° (::) help him NS'in9		
18	(::) 69	S'in9 eggs 1	
		Minute 11	
1	(an S'in9 gerichtet) <u>well done</u> (::) show the		
2	word at the board (::) eggs and look (::)		
3	look for them here		
4		S'in9 (geht zur WT)	
5	you've lost it°		
6		S'in9 (sucht Wort an WT, za „eggs“)	
7	<u>well done</u> (::) eggs (::) you need eggs (::) you		
8	remember [what] do we need (zaB) [what]		
9	do we need (::) oh will you be so kind and		
10	repeat° (::) (zaS) what do we need (za die		
11	jeweiligen Sachen)		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

12		S? what do (::) salt	
13		S? eggs	
14		S? eggs	
15	(za Mehl)		
16	46	S? floor 6	
		Minute 12	
1	no (::) no floor (z Blume)		
2		S'in? flour	
3		S? flour	
4	and (::) (hält Pfanne hoch) last but not least		
5		S? a pan	
6	be careful		
7		S? pan	
8	a pan (::) <u>well done</u> (::) look for the word	(vermutlich) S30 frying pan	
9	here		
10		(vermutlich) S30 frying pan	
11	a frying pan (::) look for the word and look		
12	for the word (::) NS'in9 please sit down		
13		S30 (za Wort „frying pan“ an WT)	
14	now I think we have got everything (::) oh		
15	no (::) what about this (::) somebody uses		
16	milk (z Milchflasche)		
17		S? water (::) water	
18	water (z Wasserflasche) (::) ähm please		
19	NS'in16 (::) show it at the board (::) I want		
20	to show you something else for		
21	pronunciation		
22		S'in16 (geht zur WT, za Wort „water“ an WT)	
23	water (::) and please show me the word salt		
24	(::) salt (::) water and salt		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

25 26		S´in16 und S´in11 (suchen Wörter an WT; S´in16 za diese)	
27	salt (::) salt and water (::) thank 81	11	
		Minute 13	
1 2 3 4	you (::) <u>sit down please</u> (::) something else before we start reading (::) you told me (::) please pronounce well (z Kärtchen „man“) (::) NS29 (::) what’s that^		
5		S29 man	
6 7	well done (::) a man (::) and NS´in38 (z Kärtchen „cat“)		
8		S´in38 <spricht ‚a‘ deutsch aus> cat	
9		S´in? <verbessert> cat	4.11.
10		S´in38 cat	4.11.
11	cat (::) and ° (z Kärtchen „batter“) NS´in8		3.19.
12		S´in8 butter (::) better	
13	(za WT „better“) that’s better		
14		S? batter	
15 16 17	batter (::) ä (::) (za WT und Kärtchen) butter batter cat man (::) now look at the board (::) 39	ES / man / 8 / 1	3.19.
		Minute 14	
1	(za Wörter a WT)		
2		ES (lesen) / salt water /	
3		S? salt	
4		S´in? water	
5 6 7	(za WT) salt and water (::) very difficult English pronunciation (::) now (::) take your text (::) we’ll start reading (::) where		10.6. LK beginnt, die Geschichte “The Big Pancake” vorzulesen.

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

8	is my text° (::) here (::) first listen (::) (liest)		
9	the big pancake (::) once upon a time there		
10	was a mother (::) who had seven little boys		
11	(::)		
12	/ seven hungry little boys / (::) come out (::)	ES / seven hungry little boys /	
13	look for the mother (::) [who] is the mother		3.14.
14	(::) NS29 please		
15		S29 (geht nach vorne, zaB)	
16	[who] (::)		3.14.
	54 / 4	8 / 6	
		Minute 15	
1	not what (::) who (::) here on this table you		
2	find the [persons] playing in our little game		
3	(::) äh this is mother (::) äh please show the		
4	word at the board NS24 and look for the		
5	word here NS'in34 (::) mother		
6		S24 und S'in34 (gehen nach vorne)	
7		S24 (z „mother“ a WT)	
8		S'in34 (sucht Kärtchen „mother“, ordnet es	
9		dem richtigen B zu)	
10	now who wants to read° (::) NS'in10 please		SuS lesen selbst die Geschichte
11	(::) once upon a time		
12		S'in10 (liest) once upon a time there was a	10.5. Reproduktive Übung.
13		mother who who had who had seven little	
14		boys seven hungry little boys	
	42	20	
		Minute 16	
1	<u>very well done</u> (::) N'in10 <u>please can you</u>		
2	<u>repeat</u> <laut> a little bit louder		
3		S'in10 (liest) on upon the	
4	<korrigiert> once upon a time		
5		S'in10 (liest) once upon a time there was a	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

6		mother who had had seven little boys seven	
7		hungry little boys	
8	seven / hungry little boys / (::) please come	ES / hungry little boys /	
9	out NS37 (::) count the boys		
10		S37 (geht nach vorne)	
11	and look for the word (::) NS'in9 show it at		
12	the board and look for the card NS'in5 (::)		
13	look for the card boys		
14		S'in9 und S'in5 (gehen nach vorne)	
15	(an S37 gewandt) count loud (::) count the		
16	boys (Geste „hören“)		
17		S37 (..?..)	
18	<i>what is count^o (::) show counting show me</i>		
19	<i>show him (::) what is count</i>		
	12		
	62 / 3	24 / 3	
		Minute 17	
1	NS'in11		
2		S'in11 one two three four five	
3	now count the boys (::) (an S'in11 gewandt)		
4	<u>well done</u> (::) thank you		
5		S37 one two three four five six seven	
6	<u>well done</u> (::) seven boys (::) seven hungry		
7	boys (::) (an S'in9 gerichtet) did you find the		
8	boys^o		
9		S'in9 (za Wort5 „boys“ an WT)	
10	yes (::) well done (::) now (::) (liest) one day		
11	the mother began to make a very big		
12	pancake for her seven / hungry little boys /	ES / hungry little boys /	
13	(::) who wants to read (::) NS30		
14		S30 (liest) on day the mother begin to make a	
15		very big pancake for her seven hungry little	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

16		boys	
17	<u>very well done</u> (::) but one one thing I want		
18	to correct (::) please count from one to ten		
19	(::) who wants to do that (::) NS7 please		
20	count (::)		
	69 / 3	32 / 3	
Minute 18			
1		S7 one two three four five six seven eight	
2		nine ten	
3	<u>well done</u> (::) what's that (K0; z vermutlich		
4	einen Finger o.ä.)		
5		S7 one	
6	one one (::) and now look at this word one		
7	(za S30s Textblatt) (::) one day one day (::)		
8	please repeat reading <laut> very loud		
9		S30 <liest laut> one day the mother began to	
10		make a very big pancake for her seven	
11		hungry little boys	
12	<u>well done</u> (::) who goes on reading (::) I		
13	don't want to read before you (::) NS'in11		
14	please		
15		S'in11 (liest) she took flour salt eggs and	
16		butter and mixed a (::) batter	
17	<u>well done</u>		
18		S'in11 (liest) the she melt some b(::) butter in	
19		her biggest	
	40	47	
Minute 19			
1		S'in11 *firming	4.13.
2	<korrigiert> frying pan		3.9.
3		S'in11 (liest) then the mother poured the	
4		batter into the big frying pan	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

5	<u>well done</u> (::) <u>listen</u> (::) she took (::) oh who		
6	who wants to help me (::) who wants to		
7	mime (::) äh please mime baking a cake (::)		
8	come along NS'in35 (::) S'in35 is mother		
9		ES (lachen)	
10		S'in35 (geht nach vorne, stellt die vorgelesenen	
11		Tätigkeiten pantomimisch dar)	
12	(liest) she took flour (::) salt (::) eggs and		
13	butter (::)		
	34	I2	
		Minute 20	
1	and mixed a batter (::) then she melted		
2	some butter in the frying pan (::) she		
3	melted some butter in the frying pan (::)		
4	then mother poured (Geste „schütten“, „in		
5	die Pfanne gießen“) the batter into the big		
6	frying pan (::) (an S'in35 gewandt) yes you		
7	can do like this (::) pour (::) <u>thank you</u> (::)		
8	<u>well done</u> (::) (liest) it made a very big		
9	pancake (::) a very big pancake (::) who can		
10	read that please (::) it made a very big		
11	pancake		
12		S'in32 (liest) it ma (::) ma (::) ma (::)	
	63	I1	
		Minute 21	
1	<ermutigend> yes go on (::) <langsam> / it	ES / it made a very big pancake /	
2	made a very big / (bricht ab)		
3	<i>stop here and look at me (::) a very big</i>		
4	<i>pancake (::) it was not only big (::) <laut > it</i>		
5	<i>was (Geste "riesig") huge (::) that's another</i>		
6	<i>word (::) a much more stronger word for big</i>		
7	<i>(::) small (::) you know a small pancake</i>		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

8	(Geste „klein“)		
9		ES (lachen)	
10	(Geste „normale Größe eines		
11	Pfannkuchens“) <i>normal pancake (::) the big</i>		
12	<i>pancake (Geste „groß“) (::) and now please</i>		
13	<i>show me a huge pancake (::) show me</i>		
14		S4 (macht Geste „riesig“)	
15	<i>you don't show (::) show me a huge</i>		
16	<i>pancake^o</i>		
17		ES (machen Geste „riesig“)	
18	<i>what is a huge pancake like</i>		
19		(machen Geste „riesig“)	
20	<i>huge huge (::) a huge pancake (::)</i>		
	70		
	78 / 5	6 / 6	
		Minute 22	
1	<u>please sit down</u> and read this part of the		
2	story (::) ähm NS1 you didn't read yet (::) it		
3	made		
4		S1 (liest) it made a very big pancake a (bricht	
5		ab)	
6	<hilft> a huge		
7		S1 (liest) a huge pancake to feed seven	
8		hungry little boys	
9	to feed (::) and <u>altogether</u> / <u>seven hungry</u>	SuS / seven hungry little boys /	
10	<u>little boys</u> / (::) and now the seven hungry		
11	<i>little boys didn't watch TV (::) you know</i>		
12	<i>the (::) the expression watch TV in the living</i>		
13	<i>room (::) you remember^o (::) now go on</i>		
14	reading (::) what did they watch (::) NS26		
15	please		
	24		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

16		S26 (liest) the the seven little boys (..?..)	
17	<korrigiert> watched		
18	61 / 4	S26 (liest) watched the pancake 28 / 4	
Minute 23			
1		S26 (liest) as it cooked (betont 'ed'-Endung)	
2	<korrigiert> cooked (::) <u>very well done</u> (::)		3.9.
3	(liest) the seven little boys watched the		
4	pancake as it cooked (::) and now we		
5	altogether are the seven boys (::) what do		
6	they say		
7		S4 we are hungry they said (::) is the pancake	
8		ready yet	
9	they said (::) we can (...leave...) (::) and now		
10	altogether (liest) / seven hungry little boys	SuS (lesen) / seven hungry little boys we are	
11	we are hungry is the pancake ready yet /	hungry is the pancake ready yet /	
12	(::) please boys stand up (::) one oh one two		
13	three four five six (::) NS1 six (::) seven		
14		ES (stehen auf)	
15	now let me hear (::) what do you (::) what		
16	do you say (::) altogether		
17	71 / 12	ES / six seven little hungry / 29 / 16	
Minute 24			
1		ES / little /	
2	we are		
3		(vermutlich) S1 hungry	
4	bold (::) you see the bold letters (::) we are		
5	hungry ° (::) is the pancake ready yet (::)		
6	once more seven boys		
7		ES / hungry asked / (..?..)	
8		S? (liest) is the pancake ready yet	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

9	<u>once more</u>		
10		ES (lesen) / we are hungry is the pancake	
11		ready yet /	
12	<u>once more (::) loudly</u>		
13		ES (lesen; vor allem S30 liest lauter) / we are	
14		hungry is the pancake ready yet /	
15	<u>well done (::) don't sit down (::) don't sit</u>		
16	<u>down (::) you are the narrator NS4 (::) you</u>		
17	<u>are the narrator please go on (::) their</u>		
18	<u>mother</u>		
19		S4 (liest) their mother lifted up *on side	
20		(‘Sid’ ausgesprochen) pancake and looked	
21		underneath	
22	<u>underneath (::) who is mother (::) who</u>		
23	<u>wants to be mother (::)</u>		
	57	35 / 19	
		Minute 25	
1	NS'in10 (::) look the bold letters for mother		
2		S'in10 (liest) (... their mother...)	
3	it is (::) only the bold letters (::) bold letters		
4	(::) fat letters (::) bold letters		
5		S'in10 it is just (::) turning golden	
6	<u>well done (::) and now boys</u>		
7		S? (liest) is it ready to eat	
8	mother°		
9		S'in10 (liest) oh no (..?..)	
10	<hilft> I	S'in10 I	
11		S'in10 (liest) I must (..?..) it yet (::) I must	
12		toss it up in the air for	
13	<hilft> to		
14		S'in10 (liest) turn it over (..?..) the other side	
15		will turn golden then it will be re(::) ready	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

	26	41	
		Minute 26	
1	very well read (::) thank you mother (::)		
2	what m(::) (::) please sit down seven boys		
3	(::) what must mother do° (::) who can		
4	mime what mother should do (::) who		
5	didn't do anything today° (::) who didn't		
6	do anything° today° (::) NS'in38 please (::)		
7	come out come out		
8		S'in? come out	
9	come out		
10		S'in? come out	
11		S'in38 (geht nach vorne)	
12	(gibt S'in38 Pfanne) here you are		
13		S'in38 (wirft Pfannkuchen pantomimisch in die	
14		Luft)	
15	what must mother do (::) she says I must		
16	toss the pancake up in the air (::) please		
17	show		
18		S'in38 (wirft Pfannkuchen pantomimisch in die	
19		Luft)	
20	and then (macht Geräusch und Geste „sich in		
21	der Luft drehen“) (::) do you know the word		
22	(::) what what must the pancake do (::) it		
23	must turn (Geste „umdrehen“)		
24		ES / turn /	
25	mother tosses (Geste „Pfannkuchen in die		
26	Luft werfen“) the pancake to turn		
	84	5 / 1	
		Minute 27	
1	it (::) up in the air (::) pancake don't miss		
2	the pan you see (Geste „Pfannkuchen		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

3	auffangen“)		
4		S? don't miss	
5	don't miss the pan (::) (an S'in38 gewandt)		
6	now put the pan down (::) and look at the		
7	board altogether (::) put it down on the		
8	table (::) <u>sit down please</u> (::) thank you (::)		
9	now what must mother do (za Wörter a WT)		
10		S? toss	
11	toss		
12		S? toss	
13	and what must the (::) pancake not do° (za		
14	Wort an WT)		
15		S? miss	
16	miss (zaS?)		
17		S? miss	
18	miss the pan (::) <laut> don't miss the pan°		
19	(::) cake (::) don't miss the pan (::) turn		
20	over (::) and come into the pan again (::)		
21	now let's		
	79	7	
Minute 28			
1	go on reading (::) <i>oh where is my text°</i> (::)		
2	<i>here</i> (::) now the pancake starts thinking oh		
3	dear (::) NS4		
	5		
4		S4 (liest) oh dear (..?..) the pancake I must	
5		not wait until *me other <nuschelt> side	
6	<korrigiert> side		3.9.
7		S4 (liest) side is golden or I shall be all eaten	
8		up *be seven hungry	
9	(unterbricht) oh stop (::) [by] / seven hungry	ES / seven hungry little boys /	3.14. 3.9.
10	little boys /		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

11 12		S4 (liest) and that will be the end of me away from seven hungry	
13	/ seven hungry little boys /	ES / seven hungry little boys /	
14 15		S4 (liest) I will run away yes I will run right away	
16 17 18	very well done (::) the mother took the frying (::) oh who wants to mime it (::) who wants to be mother° (::) 43 / 8	55 / 8	
		Minute 29	
1	NS'in9 come on come along		
2		S'in9 (geht nach vorne, nimmt Pfanne)	
3 4 5 6	I'll read (::) (liest) the mother took the frying pan (::) take it (::) (liest) in both hands and tossed the pancake high in the air		
7 8		S? (..?..) (Gekicher)	
9	do it do it (::) and tossed the pancake		
10		S'in9 (Geste „Pfannkuchen in die Luft werfen“)	
11 12 13 14 15 16 17	high in the air (::) and now look for your pancake (Geste „nach etwas in der Luft suchen“)(::) then she (::) <i>psst (::) not so loud</i> (::) then she held out the frying pan ready to catch the pancake as it turned in the air (::) and now NS4 you are the pancake (::) turn your paper (::) what does he say 3	(Unruhe) S? pancake (..?..) there's a	
18		S4 (liest) oh no you don't	
19 20	it gave a flip in the air (::) missed the frying pan 91	8	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

		Minute 30	
1	and landed (::) where did he land° (::)		
2	where did he land°		
3		S37 on the floor	
4	<u>well done</u> NS37 (::) he landed on the floor		
5	(::) I see you did understand my question		
6	(::) you payed attention (::) <u>well done</u> (::)		
7	now read together with me (::) let us go on		
8	reading (::) who wants to go on reading (::)		
9	who wants to go on reading (::) NS30		
10		S30 (liest) it gave a flip äh missed (betont	
11		'ed'-Endung) the fry (::)	
12	<hilft> frying pan		
13		S30 (liest) frying pan and landed on the floor	
14	<u>well done</u> (::) go on reading NS27		
15		S27 (liest stockend, schwer verständlich) then	
16		(..?..) on side golden on the on the other side	
17		pale it rolled	
18	<hilft> it rolled away		
19	61	S27 (liest) on its	
		32	
		Minute 31	
1		ed (::)	
2	<hilft> edge		
3		S27 (liest) edge li (::)	
4	<hilft> like	S27 (liest) like a very big penny	
5	like a - very big penny (::) and S4s ruler	- (etwas fällt geräuschvoll zu Boden)	
6	flipped away (::) not right away like a big		
7	penny		
8		S? no (::) no	
9	like a glass falling down on the floor		
10		ES (lachen)	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

11	now please (::) now please stop that (::) go		
12	on reading (::) no (::) (liest) stop shouted		
13	the mother (::) am I mother° (::) who am I°		
14	(::) mother (::) stop I shout to him but who		
15	am I		
16		S? (..?..)	
17	<i>no I'm the mother (::) I'm not your mother</i>		
18	<i>I'm your</i>		
19		<i>S? the grandmother</i>	
20	<i>no (::) (zaS)</i>		
21		<i>S? teacher</i> 3	
22	<i>teacher (::)</i> 15 71		11
		Minute 32	
1	<i>don't you remember brown bear brown bear</i>		
2	<i>what do you see° (::) now go on (::) (liest)</i>	ES (lesen leise mit)	
3	<i>faster and faster rolled the pancake away°</i>		
4	<i>down the road (::) altogether (::) (liest) /</i>		
5	<i>faster and faster rolled the pancake away</i>	(lesen) / faster and faster rolled the pancake	
6	<i>down the road / (::) once more and NS31</i>	<i>away down the road /</i>	
7	<i>please read together with us (::) (liest) /</i>		
8	<i>faster and faster rolled the pancake away</i>	(lesen) / faster and faster rolled the pancake	
9	<i>down the road / (::) once more (::)</i>	<i>away down the road /</i>	
10	<i>(liest) / faster and faster rolled the pancake</i>	(lesen) / faster and faster rolled the pancake	
11	<i>away down the road / (::) slow (::) (liest sehr</i>	<i>away down the road /</i>	
12	<i>langsam) / faster and faster rolled the</i>	(lesen sehr langsam) / faster and faster rolled	
13	<i>pancake away down the /</i> 12 76 / 39	<i>the pancake away down the /</i> 39 / 39	
		Minute 33	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

1	/ road faster (::) (liest schnell) faster and	/ road (lesen schnell) - faster and faster rolled	
2	faster rolled the pancake away down the	the pancake away down the road /	
3	road / (::) <i>move a little backward</i> (::) <i>move a</i>		
4	<i>little back</i> (::) (::) <i>I I have</i> (::) <i>here here is a</i>		
5	<i>chair</i> (::) <i>move a little backward on your</i>		
6	<i>chair</i> (::) <i>on your chair</i> (::) <i>take a seat</i>		
	29		
7		(rücken mit ihren Stühlen etwas nach hinten)	
8	<rhythmisch> (als Klatschspiel) / faster and	<rhythmisch> (als Klatschspiel) - faster and	
9	faster rolled the pancake along the road /	faster rolled the pancake along the road	
10	(::) once more (::) who wants to do it alone ^o		
11	(::) can you do it ^o (::) <rhythmisch> (als	<rhythmisch> (als Klatschspiel) / faster and	
12	Klatschspiel) / faster and faster rolled the	faster rolled the pancake along the road /	
13	pancake along the road / (::) there is no		
14	rhythm in		
	76 / 29	29 / 29	
		Minute 34	
1	in (::) please read the text once more (::)		
2	NS29 (::) read the text		
3		S29 (liest) faster and faster rolled the	
4		pancake along the road	
5	(unterbricht) not along (::) what's there (::)		
6	once more		
7		S29 (liest) faster and faster rolled (betont	
8		'ed'-Endung) the pancake away down the	
9		road	
10	away down the road (::) <rhythmisch>	Es (klatschen) <rhythmisch>	3.19.
11	- faster and faster rolled (::) not so (..?..) (::)	- faster and faster and faster	
12	<rhythmisch> / faster and faster (macht ab	<rhythmisch> (als Klatschspiel) / faster and	
13	hier an dieser Stelle jeweils eine kurze Pause)	faster rolled the pancake away down the	
14	(::) rolled the pancake away down the road	road /	
15	/ (::)	<rhythmisch> (als Klatschspiel) / faster and	

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

16	once more	faster <rhythmisch> (als Klatschspiel) - rolled	
17	<rhythmisch> / faster and faster / (::) stop	the pancake away down the road /	
18	(::) <rhythmisch> / rolled the pancake away		
19	down the road / (::)		
	50 / 20	44 / 25	
Minute 35			
1	last time (::) <rhythmisch> / faster and	<rhythmisch> (als Klatschspiel) / faster and	
2	faster (::) rolled the pancake away down	faster (::) rolled the pancake away down the	
3	the road / (::) once more (::)	road /	
4	<rhythmisch, schneller> / faster and faster	<rhythmisch, schneller> (als Klatschspiel)	
5	(::) rolled the pancake away down the road	/ faster and faster (::) rolled the pancake	
6	/ (::) there was a mistake (::) once more	away down the road /	
7	<rhythmisch> / faster and faster (::) rolled	<rhythmisch> (als Klatschspiel) / faster and	
8	the pancake along down the road / (::) once	faster (::) rolled the pancake away down the	
9	more (::)	road /	
10	<rhythmisch> / faster and faster (::) rolled	<rhythmisch> (als Klatschspiel) / faster and	
11	the pancake away down the road /	faster (::) rolled the pancake away down the	
12		road /	
13	<i>there are a lot of rhythm Fehler</i> (::) <i>äh</i>		Selbstkorrektur der LK
14	<i>rhythm mistakes</i> (::) <i>it was my fault too</i> (::)		
15	<i>now let us go on</i> (::) <i>oh look at the clock</i> (::)		
16	<i>where is my</i>		
	25	40 / 40	
	77 / 40		
Minute 36			
1	<i>text</i> ^o (::) who can go on reading (::) the		
2	seven hungry little boys (::) that's the last		
3	sentence we must read (::) then we have		
4	finished (::) who wants to do that (::) who		
5	didn't do (::) ah NS2 please (::) the seven		
6	hungry little boys (::) do you know where		
7	we are ^o		

UTR – FS-G - 12.02.2004 – 3. Schuljahr

	<i>I</i>		
8		(vermutlich) S'in38 (liest) seven hungry little	
9		boys	
10		S2 (liest) the seven hungry little boys	
11	(..?..) (gzS2, z ihm richtige Textstelle) here		
12	(::) here (::) loudly		
13		S2 (liest laut und deutlich) the seven hungry	
14		little boys ran d (::) ran down (::)	
	47	17	
		Minute 37	
1		to road <spricht ‚i‘ deutsch aus> behind	
2	<korrigiert> behind		3.9.
3		S2 (liest) behind their mother	
4	well done (::) altogether (::) / the seven	ES / the seven hungry little boys ran down	
5	hungry little boys ran down the road	the road behind their mother /	
6	behind their mother / (::) don't forget		
7	[down] the road (::) once more / down the	ES / down the road /	
8	road / (::) you know up in the air° (::) the		
9	pancake up in the air (::) and then (mit		
10	Gesten) it rolled / down the road / (::) it	ES / down the road /	
11	rolled down the road (::) the pancake		
12	(Schulglocke ertönt) made a big journey (::)		
13	up in the air and down (Gesten „hoch“ und		
14	„runter“)		
15		S? soll mer des mitnehmen den Ordner	
16	no (::) I don't think so (::) thank you (::)		
17	that was the first time reading lesson ///		
	78 / 18	24 / 18	

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 1	
1 2		(sitzen an ihren Tischen, haben Arbeitsmaterialien vor sich)	1.3, 3.1, 2.12, 7.13.
3 4 5 6 7	the sun is shining (::) this morning there was no sun (::) do you remember ^o early in the morning what was the weather like there ^o (::) when I came by car I had to switch on my headlights		5.2. Schülerreaktion produktiv. LK bindet SuS in eine Interaktion über „our weather“ und „our home“ ein.
8		S4 that's was cold 4	10.2. Sozial-interaktive Aktivität - Sprache wird real ausgeübt.
9 10 11 12 13	it was cold (::) well done (::) now look at the board (::) (geht zur WT) S'in11 said (::) it was sunny today (::) äh please choose the correct picture (::) it is sunny today (::) choose the correct picture NS'in10		3.9. 7.2.
14		S'in10 (wählt B aus)	
15	can you read that ^o 67	4	
		Minute 2	
1	NS'in5		
2		S'in5 (liest) snowy	
3 4	oh it was snowy last week ^o (::) can you choose the correct picture ^o		3.19.
5		S'in10 (wählt B aus, geht zur WT)	
6	can you read that NS'in35 (::) NS'in35		
7		S'in10 (befestigt B an WT)	
8		S'in35 (liest) snow	
9	can I come to you ^o		
10		S'in35 yeah	
11	(gz S'in35) (..?..) (::) (hält B hoch) can you		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

12	read for her NS1		
13		S1 (liest) rain	
14	rai[ny] (::) (an S´in35 gewandt) and can you		
15	repeat (z S´in35 B)		
16		S´in35 (liest) rainy	
17	<u>well done</u> (::) come along and choose the		
18	correct picture (::) is it rainy today°		3.19.
19		ES / no /	
20	no (::) there was the wea (::) weather		
21	forecast for next week (::) [next] week it		
22	will be rainy (::) you see° (::)		
	60	6 / 1	
		Minute 3	
1	but this week the sun is shining (::) äh look		
2	at that (::) can you read NS4		
3		S4 (liest) foggy	
4	come along (::) look for the correct picture		
5	(::) and link it together		
6		S4 (geht nach vorne)	
7	oh I must look at the sky (::) (schaut aus		
8	dem Fenster) oh no there are no clouds		
9		S´in35 (befestigt B an WT)	
10		S4 (wählt B aus)	
11	can you read that NS28 (gz S28, z ihm		
12	Kärtchen)		
13		S28 (..?..)	
14	can you read it NS´in33		
15		S´in33 (liest) cloudy	
16	clou (::) (::) is it cloudy today (::) is it cloudy		3.19.
17	today		
18		S´in? no	

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

19	not at all (::) look for the picture (::) oh		
20	perhaps (::) look at the trees (::) look at the		
21	trees (::) they don't move (::) the trees don't		
22	move (::) can you read that (hält S37		
23	Kärtchen hin) NS37		
24		S37 (liest) windy	
25	is it windy today°		3.19.
	84	3	
		Minute 4	
1		ES /no/	
2	not at all windy (::) the trees don't move (::)		
3	come along and look for the correct picture		
4	(::) what is the weather like today (::) <u>please</u>		
5	<u>repeat once more</u> (::) what is the weather		
6	like today NS2 (oder S7) (::) please watch		
7	out (::) pay attention		
8		S2 (oder S7) (..?..)	
9	today		
10		S24 sunshine	
11	the sun is shining (::) <u>well done</u> (::)		3.19.
12	(vermutlich an S37 gewandt) now here you		
13	are (::) here		
14		S37 (befestigt B an WT)	
15	there are a lot of (...pictures...) (::) and I		
16	think ähm (::) oh last year äh we talked		
17	about the weather too (::) and you were		
18	children of the second form (::) small		
19	children and I made a picture		
	82	2	
		Minute 5	
1	about Kooky (::) what is the weather like		
2	here		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

3		S'in? windy	
4	it is windy here (::) <u>well done</u> (::) fix it (K0;		3.19.
5	befestigt vermutlich B an WT, z vermutlich		
6	dann aB) (::) what is the weather like here		
7	(::) NS30		
8		S30 rainy	
9	<leise> it is (::) it is rainy (::) the weather is	S30 rainy	3.19.
10	rainy (::) not only rain (::) it is better to say		
11	here the weather is rainy (::) <u>repeat please</u>		
12	(::) here		
13		S? the weather is rainy	
14	<u>well done</u> (::) and here (::) look at the		
15	picture (::) NS2 (oder S7) (zaS?)		
16		S30 (befestigt B an WT)	
17		S? hmm foggy	
18	<u>well done</u> (::) (z S4 Kärtchen)		
19		S4 here the weather is foggy	
20	<u>well done</u>		
	58	13	
Minute 6			
1	here the weather is foggy (::) please (gibt		3.19.
2	S31 Kärtchen) put it (::) - and now please	S31 - (geht zur WT, befestigt B)	
3	NS'in35		
4		S'in35 (liest) cloudy	
5	<u>well done</u> (::) and how do we call it		10.3. Lockstep-Verfahren
6		S'in5 here the weather is äh cloudy	
7	<u>well done</u> NS'in5 (::) please (gibt S'in35 B)		
8		S'in35 (befestigt Kärtchen an WT)	
9	<i>perhaps</i> (::) <i>oh there is no</i> (::) (K0; gibt		
10	<i>S'in35 vermutlich Magnet)</i> <i>here you are</i> (::)		
11	one I can find (::) just one (::) and the next		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

12	one here (::) now that's very easy (::) look	ES (melden sich)	
13	(::) yes please 8		
14		S'in? here the weather is sunny	
15	well done (::) here the weather is sunny (::)		3.19.
16	ah what do you say NS4		
17		S4 the weather is	
18	the weather is sunny and look out what's		
19	the weather like (::) what would you say		
20	normally		
21		S? the sun	
22	the sun is shining (::) well done (::) and here 86	16	3.9.
		Minute 7	
1	(::) oh (::) no NS2 (::) NS2		
2		S2 the wea (::) the weather is snowy	
3	well done (gibt S30 Kärtchen, der es an S2		
4	weitergibt) (::) now all about the weather		
5	now		
6		S2 (geht an WT, befestigt Kärtchen)	
7	and altogether (::) today / the sun is shining	ES / the sun is shining /	
8	/ (::) spring will come (::) what is spring (::)		
9	can you tell me some other seasons		
10		S2 (wählt B aus, befestigt es an WT)	
11	spring (::) <leise> summer		
12		ES / summer /	
13		S? autumn	
14	and		
15		S'in? winter	
16	can you tell me three months (::) winter		
17	months		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

18		S? January February December	
19	well done (::) do you remember the poem		
20	(::) January brings the snow ^o		
21		S? yes	
22	<i>perhaps let us let us try (::) move a little bit</i>		
23	<i>backwards</i> (::) <i>11</i> 61 / 4	16 / 5	
		Minute 8	
1	<i>move a little bit (::) just sit down and move a</i>		
2	<i>little bit backwards (::) oh I sit here</i> <i>16</i>		
3		(rücken ihre Stühle von den Tischen weg)	
4	<i>here is my chair you see^o (::) altogether</i>		
5	<rhythmisch mit Klatschspiel> / January	<rhythmisch mit Klatschspiel> / January	2.15.
6	brings the snow all our cheeks and noses	brings the snow all our cheeks and noses	
7	glow February brings us rain and ice	glow February brings us rain and ice playing	
8	playing in the house is very nice / (::) we	in the house is very nice /	
9	forgot one month of - winter (::) December	S? – December	
10	(::) <rhythmisch mit Klatschspiel>	<rhythmisch mit Klatschspiel>	
11	/ December brings much fun for me with	/ December brings much fun for me with	
12	Father Christmas and the tree / (::) I	Father Christmas and the tree /	
13	haven't got the pictures now (::) now look		
14	at the new pictures (::) there are (::)		
15	remember (::) the rooms (::) but before we		
	do <i>6</i> 87 / 35	36 / 35	
		Minute 9	
1	that let us sing our song (::) do you		
2	remember London is		
3	/ a very big town^o there are double-deckers	/ a very big town there are double-deckers	

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

4	double-deckers and the underground	and the underground	
5	where 99 p is [almost] a pound London is a	where 99 p is almost a pound London is a	
6	very big town / (::) look at the board (::)	very big town	
7	London is a / very big town / (::) do you	very big town /	
8	remember last time I told you I haven't got		
9	a picture about Buckingham Palace and		
10	S31 brought his London game (::) here (::)		
11	here you are (::) that's S31s London game		
12	and here you can see Buckingham Palace		
13	(::) you see where / Buckingham Palace and	/ Buckingham Palace and Big Ben /	
14	Big Ben / (::) oh NS31 come on (::) do you		
15	find Big Ben	S31 I see Big Ben	
	98 / 31	35 / 31	
		Minute 10	
1		S31 yes	
2	do you see Big Ben in your picture (::) well		
3	done (::) and I've got a picture as well (::)		
4	Big Ben is the most famous clock tower all		
5	over the world (::) the Londoners are very		
6	proud of it (::) now (::) and you might see		
7	the Queen wearing a crown (::) you see like		
8	Kooky kookaburra king he had a crown		
9	too (::) Queen Elizabeth (::) but I think		
10	when she walks she has got a hat on not her		
11	crown you see ^o (::) London is a very big		
12	town (::) now let us try to sing without		
13	cassette (::) you are good at singing and we		
14	can sing slowly (::) <singt> / London is a	<singen> / London is a very big town there	
15	very big town there are double-deckers and	are double-deckers and the /	
16	the /		
	110 / 12	13 / 12	
		Minute 11	

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

1	/ the underground where 99 p is almost a	/ the underground where 99 p is almost a	
2	pound London is a very big town London is a	pound London is a very big town London is a	
3	very big town where Buckingham Palace	very big town where Buckingham Palace and	
4	and Big Ben are found and you might see	Big Ben are found and you might see the	
5	the Queen wearing a crown London is a	Queen wearing her crown London is a very	
6	very big town / (::) thank you <u>well done</u>	big town /	
7	now (::) how many rooms have you got at		
8	home (::) how many° (::) I must count (gibt		
9	leise vor zu zählen) (::) can you count your		
10	rooms perhaps° äh NS'in11		2.3.
11		S'in11 one	10.2. Freie Sprachanwendung.
12	äh living room		
13		S'in11 living room dinner room	
14	dining room		3.9.
15		S'in11 kitchen	
16	Kitchen		3.19.
	72 / 43	49 / 43	
Minute 12			
1		S'in11 bedroom (stockt) children's	
2		bedroom	
3	<korrigiert> children's bedroom (::) one or		3.9.
4	two children's bedrooms (::) one children's		
5	bedrooms or two		
6		S'in11 two	
7	two° (::) oh (::) let me repeat (::) living		
8	room (::) / dining room (::) k(::) kitchen /	ES / dining room (::) k(::) kitchen /	
9	(::) b b b		
10		ES / bedroom /	
11	bedroom two / children's bedrooms /	/ children's bedrooms /	
12		S'in11 and	
13	(vermutlich an S? gewandt, der sich lautstark		
14	meldet) wait wait wait		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

15		S'in11 and bathroom	
16	<erstaunt> bathroom (::) haven't you got		3.19.
17	ähm well you need it very urgently		
18	sometimes		
19		S37 loft	
20	loft ah (::) don't go in the loft you		
21	remember		
22		(vermutlich) S'in35 toilet	
23	toilet (::) have you got a toilet at home		3.19.
24		S'in11 it is in the bathroom	
25	it is in the bathroom (::) oh yes		3.19.
	62 / 5	20 / 6	
Minute 13			
1	(::) now have a look at your pictures (::)		
2	<leise> perhaps somebody can read (::) you		
3	are very good at reading (::) please NS2		
4	read children's bedroom (::) what do you		
5	find in your children's bedroom		
6		S2 (liest) the children sleep in the children's	10.6. Kinder wenden ihr Wissen an
7		bedroom (::) also the dog sleeps in the	und lesen.
8		children's bedroom but not in the bed (::) the	
9		children's bedroom is äh f (::) for (spricht 'y'	
10		wie deutsches 'i' aus) * my brother and me	
11	well done (::) the re (::) (::) the children's		3.9.
12	bedroom is for [my] brother and me (::)		3.14.
13	what can [you] say (::) the children's		
14	bedroom is for my		
15		S'in11 sister and me	
16	well done (::) S'in11 hasn't got a brother		
17	(::) (an S37 gewandt) have you got a		
18	brother °		
19		S37 no	

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

20 21	no (::) what can you say about children's bedroom (::) 71	33	
		Minute 14	
1	help him (::) the children's bedroom is for		
2		S? (..?..)	
3	for (...Bonzo...) (::) have you got a dog°	S? no	
4	KaF for both		
5		S? for him and his his sister	
6 7 8 9	yes (::) for him and his sister (::) children's bedroom^ (::) do you° want to read another room° (::) another room's card° (::) NS4 perhaps°		
10		S4 hmm	
11	what do you read		
12 13 14 15		S4 living room (::) (liest vom Kärtchen ab) we have a TV in the living room (::) in our living room there is a green sofa (::) we play memory on the living room table	10.6. Lesen.
16 17	<u>well done</u> (::) have you got a TV in your living room°		
18		ES /yes/	
19	yes (::) what colour is your sofa°		
20		S'in? brown	
21	brown (::) 54	36	
		Minute 15	
1 2	and what colour is [your] sofa (::) have you got a sofa		
3		S? yes	
4	and what colour is it (::) can you help him°		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

5	(::) what°		
6		S? blue	
7	do you know his sofa or is [your] sofa in		
8	blue (::) <u>well done</u> (::) who (::) have ever		
9	been to S28 and his living room (::) who		
10	knows (::) what colour is his sofa (::) what		
11	colour is your sofa (::) is it blue is it brown		
12		S28 (z nach vorne) (..?..)	
13	is it brown (::) brown sofa (::) now äh		
14	please go on reading (::) another room (::)		
15	NS´in33		
16		S´in33 äh kitchen	
17	yes		
18	74	S´in33 (liest) we we 5	10.6. Lesen.
		Minute 16	
1		(...ate...) in the kitchen (::) mom and da (::)	
2		dad co (::) cook in the kitchen (::) I (::) I do my	
3		homework on the kitchen table	
4	<u>well done</u> (::) but you can correct		
5	something (::) listen to S4 NS´in33		
6		S4 (liest) we eat in the kitchen (::) mum and	
7		dad cook in the kitchen (::) I do my	
8		homework on the kitchen table	
9	<u>very well done</u> (::) now (::) please put your		
10	cards away I want to go on (::) I want to		
11	read a story for you (::) look at your new		
12	English book (::) on page (za S1s Buch) two		
13	(::) you see the number on bottom of the		
14	page (::) here you see that 53	41	
		Minute 17	

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

1	[and] the letters (::) page two (::) page page		
2	(::) don't forget the word (::) open your		
3	book on page two (::) this is (K0; geht		
4	vermutlich z S?) may I have it (K0, z		
5	vermutlich Buch) (::) this is page two (::)		
6	what's that ähm (::) w(::)		
7		S? page eleven	
8	this is page eleven (::) ähm NS30 (gz S30, z		3.9. LK korrigiert zu einem
9	ihm aufgeschlagenes Buch) what's that		kompletten Satz.
10		S30 (..?..)	
11		S2 (..?..)	
12	what do you say NS2		
13		S2 page nine	
14	this is page nine (::) NS30 let us go on (::)		3.9. LK korrigiert zu einem
15	(schlägt andere Seite auf, z sie S30) what's		kompletten Satz.
16	that		
	53	4	
Minute 18			
1		S30 thirteen	
2	this is page thirteen (::) can you help us äh		3.9. LK korrigiert zu einem
3	NS'in36 (::) (gzS'in36, z ihr aufgeschlagenes		kompletten Satz.
4	Buch) what's that°		
5		S'in36 this is	
6	once more		
7		S'in36 this is	
8		(vermutlich) S4 five	
9		S'in36 five	
10	five (::) this is page five (::) you find the		3.9. LK korrigiert zu einem
11	pages (::) on bottom of the page you see the		kompletten Satz.
12	number (::) now (::) open your book on		
13	page (::) two (::) look at the picture and		
14	listen		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

15		(schlagen ihre Bücher auf Seite 2 auf)	
16	everybody finished° (::) everybody ready°		
17	(::) NS2 what about you° (::) <ermahnt>		
18	NS2 open your book on page two and look at		
19	the picture (::) please lay your		
	17		
	65	7	
Minute 19			
1	book down on the table it is better (::) now		
2	look at the (...picture...) and listen (::) the		
3	girl you see on page two is Wendy (::) you		
4	can see her name on her T-shirt		
	15		
5		ES / yes /	
6	what's the name of the boy		
7		S24 Bob	
8	Bob (::) what colour has his T-shirt		3.19.
9		S'in11 green	
10	green (::) <u>well done</u> (::) (liest) one morning		5.1. Schülerreaktion rezeptiv. SuS
11	at the table Wendy was (gibt vor zu gähnen)		folden der Geschichte.
12	[very] tired (::) Bob looked at Wendy (::)		
13	you look so tired Wendy (::) (mit Gähnen in		
14	der Stimme) yes Dad		
	62	2 / 1	
Minute 20			
1	I am tired (::) my bed (::) my bed is too		
2	small (::) my [feet] are outside the bed (::)		
3	my feet get so cold (::) hmm you are		
4	growing Wendy (::) said Bob (::) you must		
5	have a big bed (::) oh a big bed that's great		
6	(::) <ermahnt> you can't pay attention if if		
7	you don't look to the picture (::) (liest) after		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

8	<p>school (::)</p> <p>6</p> <p>54</p>		
Minute 21			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	<p>Bob and Wendy drove to the shop (::) look at page three (::) the shop (::) (liest) wow great (::) a big bed for me (::) Wendy sang (::) <singt> I'm growing I'm growing I'm growing (::) I'm growing I'm growing I'm growing (::) <spricht> please play Wendy (::) what does Wendy sing^o (::) <singt> / I'm growing I'm growing I'm growing / (::) and my bed is too small (::) / and my bed is [too] small / (::) now take your hands and arms (::)</p> <p>69 / 15</p>	<p>ES <singen> / I'm growing I'm growing I'm growing /</p> <p>/ and my bed is too small /</p> <p>15 / 15</p>	
Minute 22			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	<p>(streckt Arme in die Luft) <singt></p> <p>/ I'm growing I'm growing I'm growing and my bed is [too] small / (Geste „klein“)</p> <p>(::) <spricht> you see my bed is too small (::)</p> <p>(streckt Arme in die Luft) <singt> / I'm growing I'm growing I'm growing and I can't sleep at all and I can't sleep [at all] /</p> <p>(::) once more all the song (::) <singt mit Gesten> / I'm growing I'm growing I'm growing and my bed's too small I'm growing I'm growing I'm growing and I can't sleep at all / (::) now listen (::) let us go on (::) page three you see (::) (liest) Wendy and Bob</p> <p>92 / 69</p>	<p>(strecken Arme in die Luft) <singen></p> <p>/ I'm growing I'm growing I'm growing and my bed is too small / (Geste „klein“)</p> <p>(strecken Arme in die Luft) <singen> / I'm growing I'm growing I'm growing and I can't sleep at all and I can't sleep at all /</p> <p><singen mit Gesten> / I'm growing I'm growing I'm growing and my bed's too small I'm growing I'm growing I'm growing and I can't sleep at all /</p> <p>69 / 69</p>	

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

		Minute 23	
1	<p>went into the shop (::) now Wendy tell the man what you want said Bob (::) (K0) can you see the man on the picture° (::) - he has got a tie on (::) he wears glasses and he wears a white shirt and grey trousers (::) can you see him° (::) please point to him (::) please point to him</p>	<p>ES / yes /</p>	
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8		ES (za Verkäufer im Buch)	
9	<p>what do you see° (::) what colour is the sofa in the picture (::) what can you see</p>		
10			
11		S´in? <leise> yell (::) (::) green and yellow	
12	<p>there is a green one and a yellow one (::) what else do you see NS´in33</p>		<p>3.9. LK korrigiert zu einem kompletten Satz.</p>
13			
14		S´in33 a red sofa	
15	<p>(..?..) I didn't I didn't hear (::) (zaS´in33) <u>once more</u></p>		
16			
17		S´in33 a red sofa	
18	<p>a red sofa (::) <u>well done</u> (::) you are right</p> <p>97</p>	<p>10 / 1</p>	<p>3.19.</p>
		Minute 24	
1	(::) what else can you see		
2		S? a table	
3	a table		3.19.
4		S´in32 a bed	
5	<p>a bed (::) something else° (za ES) (::) now do you remember (::) do you remember (::) hmm four weeks ago we learned a word for (Geste „aufzählen“) table bed sofa cupboard (::) everything altogether we call° (::) furniture^ (::) do you remember - furniture (::) - furniture (::) they had to move</p>	<p>S? - furniture S? – furniture</p>	<p>3.19.</p>
6			
7			
8			
9			
10			
11			

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

12	furniture in our game (::) furniture (::) this		
13	is a shop for furniture (::) now listen to the		
14	story (::) listen to the story (::) (liest) I want		
15	a big bed please (::) a big bed for me said		
16	Wendy (::) there were some nice		
	80	6	
		Minute 25	
1	beds in the shop^ (::) but some beds were		
2	very small (::) they were too small for		
3	Wendy (::) and some beds were very big (::)		
4	they were too big for Wendy's room (::)		
5	then the man said here's a bunk bed (::)		
6	just right for a growing girl (::) but it is too		
7	big for your bedroom° (::) let's find out		
8	said Bob (::) we have got Wendy's bedroom		
9	outside (::) [outside]° (::) you have got your		
10	house here° said the man (::) no said		
11	Wendy (::) we don't live in a house (::) we		
12	live		
	81		
		Minute 26	
1	in a caravan (::) please turn your		
2		(blättern um)	
3	we live in a caravan and our caravan is		
4	outside the shop (::) Bob helped the man		
5	(::) they put the bunk bed in the caravan		
6	(::) the bunk bed wasn't too big for the		
7	caravan and the bunk bed wasn't too small		
8	for Wendy (::) it was just right (::) that		
9	night Wendy's feet didn't get cold (::)		
10	Wendy was happy in her new bunk bed (::)		
11	and Bob was happy		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

	69		
		Minute 27	
1	for Wendy^ (::) please turn your pa (::)		
2	page back (::) back to page number äh two		
3	(::) I want to know something (::) who is		
4	Bob		
5		(vermutlich) S30 that man here	
6	that man here (::) is Bob Wendy's brother°		3.19.
7		ES / yes no /	
8	no° (::) what is he°		
9		(vermutlich) S'in35 her father	10.7.
10	well done (::) Bob is Wendy's father (::) but		3.19.
11	Wendy doesn't call him Dad (::) he call (::)		
12	how does he call him° (::) Bob° (::) she says		
13	Bob to her father (::) you see (::) she calls		
14	him by his name (::) she doesn't say father		
15	to him (::) look at the picture on page two°		
16	(::)		
	70	7 / 2	
		Minute 28	
1	here you see they are sitting (::) Bob and		
2	Wendy are sitting at the breakfast table (::)		
3	what do you see [on] the breakfast table (::)		3.14.
4	can you tell me what is there on the		
5	breakfast-table (::) what is there on the		
6	breakfast table (::) what do they have for	S4 (meldet sich)	
7	breakfast (::) only one boy knows° (::) (...go		
8	and...) tell		
9		S4 cornflakes	
10	cornflakes (::) what else (::) what do they		3.19.
11	drink° (::) perhaps you can recognize		
12		S'in33 milk	

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

13	milk		3.19.
14		(vermutlich) S30 café	
15	café		3.19.
16		S´in34 table	
17	<u>once more</u>		
18		S´in34 table	
19	everything is on the table and here you see		
20	a bowl (::) a bowl (::) do you remember		
21	bowl making pancakes (::) put the batter in		
22	a bowl (::) here you		
	92	5	
		Minute 29	
1	see a bowl for the cornflakes (::) picture		
2	number two (::) here you see a furniture		
3	shop (::) table two chairs (::) Bob and		
4	Wendy and the man who s (::) shop		
5	assistant who sells the furniture (::) now		
6	picture number three (blättert um)		
7		(blättern um)	
8	where does Wendy live° (::) in a house°		
9		S´in? no (::) in a cara (::) caravan	
10	Wendy lives in a caravan (::) later we'll get		3.9. LK korrigiert zu einem
11	to know Wendy is a girl of a circus (::)		kompletten Satz.
	55	4	
		Minute 30	
1	perhaps you remember last year - when we	S? yes	
2	talked about circus (::) Wendy is good at		
3	(::) do you remember and the audience		
4	(...says...) (klatscht in the Hände) (::) Wendy		
5	is good at dancing and good at (::) I don't		
6	know (::) I don't remember (::) but (...we...)		
7	will look for the book once more (::) now		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

8	please take your paper (::) it's the story (::)		
9	Wendy's new bed (::) you got this paper (::)		
10		(suchen betreffendes Blatt heraus)	
11	NS1 you are Bob (::) and NS'in11 you are		
12	Wendy (::) and NS4 you tell the story (::)		
	70	1	
Minute 31			
1	start		
2		S4 (liest) Wendy's new bed (::) *on morning	10.6. Lesen.
3		at the table Wendy (...was...) very tired (::)	
4		Bob <betont 'ed'-Endung> looked at Wendy	
5	Bob		
6		S1 (liest) you look so tired	
7		S'in11 (liest) yes Dad	
8	oh stop		
9		S1 (liest) today Wendy	
10		S'in11 (liest) yes Dad I am (...tired...) (::) my	
11		bed is too small (::) my feet are (::) outside	
12		the bed (::) my feet get too cold	
13		S1 (liest) hmm you are growing Wendy	
14	said Bob (::) you needn't (..?..) (::) you must		
15		S1 (liest) you must have a big bed	
16	Wendy		
17		S'in11 (liest) oh a big bed that's great	
18		S4 (liest) after school Bob and Wendy drove	
19		to the shop	
	8	62	
Minute 32			
1	wow		
2		S'in11 (liest) wow great (::) a big bed for me	
3	<singt> I'm growing / I'm growing I'm	<singen> / I'm growing I'm growing and my	

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

4	growing and my bed's too small I'm	bed's too small I'm growing I'm growing I'm	
5	growing I'm growing I'm growing and I	growing and I can't sleep at all /	
6	can't sleep at all / (::) go on (::) NS4		
7		S4 (liest) Wendy and Bob went into the shop	
8		(::) new W(::)	
9	<korrigiert> now (::) halt Bob Bob Bob		3.9.
10		S1 (liest) now Wendy tell the man what you	
11		want said Bob	
12		S'in11 (liest) I want a big bed please a big	
13		bed for me (::) (..?..)	
14	halt (::) Bob (::) äh NS4		
15		S4 (liest) we were	
16	<korrigiert> there were		3.9.
	36 / 28	62 / 28	
Minute 33			
1		S4 (liest) there were some nice beds in the	
2		shop but some beds were very small (::) they	
3		very too small for Wendy (::) and some beds	
4		very very big (::) they were too big for	
5		Wendy too (::) then then the man(::) the man	
6		said	
7	stop (::) man NS2 please (::) <hilft> here's a		
8	bunk bed you see°		
9		S2 (liest) here's a bunk bed just right for a	
10		growing girl (::) is it too big for your	
11		bedroom	
12	father		
13		S1 (liest) let's find out	
14	we have got		
15		S1 (liest) we have got	
16	a (::) yes we have got (::) that's Bob too° (::)		
17	we have got Wendy's		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

18		S1 (liest) we have got Wendy's bedroom	
19		outside	
20	man°		
21	26	S2 (liest) outside° (::) 69	
Minute 34			
1		S2 (liest) you (::) we got your house here°	
2		said the man	
3	Wendy		
4		S'in11 (liest) no	
5	<hilft> we don't		
6		S'in11 (liest) we don't *life	
7	<hilft> live		3.9.
8		S'in11 live in a house (::) we live in a caravan	
9		and and the caravan (..?..) is outside the shop	
10		S4 (liest) Bob helped the man (::) they put the	
11		bunk bed in the caravan (::) the bunk bed	
12		wasn't too big for the caravan and the bunk	
13		bed wasn't too small for Wendy (::) it was	
14		just right (::) that night (::) that night night	
15		Wendy's (spricht 'ee' 'e' aus) feet	
16	<hilft> feet 5	71	3.9.
Minute 35			
1		S4 (liest) didn't didn't get co(::) cold (::)	
2		Wendy was happy in her new bunk bed and	
3		Bob was happy for Wendy	
4	<u>well done (::) everybody well done (::)</u>		
5	please (::) homework (::) read the story		
6	once more		
7	(Schulglocke ertönt)		

UTR – FS-G - 01.04.2004 3. Schuljahr

8	<u>thank you (::) this is the bell ///</u>	17	
---	--	----	--

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 1	
1		(sitzen an ihren Arbeitstischen)	3.1, 1.3, 2.15, 2.5.
2	clear (::) I often said <u>clear your table</u> (::)		
3	you remember°		
4		S? yes	10.2. Sozial-interaktive Aktivität. SuS wenden Sprache frei an und unterhalten sich mit LK über "Gruffalo".
5	I often said [<u>listen</u>] (::) you remember° (::) I		
6	often said <u>stand up</u> (Geste „aufstehen“)		
7		(stehen auf)	
8	<u>sit down</u> (Geste „hinsitzen“)		
9		(setzen sich)	5.1. SuS folgen der Geschichte.
10	<u>repeat (::) please repeat</u> what I say (::)		
11	Gruffalo		
12		ES / Gruffalo /	5.2. SuS wenden Sprache frei an und lesen die Geschichte "Gruffalo".
13	<u>oh well done (::) well done (::) please read</u>		
14	<u>this word</u>		
15		S'in? saddle	
16	<u>well done (::) read repeat (::) please come to</u>		
17	<u>the board</u> NS'in9 and write ähm saddle		
18	48	S'in9 (steht auf) 2 / 1	
		Minute 2	
1		S'in9 (geht zur WT)	
2	wherever you want to do it		
3		(K0; S'in9 schreibt vermutlich an WT)	
4	(...sad (::) sad (::) ...) <u>well done (::) very well</u>		
5	<u>done</u> (::) but what did I want (::) what did I		
6	want to know (::) classroom phrase (::)		

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

7	please write (::) please read (::) please and		
8	so on (::) and now we'll learn something		
9	new (::) you remember Gruffalo (::) and		
10	today (::) äh I ask you please		
	49		
		Minute 3	
1	hand out (gibt S'in10 einen Stapel Blätter)		7.11.
2	(::) hand out (::) please hand out (gibt	(angesprochene Kinder verteilen	
3	S'in36 einen Stapel Blätter) (::) please hand	Unterrichtsmaterialien)	
4	out this paper (gibt S1 einen Stapel Blätter)		
5	(::) will you be so kind and hand out these		
6	pictures (gibt S'in5 Bilder) (::) hand out (::)		
7	will you be so kind and hand out these		
8	words ° (::) I must have a look (sieht		
9	Kärtchen durch) (::) yes well (::) (händigt		
10	S'in33 Kärtchen aus) hand out and be quiet		
11	(::) well done (::) well done (::) psst (::)		
12	don't talk (::) hand out (::) don't talk		
13		ES (verteilen Materialien)	
14		S31 (geht zur LK, z ihr Blatt) NLK (..?..)	
	58		
		Minute 4	
1	(..?..)		
2		ES (reden leise durcheinander)	
3	(..?..) (::) finished ° (::) now please		
4		S'in? yes	
5	you have got a lot of papers (::) thank you		
6	(::) and you learned something new (::)		
7	hand out (::) hand out (::) new classroom		
8	phrase (::) and now please sit down (::)		
	29	1	
		Minute 5	

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

1		ES (setzen sich)	
2	<mit tiefer Stimme> do you remember		10.6. Lerner versuchen das, was sie bereits wissen, sprachlich und auf das Thema bezogen, anzuwenden.
3	Gruffalo°		
4		S? yes	
5	<mit tiefer Stimme> do you remember		
6	Gruffalo°		
7		ES / yes /	
8	what can you tell me about Gruffalo (::)		
9	please look at your Gruffalo and look at me		
10	(::) look at me (::) (Geste „große Augen“)		
11	Gruffalo has got		
12		S3 white ears	
13	no no no look at me (::) NS2		
14		S2 orange eyes	
15	Gruffalo has got orange eyes (::) altogether		3.9. LK korrigiert zu einem kompletten Satz.
16	(::) <rhythmisch> / Gruffalo has got orange	<rhythmisch> / Gruffalo has got orange eyes /	
17	eyes /		
18		S4 Gruffa (::) äh has terrible teeth (::)	10.7.
	40 / 4	13 / 5	
		Minute 6	
1	(za ihre Zunge)	S4 terrible black tongue	10.7.
2	altogether (::) <rhythmisch> / Gruffalo has	<rhythmisch> / Gruffalo has got a black	
3	got a black tongue / (::) and now NS4	tongue /	
4		S4 teeth	
5	hm (::) <hilft> Gruffalo has got		
6		S4 tusks äh terrible teeth and black tongue	10.7.
7	and a black tongue (::) and what about		
8	Gruffalo's toes		
9		S? (..?..)	
10		S? <flüstert> Gruffalo's toes	

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

11	NS'in35 what about Gruffalo's toes (::)		
12	who can help her (::) NS'in5		
13		S'in35 (..?..)	
14	hm (Geste „verstehen“)		
15		S'in35 des ham mer letztes Mal au (..?..)	
16	don't you remember (::) help her		
17		S4 Gruffalo has turned out toes	10.7.
18	turned (::) (..?..) turned out toes (::)		3.19.
19	NS'in35		
20		S'in35 turned out toes	
21	<u>well done (::) very well done (::) toes (::) you</u> 42 / 5	23 / 5	
		Minute 7	
1	remember head shoulders knees and toes		
2	(::) what about Gruffalo's knees		
3		(vermutlich) S4 knobbled knees	
4	<u>well done (::) knobbled knees</u>		3.19.
5		S4 and Gruffalo has a big belly	10.7.
6	like me (::) and what else has he got (::)		
7	what about his back (za ihren Rücken)		
8		S'in33 purple prickles	
9	<u>prickles (::) purple prickles (::)</u> (drückt		3.19.
10	Abscheu aus) his back (::) and what about		
11	his nose (::) what's there		
12		(vermutlich) S4 (..?..)	
13		S? no	
14		S? a wart	
15		(vermutlich) S? a poisonous wart	
16	<u>a wart a wart</u>		3.19.
17		S1 a poisonous wart	
18	<u>a wart (::) and it is poisonous (::) poison (::)</u>		3.19.

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

19 20 21	like a snake (::) a snake has got a poisonous tooth you know (::) and Gruffalo has got a poisonous 66	15	
		Minute 8	
1 2 3 4 5	wart (::) upon his nose (::) what else has he got (::) look at me and you can tell me (::) (streckt beide Arme aus) <i>oh (::) what about</i> <i>NS2 (::) what do you do° (::) look at me</i> (bewegt Finger) (::) NS'in11 9		
6		S'in11 terrible claw	
7	<u>once more</u> (gzS'in11, Geste „hören“)		
8		S'in11 (guckt in den Text) *terrib(::)ly claw	“die Schülerin missversteht die Situation. Sie denkt, dass sie einen Fehler gemacht hat, da die LK Selbstkorrekturen von den SuS gelegentlich mit der Formulierung „once more“ einfordert. Die Schülerin probiert also ein anderes Morphem aus, das Adverbmerkmal – ly, dessen Vorkommen im Input von LK und muttersprachlichen Störlehrkräften sie offenkundig schon Beachtung geschenkt hat.“ (sma)
9 10 11 12 13 14 15	<korrigiert> terrible (::) terrible terrible terrible (::) altogether (::) / terrible / (::) that's a new word (::) all about Gruffalo is very terrible (::) terrible (::) he (::) I'm frightened (::) Gruffalo comes in (::) (macht Geräusch des Erschrecktseins) terrible (::) terrible teeth (::) terrible nose (::) terrible	/ terrible /	

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

16	knees (::) 58 / 1	5 / 1	
		Minute 9	
1 2 3 4	terrible belly (::) everything about Gruffalo is terrible (::) now NS1 äh perhaps you will be so kind and tell me a German word for this		
5		S1 hmm	
6	sch(::) sch(::) sch(::) sch(::) sch(::)		
7		S1 schwarze Zunge	
8		S4 terrible ähm ähm schrecklich	10.7. S4 übersetzt aus L2 in L1.
9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	*super (deutsch ausgesprochen) (::) well done (::) thank you (::) and now (::) there were (::) there was mouse (::) you know mouse° took a stroll (::) <mit singender Stimme> look at me I take a stroll through the dark deep wood (geht langsam durchs Klassenzimmer) (::) I don't go for a walk you see (geht schneller durchs Klassenzimmer) (::) I take a stroll and here and there 67	1	
		Minute 10	
1 2 3 4 5	mouse took a stroll (::) and she met three different animals (::) who can help me° (::) three different animals (::) look at your pictures and look at your papers (::) you'll see three different animals (::) NS3		
6		S3 Fu (::) Fuchs snake	4.8.
7		S? fox	4.11.
8		S3 fox snake <geschlossene Aussprache> owl	
9	well done (::) fox snake and owl (::) owl owl		

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

10	(::) ähm (::) can you put the papers in the		
11	right order		
12		(vermutlich) S4 yeah	
13	NS2		
14		S2 fox one snake two owl three	
15	hm (::) look at the book (::)		
	53	12	
		Minute 11	
1	you said fox one°		
2		ES / yes /	
3	yes well done here is fox (::) and two°		
4		S? owl	
5	<korrigiert> owl		3.19.
6	snake	S3 and (::) sn(::) sn(::) snake	
7	snake (::) fox owl snake (::) you have got		
8	the pictures and you have got the papers		
9		(vermutlich) S1 yes	
10	now please look into your papers (::) you		
11	are very good at reading altogether (::)		
12	soon we'll read the book together (::) SLK		
13	isn't here (::) she's back to Texas (::) so we		
14	must read ourselves (::) look (::) at the		
15	paper with the fox (::) I'll begin reading (::)		
16	(liest langsam) a mouse took a stroll		
	78	5 / 1	
		Minute 12	
1	through the deep dark forest (::) please		
2	[look] at the text (::) [look] at the text (::)		3.14.
3	(blättert um, liest) a fox saw the mouse and		
4	the mouse looked good (::) where are you		
5	going (::) where are you going to little		
6	brown mouse (::) come and have lunch in		

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

7	my underground		
8	(neue Kameraeinstellung)		
9	forest wood you see (::) well go on		
10		S1 (liest) wood (::) a fox saw the mouse and	10.6. Lesen.
11		the mouse looked good	
12	stop (::) go on (::) fox		
13		S4 (liest) where are you going to little brown	
14		mouse (::) come and have lunch in my	
15		underground house	
	54	27	
Minute 13			
1		S? (liest) this terrible <spricht 'kind' deutsch	
2		aus> kind	
3	<korrigiert> kind of		3.9.
4		S? (liest) kind of you fox but now I'm going	
5		to have a lunch with a Gruffalo	
6		S4 (liest) a Gruffalo° (::) what's a Gruffalo°	
7		S? (liest) a Gruffalo (::) why don't you	
8		<spricht 'k' aus> know	
9	why don't you know (::) and now it's [my]		3.9.
10	turn (::) look at your Gruffalo (::) he has		
11	terrible tusks		
12		S? tusk	4.10.
13	show them (::) and terrible claws (::) put		
14	your finger on it (za S'in5s Blatt) (::) and		
15	terrible teeth in his terrible jaws (zaS'in33s		
16	Blatt) (::) (liest) <mit hoher Stimme> where		
17	are you meeting him° (::) <mit tiefer		
18	Stimme> here by these rocks (blättert um)		
19	do you remember rock		
	50	29	
Minute 14			

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

1	(::) the word rock°		
2		ES / yes /	
3	wise man foolish man (::) m-hm (::) here by		
4	these rocks (::) and his [favourite] food (::)		3.14.
5	you know favourite food (::) favourite		
6	hobby		
7		S? yes	
8	favourite T-shirt and so on		
9		S4 favourite player	
10	yes (::) favourite (::) and his favourite food		
11	is roasted fox (::) you see roasted fox (::)		
12	roasted fox° (::) I'm off fox said (::)		
13	goodbye little mouse (::) and away he sped		
14	(::) (blättert um) silly old fox (::) doesn't he		
15	know there is no such thing as a Gruffalo		
16	(::)		
	67	4 / 1	
		Minute 15	
1	silly (::) who can tell me another word for		
2	silly		
3		S? äh stupid	
4	stupid (::) <u>well done</u> (::) another		
5		S'in? ähm (..?..)	
6	that's a German word (::) another word (::)		
7	another English word (::) silly stupid (::)		
8	remember the wise man and the		
9		(vermutlich) S3 foolish	
10	<u>well done</u> (::) three words (::) now (::) three		
11	words for silly		
12		S? stupid	
13	stupid (::) foolish (::) äh have you got three	S'in? stupid	3.19.
14	words for wise (::) (mit erhobenem		

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

15	Zeigefinger) der isch aber (::) sagt mr schon		3.6.
16	im Deutschen (::) auch im Schwäbischen		
17	(::) desch so a richtiges Cleverle (::) was		
18	isch des dann		
19	a Gscheitle (::) a Gscheitle gell (::) a	S? so'n Schlaumeier	4.8.
20	Cleverle (::) clever		
	49	4	
		Minute 16	
1	is an English word for wise (::) clever (::)		
2	und wenn du ein gutes Zeugnis nach Hause		
3	bringst und immer der Beste in der Schule		
4	bist dann sagen deine Eltern he is a bright		
5	boy (::) bright (::) clever (::) ham mer auch		
6	drei (::) clever (::) (..?..) wise		
7		S? wise	
8		S? bright	
9	bright		3.19.
10		S? bright	
11	<u>thank you (::) well done (::) now go on</u>		
12	reading		
13		S1 (liest) on went the mouse through the deep	
14		dark wood and the owl saw the mouse and	
15		the mouse looked good	
16	owl (::) äh NS'in11		
17		S'in11 (liest) where are you going little	
18		brown mouse (::) come (::) come and (::)	
19		come and (::) have (::) tea in my	
	26	39	
		Minute 17	
1		S'in11 (liest) treetop house	
2	stop		
3		(vermutlich) S4 (möchte weiterlesen)	

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

4	stop stop (::) äh wait a minute (::) äh do you		
5	know this word (schreibt an WT)		
6		S? tree	
7		S1 tree	
8	tree (::) very difficult (::) Kookaburra sits on		
9	an old gum-tree do you remember^o 10		
10		S? (..?..) (führt vermutlich angesprochenes Lied	
11		weiter)	
12	and now we learn a new word (schreibt an		
13	WT) two parts (::) treetop (::) what's a top		
14	(::) have you got a top at home in summer		
15		ES / yes /	
16	what's that (::) what's (::) what is it (::) I've		
17	got a T-shirt and a top		
18		S4 (..?..)	
19		S3 a T-shirt with ähm (::) äh	
20	with arms you think^o (::) arms		
21		S3 so (..?..)	
22	form like like a T (::) T-shirt (::) and what's		
23	a top 54 76	5 8 / 1	
		Minute 18	
1		(vermutlich) S'in34 (..?..)	
2		S? T-shirt	
3		S3 a T-shirt with not arms	10.7.
4	well done (::) you could say like that		
5		S4 Mrs. (..?..) has a top	
6		(lachen)	
7	Miss (..?..) wears a top today^o		

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

8		ES / yes /	
9	<i>did she°</i>		
10		ES / yes /	
11		S? a red top	10.7.
12	<i>oh where is she (::) sorry she isn't here (::)</i>	15	
13	<i>but äh please who will you be so kind and</i>		
14	<i>draw Miss (..?..) (::) here (::) this must be</i>		
15	<i>enough</i>		
16		(K0; vermutlich geht S3 an WT und malt etwas)	
17		ES (lachen)	
18	<i>shoes feet (::)</i> 40 40	15 / 2	
Minute 19			
1		S'in? (..?..)	
2		ES (lachen)	
3	<i>trousers (::) <u>well done</u> (::) and now I think</i>		
4	<i>there'll (::) be a top</i>		
5		S'in? (..?..)	
6		ES (schauen zur WT, lachen)	
7	<i><u>well done</u> (::) <u>thank you</u> (::) you see (::)</i>		
8	<i>finish it (::) you see head neck</i> 24 24	(lachen laut)	
Minute 20			
1	<i>hands hair (...brown...) shoes (::) (..?) shoes</i>		
2	<i>and a top (::) now what did we want to learn</i>		
3	<i>(::) it is new (::) top (::) <u>thank you</u> NS3 (::)</i>	(Unruhe)	
4	<i>treetop is the top of a tree (::) you could say</i>		
5	<i>the [top] of a rock (::) the [top] of a hill (::)</i>		3.14.
6	<i>the [top] of our room (::) the [top] of me°</i>		
7			

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

8		<i>(vermutlich) S4 top player</i>	
9	top ist Spitze (::) oben		3.6.
10		<i>S4 now</i>	
11	on top tree (::) on treetop (::) auf der		
12	Baumspitze soll der (::) soll die Maus also		
13	Mittag essen mit der Eule (::) aber die Eule		
14	hat wahrscheinlich was ganz anderes vor		
15		<i>ES / ja /</i>	
16	deswegen (..?..) (::) wisst ihr was (::) 55 55	3 3	
Minute 21			
1	wir wiederholen das schnell (::) bitte NS1		
2	start please		
3		S1 (liest) on went the mouse through the deep	10.6. Lesen.
4		dark wood and owl saw the mouse and the	
5		mouse looked good	
6		S'in11 (liest) where are you going to little	
7		brown mouse (::) come and (::) and have (::)	
8		te (::)	
9	<hilft> tea (::) and have tea		
10		S'in11 (liest) and have tea in my treetop	
11		house	
12		S? (liest) it's <spricht ,i' deutsch aus> fri (::)	
13	<hilft> frightfully nice of you		3.9.
14		S? (liest) frightfully nice of you owl but now	
15		<spricht ,i' deutsch aus> I'm going to have tea	
16		with a Gruffalo	
17	<korrigiert> I am going to have tea with a		3.9.
18	Gruffalo (::) not with you with a Gruffalo		
19		S'in11 (liest) a Gruffalo° (::) what's a	
20		Gruffalo°	

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

21 22		S? (liest) a Gruffalo (::) why don't you <spricht 'k' aus> know	
23 24	<korrigiert> don't you know ° (::) now look at your Gruffalo and 32	65	3.9.
Minute 22			
1 2 3 4 5 6	show (::) point to the parts I'll tell you (::) a Gruffalo has knobbly knees (::) äh Mrs. (..?..) hasn't got knobbly knees (::) a Gruffalo has got turned out (::) NS'in35 listen (::) turned out toes (::) turned out toes		
7		ES (lachen)	
8 9 10 11 12	point to turned out toes and a Gruffal (::) oh a Gruffalo has got a poisonous wart (::) I don't want to draw it here you see (..?..) (::) a poisonous wart (::) (liest) where are you meeting him (::) here by this stream (::) 65		
Minute 23			
1 2	(blättert um) and his favourite food (::) you remember favourite food		
3		(vermutlich) S1 yes	
4 5 6 7 8 9 10	is owl ice-cream (::) owl ice-cream (::) ice- cream made of an owl (::) owl ice-cream (::) owl ice-cream (::) (macht Eulengeräusch) goodbye little mouse and away owl flew (::) silly stupid foolish old owl (::) doesn't he know there is no such thing like a Gruffalo (::) go on reading (::) narrator NS1		
11 12		S1 (liest) on went the mouse through the deep dark forest (::) a snake saw the mouse and	10.6. Lesen.

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

13		the mouse looked good	
14	snake		
15		S´in? (liest) where are you going to little	
16	50	brown mouse (::) come for a 31	
		Minute 24	
1		S´in? (liest) feast in my log pile house	
2	(K0) <hilft> in my log pile house (::) you see		
3	this is a log pile (::) a pile (::) oh look (::)		
4	have a look (::) this is a pile of exercise		
5	books you see° (::) a pile of exercise books		
6	(::) and here in our (::) can you see the		
7	snake (::) no here is no log pile house (::) a		
8	log pile house is like this (::) logs logs and a		
9	pile of logs (::) you see you understand (::) a		
10	log pile house (::) <u>go on reading</u> 56		
11		(vermutlich) S30 (liest) (..?..) wonderful (..?..)	10.6. Lesen.
12		good I´m feeling (..?..) but now I´m having a	
13		(...feast with...) a Gruffalo	
14		S´in? (liest) a Gruffalo° (::) what´s a	
15		Gruffalo°	
16		(vermutlich) S30 (liest) a Gruffalo (::) why	
17		don´t you know	
18	look at your Gruffalo and <u>point</u> 78	30	
		Minute 25	
1	<u>to it</u> (::) his eyes are orange (::) <u>point to</u> the		
2	eyes (::) his tongue (::) is black and he has		
3	purple prickles all over his back (::) where		
4	are you meeting him (::) here by this lake		
5	and his favourite food is (::) scrambled		

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

6	snake (blättert um) (::) scrambled snake (::)		
7	you know the English like scrambled eggs		
8	(::) a scrambled snake (::) cut and		
9	scrambled (::) stirred (::) scrambled snake		
10	(::) it's time I hit (::) goodbye little mouse		
11	(::) and away snake slid (::) silly foolish (::)		
12	silly		
	72		
		Minute 26	
1	foolish		
2		S'in11 stupid	10.7.
3	stupid old snake (::) doesn't he know		
4	there's no such thing as a Gruffalo (::)		
5	where did the mouse meet the Gruffalo (::)		
6	at the lake (::) at the stream and there is		
7	another place (::) please h (::) (::) you know		
8	hand out ^o		
9		(vermutlich) S4 yes (::) (..?..)	
10	(<u>...hand out the cards...</u>) (::) please hand		
11	out (gibt S'in36 Kärtchen) (::)	2	
	44		
		Minute 27	
1	please hand out (::) please hand out (K0;		
2	händigt vermutlich anderen Kindern Kärtchen		
3	zum Verteilen aus) (::) and don't talk (::)		
4	psst		
5		ES (verteilen Kärtchen, circa 21 Sekunden	
6		lang)	
7	you need four different (...types...) of		
8	words		
9		(circa 14 Sekunden Unruhe)	
	17		

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

		Minute 28	
1		(circa 27 Sekunden Unruhe, ES verteilen	
2		Materialien)	
3	please give the rest (::) I ex(::) oh		
4		(vermutlich) S'in35 NLK jetzt isch es glei	
5		zwölf Uhr	
6	ja (::) please give the rest to me and I'll I'll		
7	hand it out if you (::) see you haven't got		
8	something (::) where did the mouse meet		
9	Gruffalo (::) where (::) first to the fox he		
10	says [behind] this rock (::) please look for		3.14.
11	the word		
	47		
		Minute 29	
1	rock (::) if you haven't got it put up your		
2	finger (::) rock is the first word (::) have		
3	you got it°		
4		ES / yes /	
5	yes (::) next		
6		S'in? yes	
7	to the owl° (::) to the owl° the mouse says		
8	I'll meet Gruffalo in this lake (::) look for		
9	the word lake (::) have you got it (::) look		
10	for the word lake (::) and if you haven't got		
11	it put up your finger		
12	(Schulglocke ertönt)		
13	one (::) only one finger only (::) afterwards		
14	he says I'll meet Gruffalo behind (::) in the		
15	stream (::) have you got (::) look for the		
16	word stream (::) have you got it° (::)		
	89	2 / 1	
		Minute 30	

UTR – FS-G - 08.07.2004 – 3. Schuljahr

1	if you haven't got it put up your finger (::)		
2	stream		
3		(Unruhe)	
4		S1 (meldet sich)	
5	(händigt S1 Kärtchen aus) stream (::) (..?..)		
6		S? NLK dürf mer dann ganga^o	
7	Ja		
8		(packen ihre Sachen ein)	
9	/// 12		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Prinzipien
	Minute 0		
1	please take your blue exercise book <i>NS15</i>		1.3. 2.2.
2	<i>sit down please</i>		
3	3	S1 die Frau NLK1 <fragend>	4.8.
4	(zu S1) ja genau	S? blau	4.8.
5		S? die Seite	4.8.
6			
7	einfach nur hinlegen 9		5.1. Schülerreaktion ist rezeptiv, die SuS treten mit der LK in Interaktion, indem sie standardisierte Antworten geben. 6.5. 7.6. 7.9. 10.1. es dominiert die funktional-kommunikative Aktivität, d.h. es wird spielerisch eine „information-gap“-Situation hergestellt. 10.3. Interaktionssequenz: Lockstep-Verfahren. Die LK verwendet dieses Verfahren um abzutesten, ob den SuS die Farben und Gegenstände in der Zielsprache bekannt sind. 10.4. 10.5. es dominieren rezeptive Übungen und reproduktive Übungen, bei denen die Wiedergabe bestimmter sprachlicher Einheiten gefordert ist.
	Minute 1		
1			SuS holen ihre Heft aus den Taschen
2			und setzen sich auf ihre Plätze
3	take your blue exercisebook please		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

4 5 6	ne ach so ja entschuldigung (nimmt ein blaues Arbeitsheft, das auf ihren Knien liegt) 5	S? aber du hast es mir weggenommen	4.8.
Minute 2			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	ich brauchts noch kurz dann geb ich´s dir wieder gell seid ihr mal jetzt fertig da hinten NS20 weil ich möchte gern anfangen (::) so today sit down please (zu S20) we talk habt ihrs jetzt <fragend> so dann kuckt a mal alle her du auch NS17 (::) NS6 da zurück 3 so now listen today we talk about all the things we need at school 18	S6 (steht von seinem Platz auf)	SuS suchen noch immer nach den Heften
Minute 3			
1 2 3 4 5 6	what do we need at school <fragend> we need NS13 <ermahnend> we need a exercisebook (zeigt ein blaues Arbeitsheft) we need a pencilcase hello (zu S?) what is this a <auffordernd>	ES / pencilcase /	
7 8 9 10 11 12 13	we need a book (zG Buch) to read we need a pencilsharpener (zG Spitzer) and we need scissors (zG Schere) we need a ruler and a lot of pencils yes ok this are (zG Schere) <fragend>	ES / ruler / S? sisse	

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

14		S? (...?...)	
15	the scissors what is this <fragend>		
16		ES /scissor/	4.10.
17	scissors scissors		3.19.
18		S? scissors	4.10.
	55	5 / 3	
Minute 4			
1	hey NS13 <u>pay attention please and listen</u>		
2	what is this <fragend>		
3		ES /scissors/ S13 (...?...)	
4	scissors and this		
5		ES (lachen)	
6		S1 buber	
7		S? (...?...)	
8		S? puppo	
9		S? (...?...)	
10	a NS6 <auffordernd>		
11		S6 pencil	
12	nein a [ruler]		3.14.
13		ES ruler wuler	
14	a ruler		3.19.
15		ES ruler wuler	
16	what is this <fragend>		
17		S? <u>ein Schwuler</u> ES (lachen)	4.8.
18	<u>so NS16 noch einmal so ein Wort</u>		
19		S16 <u>des hab ich nicht gesagt</u>	4.8.
20	<u>wer war des</u>		
21		S16 <u>des hat der NS1 gesagt</u>	4.8.
22		S1 <u>was</u> <fragend> <u>was soll ich gesagt haben</u>	4.8.
23	<u>ich warn dich</u>		
21		S? <u>Schimpfwort</u>	4.8.
25	what is this NS1 (zG Lineal)		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

26 27 28 29	<p>this is a <auffordernd></p> <p>[ruler]</p>	<p>S16 hab ich gar nicht gesagt</p> <p>S? pap ups</p>	<p>4.8.</p> <p>3.14.</p>
30 31 32 33 34 35 36 37 38	<p>and this (zG das blaue Arbeitsheft)</p> <p>blue <zustimmend> this is a blue exercisebook</p> <p>and this what is this (zG ein rotes Arbeitsheft) <fragend></p> <p>this is a red exercisebook</p> <p>45</p>	<p>S? blue</p> <p>S? exercisebook</p> <p>S? red S? red S1 red S? red S? red S?red</p> <p>13</p>	<p>4.10.</p>
Minute 5			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	<p>and what is this <fragend> (zG Schulbuch)</p> <p>sag [this is a book]</p> <p>yes what is this NS13 <fragend></p> <p>yes very good</p> <p>and what is this (zG Spitzer) <fragend></p> <p>[it's a pencilsharpener]</p> <p>what is it <fragend></p> <p>NS16 (zG Spitzer)</p>	<p>S14 book</p> <p>S? book</p> <p>S14 das ist 'n</p> <p>S14 this is a book</p> <p>S? this is a book</p> <p>S10 a pencilcase</p> <p>S1 nein (lachend)</p> <p>S10 ah ja</p> <p>S10 pencilsharpener</p>	<p>3.9. LK korrigiert in einen 4.8. kompletten Satz</p> <p>4.10. S14 wiederholt den korrekten Satz</p> <p>4.8.</p> <p>3.14.</p> <p>4.8.</p> <p>4.10.</p>

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

18		S16 pencilsharpener	4.8.
19	NS14 (zG Spitzer)		
20		S14 pencilsharpener <undeutlich>	4.8.
21	NS11 <auffordernd> (zG Spitzer)		
22		S11 schempel	
23	[pencil/sharpener/]	ES / sharpener/	
24		S? sharpener	
25	yes and this (zG gelben Buntstift)		
26		S1 Stifte	4.8.
27		S? pencil	
28	this is a pencil and what colour <fragend>		
29		S? wed	
30		S? yellow	
31	yes this is a yellow pencil		
32	yes and what is this <fragend> (zG roten Buntstift)		
33		S? Stift	4.8.
34		S? red pencil	
35			
36	NS17		
37		S17 (...?...)	
38		S? röt röt	
	48 / 1	21 / 1	
Minute 6			
1		S17 (...?...)	
2	orange pencil		
3		ES (reden durcheinander)	
4	pscht nicht so laut		
5		S? this is orange	
6		S? pencil orange	
7	yes an orange pencil		
8	and what is this (zG blauer Buntstift)		
9		S14 und S17 (melden sich)	

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

10		S11 blue	
11	ah (schaut ermahmend zu S11, nickt S14 zu)		
12	this is a		
13		S? (meldet sich) misses NLK1	
14		S14 blue	
15	pencil yes NS16		
16		S? blue pencil	4.10.
17		S16 blue	
18		S1 blue	
19	now show me your green pencil		
20		SuS (beginnen in ihren Mäppchen zu suchen)	
21	show me your green pencil		
22		S? du hast eins	4.8.
23		S? dunkel oder helldunkel	4.8.
24		S? grün grün	4.8.
25		ES (halten grüne Buntstifte hoch)	
26		S? grün grün	4.8.
27		S? grün grün	4.8.
28	<u>yes very good</u> and now show me your ruler		
29		ES / ruler /	
30		S? ich hab keinen SuS (suchen nach dem	4.8.
31		Lineal)	
32		S? ich hab noch eins	4.8.
	35	13 / 1	
Minute 7			
1	show me your ruler		
2		S? (...?...)	
3		S? show me ruler	4.10.
4		S? Frau NLK1 ich hab keinen ruler	4.9.
5		ES (halte das Lineal hoch)	
6		S? ruler ruler ruler	
7		S? ich hab keinen ruler	4.9.

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	<p>ok that's right show me your pencilcase what is a pencilcase <fragend></p> <p>(zu S?) no <lachend> (zu ES) (die ihre Mäppchen zeigen) yes very good this is your pencilcase</p> <p>(zu S10) NS10 where is your pencilcase <fragend></p>	<p>S16 (zu S13) des da Lineal (zG Lineal) S? ich hab keinen (...?..)</p> <p>S1 und S6 (halten ihre Mäppchen hoch) S? (...dare...)</p> <p>S11 des ganze (hält das Mäppchen hoch)</p> <p>S? Mäpple S10 ich muss erst kucken S? kuck was der NS11 (...?..)</p>	<p>4.8. 4.11. S16 hilft S13 und zeigt 4.8. ihm, dass mit „ruler“ Lineal gemeint ist.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
23 24 25 26 27 28 29 30	<p>yes and now show me your rubber</p> <p>your rubber</p> <p>show me your rubber</p> <p>41</p>	<p>S10 rubber</p> <p>S? Schere S? ich weiß a was Radierer S? yo</p> <p>S? jabba</p> <p>9</p>	<p>4.10.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
Minute 8			
1 2 3 4 5 6 7	<p>rubber [rubber]</p>	<p>S? Schwall S? Schwabbel S? kuck mal ich kann lesen Schwabbel</p> <p>S? Schwabbel S? Schwabbel S? Schwabbel</p>	<p>4.8. 4.8. 4.8. 3.14. 4.8. 4.8. 4.8.</p>

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

8 9 10 11 12 13	<i>dann lernst es halt nie richtig (...?...) kein Englisch</i> rubber very good	S? oh Mann S? Wabbel S? rubber	4.8. 4.8.
14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	(zu S?) <i>setzt du dich jetzt mal hin</i> show me your blue exercisebook your blue exercisebook yes very good hallo NS13 show me your blue exercisebook (:) your blue exercisebook	S? exercisebook SuS (halten das blaue Arbeitsheft hoch) S20 (gibt S13 das blaue Arbeitsheft in die Hand)	4.10.
24 25	yes so now take your pencil 31	S10 in the pencilcase 5	
Minute 9			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	and let's draw a ruler was müssen wir tun <fragend> was müsst ihr jetzt tun <fragend> what <fragend> what <fragend> what do your draw <fragend>	S? ruler S1 ruler S? ruler S? malen <laut rufend> S13 eine Sonne S? ruler	4.10. 4.10. 4.10. SuS malen ein Lineal in das Arbeitsheft LK fragt in L1 nach, ob SuS die Anweisung verstanden haben. 4.8. 4.8.

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

13	a ruler now draw a ruler		
14		S1 ja aber ich hab nur so eine	4.8.
15	ja dann machst du halt des was musst du		
16	tun		
17		S20 zeichne stimmt des	4.8.
18	ja		
19		S20 zeichne	4.8.
20	zeichne		
21		S13 die hat Angst	4.8.
22		S1 zeichnen	4.8.
23	zeichne ein was		
24		S20 ein Lineal	4.8.
25	a ruler		
26		S20 mit zeichne Lineal	4.8.
27	nein nicht zeichnen mit Lineal sondern		
28	zeichne		
29		ES /ein/	4.8.
30		S? ein Lineal	4.8.
31		S? ein Lineal	4.8.
	20	4	
Minute 10			
1	ok take your pencil and draw a ruler		
2		S? aber ich hab keins	4.8.
3	du kannst trotzdem eins malen oder		
4	<fragend> du musst ein Lineal malen		
5		S? wo	4.8.
6	in dein Heft rein		
7		S1 in dieser	4.8.
8	(zu S12) wo ist dein Heft <fragend> du hast		
9	hier ein Chaos so geht's nicht mehr		
10		S2 ich hab kein Lineal	4.8.
11	(zu S2) du musst auch kein Lineal		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

12	brauchen du musst ein Lineal malen		
13		S1 mali mali	
14	(zu S12) jetzt legst du des mal so hin (LK		
15	ordnet den Tisch von S12) und jetzt malst		
16	du einen ruler		
17		S6 muss man Lineal dann	4.8.
18	(zu S6) yes		
19		S6 soviel	4.8.
20	(zu S6) yes		
21		S? muss ma mit Bleistift malen <fragend>	4.8.
22		S? aber ich hab keinen	4.8.
23		S? ich hab auch keinen	4.8.
24	du brauchst auch keins du kannst ohne		
25	Lineal ein Lineal malen oder <fragend> ich		
26	kann auch (:) ich mach das so (geht zur		
27	WT) look here (malt ein Lineal an die WT)		
28	this is my ruler		
29		S? ruler	
30		S? wieler	4.8.
	17	1	
Minute 11			
1	ok <fragend>		
2		S1 boah die hat schon wieder schwul gesagt	4.8.
3		S12 nein	4.8.
4	pscht start painting		
5		S? du weißt ja gar nicht was schwul heißt	4.8.
6		Depp	
7		S1 der kapiert gar nicht italienisch	4.8.
8	pscht (zu S1 und S12)		
9	KaF hast du gar keinen Bleistift <fragend>		
10		S10 nö	4.8.
11	KaF dann nimm doch einfach einen		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

12	Holzstift		
13	da liegt er doch		
14	KaF da liegt der Bleistift ja		
15	open your eyes		
16		S13 mein Lineal das wird nix	4.8.
17		S? meins auch nicht S? (...?..)	4.8.
18	(...?...) des muß nicht super toll sein		
19	that´s right it´s a what is it <fragend> a		
20	ruler	S10 (zu KaF) ich hab nen ruler gemalt	4.8.
21		S? a wiuler	
22	what is it <fragend>		
23		S10 ich hab´n schwu aua (S1 geht vorbei)	4.8.
24	a [ruler]		3.14.
25		S1 was is <fragend>	4.8.
26		S? NSI der hat mir dein Kopf da ding gemacht	4.8.
27		S10 (reibt sich den Arm)	
28		S1 was is da <fragend>	4.8.
29	pscht		
	22	1	
Minute 12			
1		S10 der hat mich eingequetscht	4.8.
2	now (::) you have to paint a rubber		SuS malen einen Radiergummi in das Arbeitsheft
3		S1 wubber	
45		S? rubber	
6	what is a rubber <fragend>		
7		S? rubber	
8		S? was is des	4.8.
9		S? röbber	
10		S? Radierer	4.8.
11	yes		
12		S11 Radierer	4.8.
13	yes a rubber		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

14		ES (reden durcheinander)	
15	yes now paint it	S? paint <fragend>	
16			
17	yes		
18	here (...?...)		
19		S1 da Radieschen	4.8.
20		S6 ach so malen	4.8.
21	(zu S11) yes <u>very good</u>		
22	24	S1 Frau NLK1 kommst du mal	4.8.
		3	
Minute 13			
1	(zu S17) NS17 <auffordernd>		
2		S1 Frau NLK1	4.8.
3	(zu S17) a rubber is this (zG Radiergummi)		
4		S11 Radieschen	4.8.
5		S? Radieschen <lachend>	4.8.
6		S? Radieschen ja lecker	4.8.
7		S? Radieschen	4.8.
8	(zu S?) (KO) wow this is a very good ruler		
9		S11 der hat gesagt Radieschen	4.8.
10	pscht NS11 hör jetzt auf mit dem Quatsch		
11	raus mit dem Dings (:)) hör auf jetzt hast		
12	ghört hallo		
13		S11 gut Radieschen NS1 NS1	4.8.
14	also		
15		S? für was isn des eigentlich da	4.8.
16	yes that's good		
17		S1 Frau NLK1	4.8.
18		S? ich hab (...?...) gesagt nicht (...?...)	4.8.
19		S1 Frau NLK1 ich hab so einen gemacht	4.8.
20		S? ich hab so einen gemacht	4.8.
21	(zu S1) and now a rubber		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

22		ES (reden durcheinander)	
23		S1 des da	4.8.
24	yes a rubber		
25		S? meins	4.8.
26		S6 (...?...)	
27		S? Frau NLK1 kuck mal	4.8.
28	pscht leise		
	22		
Minute 14			
1	and what is it <fragend> NS14 what is		
2	it<fragend> it is a <auffordernd>		
3		S? wo is der Radierer	4.8.
4		S14 name	
5	(zu S14) a ruler		
6		S14 ruler	4.10.
7		S2 ruler	4.10.
8	yes ok (::) now let's draw a pencilcase		SuS malen ein Mäppchen in das
9		S1 wir sollen ein pencilcase malen	4.9. Arbeitsheft
10	m-hm		
11		S? Schere	4.8.
12		S1 aber des is zu groß	4.8.
13		S? ja	4.8.
14		S1 ich hab keine Zeile	4.8.
15		S? ich weiß wie ich eins mal	4.8.
16		S? tust du da drauf und dann abmalen	4.8.
17		S? des hier (zG Mäppchen)	4.8.
18	dann machs kleiner kannst es kleiner		
19	malen du musst es ja nicht so groß wie hier		
20	machs einfach kleiner		
21		ES (sprechen weiter darüber wie das Mäppchen	
22		abgemalt werden kann)	
	20	4	

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

Minute 15				
1	<p>(zu S?) is this your pencilcase yes and now you can you can paint write this what is here <fragend> [enjoy it] (liest wohl einen Schriftzug von dem Mäppchen ab KO) it's in English you see [enjoy it] (lacht)</p> <p><u>yes very good</u></p>	S? des hab ich schnell geschafft	4.8.	
2		S1 ich hab mein pencilcase	4.9.	
3		S1 aber ich hab groß gemacht	4.8.	
4		<p>(zu S6) and here you have animals on it (zeigt auf das Mäppchen auf dem Tiermotive zu sehen sind) you can draw it here (zeigt auf das Bild im Arbeitsheft)</p> <p>(zu S?) a pencilcase yes that's right</p> <p><u>yes very good</u></p> <p>51</p>	S1 (...meine ändi...) Frau NLK1 (...auf meine ändi malen...)	4.8.
5			S? Frau NLK1 kuck mal	4.8.
6			I	
7			Minute 16	
8			S? Schreibschrift aber	4.8.
9		S? fertig malen	4.8.	
10	S? Frau NLK1	4.8.		
11	S? jetzt stimmts	4.8.		
12	S16 ich hänge fest	4.8.		
13	S16 (zaB)			
14	aha ok m-hm			

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

12 13 14 15 16 17 18	<p>a pencilcase your pencilcase this is a pencilcase (zeigt auf das Mäppchen von S6)</p> <p>27</p>	<p>S10 Frau NLK1(...?..)</p> <p>S10 ah (::) so sieht doch ein Mäppchen aus oder <fragend> ich probiere mal</p> <p>S14 Frau NLK1 was muss ich noch machen <fragend></p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
Minute 17			
1 2 3 4 5 6	<p>yes and now scissors</p> <p>you have green scissors</p>	<p>S? scissors</p> <p>S1 Schere</p> <p>S14 Schere malen ah des kann ich</p> <p>S13 des kann ich auch</p>	<p>SuS malen eine Schere in das 4.10. Arbeitsheft</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	<p>green scissors or blue scissors or red yes (::) (zu S14) and your scissors are <fragend> red or green or blue <fragend></p> <p>green ok</p> <p>red</p> <p>scissors</p> <p>29</p>	<p>S14 green</p> <p>S1 meine hat (...?..)</p> <p>S6 was muß ma (...?..) machen <fragend></p> <p>S? Schere</p> <p>S6 (zu S1) was <fragend></p> <p>S1 eine scissor</p> <p>3</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.9. 4.11. 4.12. S1 ist S6 behilflich und sagt ihm, was zu malen ist. Dabei kombiniert er den deutschen Artikel „eine“ mit dem Englischen Wort für Schere, lässt jedoch das Plural-s weg, da er das Wort in der Einzahl benutzt.</p>

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

			Dies entspricht zwar nicht der korrekten Form, zeigt aber, dass S1 Hypothesen über den Gebrauch des Plural-s angestellt hat.
	Minute 18		
1		S6 (schaut unsicher)	
2	mals auswendig		
3		S10 Frau NLK1 meine Schere <fragend>	4.8.
4	yes		
5	(zu S?) (KO) pink here look	S? grün	4.8.
6			
7	yes and in English	S? was äh yellow	4.8.
8			
9	green in English green and pink	S? muss ma des anmalen auch noch	4.8.
10		<fragend>	
11			
12	yes	S10 NS6 Schere malen	4.8.
13		S1 fertig fertig fertig	4.8.
14		S14 fertig kuck mal Frau NLK1 ne Schere	4.8.
15		S1 darf ich (...?...) dann Frau NLK1	4.8.
16		<fragend>	
17			
18	Yes	S? ja	4.8.
19		S10 Frau NLK1 was noch <fragend> Frau	4.8.
20		NLK1 was noch <fragend> ich hab Schere	
21		Lineal Mäppchen und Radierer	
22	16	1	
	Minute 19		
1	(zu S10) and now you draw some pencils		SuS malen Buntstifte in das
2		S10 was isn des	4.8. Arbeitsheft
3	pencil <fragend> what is a pencil		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

4		S? ah ich weiß es	4.8.
5		S? pencil Stift	4.9.
6	yes and some pencils <fragend> not one		
7	pencil you can draw three or four or five		
8	or eight		
9		S1 acht pencils	4.9.
10	ja einige Stift ein paar Stifte heißt des		
11		S1 so viele pencils (hält viele Buntstifte in der Hand)	4.9.
12			
13	(zu S1) ja wo du möchtest		
14		S1 müssen wir die malen <fragend>	4.8.
15		S? verschiedene Bleistifte	4.8.
16		S10 ein schönen Stift ein schöner Stift	4.8.
17		S? des kann ich aber nicht so gut	4.8.
18	des machst wie du´s kannst des muss nicht		
19	perfekt werden		
20	(zu S?) machs einfach erst mit Bleistift und		
21	dann vorne mit blau		
22		S1 Mannometer	4.8.
23		S10 jetzt hab ich den Bleistift	4.8.
24		S1 ich hab keine Zeile mehr ich muss eine	4.8.
25		andere Zeile nehmen	4.8.
26	ja des is klar wenn dein Mäppchen schon		
27	den ganzen Platz einnimmt		
	28	3	
Minute 20			
1		S14 kucke mal	4.8.
2	(zu S14) yes it´s alright		
3		S14 (...?..)	
4	pencils some pencils		
5		ES (reden durcheinander)	
6	(zu S10) wo ist denn dein Mäppchen du		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

7	hast ja gar keine Farben heute		
8		S10 doch	4.8.
9	hast vergessen <fragend>		
10		S10 hier	4.8.
11	hols doch mal raus		
12		S14 kuck mal NS20 sieht nicht schön aus gell	4.8.
13		sieht nicht schön aus	
14	doch es ist gut		
15	7	S? ich hab auch keinen Platz mehr	
Minute 21			
1	(zu S6) some pencils ein paar Stifte		3.20.
2		S13 (...?...) ins Mäppchen	4.8.
3	(zu S13) ja kannst machen		
4		S1 Frau NLK1 Frau NLK1 kommst du mal	4.8.
5		<fragend>	
6	(zu S1) yes oh what is this		
7		S1 (... da hab ich ganz große gemacht...alle	4.8.
8		zusammen...)	
9	(zu S1) and the colours <fragend>		
10		S1 ach so muss ich die anmalen	4.8.
11	(zu S1) yes a green one (gibt S1 einen grünen		
12	Buntstift) and a blue one (gibt ihm einen		
13	blauen Stift) and a brown one (gibt ihm		
14	einen braunen Stift)		
	21		
Minute 22			
1		S10 und so Frau NLK1 kuck a mal ich hab	4.8.
2		da (...?...))	
3	(zu S10) oh yes good		
4		S10 drei mal hier drei mal da drei mal des da	4.8.
5		und hier zwei und hier zwei und hier zwei	

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

6		und hier zwei	
7		S17 grün (zaB)	4.8.
8		S? kuck mal meines	4.8.
9		S10 one and three tri trömenie	
10	(zu S10) pscht sei leise		
11	(zu S12) fertig <fragend> oh very good		
12	(betrachtet den Hefteintrag von S12)		
13	and now		
14		S? warte ich bin noch nicht fertig	4.8.
15		S17 kuck mal Frau NLK1 ein Bleistift	4.8.
16	(zu S17) oh yes that´s fine		
17		S? was hast du grad gesagt <fragend>	4.8.
	11	3	
Minute 23			
1	now let´s paint a pencilsharpener		SuS malen einen Spitzer
2		S? ah Bleistift	4.8.
3		S1 ah Spitzer	4.8.
4	it´s a little bit difficult		
5		ES (reden durcheinander)	
6	a pencilsharpener (::) NS12 yes (::) (...this		
7	one it´s another pencilsharpener...)		
8		S1 ups	
9		S? ich kann des aber nicht so gut ich kann	4.8.
10		bloß des (...?...)	
11	yes it´s allright (::) laß nur so s´is ok		
12		S? kuck mal Frau NLK1 ich hab da die Stifte	4.8.
13		so gemacht	
14	a mh		
15		S? kuck mal Frau NLK1	4.8.
16	(zu S?) yes very good		
17		S? was gibt´s noch	4.8.
18		S? oh mein Mäppchen	4.8.

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

	28		
	Minute 24		
1		S? kariertes	4.8. SuS malen immer noch
2		S? schwarz	4.8.
3	(zu S?) <u>yes that's fine</u>		
4		S14 kuck mal da sind auch schon Teile drin	4.8.
5		von dem da	
6	m-hm		
7		S1 meine Kulli	4.8.
8		S14 kuck so kuck mal kuck mal meins NS20	4.8.
9		sieht scheiße aus	
10	(zu S14) oh NS14		
11		S? das sagt man nicht	4.8.
12		S1 das sagt man nicht	4.8.
13	nein das sagt man nicht		
14		S? jeder Satz ist gut	4.8.
15		S1 das ist doch gut	4.8.
16		S? sagt meine Mama immer	4.8.
17	4		ca. 1 Minute nicht transkribiert
	Minute 25		
1	now listen NS1 <ermahnend>		
2		S1 listen	4.10.
3	listen now you can draw what you want		
4		S1 what you want	4.10.
5	you can draw ahm a		
	14	4	
	Minute 26		
1	a a little exercisebook or a book or a blue		
2	exercisebook		
3		S? ein book malen	4.9.
4	was ihr wollt könnt ihr jetzt noch malen		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

5 6 7 8	aber es muss zu den Schulsachen gehören /Schulsachen/	S1 Schuhe <fragend> S? /Schulsachen/	4.8. 4.8.
9 10 11 12	11	1	SuS (SuS malen noch weitere Gegenstände aus dem Schulalltag in ihre Arbeitshefte) ca. 3 Minute nicht transkribiert
Minute 29			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	<u>now now let's repeat</u> yes listen (...?...) NS12 <u>sit down please</u> (zu S1) ja hast noch nicht fertig <fragend> aber nicht mit Füller <u>now let's repeate</u> wir wollen´s nochmal wiederholen NS13 setz dich hin dass wir die Wörter auch lernen (::) NS13 hello look here to me (::) NS20 die sollen jetzt aufpassen (::) what is this <fragend> ah please look yes 25	S? ich kann zaubern S? des is mein Mäpple mein Mäpple S1 du hast noch gesagt wir dürfen noch malen was wir wollen S1 doch ich mach keine (...?..)	4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 3.20.
Minute 30			
1 2 3 4 5	this is a <fragend>	S1 look S? book S? book S? a (...?..)	

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

6	an exercisebook		
7		S? exer	
8	an exercisebook		
9		S? exer	
10	and it is a little exercisebook this is a little		
11	what is a little		
12		S? little Buch	4.9.
13	yes what is little <fragend>		
14		S? little Buch	4.9.
15	is it big BgG (breitet die Arme aus)		
16		S1 klein	4.8.
17	yes it is a little book		
18		S1 klein	4.8.
19	(lacht) ein kleines		
20		S1 Buch	
21	Buch ein kleines Heft heißt das		
22	what´s that <fragend> (zG Schere)		
23		S? Schere	4.8.
24	in English		
25		S14 äh ding äh sisse sisse	4.8.
26		S? sisse	
27	scissors		3.9.
28		S14 scissors	4.10.
29	scissors		3.19.
30		S14 scissors	4.10.
31	say it again NS2 <auffordernd> scissors		
32		S14 so wie Sissi	
33	NS12 <auffordernd>		
34		S12 Sissi	
35	NS13 <auffordernd>		
36		S14 Frau NLK1 gell so wie Sissi	
37	so wie Sissi ja scissors (::) NS1 pscht ned so		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

38	laut pscht 46	8	
	Minute 31		
1	NS6	S6 was	
2		S? scissors	
3			
4	scissors		3.19.
5		S? scissors	4.10.
6	yes and now		
7		S? Frau NLK1	4.8.
8	what is this zG (Buntstift) pscht		
9		S? grün	4.8.
10	green yes that´s green		3.9.
11		S? guin guin	
12		S10 my pencil is green	10.7. S10 produziert, ohne dass dazu
13	oh very good this is a green pencil that´s		3.19. die direkte Aufforderung
14	right and what is that <fragend> zG		bestand, einen kompletten korrekten
15	(Buntstift)		Satz und wendet damit Wissen frei
16		S? Blau	an.
17		S? blue	
18	du schrei bitte nicht rein sie ist dran		
19		S? (...?...)	
20	yes very good (::) and this <fragend> zG		
21	(Buntstift) NS16		
22		S16 orange	
23		S? orange	
24	and what is it <fragend> a <fragend>		
25		S? pencil	
26		S? pencil	
27	yes a orange pencil		
28	and this here what is this <fragend> zG (
29	Buntstift)		

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

30		S1 eine (...humme...)	4.8.
31	hä <fragend>		
32		S1 (...humme...)	
33		ES (lachen)	
34		S? pencil	
35	(lacht) der siehts nicht		
36		S1 eine Bleistift	4.8.
	47	12	
Minute 32			
1		S? Schwuler	4.8.
2	NS14		
3		S14 pencil	
4	a pencil and what colour <fragend>		
5		S? ich weiß es	4.8.
6	what colour what colour		
7		S? ich weiß es	4.8.
8	(zu S?) pscht		
9		S? weiß	4.8.
10	so jetzt is genug du meldest dich wennst was		
11	möchtest was sagen möchtest		
12		S14 weiß	4.8.
13	in English NS6		
14		S? green	
15	NS6 what is it in English <fragend>		
16		S? grau	4.8.
17		S? wiss* (soll weiß bedeuten)	4.13. S? versucht durch „englische“
18		S? hey Weiß	4.8. Aussprache das Wort „Weiß“ zu
19		S? nein white	4.11. übersetzen. S? hilft und liefert
20	NS16		die korrekte Übersetzung.
21		S1 white	
22	it is a white pencil very good		
23		S1 white kenzil*	4.10. S1 versucht, das Wort der LK

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

24	[pencil] and this <fragend>		3.9. nachzusprechen.
25		S17 red	
26	a red pencil		
27		S? red	
28	yes NS12 a red pencil		
29	and now what is this <fragend> zG		
30	(Mäppchen)		
31		S? Mäppchen	4.8.
32		S10 Mäpple	4.8.
33	NS 10		
34		S? <i>kumm die schrein auch rein</i>	4.8.
35	in English		
	40	9	
Minute 33			
1	NS1		
2		S1 a pencilcase	
3	a pencilcase NS13		3.19.
4		S13 pencilcase	4.10.
5	pencilcase very good		3.19.
6		S? <i>fertig meins is schon fertig</i>	4.8.
7	and what is that <fragend> zG (Spitzer)		
8		S? pencilsharpen	
9	[pencilsharpener] <u>very good</u> NS14		3.19.
10		S10 pencilsharpener	4.10.
11	what is this NS16 what is it <fragend> zG		
12	(Spitzer)		
13		S16 pencilsharpener	
14	wow		
15		S? pencilsharpener	
16	<u>very good</u> and this <fragend> zG		
17	(Radiergummi)		
18		S10 this is NS10	

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

19	pscht melden NS10		
20		S10 Radiergummi	4.8.
21	yes and in English <fragend> this is my [r]		
22		S1 rubber	4.10.
2324	rubber		
25		S1 rubber	4.10.
26		S? rubber	4.10.
27	no rubber		
28		S? rubber	4.10.
29		S1 rubber	4.10.
30	mit [b]		
31		ES (reden durcheinander)	
32	rubber		
33		ES (...rubber...)	
34	what is it <fragend>		
35		S? rubber	
36		S? rubber	
37		S? rubber	
38		S? rubber	
39		S? rubber	
40		S? rubber	
41	what is it <fragend> (ziegt jedem/r SuS den		
42	Radiergummi) hello Mr NS13 what is it		
43	<fragend>		
	43	21	
Minute 34			
1		S13 rubber	
2	rubber		3.19.
3	(zG S16)		
4		S16 rubber	
5	(zG S1)		
6		S1 rubber	

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

7	(zG S6) what is it <fragend>		
8		S6 rubber <uninteressiert>	
9	yes rubber		
10		S10 rubber	
11	lerns lieber gleich richtig sonst weißt		
12	nachher nicht what is it <fragend>		
13		S10 rubber	
14	[rubber] mit [b] sags nochmal		
15		S10 rubber	
16		ES (werden unruhig und reden durcheinander)	
17	and what is this <fragend>		
18		S? Heft	4.8.
19		S? book	
20	NS16 it's not a book a book gib mal dein		
21	book this is a book (zG Buch)		
22		S? and this is a Heft	4.9.
23	and this is a		
24		S? Heft	4.8.
25	a Heft (lacht) what is a Heft <fragend>		
26		S? book	
27	an exercisebook		
28		S1 anexebo	
29	exercise heißt Übung des heißt eigentlich		
30	Übungsbuch		
31		S1 Übungs	4.8.
32	alle Hefte haben kein ein so ein Wort für		
33	Heft des heiß Übungsbuch eigentlich gell		
	37	13	
Minute 35			
1	Exercisebook wie heißt's <fragend>		
2		S? exercisebook	4.10.
3		S? exercisebook	4.10.

UTR – FS-L - 03.12.2002 - 2. Schuljahr

4	very good exercisebook (::) so jetzt dürft ihr einfach noch ein bisschen malen und anmalen ok <fragend>///		
5			
6			
	4	2	

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Prinzipien
	Minute 0		
			<p>2.10. 3.1. 6.5. 5.1. SuS nehmen den Input der LK auf und treten mit der LK in Interaktion, indem sie z.B. standardisierte Antworten in einem kurzen Dialog geben. 10.1. Funktionalkommunikative Aktivität dominiert. Die SuS verharren in einem vorgegebenen Antwortmuster. 10.5. In reproduktiven Übungen wird die Wiedergabe sprachlicher Einheiten geübt. SuS bereiten sich auf die Unterrichtsstunde vor 7.4. 7.2. 7.5.</p>
	Minute 1		
			<p>7.4. LK stellt einen Overheadprojektor bereit und legt eine Folie auf, die einen Frühstückstisch mit verschiedenen Lebensmitteln zeigt. Die SuS setzen sich auf ihre Plätze 6.5.</p>
	Minute 2		
1	<u>sit down please</u> NS6 (::) now look here		1.2.
2	NS14 NS10 look at (::)		
3		S? des is essen	4.8.
4	at the picture		
5		S? at präi (..?..) bräi (..?..)	

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

6 7 8 9 10 11 12 13	<p>what do you see <fragend></p> <p>pscht</p> <p>15</p>	<p>S1 (meldet sich) S? bräi</p> <p>S? bräi S6 (meldet sich) S14 S12 S? und S? (sind unaufmerksam und malen)</p>	
Minute 3			
1 2 3 4 5 6 7 8 9	<p>(geht zu S14 S12 S? und S?) give me please your pencil</p> <p>now what do you see on the table <fragend> NS6</p> <p>(...?...) can you show the egg <fragend></p> <p>18</p>	<p>S6 Frau NLK (S6 und S1 melden sich immer noch)</p> <p>S6 ähm ein egg</p> <p>1</p>	<p>ca 30 Sek. Unruhe ES stehen auf und zeigen auf die Bilder an der Wand, gehen wieder an ihre Plätze zurück. 4.9.</p>
Minute 4			
1 2 3 4 5	<p>can you show it <fragend> (gibt S6 ein Lineal als Zeigestock)</p> <p>ah ves very good</p>	<p>S? bitte nicht aufschreiben</p> <p>S6 (steht auf und zeigt auf das Ei)</p>	<p>4.8.</p>
6 7 8 9 10 11	<p>what do you see NS7 wait a minute (LK nimmt S6 das Lineal wieder ab)</p> <p>what is (wird von ES unterbrochen)</p>	<p>S7 ähm ähm ähm Brot ES bread bread</p> <p>ES bread bread bread</p>	<p>4.8. 4.11. SUS korrigieren S7 und liefern die zielsprachliche Übersetzung</p>

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

12		S7 bread	
13	bread yes (gibt S7 das Lineal)		3.19.
14		S7 (zeigt mit dem Lineal auf das Brot)	
15	yes very good is it right <fragend> it's		
16	right		
17		S? ja	4.8.
18		S? (meldet sich) ich will KO	4.8.
19	NS17		
20		S17 Butter	4.8.
21	what is butter <fragend> butter is		
22		S? (meldet sich) lägoflei (soll butterfly bedeuten)	4.13. S? erinnert sich in diesem Zusammenhang an das Wort „butterfly“
23		S? bäddo bäddo	3.9.
24		S? bäddoflei	
25	butter (englisch ausgesprochen) butter		
26	Butter (deutsch) is butter (englisch)		
27		S? butterfly	4.11. S? liefert das korrekte Wort
28		S? butterfly	
29		S? butterfly	
30	pscht		
31		S? Butterfliege (deutsch)	4.13. Kind „spielt“ mit der Sprach und übersetzt das Wort direkt ins Deutsche
32		S? Butterfliege	
33	NS12 <ermahnend>(reicht S17 das Lineal)		
34		S17 da (zeigt mit dem Lineal auf die Butter)	4.8.
35	yes very good		
36	39	ES (melden sich und rufen durcheinander)	
		9	
		4	
Minute 5			
1	NS1 what do you see <fragend> (reicht ihm das Lineal)	(Unruhe)	
2		S1 des hier (zeigt auf ein Glas Milch)	4.8.
3		S? des is doch keine (...?..)	4.8.
4			

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

5	yes it's a glas of milk		
6		S1 milk (gibt das Lineal an LK zurück)	4.10.
7	ähm NS16		
8		(Unruhe)	
9	pscht		
10		S16 cornflakes cornflakes	
11	yes show us the cornflakes (reicht S16 das		
12	Lineal)		
13		S16 cornflakes cornflakes <geflüstert> (zeigt	
14		auf die cornflakes)	
15	it's a bowl of cornflakes what is a bowl of		3.9.
16	cornflakes <fragend>		
17		S16 weiß ich nicht <geflüstert>	4.8.
18	look here what is it <fragend> (nimmt S16		
19	das Lineal ab) a bowl (zeichnet mit dem		
20	Lineal die Schüssel nach) of cornflakes		
21		S? ich weiß es	4.8.
22	pscht		
23		S16 (...?...) <zu leise nicht verständlich>	
24	yes what is it in german <fragend>		
25		S16 (...?...) <unverständlich>	
26	m-hm		
27		S16 (...?...) <unverständlich>	
28	yes and this what is this (zeichnet noch		
29	einmal die Umrisse der Schüssel an der		
30	Wand nach)		
31		S6 ich weiß es	4.8.
32	(zu S6) pscht		
33		S16 (...?...) <unverständlich>	
34	ja say it		
35		S16 (...?...) <unverständlich>	
36	Schale		

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

	S1	S	
	Minute 6		
1	Schale nicht Müsli oder cornflakes öh		
2	NS10		
3		S10 Salz Salz	4.8.
4	what is Salz		
5		S1 hä ja des Salz	4.8.
6	[salt salt] (gibt S10 das Lineal) what is it	S10 (steht auf und nimmt das Lineal)	3.14.
7	<fragend>		
8		S1 salt	4.10.
9	NS10 say it [salt] say it in english		3.14.
10		S1 salt	4.10.
11	you say [salt]		3.14.
12		S? salt	4.10.
13		S10 (sagt nichts)	
14	look I say salt (zeigt auf sich) and you say		
15	salt (zeigt auf S10)		
16		S10 (...?...) <geflüstert>	
17	yes but in english [salt]		3.14.
18		S10 (...?...)	
19	yes say it loud		
20		S10 salt	
21	yes <lachend>		
22	now NS18		
23		S18 eggs	
24	yes		
25		S? eggs egggs eggs <geflüstert>	
26		S18 (steht auf und nimmt das Lineal) hier in ma	4.9.
27		eggs dine (zeigt mit dem Lineal auf ein Ei) ma	
28		leckres eggs	
29	it´s one egg yes one egg one egg		3.19.
30		S18 one egg one egg	4.10.

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

	46	14	
	Minute 7		
1		S18 you manna one egg	
2	<u>sit down please</u> äh NS12		
3		S12 (...?...)	
4	where are noodles		
5		S? da sind überhaupt keine Nudeln	4.8. 4.11. S? hat für sich die Frage
6		S? doch da	4.8. der LK übersetzte und gibt die
7		S1 (...?...)	Antwort auf Deutsch
8		S? Soße	4.8.
9		S12 (steht auf und zeigt auf das Wandbild) da	4.8.
10	what this are cornflakes this is bread this		
11	is butter (zeigt mit dem Lineal auf die		
12	Bilder) what is this <fragend>		
13		S1 corn äh äh	
14		S? Joghurt	4.8.
15		S1 nich	
16	joghurt or		
17		S1 oder Marmelade	4.8.
18	yes		
19		S? icecream	
20	yes [jam] ja		3.14.
21		S? he <laut rufend> Brot	
22	marmelade jam ok<fragend>		
23		(Unruhe)	
24		S? und was ist des da	4.8.
25	pscht		
26	what (wird von S1 unterbrochen)	S1 ah ich weiß was da drauf ist	4.8.
27	ja		
28		S1 da is Nutella da is Nutella und Marmelade	4.8.
29	yes yes it's right (::) now listen NS12		
30	listen what meal is it <fragend> is it is it in		

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

31	the morning <fragend> a meal 49	5	
	Minute 8		
1	is it in the evening or is it is it in the		
2	afertnoon when do you eat this <fragend>		
3		S? ablis	
4	when do you eat this <fragend>		
5		S? ablis	
6	no when wann when do you eat this		3.20.
7	<fragend>		
8		S1 (meldet sich)	
9	(nickt ihm zu)		
10		S1 wenn du esst des	4.8. S1 hat die Frage verstanden. Er
11	yes wann isst du das when do you eat this		3.20. versteht seine Leistung darin,
12		S? ableckscht	4.8. nicht die Frage zu beantworten,
13		S? äh ich weiß was	4.8. sondern die deutsche Übersetzung
14		ES (melden sich)	der Frage wiederzugeben
15		S? morgens	4.8.
16	you say it in English		
17		S1 morns*	4.13. S1 versucht das deutsche Wort
18	in the		morgens durch englische Aussprache
19		S1 morns *	in die Zielsprache zu übertragen
20		S? morning	4.11. S? korrigiert die Aussage
21	morning in the morning you eat this (::)		3.19.
22	this is a breakfast what is a breakfast		
23	<fragend>		
24		S? Brot (...?...)	4.8.
25	NS14 you eat it in the morning yes this		
26	and what is it <fragend>		
27		S16 guten Morgen	4.8.
28	ah listen pay attention NS12 73	3	

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

	Minute 9		
1	this meal you eat in the morning it is a		
2	breakfast what is a breakfast <fragend>		
3		S1 (meldet sich) ich weiß es	4.8.
4		S? Brot	4.8.
5		S1 Butterbrot	4.8.
6	yes but there is not not only a a		
7	butterbread there is a egg there are		
8	cornflakes jam bread cup of milk		
9		ES (reden durcheinander)	
10	what is the hole (zeigt auf S?)		
11		S? Teller	4.8.
12		S? Regenbogen	4.8.
13	no		
14		S1 Regenbogen	4.8.
15	NS14		
16		S14 Messer	4.8.
17	no it´s yes it´s it´s a shape but the whole		
18	all this what is this (zaB)		
19		S? Frühstück	4.8.
20		S? Essen	4.8.
21	(zeigt auf S?) say it		
22		S? Frühstück	4.8.
23	Frühstück Frühstück is breakfast		3.20.
24		ES breakfast	4.10.
25		S? hallo	
26	yes (::) and now		
27		S? ich weiß noch was weiß noch was Messer	4.8.
28	yes what is a Messer <fragend>		
29		S? und Löffel	4.8.
30	a Messer is		
	73	1	

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

Minute 10			
1	a knife		
2		ES /knife/	4.10.
3		S? knife	4.10.
4	NS16		
5	(zu S12) <i>this (...?....) pencilcase and sit</i>		
6	<i>here you are a very nervous boy</i> (nimmt		
7	S12 am Arm und führt ihn an einen anderen		
8	Platz) <i>yes ok sit here</i> 15		
9	now a knife a knife what is a knife		3.14.
10	<fragend> NS16		
11		S? knife	4.10.
12		S? Stuhl	4.8.
13		S? Messer	4.8.
14		ES /Messer/	4.8.
15	ne this is a knife		
16	Messer (::) and this is a spoon		
17		ES /spoon/	
18	a spoon and is a it is a teaspoon a little		3.19.
19	spoon a teaspoon what is little		
20		S? <i>Frau NLK er hat die Unterhose draußen</i>	4.8.
21			
22	(zu S12) <i>zieh mal die Hose hoch (::) NSI</i>		
23	what is a little spoon		
24		S1 des is so a Stück äh	4.8.
25	no this is a little spoon		
	63	4 / 2	
	5	6	
Minute 11			
1		S? Salz	4.8.
2	no no no		

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

3		S1 (meldet sich) ha Löffel	4.8.
4	yes but a little spoon		
5		S? (... hill spoon...?...)	
6	it's not a big spoon it is a little spoon		
7		ES (reden durcheinander)	
8		S? a kleine	4.8.
9		S? a Löffel	4.8.
10		S? kleine Löffel	4.8.
11	kleiner Löffel <u>yes very good</u> ja we repeat		
12	all the things NS17 listen you start what		
13	is this <fragend>		
14		S17 was ist des	4.8. S17 S1 hat die Frage verstanden.
15	yes what is this (zaB)		Er versteht seine Leistung darin, nicht
16	(schüttelt den Kopf)	S17 äh Butter Butter <unsicher>	4.8. die Frage zu beantworten,
17			sondern die deutsche Übersetzung der
18		S17 Limonade	4.8. Frage wiederzugeben
19		S? milk	
20	yes a cup of milk say it again [a cup of		
21	milk]		
22		S17 (...?...) (spricht wahrscheinlich ganz leise)	
23	and now NS19 what is this <fragend>		
24		S19 (...?...)	
25	in English butter		
26		S1 butterfly	4.13. S1 assoziiert wiederum
27		S? butterfly	butterfly mit dem Begriff Butter
28	say		
29		S19 butter <kaum verständlich>	
30	butter (::) (zaB Brot) NS12 what is this		
31	<fragend>		3.19.
	62	5	
	Minute 12		
1		S12 bread	

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

2	yes very good NS10 what's that (zaB		
3	Cornflakes) <fragend>		
4		S10 kellog's	
5		S? cornflakes	
6	a bowl of		
7		/S10 cornflakes S? knolls/	
8		S? knolls knolls knolls	
9	cornflakes or NS14 what is this <fragend>		
10	(zaB Marmelade)		
11		S14 ähm	
12		S? jam	
13		S14 jam <leise>	
14	also Marmelade jam		3.20.
15		S? mamalad	
16	now NS16 what is this <fragend> (zaB		
17	Löffel)		
18		S16 little	
19	[spoon]		3.14.
20		S16 little spoon	
21	it's a tea spoon		
22		S16 little foot	
23		ES (lachen)	
24	no not little foot (::) NS16 a tea spoon		
25	what is a tea spoon		
26		S16 ja a little foot (meint wohl eine Comicfigur	4.8.
27		o. ä.)	
28		S1 little foot <lachend>	
29		S16 little foot <laut rufend>	
30	nein little spoon		
31		S16 nein little foot	4.8.
32	ok little food (::) NS1		
33		S1 was <fragend>	4.8.

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

34	äh what is this <fragend> (zaB Ei)		
35		S1 egg	
36	yes very good and NS6 what's that		
37	<fragend> (zaB Messer)		
	52	25	
Minute 13			
1		S? und S6 /milk/	
2	it's a [knife]		3.20.
3		S6 knife	4.10.
4	a knife and (sucht nach einem weiteren		
5	Bild) this (zaB Salz)		
6		S? ich <fragend> Salz KO	4.8.
7	salt		3.9.
8		ES salt salt KO	4.10.
9	and the whole the whole is a (zeigt auf alle		
10	Bilder)		
11		S? ah (scheint sich zu erinnern)	
12		S? Frühstück KO	4.8.
13		S18 fruup	
14	yes in english [breakfast]		3.9.
15		S1 breakfast	4.10.
16	breakfast		3.19.
17		S? breakfast KO	4.10.
18	yes very good now (schaltet den Over-		
19	head-Projektor ab und schiebt ihn zur Seite)		
20		S? no Mann no no no	4.8.
21		S? krieg I jetzt mei Stift wieder	4.8.
22	we look at the black board (schiebt die		
23	Tafel hoch) NS17 please pay attention		
24	you're always speakin speaking speaking		
25	and chattering all the time		
	II		(kurze Unruhe)

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

	45	10 6	
	Minute 14		
1 2 3 4 5 6	now look here at the black board (klebt kleine Bilder an die Tafel) what do you see <fragend> you can help me if you want (zu S12) you can help me come here (S12 und LK kleben weitere Bilder an die Tafel) now look here 27		7.2.
	Minute 15		
1 2 3 4 5 6	now look here (schiebt die Tafel hoch) now I (zeigt auf sich) say something and you (zeigt auf die SuS) repeat wait wait wait wait (unterbricht S?) KO	S? ah bread bread (scheint zu wissen was zu tun ist) KO (Unruhe)	
7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	a piece of chocolate (zaB mit Schokolade) you say [a piece of /chocolate/] [a piece of /chocolate/] what is it in German <fragend> it's a big chocolate or not <fragend> yes very good also a piece of chocolate	ES (reden durcheinander) /chocolate/ ES /chocolate/ S1 a piece chocolate ES /chocolate/ S1 a piece of chocolate S1 Schokolade S1 ein Stück Schokolade	3.14. 4.10. 4.8. 4.8. 3.19.
18 19 20 21	NS17 say it again a piece of chocolate	S17 ich <leise fragend> S17 laut <fragend>	4.8. 4.8.

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

22	say it a piece of chocolate		
23		S17 a piece of chocolate <unsicher>	4.10.
24	a piece of chocolate now <u>65 / 2</u>	<u>16 / 3</u>	3.19.
Minute 16			
1	NS16 a piece of butter		
2		S? du mußt peace machen	4.9. 4.11.
3	yes		
4		S? a piece o battn	
5	a piece of butter		3.9.
6		S? butter	
7		S? butter	
8	say it		
9		S? du mußt peace machen	
10	a piece of butter		4.9.
11		S16 a piece of butter	
12	<u>very good</u>		4.10.
13	NS18		
14		S18 jo	
15	a glas of milk		
16		S18 milk (...?...)	
17	no a glas of milk		3.9.
18		S18 mit Glas	
19	ja say it in English glas of milk repeat it		
20		S1 piet piet it	4.10. 4.11. S1 versucht, die
21	a glas of milk		Aufforderung der LK zu wiederholen
22		S18 (will sich nicht am Unterricht beteiligen)	und will S18 helfen
23	NS7 a glas of milk		
24		S7 a glas of milk	4.10.
25	<u>yes very good</u>		
26		S18 yes (...?...)	
27	a piece of bread NS1		

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

28		S1 juhu a piece of bread	4.10.
29	<u>yes very good (::)</u> a glas of orangejuice		
30	NS19		
31		S? oh lecker	4.8.
32	a glas of orangejuice		
	61	25 1	
Minute 17			
1		S1 was heißt das	4.8.
2		S? Zitrone Zitrone	4.8.
3	say it		
4		S19 (...?...> <sehr leise>	
5	a glas		
6		S19 a glas	4.10.
7	of		
8		S19 of	4.10.
9	orangejuice		
10		S19 orangejuice	4.10.
11	<u>yes very good</u> and now		
12	yes <fragend>	S1 Frau NLK	4.8.
13			
14		S1 NS16 sagt immer kuck mal die (...?...)	4.8.
15	<i>so NS16 please go out</i>		
16	4	S17 (steht auf und verlässt das Klassenzimmer)	
17		S? ja endlich	4.8.
18		S1 Frau NLK is des ein Orangensaft <fragend>	4.8.
19			
20	ja (::) können Sie mal des Licht anmachen		
21	dann sieht mans besser (zu KaF)		
22	and this is a bowl of cornflakes NS14		
23		S14 was <fragend>	4.8.
24	a [bowl of cornflakes]	ES / a bowl of cornflakes /	3.14.

SuS sind sehr unruhig S16, S7 und S18 beteiligen sich nicht am Unterricht

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

25		S14 a bowl of cornflakes	4.10.
26	yes very good and here (sucht nach einem		
27	weiteren Bild) (zaB mit Kakao) a cup of		
28	cacao		
29		S1 hu lecker Kaffee	4.8.
30		S? Kakao	4.8.
31	(...?...)		
32		S? a cup of cacao	4.10.
33	yes very good and this na haben wir alles		
34	(sucht nach einem Bild) and what is this		
35	(zaB mit einem Knochen) <fragend>		
36		ES ein Knochen	4.8.
	45 / 4	16 / 4	
	74	7	
Minute 18			
1	do you eat it for breakfast <fragend>		
2		S1 lecker Hai Knochen	4.8.
3	NS18 do you eat this for breakfast		(Unruhe)
4	<fragend>		
5		S18 (...?...)	
6	NS1 do you eat this in the morning		
7	<fragend> do you eat this		
8		S1 no	
9	who eat it <fragend>		
10		S14 dog dog	
11	the dog eat it it's a bone (::) and now		
12	NS17 look here now you take the paper		
13	(zeigt auf die aufgeklebten Bilder an der		
14	Tafel) and put it here to the right word		
15	(zeigt auf die beschriebene Seite der Tafel)		7.2.
16		S? oh nein	4.8.
17		S? abschreiben	4.8.

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

18	no	S? ins Heft	4.8.
19	no you take this and put it		
20		S1 ah so wir müssen die Sachen nehmen und bei die Wörter kleben	4.8., 4.11. S1 hat die Aufforderung der LK verstanden und übersetzt ins Deutsche
21			
22			
23	<u>yes alright who wants to start</u> <fragend>		
24	NS14		
25		S14 egg	
26	egg yes take the egg	S14 (nimmt das Bild mit dem Ei)	
27	70	4 7	
Minute 19			
1		S14 (...?...) (weiß nicht weiter)	
2	who can help her <fragend> do you see		
3	the word egg		
4		S? egg icke oko	
5		S1 egg egg	
6		S? Frau NLK (...?...)	4.8.
7	(zu S?) you see it <fragend>		
8		S14 da <fragend> (zeigt auf einen Satz)	4.8.
9	(zu S14) no		
10	(zu S?) <u>come here show it</u>		
11		S14 da <fragend> (zeigt auf ein weiteres Bild)	4.8., 3.14., 4.8.
12	[egg]		
13		S6 ach ich weiß es	
14		S19 (kommt und zeigt auf das richtige Bild)	
15	<u>yes very good</u> an egg		
16		S14 an egg (liest von der Tafel ab)	4.10.
17	yes an one egg an egg one		
18		S14 (klebt das Bild an die Tafel)	
19	<u>very good</u> NS7		

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

19		S7 bread	
20	a piece of bread		3.9. LK vervollständigt
21		S7 (nimmt das Bild mit dem Brot von der Tafel)	
22	NS7 [a piece of bread]		3.14.
23		S7 a piece of bread	4.10.
24	yes 42	10	
Minute 20			
1		S7 bread bread bread (sucht auf der Tafel nach dem Wort bread und klebt das Bild daneben)	
2			
3	NS10 NS17 don't (bgG) all the time		
4		SuS (sind unruhig)	
5	(nickt S10 zu)		
6		S10 butter	
7	a piece of butter		3.9. LK vervollständigt
8		S10 (läuft zur WT und nimmt sich das entsprechende Bild)	
9			
10	NS10 a piece of butter		
11		S10 (klebt das Bild zu dem richtigen Wort)	
12	<u>very good</u>		
13	now äh NS19		
14		S19 a glas of milk <zögerlich>	
15	yes come here		
16		S19 (nimmt das Bild und klebt es an die WT)	
17	(ermahnt S18) <u>pscht pay attention now</u>		
18	NS19 it's your turn		
19		S19 (blickt fragend zu LK)	
20	yes glas of milk		
21		S18 (läuft durch das Klassenzimmer)	
22	(hält S18 auf) now you look here (dreht S18 zur WT)		
23			
24		S18 no	

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

	34	9	
	Minute 21		
1	take something		
2		S18 chocolate	
3	yes a piece of chocolate what is it		3.9. LK vervollständigt
4	<fragend> a piece of <fragend> piece of		
5	chocolate		
6		S18 (sucht auf der WT nach dem Wort) wo ist	4.9.
7		chocolate <wütend>	
8	pscht (zu den SuS) piece of chocolate		
9		S18 chok (sucht weiter)	
10	(zu SuS) can you help him <fragend> (zu		
11	S1) come here yes		
12		S18 (zu LK) wo is es	4.8.
13		S1 (geht zu S18 um ihm zu helfen) chocolate	
14		(suchend) da steht chocolate	4.9.
15		S18 wo <fragend> S1 (zeigt auf das Wort)	4.8.
16	NS17 do you see the chocolate		
17		S? chocolate (liest das Wort von der WT ab,	4.10.
18		deutsch ausgesprochen)	
19		S1 hier steht vielleicht chocoletto (zeigt auf das	4.8.
20		Wort)	
21	yes		
22		S1 ja des habe ich gefunden da steht aber	4.8.
23		chocolet	
	32	6	
	Minute 22		
1	chocolate		
2		S? Schokolade (S6 geht zur WT und zeigt auf	4.8.
3		das Bild)	
4	very good NS6 you take a piece of cheese		
5	habn wir des a piece of cheese <fragend>		

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

6	(schaut auf die Wörter an der WT) ne des		
7	habn wa nicht then take a was ham wa		
8	alles (schaut zur WT)		
9		S6 Käse noch ein	4.8.
10	yes but cheese we have no cheese here		
11	KaF no you have cheese		
12	is cheese here <fragend> (kontrolliert die		
13	Wörter an der WT)		
14		S? yes	
15		S6 wenn cheese nicht da ist	4.9.
16	dann lassen wir´s		
17	KaF doch da		
18	doch hier <lachend>		
19		S? yes yes	
20	a piece of cheese		
21		S? ich möchte auch was machen	4.8.
22	(zu S6) cheese what is cheese <fragend>		
23		S? Käse	4.8.
24		S6 cheese cheese (zaB)	4.10.
25	yes this is the cheese		
26		S? Frau NLK ich will (...?...)	4.8.
27	äh NS19 it´s your turn		
28		S? oh Mann	4.8.
29		S6 (klebt das Bild an die WT)	
30		S? mach schon	4.8.
	44	6 1	
Minute 23			
1	<u>come here</u>		
2		S19 (geht zur WT und schaut unsicher zu LK)	
3	take something you can take the bone a		
4	glas of orangejuice piece of (:.) cup of		

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

5	cacao and bowl of cornflakes		
6		S19 (nimmt ein Bild)	
7	yes		
8		S19 (klebt das Bild zu dem richtigen Wort)	
9	yes that´s cornflakes		
10		(Unruhe)	
11	and NS12		
12		S6 kakeo	4.13. S6 versucht das Wort cake
13	cake <fragend> cake is Kuchen des ähmm		3.10. wiederzugeben
14	wa nicht		
15		S12 (nimmt ein Bild)	
16	yes orange juice		
17		S12 (klebt das Bild an die WT)	
18	yes very good and (nickt S1 zu)		
	37	1	
Minute 24			
1		S1 da (zaB)	4.8.
2	what is that <fragend>		
3		S1 (zeigt auf das richtige Wort)	
4	a bone yes		
5		S1 (klebt das Bild an die Wt)	
6	yes very good and now look here I think		
7	this is the cake it´s not a bread it´s the		
8	cake äh NS10 what is this <fragend>		
9		S10 bread	
10		S? cake	
11	no it´s not bread it´s cake what is cake		
12	<fragend> yes this is Kuchen cake and the		3.20.
13	bread is here (zaB) äh NS6 take the bread		
14		S1 aber NS19 möchte auch mal sie hat gar	4.8.
15		nichts	
16		S6 (steht auf und klebt das Bild an die WT)	

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

17	bread very good 57	2	
Minute 25			
1	NS11 ja wenn du dich anständig	S11 ja Kaffee	4.8.
2	benimmst		
3			
4	but we have no coffee only a cup of cacao	S11 cacao	
5			
6	yes	S11 (klebt das Bild an die WT)	
7			
8	(zeigt auf das letzte Bild an der WT) and I		4.8.
9	think this is a cup of tea yes cup of tea	S1 und wo des steht da aber nicht	
10			
11	nein it's not here now sit down NS11		
12	now let's say it together first I say it then		
13	you say it		
14	(zaB) a bone now you	ES a bone / (ES beteiligen sich nicht am Unterricht)	3.14.
15			
16			
17	a bone	S1 a bone	3.19. 4.10.
18			
19	hey NS10 the you start NS17 NS12 NS10		
20	yes ok 56	5 / 2	
Minute 26			
1	NS19 a bone it's your turn a bone		3.14.
2		(Unruhe)	
3	pscht a bone		3.19.
4			LK fordert die SuS zu mehr Ruhe und Aufmerksamkeit auf (ca. 30 Sek.)
5			
6	a glas of milk	ES a glas of milk /	4.10.
7			

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

8	yes NS12 a glas of orangejuice	S12 a glas of orangejuice	4.10.
9			
10	yes NS10 a piece of bread	S10 a piece of bread	4.10.
11			
12	<u>say it again</u> NS11 a piece of bread	S? a piece of bread	4.10.
13			
14	<u>very good</u> NS14 a piece of cake		
	37	16 / 4	
Minute 27			
1		S14 a piece auf cake	4.10.
2	yes NS16		
3		S16 a piece of chocolate	
4	<u>very good</u> NS6 a piece of cheese		
5		S6 of (...?..)	
6	a piece of cheese		
7		S6 cheese	4.10.
8	yes a piece of cheese say it		3.19.
9		S6 cheese	
10	NS1 please say it a piece of cheese		
11		S1 a piece of cheese	4.10.
12	<u>very good</u> NS11 a piece of butter		
13		S11 piece of butter	4.10.
14	yes NS18 a cup of cacao		
15		S18 äh	
16	a cup of cacao		
17		S18 Kaukau ist Kaffee	4.8.
18	nein cacao say it		
19		S18 yes say	
20		S? du mußt sagen du mußt es nachsagen	4.11.
21	a cup of cacao		
22		S18 a kaf au kakao (hat Schwierigkeiten)	
23	yes and a bowl of cornflakes		

UTR - FS-L -03.12.2003 - 3. Schuljahr

24	53	S14 Frau NLK der eine sagt was ist Drogen 21 7	4.8.
Minute 28			
1	a bowl of cornflakes	S? (...?...)	
2			
3	ok (geht zu einem Tisch und holt		7.5.
4	Arbeitsblätter) now you get a paper and		
5	you cut it		
6		S? oh nein	4.8.
7		S? schneiden	4.8.
8	(teilt Arbeitsblätter aus)		
	14	1	
Minute 29			
		SuS (schneiden die Bilder auf den Arbeitsblättern aus)	
Minute 30			
		SuS (schneiden die Bilder auf den Arbeitsblättern aus)	
Minute 31			
1		S1 fertig	4.8.
2	you have to cut all the pictures		
3		S1 alle <fragend>	4.8.
4	m-hm		
5		SuS (schneiden weiter Bilder aus und kleben sie in das blaue Heft)///	
6	7		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

Zeile	LK1	SuS	Variablen
Minute 0			
1 2 3 4 5 6 7	(..?..) / blow the leaves away windy windy weather one for you one for me (zeigt dabei auf die SuS und dann auf sich) blow blow the leaves away/	SuS / blow the leaves away windy windy weather one for you one for me blow blow the leaves away/ (singen zum Teil den Text des Liedes mit und machen dazu passende Bewegungen. Bewegung mit den Händen, als gleite ein Blatt im Wind durch die Luft. zeigen auf sich selbst und auf die anderen Kinder)	1.1. 2.15. 2.1. 2.7. 5.1. SuS hören zu. Eine freie Sprachproduktion findet nicht statt. 6.5. 10.1. Funktional-kommunikative-Aktivität. „information-gap“-Situationen werden hergestellt. 10.4. Die kommunikativen Fähigkeiten werden in kleinen Schritten geübt.
8 9 10	nochmal s´Ganze	S? sing ma noch mal S? ja	4.8. 4.8.
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	/ shake shake the apple tree (die anwesende Praktikantin macht mit den Händen Bewegungen, als würde sie einen Baum schütteln) apples red and rosy (Kreisbewegung in der Luft) shake shake the apple tree (macht mit den Händen Bewegungen, als würde sie einen Baum schütteln) apples red and rosy (Kreisbewegung in der Luft) one for you one for me (zeigt dabei auf die SuS und dann auf sich) shake shake the apple tree (macht mit den Händen Bewegungen, als würde sie einen Baum schütteln) blow blow the leaves away (macht Bewegung als würde man mit den	SuS / shake shake the apple tree (die anwesende Praktikantin macht mit den Händen Bewegungen, als würde sie einen Baum schütteln) apples red and rosy (Kreisbewegung in der Luft) shake shake the apple tree (macht mit den Händen Bewegungen, als würde sie einen Baum schütteln) apples red and rosy (Kreisbewegung in der Luft) one for you one for me (zeigt dabei auf die SuS und dann auf sich) shake shake the apple tree (macht mit den Händen Bewegungen, als würde sie einen Baum schütteln) blow blow the leaves away (macht Bewegung als würde man mit den	Die Bewegungen der LK zum Lied sind nicht immer im Bild ersichtlich, da jedoch die meisten im Bild befindlichen Personen die Bewegungen machen, ist davon auszugehen, dass die LK die Bewegungen vormacht

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

25	Händen die Blätter wegfeigen) windy windy	Händen die Blätter wegfeigen) windy windy	
26	weather blow blow the leaves away windy	weather blow blow the leaves away windy	
27	windy weather ^/	windy weather ^/ (versuchen, den Liedtext	
28		mitzusingen und machen Bewegungen mit)	
	63 / 63	63 / 63	
		4	
Minute 1			
1	/one for you one for me (zeigt dabei auf die	/one for you one for me (zeigt dabei auf die	
2	SuS und dann auf sich) blow blow the leaves	SuS und dann auf sich) blow blow the leaves	
3	away /	away /	
4		S6 (..?..)	
5		S2 Frau NLK du hast bei NS8 voll so in	4.8.
6		Gesicht gemacht (macht die Bewegung des	
7		Blätterwegblasens durch den Wind)	
8		S6 ihr Blätter wollt ihr tanzen (..?..)	4.8.
9		S? ihr Blätter wollt ihr tanzen (..?..)	4.8.
10	ja Moment Moment Moment Moment		
11	Moment Moment des sing ma noch oder		
12		S? ja	4.8.
13		S? ja	4.8.
14	aber nicht so wüsst schreien		
15		S2 nein <schreiend>	4.8.
16	/ihr Blätter wollt ihr tanzen (Hände sind wie	SuS /ihr Blätter wollt ihr tanzen (Hände sind	4.8.
17	ein Megaphon vor den Mund gehalten) so	wie ein Megaphon vor den Mund gehalten) so	
18	sprach (..der Herbst der Wind..) ja ja wir	sprach (..der Herbst der Wind..) ja ja wir	
19	wollen tanzen (Schaukelbewegungen mit den	wollen tanzen (Schaukelbewegungen mit den	
20	Händen) ja ja wir wollen tanzen hol uns nur	Händen) ja ja wir wollen tanzen hol uns nur	
21	geschwind ^ da fuhr er durch die Äste	geschwind ^ da fuhr er durch die Äste	
22	(Bewegung mit den Händen vom Körper weg	(Bewegung mit den Händen vom Körper weg	
23	nach vorne) und fragte Blatt für Blatt nun	nach vorne) und fragte Blatt für Blatt nun	
24	tanzen sie zum Feste (Bewegung mit den	tanzen sie zum Feste (Bewegung mit den	
25	Händen vor dem Körper von unten nach	Händen vor dem Körper von unten nach oben)	

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

26	oben) nun tanzen sie zum Feste/ 11 / 11 17	nun tanzen sie zum Feste/ 11 / 11 19	
Minute 2			
1	/nun tanzen sie sich satt (Hände langsam	/nun tanzen sie sich satt (Hände langsam von	4.8.
2	von oben nach unten bewegen) der Winter	oben nach unten bewegen) der Winter hat sie	
3	hat sie leise mit Flocken zugedeckt	leise mit Flocken zugedeckt (Bewegung mit	
4	(Bewegung mit den Händen, die das Fallen	den Händen, die das Fallen von Schneeflocken	
5	von Schneeflocken nachahmen) nun schlafen	nachahmen) nun schlafen sie und träumen	
6	sie und träumen (Schlafgeste) nun schlafen	(Schlafgeste) nun schlafen sie und träumen	
7	sie und träumen bis sie der Sommer weckt/	bis sie der Sommer weckt/ S? ja gute Nacht	
8		S1 uhha (Gähnen) gute Nacht	4.8.
9	so (ordnet Arbeitsblätter am Boden)		
10		S? jetzt des	4.8.
11		S? good morning good morning good morning	
12		to you 8	
13	here you see our body (::) here you see		1.3.
14		S2 ih des stinkt	4.8.
15	our body (am Boden liegt ein Arbeitsblatt: in		7.5.
16	der Mitte ist ein Körper abgebildet. Um den		
17	Rand sind Felder angeordnet. Würfelspiel)		
18	(...)		
19		S? und this <fragend>	4.9.
20			
21	this is NS8 body (S8 steht und LK zeigt		
22	seinen Körper zur Untermalung des Begriffes		
23	body)		
24		S? body	4.10.
25		S? NS8 body (ES lachen)	4.10.
26		S? NS6 body (ES lachen)	4.10.
27	get up <auffordernd zu S6>		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

28		S? get up	4.10.
29	this is	S? NS6	
30	NS6 body (S6 steht und zeigt seinen Körper)	(ES lachen)	
31	18	14 10	
Minute 3			
1	and you get up <auffordern zu S1>		
2		S1 (steht auf)	
3	this is		
4		S? NS1 body	4.10.
5	NS1 body (zeigt den Körper von S1)		3.19.
6		(ES lachen)	
7	and you you have a body <fragend> oh get up!		
8			
9		S2 (steht auf)	
10	this is your body (zeigt den Körper von S2)	S? NS2	
11	hm so what is a body	S? body	
12			
13	what is a body		
14		S3 was isch an body	4.10. 4.11. 4.9. S3 übersetzt die Frageformel der LK ins deutsche, behält den englischen Ausdruck bei.
15	yes what is a body		3.19. LK greift dies auf und wiederholt die Frage nochmals.
16		S? (lacht)	S3 liefert dann den deutschen Begriff.
17		S3 Körper	4.8.
18	very good der Körper do you have a body		
19	(Frage an S4)		
20		S4 Körper	
21	mhm get up this is your body		
22	(zeigt den Körper von S4)	S4 (steht auf)	
23		S? NS4	
24	die NS4	S3 NS4 Körper	4.8.
25	and today we have a game (::) a body-game		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

26 27 28	this is a game (zeigt auf das Arbeitsblatt am Boden)	S? aha S? ja	4.8.
29 30	what is a game (::) look here (nimmt einen Würfel und würfelt, zeigt einen Kegel) 65	S6 game 4	
Minute 4			
1 2 3 4 5	this is a game sags mal in deutsch was könnte denn des sein	S? mhm (...?) S? Spiel <schreit>	4.8.
6 7 8	ein Spiel <betont> a body-game ein body-Spiel	S? Spiel S2 hab ich doch gewusst <langgezogen>	3.20. Ansatz der Sandwich-Technik 4.8. 4.8.
9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	what is a body-Spiel <fragend> mhm and a body-game <fragend> des isch ein Körper-Spiel (::) show here here is a ear (zeigt auf ein Ohr auf dem Bild) where is your ear <fragend> ear is (zeigt auf das eigene Ohr) das Ohr the ear	S6 Hand S? Menschen S? a Mädle S2 a Junge ES /Ohr/	4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 3.20.
21 22 23 24	and the arm (zeigt den eigenen Arm) 31	S? die Indianer S? Arme ES /Arme/	4.8. 4.8. 4.8.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

	Minute 5		
1	and my hands (streckt dabei die Finger aus)		
2		S? Finger	4.8.
3	hand	S3 Hand	4.8.
4			
5	hand	S? Hand heisst des	4.8.
6		ES /hand/	
7	and my nose (lachen)	SuS /Nase/	4.8.
8	and two eyes	SuS /Augen/	4.8.
9		S? Auge	4.8.
10	two <fragend>		
11		S? zwei	4.8.
12		S? zwei	4.8.
13		S? Finger	4.8.
14		S8 nee Augen	4.8. 4.11. S8 korrigiert S?
15		S? zwei Auge	4.8.
16	two eyes (:): two eyes		3.19.
17		S? (..versucht two eyes auf englisch auszusprechen, bleibt jedoch unverständlich..)	
18		ES /two eyes/	3.19.
19	two eyes		
20	you can say it <fragend zu S8> two eyes		
21		S8 ja Augen	4.8. S8 hat die Frage verstanden, antwortet jedoch auf Deutsch.
22	mhm in English		
23		S? two	
24	two eyes		3.19.
25		S1 two (...)	
26	two eyes		3.19.
27		S3 (...) eyes	
28	two eyes		3.19.
29		S1 was ist den da (zeigt auf sein linkes Auge)	4.8.
30		S3 Auge	4.8.
31	Wimper		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

32		S? blaue	4.8.
33		S6 Auge	4.8.
34	(lacht)		
35		S? jeder hat doch Wimpern (verspricht sich) du	4.8.
36		äh	
37	Wimpern in English <fragend>		
38		S1 des (zeigt auf seine Wimpern)	4.8.
39	I don't know		
40		S3 du hascht Wimpern alle haben Wimpern	4.8.
41		S1 ach so hab ich	
42	wir brauchen ein Wörterbuch		
	36	6 / 3	
	8	23	
Minute 6			
1	gell soll ich mal kucken		
2		S1 a a ich will nicht	4.8.
3	du willst kein Wörterbuch <fragend>		
4		S3 doch ich	4.8.
5	da können wir kucken was Wimpern heisst		
6	aber jetzt lernen wir heute mal two eyes		
7	(zeigt auf ihre Augen)		
8		S? two eyes	
9		S? (lachen)	
10	Augen	S3 Augen	4.8.
11	nose		
12		ES Nase	4.8.
13		S? (...)	
14	two ears		
15		ES Ohren	4.8.
16	NS2 tow ears <fragend, da S2 abwesend		
17	durch das Klassenzimmer blickt>		
18		S2 Ohren zwei	4.8. Hier wird deutlich, dass die

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

19	zwei Ohren		Schülerin S2 die Formulierung aufgrund fehlender Deutschkenntnisse nicht korrekt übertragen kann.
20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	and my leg <langgezogen> (zeigt auf ihr ausgestrecktes Bein) erst my leg eins and two legs <i>du hast nur eins was hast du dann hast eins verloren</i> ja (lacht)	S3 zwei Beine S1 eine Bein S3 zwei S1 (...) aber nur eins /.../ S1 sind zwei S? ich habe nur eins S3 kuck sonst musst du so (springt auf einem Bein in der Mitte des Stuhlkreises) S3 (...) nach Hause	4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8.
36 37 38 39	also NS5 two legs (...) probiers mal two legs <i>pscht schrei (...)</i> 17 36	S5 (sieht ungerührt in die Runde) S6 two legs heisst S? Auge 4 16	4.8. 4.8.
Minute 7			
1 2 3	two legs sind Auge <fragend> two legs Beine	ES (lachen) Beine Beine	4.8.
4 5	my head (zeigt auf ihren Kopf)	S? Kopf	4.8. Die SuS versuchen, den Begriff

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

6		S? Haare Haare	„head“ ins Deutsche zu übertragen.
7	my head	S? Kopf Haare	Al sHilfe zeigt die LK auf ihren
8			Kopf. Den SuS ist dabei nicht klar, ob
9	sitz mal hin	S? Kopfhaare	„Kopf“ oder „Haare“ damit gedeutet
10		S? (lachen) Kopfhaare	wird.
11		S3 die hat jeder aufm Kopf sonst könnte er	4.8.
12		ned (...)	4.8.
13			
14	my head ist mein Kopf	S1 und was ist des <fragend>	4.8.
15			
16	pscht ihr müsst mal bisschen leiser sein	S6 aber deutsch heisst Kopp ge <fragend>	4.8.
17	nicht so reinschreien		
18		S3 der muss Deutsch lernen	4.8.
19	Kopf <betont pf>		
20			
21	deutsch heisst Kopf müss ma auch noch		
22	lernen Deutsch und Englisch gell und wenn		
23	du jetzt noch den Kaugummi raustuscht bist		
24	du der allerliebste Schatz aller Zeiten (:)		
25	Kopf also head was ham ma noch		
26			
27		S? Haare	4.8.
28	foot		
29		S? Fuß	4.8.
30	ein feet		
31		ES Schuhe Schuhe	4.8.
32	nein foot ist ein Fuß		
33		S? Fuß	4.8.
		S? zwei	4.8.
		S? Füß	4.8.
	13		
	46	21	

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

Minute 8			
1	sind die Füße	S4 zwei Füße	4.8.
2			
3	so also passt auf jetzt machen wir das Spiel		
4	ihr dürft würfeln immer jeder einmal		
5		S4 darf ich <fragend>	4.8.
6	Moment lasst mich erst erklären und da wo		
7	du drauf kommst lesen wir das Wort und	S? und dann	4.8.
8	dann zeigst du des den Körperteil hier auf		
9	dem Bild und bei dir ja mach ma ein		
10	Beispiel		
11		S4 okay ich (greift nach dem Würfel)	4.8.
12	wir machen erst ein Beispiel (schiebt die		
13	Hand von S4 wieder weg)		
14	(würfelt) also ich hab	S? sechs	4.8.
15		/ES/ sechs	4.8.
16			
17	in English		
18		S1 six	
19	good		
20		S? six	
21		S? six	
22	one two /three four five six/	ES / three four five six/	
23	and this is my nose (landet mit ihrem Kegel		
24	auf einem Feld mit einer Nase)		
25		S? Nase	4.8.
26		S? my nose	4.10.
27		S2 ich würfel jetzt (setzt sich in den Stuhlkreis	4.8.
28		auf den Boden neben das Spielbrett und nimmt	
29		den Würfel)	
30	Moment erst hören erst NS2 setzt dich		
31	noch mal hin erst zuhören setzt dich noch		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

32	mal hin		
33		S3 Nase	4.8.
34	this is my (::) nose		
35		ES nose	4.10.
36	and here is his nose (zeigt auf die Nase der		
37	Figur in der Mitte des Spielbrettes) yes		
38	<fragend>		
39		S3 Nase	4.8.
40	and now its NS6 turn		
	28 / 4	10 / 4	
Minute 9			
1	so jetzt dürft ihr einfach auf n Boden		
2	runtersitzen allen		
3		S? Juhuuu	
4	<i>bissle weiter weg (...) bleibt hier jetzt geht's</i>		
5	<i>los zurück bisschen zurück</i> it's your turn		
67	(gibt Würfel an das neben sich sitzende Kind		
8	– S6 – weiter. Kinder sitzen im Kreis am	S? NS6 du darfst würfeln (S6 würfelt. Der	4.8.
9	Boden um das Spielbrett)	Würfelt rollt in den Schoss einer Schülerin.	
10		Lachen)	
11		S? gilt net	4.8.
12	so	(S6 würfelt wieder) (lachen) (Würfelt rollt	
13		wieder zu einem Kind)	
14	<i>ah NS6 jetzt machst mal richtig ganz wenig</i>		
15	<i>bloß okay</i>		
16		S? zwei	4.8.
17	and in English <fragend>		
18		S? three	
19		S? three	
20	one <auffordernd>		
21		ES one two	
22	two		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

23		S? two	4.10.
24		S? two	4.10.
25	one two (::) and here is written [body] (die	(S6 zieht mit dem Kegel)	3.14.
26	Figur landet auf dem Feld „body“)	ES body	4.10.
27	what (::) show your body		
28		S? was heißt body <fragend>	4.8.
29		S? Bauch	4.8. S? möchte den Begriff erklären,
30	was ischt body <fragend> hamma vorher		hat jedoch den Begriff nicht aus der
31	gesagt		ersten Unterrichtseinheit erschlossen.
32		S? Körper	4.8.
33		S? Körper	4.8.
34		S? Körper	4.8.
35	show your body (::) zeig du uns deinen		3.20.
36	Körper	S? (unterhält sich neben her mit einer	
37	pscht	Nachbarin)	
	24	8	
	12	5	
Minute 10			
5	steh mal auf und zeig uns deinen Körper	S6 (steht auf)	
6	(::) wo ist sein Körper <fragend> this is		
7	your body (zeigt mit der Hand seinen		
8	Körper) alles was zu dir gehört ist dein		
9	Körper ja <fragend> okay <fragend> also		
10	hier der Kopf und alles alles des Beine und		
11	Arme und Bauch und der ganze NS6 gell		
12	<fragend> (zeigt mit den Händen den Körper		
13	von S6) und hier zeig hier auch noch den		
14	Körper		
15		S? das (zeigt mit den Körper der Figur auf dem	4.8.
16	genau alles ist der Körper genau	Spielbrett)	
17		S? und Stinkfüße (ES lachen)	4.8.
18	du ich glaub eher dass du Stinkfüße has hm		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

19	<fragend>		
20		S? nee ich hab Stinkfüße	4.8.
21	du hast sie okay halt jetzt kommt it's your		
22	turn		
23		S? fünf (S1 würfelt)	
24	in English <fragend>		
25		S? five	
26		S? five	
27		ES five (schreiend)	
28		S4 I darf I au mal	4.8.
29	five		
30		S1 five five five five	
31	five		
32		S1 one (zieht mit dem Kegel)	
	12	8	
	16	11	
Minute 11			
1	one		
2	/two three four five/	S1 und ES /two three four five/	
3	and here is written [head] <betont>		3.14.
4		S? Haare	4.8. S? hat „head“ nicht memoriert
5	no hair ist Haare		und greift wieder auf die von den
6		S? die Haare	Kindern fälschlich angenommene
7		S3 Kopf	Bedeutung „Haare“ zurück.
8	hair but there is head head ist <fragend>		4.8.
9		ES Kopf	4.8.
10		S4 mmm ich seh nix	4.8.
11	show us your head sitz mal richtig hin		
12		S3 NS2 des tut weh	4.8.
13	du gehst jetzt amal da rüber zu Frau NP sei		
14	so gut setz dich da zu Frau NP hin und du	S1 ich bin da	4.8.
15	kommst bissle rüber NS2 [so] <langgezogen>		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

16 17 18	<i>nochn bisschen zum NS8 dann kann da nämlich die NS4 dazusitzen und jetzt nochn bisschen zurück</i>		
19 20 21 22 23 24 25 26 27	<p>also show us your head</p> <p>where is your head <fragend></p> <p>mhm</p> <p><u>very goog very good it's your turn</u> (gibt den Würfel an S5 weiter)</p> <p>38 / 4 41</p>	<p>S1 was is <fragend></p> <p>S3 du musst was zeigen auf dem Blatt</p> <p>S1 (zeigt mit dem Finger den Kopf auf dem Spielbrett) Kopf</p> <p>4 / 4 9</p>	<p>4.8. S1 hat nicht verstanden, was "head" bedeutet.</p> <p>4.11. S3 möchte S1 helfen.</p> <p>4.8.</p>
Minute 12			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	<p>it's your turn (gibt den Würfel an S3)</p> <p>very good ist sehr gut</p> <p>NS3</p> <p>three</p> <p>/one two three/</p>	<p>S? ahh</p> <p>S? au</p> <p>S3 (würfelt)</p> <p>S3 dree* <englisch ausgesprochen></p> <p>S? three four five six seven</p> <p>S3 (zieht mit dem Spielstein)</p> <p>S3 /one two three/</p>	<p>3.20.</p> <p>4.13. S3 versucht das englische Zahlwort "three" auszusprechen.</p> <p>3.9. LK korrigiert durch Wiederholung.</p>
12 13 14 15 16 17	<p>there is written foot (liest vor)</p> <p>what is your foot <fragend></p> <p>(zaB) this are the legs</p>	<p>S? foot Füße</p> <p>S? Füße</p> <p>S? Füße</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

18	(zaB) and this is one foot	S? foot Füße Füße	4.8.
19		S? Schuhe	4.8.
20			3.20.
21	pscht show us your foot (::) dein Fuß zeig		
22	uns deinen Fuß		
23		S? hallo dein Fuß	4.8.
24	this is a foot (zaB)		
25		S3 (zeigt ihren Fuß)	
26	and here is a foot (zeigt auf S3s Fuß) and		
27	you have another foot you have two		
28	<fragend>		
29		S? aber der hat keine Schuhe	4.8.
30	show us		
31	50 / 3	S? aber sie hat da wo´s schuhe und er nicht 11 / 3 15	4.8.
Minute 13			
1	ja desch is egal (::) zeig uns mal noch deine		
2	beiden Füße		
3		S3 (streckt beide Füße in die KM)	
4	ja also one foot (zeigt auf einen Fuß) and		
5	feet (nimmt beide Füße in die Hand)		
6		S6 feet	4.10.
7		ES (kichern)	
8	and it's S9s turn (rollt den Würfel zu S9)		
9		S? jetzt komm ich gleich	4.8.
10		S? NS9	
11		S9 (würfelt)	
12		S? dree* four five (spricht dree englisch aus)	S? versucht sich an der korrekten Aussprache von „three“.
13	halt		
14		S? dree* (spricht dree englisch aus)	
15		S? (..?..)	

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

16		S9 one two three five	
17		S? four	4.11. S? hilft S9 und fügt „four“ ein.
18	four		3.19.
19		S? four four five six	
20	five		3.19.
21		S? five	4.10.
22		S? seven	
23	there is written you can read it <fragend>		
24		S9 arm <spricht arm deutsch aus>	
25	where is the arm <fragend>		
26		S? zwo five seven	
27		S9 (zeigt ihren Arm)	
28	very good		
29	hmm where is your arm <fragend> (zu S?)		
30		S? (..?..)	
31	here is the arm		
32		S4 jetzt komm ich gleich	4.8.
33	it's your turn		
34		S5 (würfelt)	
35		S? dree <spricht dree englisch aus>	3.9.
36	three		
37		S? tree tree* <spricht tree englisch aus>	
38		S5 (beginnt mit dem Stein zu ziehen)	
39	halt one		
40		S? one	
41	/two three/	S? /two three/	
	39 / 2	26 / 2	
	4	8	
Minute 14			
1	there is written (wartet die Antwort der SuS ab)		
2			
3		S4 jetzt komm ich	4.8.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

4		S? die Hände	4.8.
5	hand where is your hand <fragend> yes	KO	
6	very good and your hand	KO	
7		S5 <leise> da (zeigt und bewegt ihre Hand)	4.8.
8	mhm alright		
9		S4 (würfelt)	
10	NS4	S? four	
11			
12	one two	S? two	
13			
14	three	S? three	
15			
16	there is written	S? muß ich lesen <bestätigend>	4.8.
17			
18	mhm NS3 you can read	S? ich muß ich muß ich muß	4.8.
19			
20	pscht	S3 body (liest langsam vor)	
21			
22	NS4 show us your body	S4 (steht auf)	
23		S? (..?..)	
24			
25	good very good this is NS4s body	S? (..?..)	
26			
27	and here you can show (zeigt auf den	S4 ??	
28	Spielplan) (::) zeigsch uns		
29			
30	ja zeigsch uns hier noch den ganzen	S? den ganzen Körper	4.8.
31	Körper		
32			
33	very good	S4 (zeigt auf dem Spielplan den Körper)	
34	41	4	

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

		3	
	Minute 15		
1		S4 (würfelt noch mal)	
2	(nimmt den Würfel) and mach ma noch eine		
3	Runde		
4		SuS / ja / <laut rufend>	4.8.
5	eine Runde noch		
6		S2 ich komme dran	4.8.
7	ne jetzt kommt		
8		S? ne komm du	4.8.
9	KaF doch		
10	(gibt S2 den Würfel) wir sind ja so noch		
11	nicht ganz fertig gell		
12		S? du komsch dran	4.8.
13		S2 (würfelt)	
14		S? du bist fünf	4.8.
15		S? eyeyey	
13	what is this		
17		S? five	
18	five		3.19.
19		S? five	
20	five		3.19.
21		S? five	
22		S? five	
23	/one two three four [five]/	S2 (zieht) SuS /one two three four five/	3.14.
24	and who can read it		
25		S3 (liest vor) arrrm (setzt die einzelnen	
26		Buchstaben aneinander)	
27		S? arm	
28		S? Ohren	
29	arm (in englischer Sprechweise)		3.9.
30		S? arm	

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

31	show us your arm		
32		S2 (hebt ihren Arm hoch)	
33	yes here is your arm (::) and here (zeigt auf		
34	den Spielplan)		
35		S? and here	
36	here		
37		S(..?..)	
38		S2 da (zeigt ungenau auf den Spielplan)	4.8.
39	zeigs richtig		
40		S2 [da] (zeigt noch einmal auf dem spielplan	4.8.
41		den Arm)	
	29 / 5	14 / 5	
	12	12	
Minute 16			
1	this is his arm (zeigt auf dem Spielplan den		
2	Arm)		
3		S8 (würfelt)	
4		S? (..?..)	
5		S? desch is aber Glück	4.8.
6		S8 six	
7	six		3.19.
8		S1 six seven	
9	und /one/ one /two three four five six/	SuS /one/ (::) /two three foue five six/	
10		S? seven	
11	who can read it		
12		S? six seven one two four five seven	
13	it´s difficult here is written [head] where is	S? (zählt im Hintergrund leise weiter)	3.14.
14	your head <fragend> this is the hand (::)		
15	head		
16		S? (klatscht in die Hände)	
17		S? ich will auch noch mal	
18	head pscht (::) head what is head		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

19 20 21 22 23 24	head not hair but (berührt den Kopf von S8) no (berührt auch das Gesicht von S8) 41 / 6	S8 pscht (Unruhe) S8 Haare 17 / 6 9	
Minute 17			
1 2		S8 Kopf S? au	4.8.
3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	Kopf show us your head where is your head wo ist dein Kopf yes and here yes and now it's my turn (würfelt) NS4 (zeigt S4 die gewürfelte Augenzahl) do you know it <fragend> and this is [four] one two /three four/ nein and here is written [eye] where is my eye <fragend> (zeigt auf ihr Auge)	S8 (reagiert nicht) S? six S8 (berührt seinen Kopf) S8 (zeigt auf dem Spielplan den Kopf) S? zuerst Bauch jetzt Hose S4 drei sechs vier S4 komm ich auch gleich (Unruhe) S? /three four/ five S4 darf ich auch komm ich gleich auch S? Eis	3.20. 3.20. 4.8. 4.8. 3.14. 4.8. 4.8. 3.14. S? spricht den Plural von „eye“ als das deutsche Wort „Eis“.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

24 25 26 27 28 29 30	this is my eye and here is his eye but I have two eyes two eyes (zeigt zwei Finger) yes and he also has two eyes	S? Auge S? Auge zwei Augen S3 sonst kamma ned schlafen	
31 32	alright (nimmt den Würfel die Spielfigur und den Spielplan und steht auf) 59 / 2 7	4 / 2 19	
Minute 18			
1 2 3 4 5	come on let´s sit down na nimm dir doch nen großen	S? schreibt da alles S1 des is a (...lessner...) Stuhl S1 ist aber echt (...?)	4.8. 4.8. 4.8.
6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	und jetzt (::) wie siehts aus mit dem Körper wisst ihr noch was von den komischen Wörtern (berührt ihren Arm) in English	S1 ja ich (beschreibt mir einer Armbewegung den ganzen Körper) S1 Arm (spricht dass Wort deutsch aus) Füße S? feet S? gemein bischt S1 (lacht) S? du bischt gemein	4.8. 4.8. 4.8. 4.8.
18 19 20	wer weiß denn noch ein Wort <fragend>	S? ich	4.8.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

21	NS3	S3 ich	4.8.
22			
23	Pscht		
24	body is	S3 body	
25		S3 body	
26	very good		
27		S3 der ganze Körper	4.8.
28		S1 (meldet sich)	
29	NS1		
30		S1 ich weiß auch body	4.8.
31	du weißt auch body		
32	was kennt ihr was habt ihr noch gelernt		
33	<fragend>		
34		S6 Kopf	4.8.
35	was war der Kopf <fragend>		
36		S? Haare <gedehnt>	4.8. Wieder wird im Zusammenhang mit „Head“ „Haare“ gebraucht. Dies zeigt, wie wichtig es ist, Begriffe den Kindern klar darzustellen und die Bedeutung explizit zu benennen.
37	head		
38		S? head	
39	head (::) wie heißt (::) head		
40		S1 Füße wie heißt noch mal Füße	4.8.
	16	5	
	6	13	
Minute 19			
1		S? head	
2	(zu S1) du machst du mal mit weil's ich sag		
3	sonst lernst du's nämlich gar nicht (::) head		
4	war der Kopf		4.8.
5		S? Kopf	
6	wißt ihr noch was des war <fragend>		
7	(berührt ihre Haare)		
8		S? ja Haare	4.8.
9	in English		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

10		S? hair	
11		S2 Haar <versucht das Wort englisch auszusprechen>	4.13. S2 versucht das deutsche Wort „Haar“ durch eine englische Aussprache zu übersetzen. 3.9. LK
12			korrigiert durch korrekte Wiederholung.
13	hair		
14		S? NS4 setzt dich mal bitte auf den Stuhl	
15	jetzt komm jetzt setz du dich mal zu mir		
16	(steht auf und trägt S4 zu sich auf den Platz)		
17		S4 mein schuh	4.8.
18	dein Schuh hol ihn		
19	hair was hamma noch wer weiß noch was		
20	<fragend> NS9 weißt du noch was		
21	<fragend>		
22		S9 (schüttelt den Kopf)	
23		S2 Ohr Auge	4.8.
24	was war Auge <fragend>		
25		S? au	
26		S? wie ein Baby klein	4.8.
27	[eyes] (zeigt auf ihre Augen) eyes		3.14.
28		S? eyes	
29		S? eyes	
30	sagt des noch mal /eyes/	SuS /eyes/	
31	eyes		3.19.
32	was war denn des <fragend> (zeigt ihre Hand)		
33			
34		S8 hand	
35		S? hand	
36	gut and two /hands/ ja hands und hier	ES /hands/	
37		S? Ohren	4.8.
38	mhm		
39		S2 Ohren	4.8.
40	des war ear		
41		S? ear	

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

42	und ears		
43		S? ears	
44		S? zwei Ohren	4.8.
45	sagt des noch mal		
46		SuS ears	
	15 / 2	12 / 2	
	29	14	
Minute 20			
1		S? ear	
2	und ears		
3		S? ears	
4		S? zwei Ohren	4.8.
5	sagt des noch mal		
6		SuS ears ears	
7	ja very good		
8	ja und was hatt ma noch (fragend) hier		
9	(klopft auf ihr Bein)		
10		S? Bein	4.8.
11		S? Bein	4.8.
12	wie war denn das Bein		
13		S? Balle (lachend)	
14	leg hieß das		
15		S? leg	
16		S?black shoes	
17	und zwei legs mit immer mit nem [s] hinten		
18	legs		
19		S? black shoes	
20	legs		
21		S1 legs	
22		S? black shoe	
23	and this black shoe (lacht) and this here		
24	what is this <fragend> (zeigt auf die Füße)		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

25	von S1)		
26		S? Strümpfe	4.8.
27	feet		
28		S? feet	
29	two /feet/	S? /feet/	
30	and one foot		
31		S? foot S? des heißt Fuß	4.8.
32	and this here (zeigt auf die Strümpfe von S1)		
33		S? Strümpfe	
35	hamma schon gehabt socks <fragend>		
36		ES socks	
37	wißt ihr noch <fragend>		
38		ES socks	
39	könnt ihr noch sagen was ihr sonst noch ja		
40	jetzt wisst		
41		S? ich weiß nichts mehr	4.8.
42	doch ihr wisst noch was was is n des (fasst		
43	an die Hose von S4)		
44		S1 black shoe	
45	what is this <fragend>		
	29 / 1	19 / 1	
Minute 21			
1		S? Hose S? Hose	4.8.
2	in English		
3		S? weiß ose	4.8.
4		S? weiß	4.8.
5	white /trousers/	S? /trousers/	
6		S? white trous (bricht das Wort ab) hm mach	4.8. Konzentration bricht.
7		ma wieder geh ma raus	
8	pscht (zu S1) du jetzt hast so schön gesagt		
9	und hast gar nicht ausgesprochen [white		
10	trousers]		3.14.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

11		S1 [white trouser]	4.10. S1 wiederholt die Aussage der LK.
12		S? white trouser	
13	<u>good very good</u>		
14	and this NS9 what is this (zeigt auf den Pulli von S4)		
15			
16		S? rote (..?..)	4.8.
17	pscht		
18		S? roud (versucht das Wort englisch auszusprechen)	4.13. S? versucht das deutsche Wort „Rot“ durch eine englische Aussprache zu „übersetzen“. 3.9.
19			Korrektur durch korrekte Wiederholung.
20	red		
21		S1 red red	
22	red T-Shirt or red Pullover		
23		S1 red pullover	
24	<u>yes very good</u>		
25		S1 oder oder Pullover	4.8.
26	yes		
27		S? the T-Shirt	
28		S1 (meldet sich)	
29	yes (blickt zu S1)		
30		S1 mach ma so zuerst geh ma raus und dann muß ma die Farbe sagen	4.8.
31			
32	soll ma des noch eine Runde machen		7.7.
33	möchtest du rausgehen		
34		S1 ja (steht auf und geht vor die Türe)	4.8.
35		ES ich ich	4.8.
	25 / 1	14 / 1	
	10	20	
Minute 22			
1		S3 ich als Dritter	4.8.
2		S4 darf ich mit der Hose und so	4.8.
3	wir sagen von dir die Sachen <flüsternd>		
4			

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

5		S4 ok	
6	laß a mal sehen was hast denn da drauf		
7	<fragend> (schaut auf den Pullover von S4)		
8			
9		S3 ich bin als Dritte ich bin als Dritte	4.8.
10	gehst wieder auf dein Platz zurück (zu S4)	S4 (setzt sich wieder auf ihren Platz)	
11	also jetzt müß ma erst besprechen was sie		
12	alles hat ja was hat sie denn an		
13		S? röd*	
14	red		4.13. S? versucht das deutsche Wort
15		S?rär	„Rot“ durch eine englische
16		S? Pulli	Aussprache zu „übersetzen“. 3.9.
17	red pullover		4.8. 3.9.
18	and with a little	S? red Pulli <leise>	
19			4.9.
20	was ist da drauf <fragend>		
21		S? ich sag die Schuhe	4.8.
22		S? kätz	4.13. S? versucht das deutsche Wort
23	with a little cat on it little cat sagt ihr		„Katze“ durch eine englische
24	einfach		Aussprache zu „übersetzen“. 4.8.
25		S? Katze	
26	also wer sagt little cat <fragend>		
27		S? ich sag die Schuhe	4.8.
28		S? kumma	
29		S? littel cat	
30	little cat (::) kannst du des sagen little cat		
31	<fragend> (zu S5)		
32		S5 (nickt)	
33		S? ich sag de Pullover	4.8.
34	und wer sagt roter Pullover <fragend>		
35		S9 ich	4.8.
36	sags mal (::) in English		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

37		S9 (zögert)	
38	red		
39	/red pullover/ <flüsternd>	S9 /red pullover/	
40	und (blickt zu S5)		
41		S5 little cat <flüsternd>	
42	little cat		3.19.
43		S2 und ich sag die Schuhe	
44	you wie sind die Schuhe <fragend>		
45		S4 (zeigt ihre Schuhe)	
	25 / 2	9 / 2	
Minute 23			
1	Gelb		
2		S2 Gelb	4.8.
3	yellow shoes		
4		S? yellow shoes	
5	very good		
6	and you <fragend> trouser <fragend>		
7		S3 (zögert)	
8		S? trouser <flüsternd>	
9	oder möchtest du des habn die Hose		
10	<fragend> (an S6 gewandt)		
11		S6 (nickt)	
12	black and white trouser		
13		S? gelbe Schuhe	4.8.
14	sags nochmal black <langsam>		
15		S6 black	
16	and white		
17		S6 and white	
18	trouser		
19		S6 trouser	
20	ich helf dir ein bisschen (::) also jetzt hol		
21	ma sie rein (steht auf und geht zur Tür)		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

22		S? ihn	4.8.
23	ihn ihn		
24	NS1 muß genau aufpassen gell jetzt		
25		S1 ich abe alle geoh	4.8.
26	kein Quatschbär		
27		S1 ich abe alle geoh (kommt wieder ins SZ	4.8.
28		und setzt sich auf seinen Platz) haa	
29	also (::) also jetzt sagen wir was		
30		S1 sag	4.8.
31	wer fängt an <fragend>		
32		ES ich	4.8.
33		S1 ich weiß alle	4.8.
34	NS9		
35		S9 (zögert) red pullover	S9 produziert ohne Hilfe seine
36	very good		Aussage in L2.
37		S1 red pullover	
38	(zu S1) pscht noch nicht sagen erst wenn		
39	alle dran waren		
	17	11	
Minute 24			
1		S1 hah	
2		S5 it ät*	4.13. S5 versucht "little cat"
3	sags mal ganz laut		auszusprechen.
4		S5 igl däg*	4.13. S5 versucht "little cat"
5	little cat (::) nochmal		auszusprechen. 3.9.
6		S5 little cat	4.10.
7		S? hmm	
8	yellow shoes <flüsternd> (zu S2)		
9		S2 gellow shoes	
10		S1 hmhm ich habe alles kapiert	4.8.
11	(zu S6) black and white trouser <flüsternd>		
12		S6 black und wak	4.9.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

13	white		3.9.
14		S6 weik	
15	trouser		
16		S6 trouser	
17	so <auffordernd>		
18		S1 haha	
19	haha		
20		S1 ich weiß (::) NS4	4.8.
21	ja prima		
22		ES ich mag darf ich	4.8.
23		S2 (steht auf)	
24	setz dich mal hin (zu S2) jetz darf die NS5		
25	mal raus		
26		S5 (steht auf und geht vor die Türe)	
27		S2 und nach der NS5 darf ich dann raus	4.8.
28	ja es kann immer nur ein Kind raus		
29		S2 ja aber nach der NS5 darf ich raus	4.8.
30	und dann mach ma		
31		S1 ich habe alle rau	4.8.
32	dich (zeigt aufS9) ok wir beschreiben die		
33	NS9		
34		S1 ich war da dann ich habe bei Tür gemacht	4.8.
35		so und da ich habe alle gehorcht	
36	ja desch is ja gemein so 'n Spielverderber		
37	<lachend> also jetzt aber aufpassen		
	10	12	
	19	34	
Minute 25			
1	was hat jetzt die NS9 besonderes (::) was		
2	hat die den auf ihrem T-Shirt <fragend>		
3		S? ich sag Tiger	4.8.
4		S9 Leopard	4.8.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

5	tiger sagen ma tiger	ES tiger tiger	4.10.
6		(Unruhe)	
7		S? ich sag dann die Hose	4.8.
8		(Unruhe)	
9			
10	bitte nur einer <lachend>		
11		S? ich sag die Hose	4.8.
12	a tiger on the pullover (::) sagsch einfach a		
13	tiger sagst du mal <auffordernd>	S4 a tiger pullover	
14			
15	ja so kannsch sagen <lachend>	S1 ich sag die Hose	4.8.
16			
17	ja wie heißt die Hose <fragend>	S1 Jeans	
18			
19	blue jeans	S1 blue jeans	
20		S3 da hat jetzt fast alle blaue Jeans an	4.8.
21			
22	möchtest du noch was sagen (::) <fragend>		
23	kuck mal die Strümpfe	S6 (klopft an den Arm)	
24			
25	(zu S6) pscht du hast doch schon was		
26	gesagt		
27		S2 ich will die Strümpfe sagen	4.8.
28	also wie heißts <fragend>		
29		S2 zock*	4.13. S2 versucht das englische Wort
30	ja socks		„socks“ auszusprechen. 3.9.
31		S? socks	
32	und was für socks		
	13	9	
Minute 26			
1		S? weiße	4.8.
2		S2 Füße	4.8.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

3	mit Füße was waren die Füße		
4		(Unruhe)	
5	white feet		
6		S2 white feet	4.10.
7	sie hilft dir ein bisschen (blickt zu P) so ham		
8	wa alles		
9		S6 ich hol sie	4.8.
10	ja hol sie		
11		S6 (steht auf und geht zur Türe)	
12		S? dann darf ich raus	4.8.
13		S5 (kommt wieder ins SZ uns setzt sich auf	
14		ihren Platz)	
15		S2 (springt auf) ich fang jetzt an	4.8.
16	yes		
17		S? und dann ich	4.8.
18		S2 ich fang an also white feet	4.8.
19	very good		
20		S4 also (blickt zu)	4.8.
21	<flüsternd> pullover		
22		S4 pullover	4.10.
23	<flüsternd> with		
24		S4 with	4.10.
25	<flüsternd> tiger		
26		S4 tiger	4.10.
27	and		
28		S? NS6 war das nicht	4.8.
29	wer wars denn		
30		S1 ne ich wars (meldet sich)	4.8.
31	ja sags		
32		S1 (blickt zu)	
33	<flüsternd> blue jeans		
34		S1 blue jeans	4.10.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

35		S5 NS9	
36	(lacht) <u>very good</u>		
37		S3 darf ich jetzt raus	4.8.
38	ja du darfst jetzt raus 13	9 7	
Minute 27			
1		ES ich nein ich	4.8.
2		S3 Frau NLK darf ich draußen Frau NLK	4.8.
3		S1 mir mir	4.8.
4	es kann immer nur ein Kind du warst		
5	schon draußen (zu S1) jetzt setz dich hin		
6	ruhig		
7		S1 mir sagen du	4.8.
8	dir uhhh des is schwierig (lacht)		
9		S1 des is nicht schwierig	4.8.
10	was sag ma da		
11	grey grey grey (lacht)	S? ich sag die Hose	4.8.
12			
13		S? ich sag die Hose	4.8.
14	ja dann sagst du (::) weiße Hose <flüsternd>		
15		S? weiße Hose <flüsternd>	4.8.
16	des is white		
17		S? white	
18	/[white]/	S? /white/	3.14.
19		S? white	
20	trouser		
21		S? white trouser	
22		S? white trouser	
23	white trouser and pullover wer sagts NS8		
24	sagst du´s <fragend> (zeigt auf S1) grey		
25	pullover		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

26		S8 grey pullover <undeutlich>	
27	sag mal [grey]		3.14.
28		S8 grey pullover <bemüht>	
29		S1 und wer sagt die Socken <fragend>	4.8.
30	and wart a mal was steht denn da drauf		
31	(betrachtet die Aufschrift auf dem Pullover		
32	von S1) (liest vor) one by one steht da drauf		
33	wer kann denn des noch sagen one by one		
34			
35	(wendet sich ans S6) [one by one] <deutlich>	S1 (deutet aufgeregt auf S6) äh äh äh er	4.8.
36		S1 du kannst bei mir lesen	4.8.
	19 / 1	11 / 1	
Minute 28			
1	ja pscht		4.8.
2		S1 und die Socken	
3	die sind auch grey (::) ah ja lass ma die		
4	Socken weg sag ma des one by one des sagt		
5	er (zeigt auf S6) dann grey pullover and		
6	white trouser		
7		S4 ich hol sie	4.8.
8	bleib sitzen		
9	(..?..)		
10		S1 (steht auf und holt S3 in das SZ) sollst du	4.8.
11		reinkommen (::) sie war bei die Jacken	
12		(lacht) (S3 kommt wieder ins SZ)	
13	also wer hat alles was zu sagen du bist dran		
14			
15		S1 du fangsch an	4.8.
16	ja weißt noch (flüstert S8 etwas ins Ohr)	S8 (sagt nichts)	
17		S8 grey pullover	
18		S4 ich ich sags	4.8.
19	white <flüsternd>		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

20		S4 weiß pullo ähm	4.8.
21	white trouser <flüsternd>		
22		S4 white trouser <bemüht>	4.10
23	white trouser <flüsternd>		3.19.
24		S4 trouser	
25	and (wendet sich an S6) one by one		
26	<flüsternd>		
27		S1 (dreht sich zu S3) und wer ischs	
28		S3 (zögert)	
	18	5	
Minute 29			
1	und soll ich's dir nochmal sagen <fragend>		
2		S1 NS3	
3	white trouser so grey pullover and it is		
4	written one by one		
5		S3 NS1	
6		S1 ja	
7	(lacht)		
8		ES darf ich raus darf ich raus darf ich raus	4.8.
9	(schickt S8 raus) nachher darfst du raus		
10		ES (Unruhe)	
11	oder wir machens so ihr beide dürft		
12	zusammen raus (zeigt auf S2 und S4)		
13			
14		S? nein S? doch	4.8.
15		S? ich holl'n	4.8.
16	jetzt müß ma erst jemanden beschreiben		
17	wen könnt ma denn		
18		S2 NS3	
19	ja des wär klasse da hats viele Sachen (:)		
20	also was könn ma da sagen		
21		S? uh ich hab beide	4.8.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

22	shoes		
23		S? shoes S? shoes sag ich	4.9.
24	wie sehn die shoes aus		
25		S? ich sag die shoes	4.9.
26	S? hmh		
27		S3 rot mit (..?..)	4.8.
28	red		
29		S1 ich sag die Hose	4.8.
30	pscht		
31		S1 ich sag die Hose	4.8.
32	pscht red shoes		
33		S? ich sag des	4.8.
34	the		
35		S1 ich sag die Hose	4.8.
36	jetzt seid a mal gschwind ruhig jetzt mach		
37	ma erst die Schuhe ok Schuhe red shoes		
38	with was is da drauf <fragend>		
	21	3	
	19	14	
Minute 30			
1	Schuhe red shoes with was is da drauf		
2	<fragend>		
3		S? Hund	4.8.
4	dogs		3.9.
5		S? dogs	4.10.
6		S? red dogs	
7	red pscht		
8		S2 red	
9	(zu S2 gewandt) red shoes		
10		S2 red shoes	4.10.
11	with dogs		
12		S2 with dogs	4.10.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

13	ok prima <flüsternd>		
14		S1 ich sag die Hose	4.8.
15	wie heißt se <fragend>		
16		S1 Jeans Jeans	4.8.
17	blue		
18		S1 blue jeans	
19	blue jeans very good <flüsternd>		
20	NS9 sagt den Pullover		
21		S4 ich hol sie	4.8.
22	<i>jetzt wart noch gschwind bis ich fertig bin</i>		
23	(::) pullover coloured pullover		
24		S9 coloured pullover	4.10.
25	also du sagst (zeigt auf S9)	S9 coloured pullover	
26			
27	und du sagst (zeigt auf S2)		
28		S2 wie heißt die Schuhe <fragend>	4.8.
29	red shoes		
30		S2 red shoes	4.10.
31	with dogs		
32		S2 with dogs	4.10.
33	und du sagst (zeigt auf S1)		
34		S1 ja Jeans <hastig>	4.8.
35	blue jeans		
36		S1 blue jeans	4.10.
37	und du holst sie (zu S4 gewandt)	S4 (steht auf und holt S3 in das SZ)	
38	23 8	20 3	
Minute 31			
1	<i>und nicht immer zu ihr hinkucken sonst</i>		
2	<i>weiß sie´s gleich</i>		
3		S4 (öffnet die Türe) komm kannst	4.8.

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

4		reinkommen	
5		S? kannst reinkommen	4.8.
6		S8 (kommt und setzt sich auf seinen Platz)	
7		ES ich fang an	4.8.
8		(Unruhe)	
9	jetzt komm a mal zu mir wir müssen erst a		
10	mal noch besprechen wer jetzt dran ist		
11	(nimmt S4 auf den Schoß)		
12		S2 (meldet sich)	
13		S4 ich und NS2	4.8.
14	also du hast was gesagt oder nein du bist der		
15	der raten muß (::) also du fängst an (zeigt zu		
16	S2)		
17	P (flüstern S2 ins Ohr)		
18		S2 red shoes with dogs	
19	red shoes with dogs		3.19.
20	P (fordert S9 durch Blickkontakt auf)		
21		S9 coloured pullover	
22		S1 blue jeans	
23		S8 (zögert)	
24	sagst du deins nochmal (zu S2)		
25		S2 black	
26	red		3.9.
	5	9	
	49		
Minute 32			
1		S2 red shoes*	4.13. S2 spricht „shoes“ als „tschuus“
2	with		aus.
3		S2 with	4.10.
4	dogs		
5		S2 dogs	4.10.
6		S8 (zögert immer noch)	

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

7	weißt du was dogs sind <fragend>		
8		S8 (nickt) mhm	
9	lauf mal rum und kuck alle Schuhe an red		
10	shoes with dogs		
11		S8 (steht auf und betrachtet alle Schuhe) NS8	
12	sie hat red socks but red shoes		
13		S8 ah NS3	
14	with dogs was war denn des <fragend>	S8 (zögert)	
15	kuck mal was sie drauf hat zeigs show it		
16	was sind da drauf		
17		S8 Hunde	4.8.
18	dogs sind Hunde so jetzt darf noch NS2		
19	und NS4 und dann hör ma auf		
20		(Unruhe)	
	17	4	
Minute 33			
1	<i>ja du holst se wer hat ne ich hab schon zur</i>		
2	<i>NS3 sie darf se reinholen</i> (zu S1) du sagst		
3	jetzt wieder was und zwar was du immer		
4	sagst das du so gut kannst		
5		S1 ich die Jeans	4.8.
6	wie heißen sie <fragend>		
7		S1 bla blusch blue Jeans <angestrengt und	
8		konzentriert>	
9	very good		
10		S? wer ist dran <fragend>	4.8.
11	und NS8 was möchtest du sagen <fragend>		
12		S8 (sagt nichts)	
13	shoes coloured shoes sagst dus mal		
14		S8 coloured shoes	4.10.
15	coloured shoes (::) grey pullover grey and		
16	black wer sagt des <fragend>		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

17		S5 ich (meldet sich)	4.8.
18	grey and black sagstes mal		
19		S5 grey black	4.10.
20	grey and black pullover		
21		S1 und NS9 sagt die Socken	4.8.
22	pscht Socken wer möcht die Socken NS9 du		
23		S1 ja NS9	4.8.
24	und wie sind sie		
25		S? rote Socks	4.8.
26	in english /red socks/	S9 /red socks/	
27	very good (winkt S3)		
28		S3 (steht auf und holt S2 und S4 in das SZ)	
	25 / 2	8 / 2	
Minute 34			
1		S1 ich will holen	4.8.
2	des hamma schon besprochen NS1 passt		
3	lieber auf dass ihr eure Sachen nicht		
4	vergesst		
5		S3 ihr könnt kommen ihr zwei (S2 und S4	4.8.
6		kommen in das SZ und setzen sich auf ihre	
7		Plätze)	
8		S1 ich will anfangen ich will anfangen	4.8.
9	ja passt auf der NS1 fängt an		
10		S4 wir sind bei der Türe gstanden	4.8.
11		S1 bl blue blue Jeans	
12	very good (zeigt zu S9)		
13		S1 ha (freut sich)	
14		S9 red socks	
15	red socks blue Jeans red socks		3.19.
16		S2 und S4 NS5 NS5	
17	Moment wir sind ja noch gar nicht ganz		
18	fertig		

UTR - FS-L - 24.10.2001 - 1.Schuljahr

19		S5 blö pullover <leise fast geflüstert>	4.13.
20	sags nochmal		
21		S5 grey and black <noch leiser>	
22	sags nochmal ganz laut		
23		S5 geid*	
24	grey		3.9.
25		S? grey	4.10.
26	and		
	10	11	
	13	15	
Minute 35			
1		S5 and	
2	black		
3		S5 black <geflüstert>	4.10.
4	pullover		
5		S5 pullover <geflüstert>	4.10.
6	grey and black pullover		3.19.
7		S? er kommt dran noch	4.8.
8	(flüstert S8 ins Ohr)		
9		S8 coloured shoes	
10		S2 ich weiß NS6	4.8.
11	ja (lacht)	SUS ja (lachen und klatschen)	4.8.
12		S4 NS6	
13	so ich glaub jetzt ham wa genug gemacht		
14		S1 ja jetzt geh ma	4.8.
15	jetzt dürft ihr auf euren Platz zurück		
16		SuS (rücken die Stühle zurecht und setzten sich wieder an die Tische)///	
17			
18			
	6	5	
	15	8	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

Zeile	LK1	SuS	Prinzipien
	Minute 0:27		
1		(SuS sitzen auf ihren Plätzen)	2.15. 2.16.
2	listen		
3		S1 listen (hebt dabei den Ziegefinger)	4.10.
4		S6 listen	7.1. 7.8. 7.9. 7.5.
5		S13 listen (...to me...)	6.5.
6		S1 listen to me <leise>	5.1. In der Stunde werden sowohl rezeptive wie auch produktive Schülerreaktionen verlangt. Die SuS folgen den Fragen und Anweisungen der LK.
7	(zeigt auf S13) hör auf NS13 tu des weg		5.2. Schülerreaktion ist produktiv. SuS treten mit der LK in Interaktion.
8	sonst musst raus und draußen musst dann		10.1. Funktional-kommunikative Aktivität findet in Form von
9	den Unterricht verfolgen		10.4. rezeptiven Übungen und reproduktiver Übungen 10.5. statt.
10		S1 bingo	
11		S? (lacht)	
12		S1 lis	
13	<u>now now listen get up</u>		
14		S? (...?...)	
15	please get up		
16		S1 please get up	4.10.
17		S? please get auf	4.9. 4.8.
18		SuS (stehen auf)	
19	<u>take your chair</u>		
20		S1 was <fragend>	4.8.
21	<u>take your chair</u>		
22		S1 ja	4.8.
23	<u>and put it under your table</u> (nimmt ihren Stuhl und schiebt ihn unter den Tisch)		
24	21 15	15 2	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

Minute 1			
1		SuS (stellen ihre Stühle unter die Tische)	
2		S? ah	
3		S? table	4.10.
4		S? table	4.10.
5		S? table (...?..)	4.10.
6		S? kuck mal so ist (...?..)	4.8.
7		SuS (sind mit dem Stühlerücken fertig)	
8	very good (::) now let's sing our song		
9		SuS (schauen zu LK wirken unsicher)	
10		S? let's sing our song <leise>	4.10.
11		S1 was <fragend>	4.8.
12		S? ah (einige SuS scheinen die Aufforderung der LK zu verstehen)	
13		S6/S14/S15 / I put my right hand in I put my right hand out/	
14			
15			
16	(unterbricht die SuS) <lachend> let's start together		
17			
18		SuS (hören auf zu singen)	
19	(singt) / I put my right hand in (streckt den linken Arm aus) I put my right hand out (führt den Arm wieder zurück) I put my right hand in (streckt den linken Arm aus) and I shake it all around (schüttelt die Hand) I do the hokey kokey (wackelt mit der Hüfte) and I turn around (dreht sich einmal herum) that's what it's all about hey (springt in die Luft und klatscht in die Hände)	SuS (singen) / I put my right hand in (strecken den rechten Arm aus) I put my right hand out (führen den Arm wieder zurück) I put my right hand in (strecken den rechten Arm aus) and I shake it all around (schütteln die Hand) I do the hokey kokey (wackeln mit der Hüfte) and I turn around (drehen sich einmal herum) that's what it's all about hey (springen in die Luft und klatschen in die Hände)	2.15.
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28		S? au	
29		S15 und dann so	4.8.
29	I put		
30		S15 hey (springt noch einmal zur Seite und	4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

31 32 33 34	pscht	klatscht in die Hände) S? I put my S1 I put my right hand in <leise>	
35 36 37 38 39 40 41	(singt) / I put my left hand in (streckt den linken Arm aus) I put my left hand out (führt den Arm wieder zurück) I put my left hand in (streckt den linken Arm aus) and I shake it all around (schüttelt die Hand) I do the hokey kokey and I turn around (dreht sich einmal herum)/ 88 / 74	SuS (singen) / I put my left hand in (strecken den linken Arm aus) I put my left hand out (führen den Arm wieder zurück) I put my left hand in (strecken den linken Arm aus) and I shake it all around (schütteln die Hand) I do the hokey kokey and I turn around (drehen sich einmal herum)/ 91 / 74 8	
Minute 2			
1 2 3	/that's what it's all about hey/ (springt in die Luft und klatscht dabei)	/that's what it's all about hey/ (springen in die Luft und klatschen dabei) NS13 / NS10 (singen nicht mit, albern herum)	
4 5 6 7	and now <fragend> (klatscht in die Hände) (zeigt wahrscheinlich auf die Füße)	S1 Füße S? I (...?...) my left hand in I put my	4.8.
8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	(singt) / I put my right foot in (streckt das rechte Bein aus) I put my right foot out (nimmt das rechte Bein wieder zurück) I put my right foot in (streckt das rechte Bein wieder aus) and I shake it all around (schüttelt den rechten Fuß) I do the hokey kokey (wackelt mit der Hüfte) and I turn around (dreht sich einmal herum) that's what it's all about hey (springt in die Luft und klatscht in die Hände)	SuS (singen) / I put my right foot in (strecken das rechte Bein aus) I put my right foot out (nehmen das rechte Bein wieder zurück) I put my right foot in (strecken das rechte Bein wieder aus) and I shake it all around (schütteln den rechten Fuß) I do the hoogy boogy (wackeln mit der Hüfte) and I turn around (drehen sich einmal herum) that's what it's all about hey (springen in die Luft und klatschen in die Hände)/ SuS (singen wenig sondern konzentrieren sich	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

19		mehr auf die Bewegungen)	
20	(singt) / I put my left foot in (streckt das linke Bein aus) I put my left foot out (nimmt das linke Bein wieder zurück) I put my left foot in (streckt das linke Bein wieder aus) and I shake it all around (schüttelt den linken Fuß) I do the hokey kokey (wackelt mit der Hüfte) and I turn around (dreht sich einmal herum) that's what it's all about hey (springt in die Luft und klatscht in die Hände)/	SuS (singen) / I put my left foot in (strecken das linke Bein aus) I put my left foot out (nehmen das linke Bein wieder zurück) I put my left foot in (strecken das linke Bein wieder aus) and I shake it all around (schütteln den linken Fuß) I do the hokey kokey (wackeln mit der Hüfte) and I turn around (drehen sich einmal herum) that's what it's all about hey (springen in die Luft und klatschen in die Hände)/ S1 jetzt kommt der Kopf S13 (lässt sich auf den Boden fallen und steht wieder auf) tata (streckt die Arme in die Höhe) ES (reden durcheinander)	4.8.
33	(singt) / I put my head in (streckt den Kopf nach vorne) I put my head out (Kopf zurück)/	SuS (singen) / I put my head in (strecken den Kopf nach vorne) I put my head out (Kopf zurück)/	
34	102 / 100	108 / 100	
35			
Minute 3			
1	(singt) / I put my head in (streckt den Kopf wieder nach vorne) and I shake it all around (schüttelt den Kopf) I do the hokey kokey (wackelt mit der Hüfte) and I turn around (dreht sich einmal herum) that's what it's all about hey (springt in die Luft und klatscht in die Hände)/	SuS (singen) / I put my head in (strecken den Kopf wieder nach vorne) and I shake it all around (schütteln den Kopf) I do the hokey kokey (wackeln mit der Hüfte) and I turn around (drehen sich einmal herum) that's what it's all about hey (springen in die Luft und klatschen in die Hände)/	
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8		S15 und jetzt die Zunge	4.8.
9		SuS (lachen)	
10	(...) immer noch		
11		S? ja	4.8.
12	my my tummy mein Bauch		3.20.
13		SuS (rufen laut durcheinander)	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

14 15		S? my tummy S12 (...?...)	4.10.
16 17 18 19 20 21 22 23 24 25	(beginnt zu singen) / I put my tummy in (streckt den Bauch nach vorne) I put my tummy out (Bauch zurück) I put my tummy in (streckt den Bauch wieder nach vorne) and I shake it all around (wackelt mit dem Bauch) I do the hokey kokey (wackelt mit der Hüfte) and I turn around (dreht sich einmal herum) that's what it's all about hey (springt in die Luft und klatscht in die Hände)/	SuS (stimmen mit ein) / I put my tummy in (strecken den Bauch nach vorne) I put my tummy out (Bauch zurück) I put my tummy in (strecken den Bauch wieder nach vorne) and I shake it all around (wackeln mit dem Bauch) I do the hokey kokey (wackeln mit der Hüfte) and I turn around (drehen sich einmal herum) that's what it's all about hey (springen in die Luft und klatschen in die Hände) (SuS lachen)	
26		S? mach ma mal Zunge <fragend>	4.8.
27 28 29 30 31 32 33	Zunge tongue tongue heißt des	S16 Frau NLK ich hab so (springt noch einmal in die Luft) S? Zunge Zunge S6 (summt das Lied weiter) S? tongue	3.20. 4.8. 4.8. 3.9. 4.10.
33 34 35 36 37	(beginnt zu singen) / I put my tongue in (streckt die Zunge aus) I put my tongue out (zurück) I put my tummy in (streckt den Bauch wieder nach vorne) and I shake it all around (wackelt mit dem Bauch)/ 92 / 87	SuS (lachen) (beginnen zu singen) / I put my tongue in (strecken die Zunge aus) I put my tongue out (zurück) I put my tummy in (strecken den Bauch wieder nach vorne) and I shake it all around (wackeln mit dem Bauch)/ 90 / 87 4	
Minute 4			
1 2 3 4	(singt) / I do the hokey kokey (wackelt mit der Hüfte) and I turn around (dreht sich einmal herum) that's what it's all about hey (springt in die Luft und klatscht in die	SuS (singen) / I do the hokey kokey (wackeln mit der Hüfte) and I turn around (drehen sich einmal herum) that's what it's all about hey (springen in die Luft und klatscht in die Hände	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

5	Hände)/	(lachen und singen nur mäßig mit)/	
6	ok now sit down please		
7		S? was <fragend>	4.8.
8		S? sit down please	4.10.
9		ES (reden laut durcheinander)	
10		SuS (setzen sich)	
11		S? sit down	4.10.
12		S? oh das war lustig	4.8.
13		S13 (summt noch die Melodie des Liedes)	
14	so last lesson pscht we talked about (::) (LK		7.1.
15	und P klappen die Tafel auf; die Tafel ist		
16	beschrieben)		
17		S? ah nicht schon wieder die Wörter KO	4.8.
18	pscht (lacht)		
19		S? nicht schon wieder KO	4.8.
20		S? boy is in the box KO	4.3.
21		S? die kennen wir doch schon auswendig KO	4.8.
22		S? the boy is in the box	4.3.
23	(zB ein Junge steht auf einer Kiste links vom	II	
24	Bild steht on rechts steht auf) the boy is		
25	<fragend>	S? auf KO	4.8.
26		ES (rufen durcheinander) /... in on...the box/	
27		S? auf der box KO	4.9.
28	is <fragend>		
29		S6 mh (meldet sich)	
30		ES (rufen wieder durcheinander) /... auf der	4.9.
31		box .../ KO	
32		S? on the box KO	
33	on the box the boy is on the box in german	S6 on	3.19.
34	was heißt in deutsch		3.20.
	43 / 17	43 / 17	
	Minute 5		

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

1		SuS (rufen durcheinander)	
2		S? auf der Kiste	4.8.
3	bitte meldet euch (::) NS14		
4		S14 in der Kiste auf der Kiste	4.8.
5	auf der Kiste <zustimmend> and here (zB2		
6	KO zeigt wahrscheinlich ein Mädchen das in		
7	einer Kiste steht links von dem Bild steht in		
8	rechts des Bildes steht in)		
9		S? the boy is KO	
10		ES girl girl	
11		S? the girl KO	
12		S? is in the box KO	
13	the girl I think it's a girl		
14		ES (reden durcheinander) in der box	4.8.
15		S? box KO	
16	[in the box] yes <fragend>		3.14.
17		S? in der box KO	
18	the boy is in the box		
19	and now here (zB3 KO zeigt wahrscheinlich	SuS (Unruhe)	
20	einen Bären der nahe bei einer Kiste steht		
21	links des Bildes steht near to/near rechts steht		
22	nahe bei) the doll and the bear the bear is		
23		S? nah nah (Unruhe) KO	
24	hello		
25		S? /der Bär ist near dem/	4.9.
26		S? /nah nah/	
27		S? ähm ähm	
28		S? Bär ist (...?..)	4.8.
29		S? nah ni	
30	[near]		3.14.
31		S? near	4.10.
32	the bear is /near the box/	ES /near the box/	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

33 34	and here the doll is 44 / 3	S1 the dom is unter der bear 24 / 3	4.9. 4.10.
Minute 6			
1 2 3 4 5 6	[behind] /behind/ the bear	S? (lacht) KO SuS /behind/ S? biheit S? behind KO S? the bear KO	3.14. 4.13. 4.11. 4.10.
7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	and here the cat is (zB5 zeigt eine Katze) is <fragend> BgG the cat is in german in deutsch wo is die Katze genau [in front of] yes in front of the doll	S? he S? the cat S? de bär S? in de S1 vor der Puppe ES /front/	4.13. 4.13. 3.20. 4.8. 3.14.
18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	and here the dolls (zB6 zeigt eine Puppe) in english [under] yes ok laßt uns mal nochmal zusammen sagen yes <auffordernd> also	S? on de S? de däds S6 under S? under S? ja	4.13. 3.14. 4.10. 4.10. 4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

29		S? I put my leit hand	
30	(zB1) the girl is /on the box/ (zB1)	ES /on the box/ <zögerlich>	
31	zusammen <auffordernd> the doll äh the	SuS (lachen)	
32	girl is /on the box/ (zB1)	SuS /on the box/	
33	nochmal /the girl is on the box/ (zB1)	ES /the girl/ SuS /is on the box/	
34	and here (zB2) the girl is 57 / 13	35 / 14	
Minute 7			
1	/in the box/	SuS /in the box/ <sicher>	
2	NS13 machst du auch mit <fragend>		
3		S13 ja	4.8.
4	/the girl is in the box/	SuS /the girl is in the box/	
5	the bear is near the doll (zB3)	ES /near/ /doll/	
6	nochmal /the bear is near the doll/	SuS /the bear is near/ /doll/	
7		S? dogs	
8	here behind (zB4)		
9		ES /behind/	
10	pscht Moment the /doll/ is /behind/ the bear	ES /doll/ ES /hind/ (SuS sprechen nur hind)	
11		S? the bear	3.14
12	together [the /doll/ is be/hind/ the /bear/]	ES /doll/ /hind/ /bear/ (nur wenige SuS sprechen mit)	
13			
14	behind heißt hinter		3.10.
15	it`s (...?) (zB5) in front of in front of also	ES (reden durcheinander)	
16		S15 in font of	4.10
17	the cat NS10		
18		S6 (meldet sich) ich weiß ich weiß vor	4.8.
19	yes vor (lacht) the cat is in front of the doll		3.19.
20	together		
21	57 / 23	S15 I put my left hand 33 / 22	
Minute 8			
1	the [cat] is in [front] of the [doll]	ES (versuchen mitzusprechen klingt unsicher)	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

2		/cat/ /front/ /doll/	
3	and here (zB 6)	S? unter das ist	4.8.
4			
5	the dolls	S1 ist	4.8.
6			
7	are	S? are NS1	4.10.
8			
9	under the table	S? unter der Tisch	4.8.
10		S? Tisch	4.8.
11		S? Tisch	4.8.
12		S? table	4.11
13		ES /table/	
14			
15	so wir machen jetzt so ihr sagt mir nur		
16	immer das richtige Wort so sie sind in		
17	Englisch gell ihr müsst nicht den ganzen		
18	Satz sagen	S? Schwes Frau NLK1 darf ich mal schnell	4.8.
19		was sagen	
20			
21	ja	S16 meine Schwester die läuft in mein	
22		Zimmer macht die Beine breit und fliegt hin	
23		<lachend>	
24			
25	ja aber des kommt jetzt nicht zum Thema		
26	(geht zu einem Regal und nimmt einen		7.8. 7.9.
27	kleinen Korb heraus) now look here NS13		LK1 setzte den Teddy in den Korb
28	NS13 du startest jetzt	S? starten NS13 (tut so also ob er auf einem	4.8.
29		Motorrad fahren würde) brumm brumm	
30		ES (lachen)	
31			
32	where is the bear <fragend>	S6 (meldet sich) ähm	
33			

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

34	pscht pscht	S13 in the box	4.10.
35			
36	<u>very good</u>	S6 ich wollte des sagen	4.8.
37			
33	where is the ball <fragend>	S6 (meldet sich) ähm ähm	LK1 nimmt den Teddy aus dem Korb und stellt den Korb auf einen Ball
34		S1 unter dem Ball	4.8.
35		S6 unter der Box	4.8.
36	<geflüstert> melden		
37	29	9 / 4	
Minute 9			
1	NS10	S10 the ball ist ähm	
2		S? unter der Box	4.8.
3			3.14.
4	[under]	S6 ich weiß	4.8.
5		S10 under the box	4.10.
6		S6 oh Mann	Lk1 nimmt den Korb vom Ball und setzt neben den Korb eine Puppe
7			
8	<u>very good very good</u> and (:): the doll		
9	<fragend> (blickt zu S14) NS14 <geflüstert>	S14 neben der Box	4.8.
10			
11	in English	S? (...Fuß...)	4.8.
12		S? neb de Bock	4.8.
13		S? in de lock	
14		S6 (meldet sich eifrig) ich weiß Mann	4.8.
15		S? Ziegenbock	4.8.
16		S1 Ziegenbock	4.8.
17		S14 the doll	
18			
19	pscht bitte NS6 (fordert S6 zur Ruhe auf) du		
20	darfst doch		
21		S16 Ziegenbock hat er gesagt	4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

22		S? nea	
23	[near] near the box		3.14.
24		ES /near near/	
25	sags nochmal say it again		3.20.
26		ES /say it again/	4.10.
27	the ball (verbessert sich) the doll		
28		S14 the doll	4.10.
29	is		
30		S14 is	
31		S1 ist	4.8.
32	near		
33		S1 near	4.10.
34	the box		
35		S1 the box	4.10.
36		S14 the box	4.10.
37	ok and now NS6		
38	hm	S? hmm	LK1 legt den Ball auf den Korb
39			
40	<i>pscht ihr müßt leise sein</i>		
41		S6 <leise> auf der Box	4.8.
42	NS6 the ball is <fragend>		
43		S6 on the box	
44	yes is on the box		3.19.
45		ES /on the box/	4.10.
46	and now NS16(:		LK1 legt den Ball zur Seite und stellt
47		S16 nein NS16	den Korb auf den Teddy 4.8.
	36	30 / 8	
	4	5	
Minute 10			
1	the teddy		
2		S1 teddy	4.10.
3	teddy		

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

4		S1 teddy is in de bog	
5	pscht nein		
6		S1 un de bog	
7	<flüstert S1 zu> nicht dreinreden		
8	(zu S16) NS16 the teddy is	S16 the teddy ist	4.9.
9		S? on the box	
10		S16 ähm	
11			
12	[under]		3.14.
13		S16 under the box	
14	the box <u>very good</u> and now the ball is		LK1 legt den Ball vor den Korb
15	<fragend>		
16	NS1		
17		S1 vor der Box	4.8.
18	in English		
19		S? oh nein	4.8.
20		S? ää (meldet sich)	
21		S1 the ball ist	4.9.
22		S? is	
23		S1 vor der	4.8.
24	in front of		3.9.
25		S1 front	4.10.
26	is schwierig in front		
27		S? on the box	
28		S1 front of	
29		S13 on the box	
30	of the box		3.9.
31		S1 of the box	
32		S? auf der Box	4.8.
33	yes say it together in front of <betont> sagts		3.20.
34	mal zusammen		
35		S1 in font of	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

26	the box (::) kannst auch Susi sagen letztes		
27	mal haben wir Susi gesagt		
28	[Susi is behind the box] say it again		3.14.
29		S? behind	4.10.
30		S? behind	4.10.
	28	12	
Minute 12			
1	sags nochmal	S10 Susi is behind the box <leise>	4.10.
2			
3	very good and now (überlegt welche/n SuS		
4	sie auswählen soll) it's NS14 turn (wirft S14		
5	einen Ball zu) come here	S14 was <fragend> (fängt den Ball auf)	4.8.
6			
7	show us	S? du darfst was machen	4.8.
8			
9	yes	S14 (legt den Ball unter den Korb)	
10		S? was die für (...?...) macht KO (Kinder	4.8.
11		melden sich wohl)	
12		S14 (zaS16)	
13		S10 the ball is behind	10.7.
14		S6 ich weiß	4.8.
15		S16 (sagt nichts)	
16		S6 under box	
17		S1 on de Box	
18			
19	under the box		3.9.
20		S? ich will auch was machen	4.8.
21	so jetzt		
22		S? on the box	
23	jetzt darf jetzt darf wer war des grad wer		
24	hats gesagt <fragend zu S14>		
25		ES ich	4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

	15	17	
		8	
	Minute 13		
1	NS13 <u>now it's NS13 turn</u>	S6 ich habs gesagt	4.8.
2		S? ich habs doch auch gesagt	4.8.
3			
4	(zu S6) du darfs nachher du kannst es ja		
5	gut		
6		S16 darf ich nach NS13	4.8.
7	(zu S16) der ders errät		
8		(Unruhe) S? ähm the ball	
9		S13 (legt den Ball auf den Korb)	
10		S6 ich weiß ich weiß es ich weiß	4.8.
11		(S10, S1, S16 melden sich)	
12		S13 (kann sich nicht entscheiden wen er	
13		auswählen soll) da weiß man nicht wen man	4.8.
14		nehmen soll	
15	ja siehst so gehts mir auch <lachend>		
16		S13 NS10	
17		S10 the ball	
	4	4	
	Minute 14		
1		S6 ich weiß	4.8.
2	is	S? ich weiß ich weiß	4.8.
3		S10 is	
4		S6 on the box	
5		S? auf der box	4.9.
6		S10 on the box	4.11.
7	(zu S10) <u>very good now it's NS10 turn</u>		
8		S13 tu mal den Becher (fordert S10 auf einen	
9		Becher zur Seite zu stellen damit er ihm den	
10		Ball zu werfen kann)	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

11 12 13 14 15	und <auffordernd> hopsa	S10 (fängt den Ball) S1 bingo S13 bingolino	
16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	you have teddy and Susi and the ball (benennt S13 die verschiedenen Gegenstände) (zu S6) nicht so (...?...) pscht (zu S2) NS2 kuck du lieber auch mal her 14	S13 ähm (steht am Pult mit den Gegenständen und kann sich nicht entscheiden) S13 (legt den Teddy unter den Korb) S? hmm teddy ES (lachen) S6 ich weiß ich weiß ES (melden sich) S13 (überlegt wen er aufrufen soll) S13 NS14 S14 the teddy 10 4	4.8.
Minute 15			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	in english [under] very good but now (spricht zu S13 und berät ihn wer aufgerufen werden soll) ah m-hm look here NS13 (spricht den Namen englisch)	S14 is unter der box S14 under S? under de box ES (rufen aus dass sie noch nicht dran waren) S13 (wirft den ball zu S1) S1 (fängt den Ball geht zum Pult und legt den Teddy in den Korb)	4.9. 3.10. 3.9. 4.10. 4.10.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

12	aus)		
13		S13 ich heiß nicht NS13 (spricht den Namen ebenfalls englisch aus)	4.8.
14	doch		
15		S13 nein	4.8.
16		S? doch in Englisch	4.8.
17		S13 ich heiß NS13	4.8.
18		S? ich sag frauli	4.8.
19		ES (lachen)	
20		S? NS1 bitte (will aufgerufen werden) KO	4.8.
21		S13 misses NLK	
22	9	6 5	
Minute 16			
1		(Unruhe)	
2		S1 NS12	
3		(Unruhe)	
4	pscht		
5		S12 the teddy is in the box <sehr leise>	
6	m-hm		
7		S13 was der NS10 is on the box	4.8.
8		SuS (lachen)	
9	NS12 sags du nochmal laut		
10		S? NS10 is in the box KO	
11		S12 the NS10 ää (lacht) teddy is in the box	
12	yes <u>very good</u>		
13		S? the NS10 is in the box <lachend> KO	
14		S? NS12 sag das nicht nochmal zu mir KO	4.8.
15		S? the S10 is in the box KO	
16		S? (...?...) is on the box	
17		S? ich will auch mal mal	4.8.
18			

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

23		S10 behind the box	
24	very good		
25	(zu S12) gib ihm den Ball		
26		S? aber er war doch schon	4.8.
27		S? ja und NS2 und ich wir waren noch nie	4.8.
28	(zu S13) NS13 dann suchst du jetzt jemand		
29	aus dem du es geben willst wer noch nicht		
30	dran war wer war noch nicht dran		
31		ES (melden sich)	
32		(S16 und S2 melden sich) NS16 ich und NS2	4.8.
33		S6 und NS6	4.8.
34			
35	(zu S13) NS13 NS6		
	3	11	
		16	
Minute 18			
1	NS2 und NS16		
2		S13 NS2	
3		S2 mach NS13 (wirft S2 den Ball zu)	4.8.
4		S? NS2 NS2	
5	(zu S2) come here		
6		S2 (geht zum Pult und lacht)	
7		S? was lacht die	4.8.
8	(zu S2) na wo tust hin <fragend>		
9		S2 (legt den Ball auf den Korb)	
10	ah ja		
11		S? da liegt ne Dose ne Dose	4.8.
12		S? NS16 (Unruhe)	
13	pscht		
14	NS16 (ruft S16 auf)		
15		S16 der Ball ist	4.8.
16		S6 on the box	4.11.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

17 18 19 20	(zu S2) <u>very good</u>	S2 on the box S2 (wirft den Ball zu S16) S16 (fängt den Ball und geht zum Pult)	4.11.
21 22 23	(zu S16) nimm mal die Susi die hat noch gar nicht 4	S16 nein Teddy 6 9	4.8.
Minute 19			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	teddy also teddy pscht (zu S16) der NS6 war noch gar nicht den musst jetzt mal drannehmen (zu S16) NS16 NS6 war noch nicht dran pscht (zu S6) <u>very good now it's your turn</u>	S16 (legt den Korb auf den Teddy) S? dann mach anders S16 (stellt den Teddy auf den Korb) S? hoppe hoppe Reiter wenn er fällt dann schreit er S? (...?...) macht der Reiter plumps S? NS10 war schon S16 NS6 S? NS6 (...?...) S6 die teddy is on the box S? jetzt warn alle S? nein Frau NP noch nicht (Unruhe) S? oha die krabbelt auf dem Tisch S6 (stellt den Teddy neben den Korb)	4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.9. 4.8. 4.8. 4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

23 24 25	ja laß ihn doch mal look (nimmt S6 am Arm und führt ihn hinter das Pult) so ists gut 10	S? Frau NP isch weg 5 21	4.8.
Minute20			
1 2 3 4 5 6 7	NS1 du bist dran	S1 S10(melden sich) S13 jetzt mach doch S? mach mal S6 (zögert) S6 was <fragend>	4.8. 4.8. 4.8.
8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21	is near near near yes very good	S1 oha S? oha S1 ah teddy ah near S? neb de bog S1 is nebe der Box S1 near S? near the box S? Mann ich will auch noch mal S1 nibe S1 near the box	4.8. 4.8. 4.11. 3.9. 4.10. 4.8. 3.9. 4.10.
22 23 24 25 26	(teilt an alle SuS Arbeitsblätter aus) now take your pencil	S? nicht schon wieder Unruhe (SuS sprechen im Chor: nicht schon wieder)	4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

27	<u>now listen pscht</u> 13	10 9	
Minute 20			
1	here you see	SuS (beenden die Zwischenrufe jedoch immer noch Unruhe)	
2		S? here you see	4.10.
3		S? (...pencil...)	7.5.
4			
5	(nimmt das Arbeitsblatt um es mit den SuS zu besprechen) a little a littel girl under the box and on the box NS16 listen please and in the box and what (:.) and what is		
6	(unterbricht die Frage) was is wieder los (zu S?) and what do you have to do here		
7	<fragend> (zeigt auf das Arbeitsblatt) what do you have to do <fragend> NS1		
8		S1 die Sus äh was (ist sich unsicher ob er Susi oder girl sagen soll) Susi neben vor vor vor der Kiste	4.8.
9			
10	wo where <fragend> here look here (zeigt auf einen anderen Teil des Arbeitsblattes)		3.20.
11		S1 ah so Marmelade ist in die Kiste	4.8.
12			
13	yes		
14	45	4	
Minute 22			
1	(zu S1) and you and you NS1 you have to write here	S1 (meint er müsse den Satz wiederholen) to wr	
2			
3			
4			
5	[in]	S1 in	3.14. 4.10.
6			

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

7	in you have to write in was müßt ihr da		
8	unten tun <fragend>		
9		S? in	KO
10	NS13 <auffordernd>		SuS schreiben unter kleine Bilder auf
11		S1 in schreiben	4.8. dem Arbeitsblatt die jeweils
12		S1 in	richtigen Adjektive
13	in schreiben ganz genau		
14		S? wo <fragend> wo	4.8.
15		S? in schreiben	4.8.
16	hier		
17		S? soll mas jetzt hinschreiben <fragend>	4.8.
18	jetzt		
19		S? ok	
20		S? wie heißt das nochmal <fragend>	4.8.
21		S? in	
22		S? in	
23		S? in	
24		S? (... mit Füller ...)	4.8.
25	machs bitte mit Bleistift nur in		
26		S? Frau NLK stimmt des <fragend>	4.8.
27		S? in	
28		S? in	
29		S? stimmt des <fragend>	4.8.
30	wenn ihr nicht wisst wie ihr die Namen		
31	schreiben sollt dann kuckt einfach hier		
32	(zeigt auf die WT) ja oder auf eurem Blatt		
33	oben (zeigt auf das Arbeitsblatt)		
	17	12	
Minute 23			
1	now the next one		
2		S? (...?...)	
3		S1 ich mach allein	4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

4	the next one	S? NS10	
5			
6	what do you write here	S? ober die Kiste	4.8.
7		ES (Unruhe)	
8			
9	NS13	S13 ja	4.8.
10			
11	what do you write here <fragend>	S13 on the	
12		S? /basket/	
13	on the basket on the /basket/ NS13 what do		
14	you write here <fragend>	S? on the basket	4.10.
15		S? what do you write here	4.10.
16		S? basket	4.10.
17			
18	you write	S? you write	4.10.
19			3.14.
20	[on]	ES /on/	
21		S? <i>ich hab des schon</i>	4.8.
22		S? on	
23		S? on	
24		S? onla	
25			
26	and the next one	S? and the next (...ran...)	4.10.
27			
28	NS16 what do you write here <fragend>	S? on NS1 in	
29			
30	no (::) what do you write here <fragend>		
31	NS1 (fordert ihn zu mehr Aufmerksamkeit auf)	S1 what	10.7. S1 reagiert spontan und frei in der Zielsprache
32		I	
33		S? unter	4.8.
34	what do you write here <fragend>		
35			

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

36 37	jam 52 / 1	S1 äh die Marmelade 23 / 2 4	4.8.
Minute 24			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	no no ah yes yes it's unter (...?...) and what is [unter] [unter] (..?...) unter	S1 die jam ober die Kiste S1 unter der Kiste S1 doch S? the jam S1 the jam S6 unter S1 unter ES /under/ ES (reden durcheinander erwähnen jedoch immer das Wort unter)	4.9. 4.8. 4.8. 3.19. 4.10. 3.19.
18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	NS13 was musst jetzt schreiben NS13 what do you write here <fragend> [unter] genau ja (::) überleg selber mal	S? what do you write here S? was soll ma jetzt schreiben S? unter S? was soll ma schreiben <fragend> S? auf der Box S? äh	3.20. 4.10. 4.8. 4.11. 3.9. 3.14. 4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

28		S? on	4.11.
29	nicht on sondern unter das heißt unter		3.10.
30		S? da müsst ihr unter schreiben	4.8.
31		S? puh	
	21	15 / 1	
Minute 25			
1		S? da steht nirgends unter	4.9.
2	habt ihrs <fragend> are you ready		3.20.
3	<fragend>		
4		S? are you ready	4.10.
5		S? (...?...)	
6		S1 (meldet sich)	
7	aha (blickt auf S1 Arbeitsblatt) NS1 the next		
8	one		
9		ES (rufen durcheinander)	
10	pscht		
11		S? a a ich weiß wie ein a geht	4.8.
12		S1 die der die Marmelade geht (lacht)	4.8.
13	(zu S1) the jam		3.9.
14		S1 the jam	4.10.
15	is (zeigt auf die WT)		
16		S1 ist (::) on neber der	4.9.
17	near		3.9.
18		ES /near/ der Kiste	4.9.
19		S? the box	4.11.
20	the box		3.19.
21		S? the bog	
22	also NS13 äh NS1 was hast du geschrieben		
23	<fragend>		
24		S1 ähm wo wo bin ich wieder (sucht auf dem Arbeitsblatt) hier (zeigt auf das Arbeitsblatt)	4.8.
25			
26		S? ich habs in on	4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

27 28 29 30 31 32 33	(zu S1) wie heißt s <fragend> [near] near you´re right	S1 near S? ich weiß (...?..) ES (reden durcheinander) S? wo steht near <fragend> S? near	3.14. 4.8. 4.9.
1 2 3 4 5	was heißt near <fragend> (zu S12) genau 18	S12 neben SuS (schreiben das Wort near auf ihr Arbeitsblatt) 14 / 1 10	3.10. 4.8.
Minute 26			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	the next one NS10 the next one what do you write here <fragend> jam des ist die Marme pscht nicht so laut is	S? oh S? what do you write here S10 hier <fragend> (zeigt auf das Arbeitsblatt) wie heißt des nochmal <fragend> ES the jam S? jam S1 jam S10 jam S? hab ich blaue Zähne S? ja S10 is	 4.10. 4.8. 4.10. 4.10. 4.10. 4.10. 4.8. 4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

18		S10 is ähm hinter	4.8.
19	behind		3.9.
20		S10 behind the box	4.10.
21	yes and what do you write <fragend> was		
22		S10 behind the box	
23	yes you write behind		
24		S13 tretet doch nicht auf meinem Heft rum	4.8.
25	NS13 what do you write		
26		S13 der tretet auf meinem Heft rum	4.8.
27	behind ja wenn des Heft immer auf dem		
28	Boden liegt		
29		S? ha-ha	
30	habt ihrs geschrieben <fragend>		
31		S? no	
32		S? ich weiß nicht wie ein a geht	4.8.
	29	19	
	9	25	
Minute 27			
1		S? wie o	4.8.
2	ein was <fragend>		
3		S13 ein a	4.8.
4	(geht zu S13) meinst du des under		
5		S13 ja	4.8.
6	guck a mal du kannst hier schauen da is		
7	auch was unter under under musst nur des		
8	abschreiben (zeigt auf dem Arbeitsblatt die		
9	Lösung) ich glaub der NS6 kanns auch		
10	selber jetzt		
11	(zu S13) aha das Englisch ist besser als die		
12	Schrift		
13		S16 NS1 hat schon alles fertig	4.8.
14		S1 kuck ich hab immer die Kiste angekuckt	4.8.

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

15 16 17		<i>schon gemacht gell na hab ich immer nachgekuckt</i> S16 <i>NS1 komm mal</i>	4.8.
18 19 20 21	now the last one NS14 the last one what do you write 14 2	S1 <i>was ist</i> (geht zu S16) <i>ich kann dir des nicht sagen</i> 29	4.8.
Minute 28			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21	here <fragend> (nickt S10 zu) in front of (zu S2) yes and now here [in front of] kuck einfach mal selber NS2 habt ihrs <fragend> are you ready <fragend> very good	S10 (steht auf und zeigt LK sein Arbeitsblatt) S? fertisch S14 front S2 wo steht das <fragend> S14 (zeigt S2 die Lösung) S? und ich hab das hier gemacht S? I put my right SuS (füllen die Arbeitsblätter aus) S? nein S? nein S? ich habs S? ich habs S? no no no no	4.8. 3.19. 3.14. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8.
22	and now habens alle		KO

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

23		S? no no	
24	ne der NS13 hats noch ned		
25	ah ja ok machens sie mit ihm		
26	ok listen		
27		S? no	
28	(zu S?) was is des		
29		S? da steht no no no no	4.8.
30	near (zu S1) hilfst du ihr mal NS13		
	21	16	
	6		
Minute 29			
1		S1 NS1 (verbessert LK1 die den falschen Namen nannte)	
2			
3	ah NS1 (verbessert sich)		
4	NS6 are you ready <fragend>		
5		S6 was <fragend>	4.8.
6	bist du fertig		
7		S6 ja	4.8.
8	NS13 <fragend> fast		
9	(zu S10) and you <fragend>		
10		S10 fertig	4.8.
11	NS12 are you ready <fragend>	(wahrscheinlich hat S12 genickt KO)	
12	NS2 <fragend>		
13		S2 yes	
14	(geht zu S16 und S14) behind		
15		S16 behind	4.10.
16	behind (::) hier stehts steht doch immer da		
17	drunter		
18		S1 ey Frau NLK warum machst du des Blatt	4.8.
19		(...?...)	
	10	2	
Minute 30			

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

1	ok let's repeat laßt uns wiederholen		3.20.
2		S? no no no no	
3	let's repeat all the pictures NS1 start		
4	number one		
5		S1 ah also	4.8.
6	say Susi is		
7		S1 Susi ist unter der box	4.8.
8	under		3.9.
9		S1 under box	4.10.
10	yes NS10 number two		
11		S10 the doll is ähm on the box	
12	very good next one NS13 number three		
13		S13 (schaut zu LK1)	
14	number three		
15		S13 ok in	
16		S? in de bog	
17	say the whole sentence		
18	the Susi we say Susi		
19		S13 Susi on the box	
20	Susi is Susi is		
	36	20	
Minute 31			
1		S13 on the box	
2	no not on the box		
3		S? in the box	
4		S13 in the box	
5	in the box number four number four NS14		
6		S? four	
7		S14 da <fragend> (zeigt auf ein Bild auf dem	4.8.
8		Arbeitsblatt)	
9	no number four		
10		S? four number four	

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

11		S14 (schaut unsicher zu LK1) vier <fragend>	4.8.
12	yes (geht zu S14) eins zwei drei (zeigt S14		
13	um welches Bild es sich handelt) jetzt passt a		
14	mal auf		
15		S? vier hab ich	4.8.
16	NS14 Susi		
17		S? sechs	4.8.
18		S? in	
19	Susi		
20		S? on	
21	Susi is		
22		S? is NS14 front	
23	in front of the box		
24		S? bin schon fertig	4.8.
25	ok next one number five		
26		S1 (meldet sich)	
27	NS6 number five		
	29	17	
Minute 32			
1		S6 behind	
2	yes Susi		
3		S6 is behind the box	
4	yes <u>very good</u> number six äh NS12		
5		S12 oh	
6	number six Susi		
7		S12 (schaut unsicher zu LK1) (...?...))	
8	near		
9		S12 (...?...))	
10	sags <u>bißl lauter</u> <geflüstert>		
11		S12 Susi is near the box	
12	<u>very good</u> and here (zeigt auf das		
13	Arbeitsblatt)		

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

14		S1 Nummer sieben	4.8.
15	number seven		3.9.
16		S? seven	
17		S1 (...?...)	
18	the jam		
19		S1 the jam (meldet sich)	4.10.
20	is		
21		S1 is in der Box (redet noch während er sich meldet)	4.9.
22			
23	<u>very fine</u> and now NS10		
24		S? NS10	
25		S6 genau listen	4.9.
26		S10 ähm	
27	the jam		
28		S10 the jam	4.10.
29		S6 genau listen	4.9.
30	is pscht (zu S6)		
31		S10 ist of the box on	4.9.
32	[on] (zeigt auf das Arbeitsblatt von S10)		3.14. 3.9.
33		S10 the box	
34	<u>very good</u> and now		
	30	24	
Minute 33			
1	NS2 the jam	S14 iiih	
2		S? tun the jam tun	
3			
4	(geht zu S2 und zeigt auf das Arbeitsblatt)		
5		S1 ich weiß es	4.8.
6	(zu S2) the jam das is die Marmelade the		3.20.
7	jam		
8		S13 (ruft laut)	
9	pscht		

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	<p>is</p> <p>under /the box/</p> <p>under the box ok number was habn wir jetzt eight</p>	<p>S13 (...?...) nimmt man mir alles weg</p> <p>S2 is (::) der (liest anscheinend das Wort unter ab)</p> <p>S2 under /the box/ S2 under box</p> <p>S2 zu S14 (...?...) S? hey</p>	<p>4.8.</p> <p>3.9.</p> <p>4.10.</p>
21 22 23 24 25 26 27 28	<p>number eight NS13 it's your turn hier</p> <p>(geht zu S13) the jam (zaB) is</p> <p>[near] the box</p> <p>28 / 2 5</p>	<p>S13 neb der box</p> <p>S13 neb der box S? near</p> <p>S? near the box S13 (legt den Kopf auf den Tisch)</p> <p>12 / 2 5</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8. 4.11. 3.14. 3.19. 4.10.</p>
Minute 34			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<p>(zu S13) bist du müde <fragend> zu P (sitzt neben S13) der is a bißl krank (geht wieder)</p> <p>and now NS12 number nine (zeigt auf das Arbeitsblatt) the jam</p> <p>very good and the last one</p> <p>NS1</p>	<p>S12 the jam (...?...) S? jam S12 behind the box</p> <p>S? ich</p>	<p>4.8.</p>

UTR – FS-L - 18.03.2003 -2. Schuljahr

11		S1 de Marmelade	4.8.
12	jam		3.9.
13		S1 de jam vor de Box	4.9.
14	is		
15		S1 ist vor der Box	4.8.
16	in English		
17		S1 hier der Box	4.8.
18	in front		3.9.
19		S1 front der Box	4.9.
20	of the box (lacht) this is very difficult and		3.9.
21	now you can paint it		
22		S1 malen <fragend>	4.8.
23	yes//		
	32	8	
	8		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Prinzipien
	Minute 0		
1	good morning		2.2. 2.7. 3.1.
2		SuS / good morning /	3.1. 6.5.
3		S? Misses NLK1	5.1. 5.2. SuS nehmen den Input der
4	we start with our song [I like]		LK auf und treten mit der LK in
5	<auffordernd>	ES / the flowers /	Interaktion, indem sie z.B.
6			standardisierte Antworten in einem
7	I like the flowers <bestätigend> 13	5 / 4	kurzen Dialog geben. Die SuS greifen
			dazu zum Teil auf die Muttersprache
			zurück.
			10.1. Funktionalkommunikative
			Aktivität dominiert. Die SuS
			verharren in einem vorgegebenen
			Antwortmuster.
			10.5. In reproduktiven Übungen wird
			die Wiedergabe sprachlicher
			Einheiten geübt.
			7.1. 7.4. 7.5.
			SuS sitzen im Stuhlkreis
	Minute 1		
1	(singt) / I like the flowers I like the davodills	SuS (singen etwas zögerlich) / I like the flowers	Lied "I like the flowers"
2	I like the mountains I like the rolling hills I	I like the davodills I like the mountains I like	
3	like the fireplace when the light I low	the rolling hills I like the fireplace when the	
4	dumdidari dumdidari dumdidari	light I low dumdidari dumdidari dumdidari	
5	dumdidari dumdidari dumdidari	dumdidari dumdidari dumdidari dumdidari	
6	dumdidari dumdidari/	dumdidari/	
7	do you know the next song <fragend> do		
8	you know it <fragend> [I like]		
9		ES / the flowers /	
10	no I like the		
11		ES / summer /	
12	[summer] I like the		3.14.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

13		ES /summer sun/	
14		S? (singt) I like the summer	
15		S? Biene	4.8.
16	yes in English		
17		ES (singen) /I like the bumble-bee/	
18	[bumble-bee] yes I like the ice-cream I like		3.14.
19	the <auffordernd>		
20		S? rolling hill (leise)	
21	[deep]		3.14.
22		ES /blue sea/	
23	yes I like the holidays when <auffordernd>		
24		S? the school is out	
25	yes let's sing it		
26	(singt) /I like the summer I like I like the	SuS (singen leise) /I like the summer I like I	
27	bumble-bee I like the ice-cream I like the/	like the bumble-bee I like the ice-cream I like	
28		the/	
	87 / 43	64 / 54	
	Minute 2		
1	/deep blue sea when the school is out	SuS (singen leise) /deep blue sea when the	
2	dumdidari dumdidari dumdidari	school is out dumdidari dumdidari	
3	dumdidari dumdidari dumdidari	dumdidari dumdidari dumdidari dumdidari	
4	dumdidari dumdidari/	dumdidari dumdidari/	
5	I like <fragend>		
6		S? the flowers	
7	no		
8		S? winter	
9	no I like the autumn Herbst [I like the		3.20.
10	golden] <auffordernd>		
11		SuS /leaves/	
12	I like		
13		S? ice-cream	
14	bgG (als ob sie von einem Apfel beißen		
15	würde)		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	<p>the apple I like</p> <p>the halloweens (nickend) I like the stormy times when</p> <p>the days</p> <p>are dark very good let's sing it</p>	<p>S6 Apfel</p> <p>S? (...?...)</p> <p>S12 Halloween</p> <p>S? (...?...)</p> <p>S? are dark</p> <p>S13 (...?...)</p> <p>S? dumdidari dumdidari</p>	4.8.
28 29 30 31	<p>(singt) /I like the autumn I like the golden leaves I like the apples I like the halloweens I like the stormy times when the days are dark dumdidari dumdidari</p> <p>71 / 35</p>	<p>SuS (singen)/I like the autumn I like the golden leaves I like the apples I like the halloweens I like the stormy times when the days are dark dumdidari dumdidari/</p> <p>43 / 36</p>	
Minute 3			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	<p>(singt) /dumdidari dumdidari dumdidari dumdidari dumdidari dumdidari/</p> <p>I like the <fragend></p> <p>I like the <fragend></p> <p>christmastree I like <fragend></p> <p><auffordernd></p> <p>(schüttelt den Kopf) the /Santa/</p> <p>I like to slat and /ski/ I like the new year when it sarts /again/</p>	<p>SuS (singen) /dumdidari dumdidari dumdidari dumdidari dumdidari dumdidari/</p> <p>S6 winter</p> <p>S? deep blue sea</p> <p>S? ice-cream</p> <p>ES /Santa/</p> <p>ES /ski/</p> <p>ES (versuchen mitzusprechen) /again/</p>	
13 14 15	<p>ok (singt) /I like the winter I like the christmastree I like the Santa I like to slat and ski I like the new year when it starts</p>	<p>SuS (singen zögerlich) /I like the winter I like the christmastree I like the Santa I like to slat and ski I like the new year when it starts</p>	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

16	again dumdidari dumdidari dumdidari	again dumdidari dumdidari dumdidari	S16 kommt verspätet zum Unterricht und setzt sich in den Stuhlkreis
17	dumdidari dumdidari dumdidari	dumdidari dumdidari dumdidari dumdidari	
18	dumdidari dumdidari/ 50 / 28	dumdidari/ 33 / 28	
Minute 4			
1	now look outside NS17 look outside what's		
2	the weather like today <fragend>		
34		S? (...?...)	
5	is it raining <fragend> is it raining		
6	<fragend> (schaut zu S17)		
7		S17 no (schüttelt den Kopf)	
8	is it windy <fragend>		
9		ES / no /	
10	no is it stormy <fragend>		
11		ES / no /	
12		S? yes	
13		S? nein	4.8.
14		S12 no	
15	is it icy <fragend>		
16		SuS / no /	
17	is it a sunny day <fragend>		
18		S? ja	4.8.
19		ES / yes /	
20	yes do you see the sun <fragend>		
21		ES / yes /	
22		S6 nein	4.8.
23	(zu S6) no you don't see <fragend>		
24		S6 (schüttelt den Kopf)	
25		S? yes <laut rufend>	
26	no you can't see the sun (lachend) you see		
27	the sky (zeigt zum Fenster) what is the sky		
28		S? (... putzen ...)	4.8.
29	no look here you don't		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

	64	9 / 5	
	Minute 5		
1	see the sun (schüttelt den Kopf) but you see		
2	the sun		
3		S? siehst die keine Sonne	4.8.
4	no you <fragend> do you see the sun		
5	<fragend>		
6		S? ja	4.8.
7	no I don't see it		
8		S? yes doch	4.9.
9		S14 jetzt sieht man sie jetzt aber (steht auf,	4.8.
10		geht zum Vorhang und öffnet ihn)	Im vorher abgedunkelten Zimmer ist
11		S? boah	es nun hell.
12		SuS (lachen)	
13	ok look here you don't see the sun but the		
14	sky (:) what is the sky <fragend>		
15		ES / Wolke /	4.8.
16	no		
17		S12 Sonne	4.8.
18	the sky here look this is the sky		
19		S12 Himmel	4.8.
20	it is blue		
21		ES / Himmel / (laut rufend)	4.8.
22	yes you see the sky it is blue very good now		
23	let's sing our song hello hello hello		
24		SuS (beginnen zu singen) / hello hello hello	
25		what's your name /	
26	(unterbricht die SuS) do you know the name		
27	what stop stop stop		
28		S6 (zu LK) Frau NLKI soll ma auch des	4.8.
29		singen wo man englisch und deutsch und so	
30		S? oh nein	4.8.
31	m-hm if you want		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

32		S? nein	
33		S17 wer hat der hat	
34	nein nein nein let's start hello hello 85	8 / 7	
Minute 6			
1	(zu S12) do you know a name in English		
2	<fragend>		
3		S18 hello hello	
4	do you no your name	S? wie heißt du in englisch	4.8. 4.11. S? übersetzt die Frage der LK ins Deutsche
5		S6 hello hello	4.8. SuS (dürfen sich wohl einen Namen ausdenken)
6		S? welchen Namen	S18 denkt sich einen Fantasienamen aus
7			
8	ok let's start hello hello	S18 Heiko	
9		S18 (unterbricht LK) no no no no äh I äh (::)	
10	(zu S10) and you <fragend>	Tony Hawk (?)	
11		S? Trick	
12		S10 ja	4.8.
13			
14		ES /ja/	4.8.
15	Trick <fragend> aha ok everybody has a name <fragend>		
16			
17			
18	(singt) /hello hello hello what's your name	SuS (singen) /hello hello hello what's your name	Lied „Hello hello hello“
19	hello hello hello/ NS10 <auffordernd>	name hello hello hello what's your name/	
20	/what's your name/ (fordert S18 durch eine Handbewegung auf)		
21		S18 my name is Tony Hawk	
22		SuS (singen) /what's your name/	
23	(singt) /what's your name/	S16 my name is Track	
24		SuS (singen) /what's your name/	
25	(singt) /what's your name/	S17 my name is NS17	
26		SuS (singen) /what's your name/	
27	(singt) /what's your name/	S19 my name is NS19	
28			

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

29	(singt) /what's your name/	SuS (singen) /what's your name/	
30	(singt) /hello hello hello what's your name	SuS (singen) /hello hello hello what's your	
31	hello hello hello what's your name/ 66 / 44	name hello hello hello what's your name/ 53 / 44	
Minute 7			
1	(fordert S1 durch eine Handbewegung auf)	S1 my name is (...Henry...)	
2		SuS (singen) /what's your name/	
3	(singt) /what's your name/	S14 my name is (...äh Donald...)	
4		SuS (singen) /what's your name/	
5	(singt) /what's your name/	S10 my name is Trick	
6		SuS (singen) /what's your name/	
7	(singt) /what's your name/	S11 my name is Duke	
8		SuS (singen) /what's your name/	
9	(singt) /what's your name/	SuS (singen) /hello hello hello what's your	
10	(singt) /hello hello hello what's your name	name hello hello hello what's your name/	
11	hello hello hello what's your name/	S12 my name is Tick	
12		SuS (singen) /what's your name/	
13	(singt) /what's your name/	S6 my name is (...?...)	
14		SuS (singen) /what's your name/	
15	(singt) /what's your name/	SuS (singen) /what's your name/	
16	my name is Misses NLK1	S12 my name is Tony Hawk	
17	(singt) /what's your name/	SuS (singen) /what's your name/	
18		SuS (singen) /hello hello hello what's your	
19	(singt) /what's your name/	name hello hello hello what's your name/	
20	(singt) /hello hello hello what's your name	S18 keiner hat mitgesungen außer ich und du	4.8.
21	hello hello hello what's your name/		
22		S18 du auch du auch du auch	
23	(zu S19) <i>NS19 please pay attention don't</i>		
24	<i>speak every time yes</i> <fragend>		
25	9		
26	now how are you today <fragend>	S14 (...?...)	
27			
28	how are you today <fragend>		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

	82 / 60	81 / 60	
	Minute 8		
1 2 3 4 5 6 7 8	<p>I am (::) happy</p> <p>(zu S18) no no I am happy and you <fragend> <u>how are you today</u> <fragend></p> <p>(zu S18) happy <fragend> also happy</p>	<p>S17 ah ich weiß</p> <p>S18 <laut rufend> happy</p> <p>S18 I am (zögert und überlegt) happy <fragend></p>	4.8.
10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	<p>(zu S16) <u>how are you</u></p> <p>(zu S17) and you <fragend></p> <p>oh no not everybody I'm happy (wegwerfende Handbewegung)</p> <p><lachend> sad and you (zu S19)</p> <p>why are you sad <fragend> you didn't sleep very good <fragend></p> <p>you had bad dreams <fragend></p> <p>yes oh</p>	<p>S16 happy (uninteressiert)</p> <p>S17 happy</p> <p>S17 ok I am sad</p> <p>S19 I am sad</p> <p>S19 (schaut zu LK)</p> <p>S19 (nickt)</p>	10.7. S17 reagiert auf die Aussage der LK und ändert die eigene Aussage um. S17 interagiert frei in der Zielsprache.
25 26 27 28 29 30 31 32	<p>(fordert S1 durch Blickkontakt auf)</p> <p>(zu S14) traurig</p> <p><u>fine very good and you how are you</u> (zu S14)</p> <p>angry <fragend> oh why are you angry</p>	<p>S14 was heißt sad Frau NLK1</p> <p>S1 I äh</p> <p>S1 I äh äh fine</p> <p>S14 I am angry</p>	S14 fragt bei der Lk explizit ein Wort nach.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

33		S14 (zögert)	
34	warum bist du angry <fragend>	S14 weil ich nicht ausschlafen kann	4.8. S14 interagiert mit der LK und greift dazu auf die L1 zurück, hat aber die zielsprachliche Frage der LK
35			4.8. verstanden.
36	you didn't sleep very good <fragend> no oh	S16 ich auch nicht NS14	
37	68	20	
Minute 9			
1		S10 I am fine	
2	you are fine that's good and you <fragend>		
3	(zu S11)	S11 I am fine	
4			
5	(zu S12) and you <fragend>	ES (reden durcheinander)	
6		S12 (...?..)	
7			
8	too you can say pscht be quiet you can say I		
9	am fine to des heißt ich bin auch froh ja		3.20.
10	<fragend> 2		
11		S12 I am fine too	
12	(zu S6) NS6		
13		S6 müde	4.8.
14	what is müde <fragend>		
15		S14 sad	
16	no it is traurig what is mü äh look here		
17	müde (blättert in kleinen Karteikarten auf ihrem Schoß)	S? müde heißt (...?..)	4.8.
18		S? angry	
19			
20			
21	(zeigt den SuS die entsprechende Karte mit dem Wort für müde)		
22			
23		S16 tired	
24	tired		3.19.
25		ES /tired/	
26	I am		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

27		S? tired	
28	and now I give you another card and you		
29	look what you are (teilt kleine Karten an die		
30	SuS aus)		
31		S17 (bemerkt nicht dass sie eine Karte nehmen	
32		soll)	
33	(zu S17) <i>hello don't sleep</i>		
34	4		
	53	15 / 1	
Minute 10			
1		S17 bin tired	4.9.
2		S? angry (lesen von den Karten ab)	
3		S? wer tauscht mit mir <fragend>	4.8.
4		S17 ich	4.8.
5	no m-m don't change		
6	(setzt sich wieder auf ihren Platz) now we		
7	start here (zeigt zu S17)		
8		S17 tired (liest von der Karte ab)	
9	I am <auffordernd>		
10		S17 I am tired	
11	you are not tired		
12		S17 no ich bin nicht tired	4.9.
13	(zu S16) and you		
14		S16 unhappy <leise> unhappy (nennt den	
15		Begriff der auf der Karte steht)	
16	you're unhappy it's right <fragend>		
17		S16 (KS)	
18	no <lachend> and you <fragend> (zu S17)		
19		S17 I am ähm was steht da <fragend>(zu S16)	4.8.
20		S16 angry	4.11.
21		S17 angry	
22	are you angry today <fragend>		
23		S17 (KS)	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

24	(zu S17) no (zu S2) and you <fragend>	S2 I am sad	
25			
26	oh sad <traurig> no <lachend>		
27		S1 I am füries <unsicher> (liest von seinem Zettel ab) ES (reden durcheinander)	
28			
29	[furious] I am are you furious <fragend> no	S14 I am happy	3.14.
30			
31	happy you are happy it's right	S14 ja m-hm	4.8.
33		S10 I am bored	
32			
34	you are bored yes <fragend>	S10 (nickt)	
35			
36	oh I'm so bored this englishlesson		
37	<übertrieben gelangweilt> 60	26	
Minute 11			
11	it's right <fragend>	S10 (antwortet nicht)	
2			
3	ist es so bist du gelangweilt <fragend>		
4	ein bisschen müde noch gell		
5	NS11	S11 fine (liest von der Karte ab)	
7			
8	(zu S11) you are fine (zu S12) and you you	S12 (sagt nichts)	
9	have no card but you know it in your head	S12 I am happy	
10	what are you	S6 I am (zuckt mit den Schultern)	
11			
12	sag ein anderes wie vorher		
13			
14	yes and you (zu S6)		
15			
16	I am (zuckt ebenfalls mit den Schultern) I am		
17	fine you say hm <fragend> I am fine		
18	now give it back to me (sammelt die Karten)		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

19	wieder ein)		
20	now short repeate our pets do you		
21	remember <fragend> (nimmt ein Haft)		
22		S? pets (...?...)	
23	what are pets <fragend>		
24		ES (reden durcheinander)	
	52	7	
Minute 12			
1	no our pets	S16 Haustiere	4.8.
2			
3	(Handbewegung zu S16)		
4		S16 Haustiere	4.8.
5		S? catdog	
6	Haustiere (zu S18) hast gehört pets are		3.20.
7	Haustiere		
8		S18 Haustiere	4.8.
9		S17 soll ich ein sagen Haustiere	4.8.
10	who knows one <fragend>		
11		S19 und S17 (melden sich)	
12	NS19		
13		S17 oh Mann	
14		S19 Hamster (deutsch ausgesprochen)	4.8.
15	in English a hamster show it here (zeigt das		3.10.
16	Heft)		
17		S19 (steht auf und zaB)	
18	yes NS17		
19		S17 cat	
20	a cat yes show me the cat		3.9. LK wiederholt das Wort mit dem
21		S17 (zaB)	Artikel
22	yes (nickt S14 zu)		
23		S14 i dog	
24	a dog		3.9.
25		S14 (zaB)	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

26	and NS1 you don't know <fragend>	S1 (KS)	
27		S12 I am a guineapig	10.7. S12 produziert einen ganzen Satz.
28			
29	you are a guineapig <lachend> I show a		
30	guineapig	S12 ja	4.8.
31			
32	yes ok show it	S12 (zaB)	
34		S? Meerschweinchen	4.8.
35			
36	yes and NS6	S6 cat where is the cat	
37		S17 he ich hab schon cat gesagt	4.9.
38			
39	here (schaut auf das Bild)	S16 (meldet sich)	
40			
41	NS16	S16 a Papagei	4.9.
42			
43	a Papagei what's it what is it <fragend> a		
44	<fragend> who knows it Papagei <fragend>		
45	what is Papagei <fragend> is auch mit [P]		
	59	15	
Minute 13			
1		S? pet	
2		S? päpigai*	4.13. S? versucht das deutsche Wort
3	parrot		3.9. Papagei durch englische
4		S? Holzhammerparrot	Aussprache in die Zielsprache zu
5		S? (lacht)	übertragen.
6		S? poparparrot	
7		S16 (zaB)	
8	or wennst sagst Wellensittich dann is ein		
9	budgy	S11 budgy	4.10.
10		S? budgy	4.10.
11			
12	budgy gell		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

13		S18 (meldet sich)	
14	(zu S18) yes		
15		S18 a dog	
16	yes a dog where's the dog <fragend>		3.19.
17		S18 (zaB)	
18		S? hatten wir schon Fische hatten wir noch	4.8.
19		nicht	
20	and what is this	(Unruhe)	
21		S? Fische und die Hase	4.8.
22	NS14		
23		S14 rabbit	
24	ah yes rabbit where is the rabbit		3.19.
25		S14 (zaB)	
26	<u>very good</u> and (schaut zu S11)		
27		S11 dog	
28	dog where is the dog		3.19.
29		S11 (zaB) S16 (meldet sich)	
30	and (schaut zu S16)		
31		S16 fishes	
32	the fishes		3.19.
33		S16 (zaB)	
34	<u>very good</u>		
35	now today we'll play a tablegame		
36		S? table	
37	<u>now take your chair and go back to your</u>		
38	<u>place</u>		
39		S? ach geht auf die Plätze	4.8. 4.11. übersetzt die Äußerung der LK
40	yes		SuS (nehmen ihre Stühle und setzen sich an ihre Plätze zurück)
41			
42			
	54	10	
	Minute 14		
1	also look here (zeigt auf die WT) a		3.14.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

2	[tablegame] do you know what a table is		
3	<fragend>		
4		S14 Tisch	4.8.
5		S? table heißt (...?...)	4.9.
6	show your table please where is your table		
7	<fragend>		
8		S? Unterricht	4.8.
9	where is your table <fragend>		
10		S? Tisch	4.8.
11		S14 Tisch	4.8.
12	yes where is it <fragend>		
	28	1	
Minute 15			
1	here is your table (klopft auf den Tisch)		
2	where is your table <fragend> (zu S14)		
3		S14 (klopft auf ihren Tisch)	
4	(zu S10) and yours <fragend> you sleep oh		
5	good night		
6	(zu S?) and your table <fragend>		
7		S? (klopft auf den Tisch)	
8	yes very good and do you know what a		
9	game is <fragend>		
10		S? Stuhl	4.8.
11	memory is a game		
12		S? Spiel	4.8.
13	Spiel (::) so it is a [tablegame]		3.14.
14		S? ah Tischspiele	4.8.
15	very good what is a Tischspiel (...?...)		
16		ES (melden sich)	
17		S17 Memory	4.8.
18	yes another do you know another		
19		S14 ähm	
20		S10 (meldet sich eifrig)	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

21	(zu S10) yes	S10 puzzle	
22	puzzle <zustimmend> (zu S6) do you know		
23	a tablegame <fragend>		
24		S6 puzzle	
25	yes	S12 (... dubio ...)	
26		S18 (...? ? ...)	
27	yes and		
28			
29	what is this I don't know it	S? ich weiß noch ein Jagd der Vampire	4.8.
30			
31	Jagd der Vampire yes NS14	S14 Mensch ärgere dich nicht	4.8.
32	67	2	
Minute 16			
1	<u>very good</u>		
2		S1 (meldet sich)	
3	(fordert ihn durch Blickkontakt auf)		
4		S1 Yogi-o	
5	Yogi-o ok	S17 äh des Ding mit die (...?..)	4.8.
6		S? (...?..)	
7		S17 (...?..)	
8	(zu S?) pscht (zu S17) was <fragend>	S? (...?..)	
9			
10			
11	(...?..) was it the last one we had was ist des		3.20.
12	Spiel des wir hatten		
13		S? Ratz-Fatz	
14	Ratz Fatz yes NS1		
15		S1 äh book a book	
16	a book yes but it's not a game it is a book		
17	to read it's not a game yes <fragend> now		
18	look here oh (hat bei S? Süßigkeiten entdeckt)		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

19	und nimmt sie ihm weg)		
20		S? oh no	10.7. S? reagiert spontan in der Zielsprache
21	oh yes		
22	now look here let's have we start with this		
23	(...?...) now go up BgG (hebt die Hände)	ES (reden durcheinander)	
24		S? aufstehen	4.8.
25	yes do it go up	SuS (stehen auf)	
26	go down	SuS (setzen sich wieder hin)	
27	go left what is go left <fragend>	SuS (sind unsicher)	
28		S? heißt des (...?...)	4.8.
29		S? ah laufen	4.8.
	61	5	
Minute 17			
1	look here go left KO		
2		S? ah laufen	4.8.
3	where do you go <fragend>		
4		S? ich geh ja schon weg	4.8.
56	go left		
7		S? ich geh ja schon nach links weitergehen	
8	yes left is links go left	SuS (gehen etwas unkontrolliert im Klassenzimmer umher)	3.20.
9			
10	go right		
11		S? autsch	
12	go right what is right <fragend>	(Unruhe)	
13		SuS (reden durcheinander) S? Rechts	4.8.
14		ES (wissen nicht was sie tun sollen)	
15	rechts genau go up go up		
16		ES (setzen sich wieder hin)	
17	go up go up go up go up		SuS (sind nun wieder and den Plätzen)
18		SuS (stehen wieder auf)	
19	go down		
20		SuS (stehen auf)	
21	go up		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

22		SuS (stehen auf)	
23	go down		
24		SuS (setzten sich)	
25	go up		
26		SuS (stehen auf)	
27	go down		
28		SuS (Setzen sich hin)	
29	go [left]		3.14.
30		ES (gehen zur linken Seite des	
31		Klassenzimmers) ES (zur rechten)	
32	and go right		
33		SuS (gehen zur entgegengesetzten Seite des	
34		Klassenzimmers)	
35	and sit down		
36		SuS (gehen zurück an ihre Plätze)	
37	<u>very good (::) very good</u>		
38	yes sit down please but not sleep	S? (zu S?) sit down please	10.7. SuS kommunizieren
39	KaF oh		3.19. untereinander in der Zielsprache
40			
41		S? oh no	
42	sit down but not sleep verstanden		
	68	4	
Minute 18			
1	was hab ich gesagt <fragend>		
2	sit down		
3		S? zuhören	4.8.
4	not sleep		
5		S? nicht schlafen	4.8.
6	yes		
7		S11 Frau NLK1 wie sollen wir das machen	4.8.
8		<fragend>	
9			
10			Ca. 50 sek. nicht transkribiert: Kamera wird neu positioniert

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

	5		
	Minute 19		
1	(legt eine Folie auf den Overheadprojektor	S? Frau NLK1 ist des ein Film <fragend>	4.8. Folie mit verschiedenen
2	auf)		Gegenständen aus der Schultasche in
3	is this a film <fragend>		der Mitte ist ein Gesicht zu sehen
4		S? no	
5		S? Tafel	4.8.
6	wer fragt des gerade <fragend>		
7		S? NS19 (lachend)	
8	no		
9		S11 Frau NLK1 soll ich die Tafel weiter	4.8.
10		runtertun <fragend>	
11		S? kuck mal des is der NS11	4.8.
12	(zu S11) ja probiers mal		
13		S11 (schiebt die WT weiter runter)	
14		S? ich kanns lesen (meint den Text der Folie)	
15		where (were ausgesprochen) are you	
16	where are you		3.19.
17		ES (reden durcheinander)	
18	look here what do you see on the paper		
19	<fragend> what do you see <fragend>		
20		S? hä	
21		S? was <fragend>	4.8.
22		S14 und S17 (melden sich)	
23	what do you see <fragend> huhu		
24		SuS ah (plötzlich wissen alle SuS worum es	
25		sich handelt) SuS (melden sich)	
26	I see a hmhm		
	28	4	
	Minute 20		
1	NS17 pscht pscht	S? I see the table	
2		S? table	
3			

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

4	what do you see <fragend>	S17 book	
5			
6	yes show me the book but go here round	S17 book	
7			
8	no show it here	S? ich weiß was	4.8.
9		S6 Frau NLK1	4.8.
10			
11	go and show it point it	S17 (zeigt das Buch auf dem Projektor)	
12		S17 da	4.8.
13		S17 (zeigt auf die Wand aber kann nicht bis zu dem Bild zeigen da sie zu klein ist)	
14		S? auf ihrer Hand	4.8.
15			
16			
17	yes it's far away <u>you are right very good</u>		
18	you show it here	S6 Frau NLK1	4.8.
19			
20	come and show it here (zu S6) moment wait		
21	a minute (zu S17) you show it here	S6 Frau NLK1	4.8.
22		S17 (zeigt auf der Folie das Buch)	
23			
24	<u>yes very good</u> now NS6		
25		S6 chair	
26	a chair yes	S? man des wollte ich sagen	3.9. LK fügt den Artikel hinzu
27		S6 (steht auf und will auf das Bild an der Wand zeigen)	4.8.
28			
29			
30	come here and show it here it's to far away	S6 (zaB auf dem Projektor)	
31			
32	<u>very good</u> it's a chair	S17 Frau NLK1	
33		S17 Frau NLK1 wie heißt des <fragend>	
34			
35	ja haha	S? Frau NLK1	
36			

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

	74	8	
	Minute 21		
1	NS14		
2		S14 a Lineal	4.8.
3	in English <fragend>		
4		S14 äh (überlegt)	
5	it´s a long time ago		
6		S14 ruler	
7		S? ruler	
8	<u>yes very good</u>		
9		S14 (steht auf und zaB auf dem Projektor)	
10	ähm NS18		
11		S18 ähm table	
12	<u>yes good</u> a table		3.19.
13		S18 (steht auf und zaB an der Wand)	
14	it´s right yes		
15		S? hier genau	4.8.
16		S18 hier	4.8.
17		S11 Frau NLK1 wie heißt des hier <fragend>	4.8.
18	haha	S? was des <fragend>	4.8.
19	wait a minute NS10		
20		S10 wie nennt man des auf englisch	4.8.
21		<fragend>	
22	what <fragend>		
23		S10 Stift	4.8.
24	yes	S? ich weiß es	4.8.
25			
26	what is rubber	S? rubber äh ne	4.8.
27		S? rubber is ja Spitzer	4.9.
28		S14 Radierer	4.11.
29	is there a rubber		
30		ES ne no	
31		S6 nein	4.8.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

32	but what		
33		S6 pencilcase	
34	pencilcase is		
35		S6 pencil	
36		S? Pinsel	4.8.
37	pen or pencil show it what is pen or pencil		
38		S6 (steht auf und zaB) S? (...?...)	
39	no it's Bleistift (zu S6) yes very good		
40		S?12 ich weiß was	4.8.
41	ja <fragend> 51	8	
Minute 22			
1		S12 face face Gesicht	4.9.
2	oh show the face		
34		S12 (steht auf und zaB an der Wand) mal	4.8.
5		schau ob ich hinkomm	
6	upsa		
7	and NS10		
8		S? da is es	4.8.
9		S10 book	
10	NS19 show us the book		
11		S10 aber book (...?...)	4.9.
12	ah show it again		
13		S10 ich meine des da oben des da	4.8.
14	yes yes good		
15	now what is what is missing <fragend>		
16		S? Memory	4.8.
17	blackboard		
18		ES ah blackboard	
19	schwarzes board black board it is a		3.20.
20		S? blackboard	4.10.
21	in German		
22		S14 Tafel	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

23	and this here		
24		S? Schulranzen	4.8.
25	it is a [school]		
26		S? skubi	
27		S? scoobidoo	
28	[schoolbag] do you remember schoolbag		3.14.
29		S? schoolbag	4.10.
30	yes and this <fragend>		
31		S11 back äh book	
32		S? Heft	4.8.
	45	9	
Minute 23			
1	it´s an exercisebook do you know		3.20.
2	exercisebook in German NS16 wie heißt in		
3	deutsch <fragend>		
4		S? Buch	
5	no it´s not a Buch		
6		S? exercisebook Deutschheft	4.9.
7	ja ein Heft einfach Deutsch oder Mathe		
8	oder irgendwas haben wir alles <fragend>		
9		ES nein	4.8.
10		S11 (...?...)	
11		S17 und das Tisch	4.8.
12		S11 der book da oben der book	4.9.
13	yes book (...?...) pen ruler ok it´s over		
14		S17 darf ich sagen	4.8.
15	no		
16	<u>now listen</u> we start here where the little boy		Auf der Folie ist neben den
17	or girl is we start here and I give the orders		Gegenständen ein Gesicht zu sehen.
18	I say you go [right] (zaB rechts neben dem		3.14. Von dem Gesicht weg gehen
19	Gesicht) you go		Pfeile nach oben unten rechts und
20			4.8. links. Die SuS landen, wenn sie
21	<u>listen!</u> you go up you go left (beschreibt	S? Frau NLK1	den Anforderungen folgen auf

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

22 23 24 25	einen Weg auf der Folie) where are you <fragend> yes 62	S1 book 4	Feldern, die Gegenstände zeigen, die dann benannt werden sollen.
Minute 24			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	yes there is a there is a book now it's your turn ne du sollst aufpassen (::) we start here and you go we go Achtung we go left NS11 where are you now you go left come here and go left now start in the middle where the boy or girl is now you go left and you go down what is down <fragend> no you stay here (führt den Zeigestab) and now you go down 67	ES book S17 Frau NLK1 kann ich S11 laufen S12 soll ich nach laufen links gehen S12 (steht auf und stellt sich vor das Bild an der Wand) S12 (verfolgt mit einem Zeigestab den beschriebenen Weg an der Wand) S12 down down (weiß nicht was down bedeutet) S12 (zeigt auf verschiedene Bilder) 3	4.8. 4.8. 4.8., 4.11. S12 erklärt S11 die Aufforderung der LK.
Minute 25			
1 2 3 4 5	now you go right and where are you <fragend> what is there <fragend> there is a <fragend>	S12 rubber <leise> S12 (zögert)	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	<p>(::) what is it <fragend></p> <p>there is a</p> <p>there is a [ruler] very good give it to me NS12 (meint den Zeigestock) who wants to show <fragend> who want's to show <fragend></p> <p>wer möchte zeigen</p> <p>NS18</p> <p>NS18 (gibt S18 den Zeigestock) you start in the middle</p>	<p>S? a ruler</p> <p>ES /ruler/</p> <p>S? who want's to show SuS (melden sich nicht)</p> <p>ES (melden sich)</p> <p>S11 ich</p> <p>S? middle S18 (zeigt in die Mitte auf das Gesicht)</p>	<p>3.14.</p> <p>4.10.</p> <p>3.20. wiederholt ihre Aussage nochmals auf Deutsch</p> <p>4.8.</p>
24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	<p>now go up was heißt go up <fragend></p> <p>you can here look here</p> <p>go up (zaB mit Pfeilen und den dazu gehörigen Wörtern an der WT) go down go left go right</p> <p>62</p>	<p>S? Bleistift</p> <p>S? hau ab (lacht)</p> <p>S6 des heißt hau ab ES (lachen)</p> <p>S6 Frau NLK1 des heißt go (...?...) hau ab (lacht)</p> <p>11</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
Minute 26			
1 2 3	<p>ne <lachend> go up</p>	<p>S? go up</p> <p>S? ich weiß was S18 (ist unsicher)</p>	<p>4.8.</p>

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

4	NS18 you start in the middle where is the		
5	middle the bos the		
6		S18 (zaB inder Mitte)	
7	yes and now you go up		
8		S? runter	4.8.
9		S18 (zaB darunter)	
10	is it up <fragend> no it		
11		S18 (zaB darüber)	
12	yes go up take it here and now you go right		
13	(führt mit S18 zusammen den Zeigestab)		
14		ES / book / (nennen das Bild das sich rechts	
15		befindet)	
16	yes right is rechts you go right and now you		3.20.
17	go down (führt mit S18 zusammen den		
18	Zeigestab) what is there <fragend> (zaB		
19	Buch)		
20		S18 (...?..)	
21	who knows it <fragend> what is it		
22	<fragend>		
23		S? a Schulranzen	4.8.
24	a schoolbag yes		
25		S18 a schoolbag	4.10.
26	<u>very good</u>		
27	I think we have to		
	66	5	
Minute 27			
1	train again the orders you didn't		3.20.
2	understand it ihr habts noch nicht		
3	verstanden stimmts <fragend> also passt		
4	auf look here		
5	go up what is go up <fragend>		
6		S11 nach oben S? (...?..)	4.8.
7	eins nach oben		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

8	what is go down <fragend>	ES / eins nach unten /	4.8.
9			
10	what is left <fragend>	S14 eins nach links	4.8.
11			
12	where is left show your left hand please	S? da rüber laufen	4.8.
13			
14	show your left hand linke Hand hoch NS16		3.20.
15	du auch [left hand left hand left] (zu S18)		3.14.
16	your left hand no no no NS18 show your		
17	left hand		
18		S? da is sie doch	4.8.
19	yes now show you right hand very good		
20	now what is up <fragend>		
21		S6 up hau ab ES (stehen auf)	4.8.
22	down		
23		ES (setzen sich)	
24		S? soll ich echt unten	4.8.
25	what is right <fragend>		
	66	1	
Minute 28			
1	what is right <fragend>	S? Links	4.8.
2		S? äh Rechts ES (heben die linke Hand)	4.8.
3			
4	and what is left <fragend>		
5		S? Rechts ES (heben die rechts Hand)	4.8.
6	now look here up is (zaB mit dem		
7	Zeigestock nach oben)		
8		S? (...?...)	
9	what is this		
10		S? ein exercisebook	4.9.
11		S? hoch	4.8.
12	down (zaB nach unten)		
13		S? ruler	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

14		S? ruler	
15	there is the ruler right (zaB nach rechts)		
16	there is		
17		S? Schulranzen äh	4.8.
18	[schoolbag] and left there is a (zaB nach		3.9. 3.14.
19	links)		
20		S? pencilcase	
21	no a pen not a case a case is a Mäppchen		3.10.
22	it's only a pen		
23		S? pencil	
24	now let's try it again wir versuchens		3.20.
25	nochmal		
26		S6 darf ich jetzt <fragend>	4.8.
27	yes come here		
28		S6 (steht auf und geht zu LK and die WT)	
29	who wants to say the orders <fragend> wer		
30	möchte die order die Anleitung geben		
31	<fragend>		
32		KO (S12 meldet sich)	
33	NS12 <fragend> probiers <bestätigend>		
34		S12 down down	
35	go (hört nicht was S12 sagt)		
36		S12 go down	
37	down <fragend> go down also go down		
38	where is down		
39		S? Runter	4.8.
40	(führt mit S6 zusammen den Zeigestab) hier		
41	now		
	68	9	
	Minute 29		
1		S12 go left	
2		S? Rechts	4.8.
3	nein Links		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

4		S6 (zaB nach links)	
5	there is a <fragend>		
6		S6 book	
7		S? Heft	4.8.
8	NS14 (gibt S14 den Zeigestab)		
9		S18 darf ich jetzt (...?...) geben	4.8.
10		S6 darf ich jetz geben	4.8.
11	der NS18 wollte schon		
12		S14 (nimmt denn Zeigestab und zeigt auf den Ausgangspunkt in der Mitte)	
13		S18 go up	
14		S14 (schaut auf die WT da dort die Begriffe aufgeschrieben sind)	
15			
16			
17	(zu KaF) die müssen immer noch lesen		
18	<lachend>		
19		S14 (zaB nach oben)	
20		S18 go down	
21	go up hat er zuerst gesagt go up		
22		S18 is Hoch	4.8.
23	yes Hoch		
24		S18 go down	
25	kuck mal du warst jetzt go up hat er gesagt		
26	so go up and go down (führt den Zeigestock von S14) then you are here (zu S18) and now		
27			
28			
29		S18 go äh go left	
30	go left (führt mit S14 zusammen den Zeigestab) and now		
31	25	12	
Minute 30			
1		S18 go rick ding	4.8.
2	right <fragend>		
3		S18 Links	4.8.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

4	left and now she she is there what is here	S18 Rechts	4.8.
5			
6	ne nicht so viel what is it here <fragend>	S18 Tafel	4.8.
7		S14 Tafel	4.8.
8			3.14.
9	in English <fragend> (::) [blackboard]	S14 blackboard	4.10.
10		S? black	
11	ok		
12		S11 darf ich jetzt Frau NLK1	4.8.
13		S6 darf ich jetzt sagen	4.8.
14			
15	no one of this pupils there (zeigt auf S16 S2		
16	und S1 die abwesend wirken)		
17		S6 darf ich jetzt	4.8.
18	gives the order NS16 you give the orders		
19	<fragend>		
20		S16 (reagiert nicht)	
21	NS1 <fragend>		
22		KO S1 (nickt wahrscheinlich)	
23	yes ok		
24	start in the middle go		
25		S? (... du mußt...)	4.8.
26	(zu S1) du mußt die Anweisung geben		
27		S1 left	
28		S11 (führt den Zeigestab zusammen mit LK	
29		nach links)	
30		S1 rit	4.13. S1 versucht, „right“
31			auszusprechen.
	39	4	
	Minute 31		
1	right no right is back		
2		S1 was	4.8.
3	wenn du rechts sagst dann kommen wir ja		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

4	wieder da zurück (::)		
5		S1 (überlegt)	
6	go		
7		S1 Hoch	4.8.
8	what is Hoch <fragend>		
9		S1 äh	
10	up go up		
11		S11 (führt den Zeigestab selbständig nach oben)	
12	genau des war schon richtig		
13		S? up	
14	yes (::) fertig you are finished <fragend>		
15		S? darf ich jetzt	4.8.
16	what is it <fragend>		
17		S11 ähm Tasche	4.8.
18	in English <fragend>		
19		S11 Schulranzen	4.8.
20	a [school]		3.14.
21		S18 bag	
22	schoolbag <u>very good</u> now you get a paper		3.19.
23		S? darf ich mal <fragend>	4.8.
24	and we play togher		
25		S? oh nein	4.8.
26	please open here (zeigt zu den geschlossenen		
27	Vorhängen und schaltet den		
28	Overheadprojektor aus) (zu S16) kannst du		
29	aufmachen die Vorhänge		
	37	2	
Minute 32			
1		S16 (öffnet die Vorhänge)	ca. 1 min. nicht transkribiert
2	(teilt Arbeitsblätter aus)		
3	now who wants to start (::) who wants to		
4	give the orders		
5		S? malen <fragend>	4.8.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

6 7	nein (::) ihr braucht nix malen (setzt sich zu den SuS auf einen freien Platz) 11		
Minute33			
1 2 3 4 5 6 7 8 9	now I give the orders ok <fragend> Ich geb euch die Anweisungen und ihr schaut wo wir hinfahren mit dem Finger geht ihr mit NS17 deinen Finger brauchst du start in the middle where the boy is now you look on your paper not on me now we start you are ready <fragend> NS6 you are ready <fragend>	SuS (verfolgen den Weg auf dem Arbeitsblatt) S6 ja	SuS können nur schlecht erkannt werden da es im Klassenzimmer sehr dunkel ist 4.8.
10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25	we go up what is up <fragend> no it is (Handbewegung nach oben) and now we go right right where is right no here is right you are up and now right and we go up again what is there <fragend> 68	ES /up/ S? ruler S? oben S? Links S? Schulranzen S? n(...?...) S? wieder mit Links S? Rechts S? book 3	4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8.
Minute 34			
1 2	what is there <fragend>	S? book	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

3		S? book book book <leise>	
4	a book äh an exercisebook yes (zu S1) did		
5	you find it <fragend> hast du gefunden		3.20.
6	<fragend> yes		
7		S14 wo ist exercisebook <fragend>	4.9.
8	hast nicht gefunden <fragend>		
9	let´s start again NS14 mach mas nochmal	SuS (verfolgen mit dem Finger den Weg auf dem Arbeitsblatt)	3.20.
10	ok <fragend>		
11	we start in the middle now we go down		
12	what is down		
13		S10 Runter	4.8.
14	Runter ok we go down then we go down		
15	again nochmal runter down again		
16	we go left what is there <fragend>		
17		S? Links	4.8.
18		S? exercisebook	
19	NS18 what did you find <fragend>		
20		S18 (antwortet nicht)	
21	was hast du gefunden wo bist du jetzt		
22	<fragend>		
23		S18 ich ähm Buch	4.8.
24	yes exercisebook that´s right ok and you		
25	NS1 did you find it		
26		S1 (...?..)	
	61	6	
Minute 35			
1	very good now let´s start again in the		
2	middle	S? in the middle	4.10.
3			
4	yes we go left	S? left	4.10.
5			
6	NS14 you don´t paint take your finger we		
7	start in the middle in the middle we go left		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

8		S? (...?...)	
9	and we go left again nochmal and now we		3.20.
10	go up (Handbewegung nach oben) [up] and		3.14.
11	up again (::) what is there <fragend>		
12		S? (...?...)	
13	yes what is there <fragend>		
14		S? Stuhl	4.8.
15		S? (...?...)	
16	in English <fragend>		
17		S? blackbox	
18	what is a Stuhl in English <fragend> who		
19	knows it <fragend> NS6 <fragend>		
20		S6 Stuhl	4.8.
21	what is it in English <fragend>		
22		S6 chair	
23	yes a chair NS19 what is it <fragend>		3.19.
24		S19 chair <leise>	4.10.
25	a chair!		3.19.
26		S? a chair!	4.10.
27	now we start again in the middle		
28		S? in the middle	4.10.
29	and we go right		
30		S? right	4.10.
	87	13	
	Minute 36		
1	right what is right		
2		S? Runter	4.8.
3	nein		
4		S1 nein Rechts	4.8.
5	Rechts we go right (Handbewegung nach		
6	rechts) and we go right again		
7		S? nochmal <leise>	4.8.
8		S? nochmal <leise>	4.8.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

9	yes and we go down	S? down <leise> runter	4.9.
10			
11	and we go down again	S? Runter	4.8.
12			
13	und nochmal runter what is it <fragend>	S? Bleistift	4.8.
14		S? Bleistift	4.8.
15		S? pencil	
16		ES / pencil /	
17			
18	what is it <fragend>	S? a pencil	
19			
20	a pencil <u>very good</u> now you give the orders		3.19.
21	who want's to give the orders <fragend>		
22		SuS (melden sich nicht)	
23	wer möchte die Anweisungen jetzt geben		
24	<fragend>		
25		S1 S19 S17 S11 und S6 (melden sich)	
26	NS17 you start in the middle		
27		S17 darf ich (...?...) sagen (...?...) was muß	4.8.
28		ich zuerst sagen <fragend>	
29	was du willst <fragend>		
30		S17 ähm left	
31	go left NS18 go left! hast dus mitgemacht		
32		S18 ja	4.8.
33	ok		
	54	6 / 1	
Minute 37			
1		S17 (... Hoch ...)	4.8.
2	up (::) go up say go up NS17 sags nochmal		
3	go up		
4		S17 (..?..) <zu leise>	
5	right ist des Rechts		
6		S17 reicht	4.8.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

7	go right		
8		S17 (sagt nichts mehr)	
9	you stopp willst du aufhören		3.20.
10		S17 (...?...) <zu leise>	
11	was möchtest <fragend>		
12		S17 (... reicht ...) <meint right>	4.8.
13	go right ok		
14		S1 (...?...) <undeutlich>	
15	what is there <fragend>		
16		S14 exercisebook	
17		S1 oh Schulranzen	4.8.
18	what is it in English <fragend>		
19		S? schoolbag <leise>	
20	NS16 <fragend>		
21		S17 wer andere	4.8.
22	NS17 she knows it		
23		S16 schoolbag <sehr leise>	
24	is it right <fragend>		
25		S17 schoolbag	
26	ok who want´s to give the order <fragend>		
27		S1 S19 (melden sich)	
29	hello the boys there do you sleep <fragend>		
	45	4	
Minute 38			
1		S6 ich geb Frau NLK1 ich	4.8.
2	yes give the orders auf den NS6 jetzt hören		
3	ok <fragend>		
4		ES (jammern)	
5		S6 was muß ich bitte sagen <fragend>	4.8.
6	du musst die Anweisung geben		
7		S6 ja Mitte	4.8.
8	middle start in the middle		
9		S6 start in the middle	4.10.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

10		S19 Frau NLK1	4.8.
11		S6 ähm up (schaut zur WT wo alle Begriffe	
12		aufgeschrieben sind)	
13		S? up	
14	and		
15		S6 left (::) ähm räid (schaut zur WT)	4.13. S6 versucht das Wort „right“ zu
16	right		lesen. 3.9.
17		S6 räid (::) down (deutsch ausgesprochen)	
18		(liest von der WT ab)	
19		S? dom	4.13. versucht das Wort „down“
20	down down ist Runter		auszusprechen.
21		S6 ähm left (liest von der WT ab)	
22		S? (... middle...)	
23	you stop now <fragend>		
24		S6 m-m	
25	m-m ok		
	17	13	
Minute 39			
1		S6 ähm up	
2		S? up	
3		S? up	
4		S? up	
5		S? Hoch	4.8.
6		S6 down (deutsch ausgesprochen)	
7	(lacht) now it stops <fragend>		
8		S6 (schüttelt den Kopf)	
9		ES (reden leise durcheinander)	
10		S6 up	
11		S? up	
12		S? up	
13	one order then you stop ok <fragend>		
14		S11 m darf ich <fragend>	4.8.
15		S18 darf ich <fragend>	4.8.

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

16	nein er sagt noch eins	S? ne er hat up gesagt	4.9.
17	up ok what is there <fragend>		
18			
19		S11 m darf ich	4.8.
20	(zu S11) du mußt erst kucken was es ist		
21	what is there <fragend>		
22		S11 (schaut auf das Arbeitsblatt) Tisch	4.8.
23	I found a pencil and you <fragend>		
24		S11 pencil	
25		S17 wo bist du bei pencil	4.9.
26	what did you find		
27		S18 pencil	
28	pencil and you		
29		S1 Frau NLK1 du hast einen Fehler wir	4.8.
30		waren auf Schulranzen	
31	und dann hat er gesagt nochmal up		
32		S1 up! oben nicht unten	4.8.
33	ah so (hat einen Fehler gemacht) then it is a		
34	chair yes you are right		
35		S? chair	
36	now it's NS19s turn		
37		S19 (...?..)	
38	say it loud start in the middle		
39		S19 start in the middle	4.10.
	52	17	
Minute 40			
1	pscht		
2		S? go left	
3		S19 left	
4		S? left	
56		S? left	
7		S? Links	4.8.
8		S19 äh was heißt denn (...?..) (schaut zur	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

9		WT)	
10	up <geflüstert>	S19 up	
11		S19 right	
12			
13	right yes <bestätigend>	S? (...?...)	
14		S19 (... don ...) oder wie des heißt	4.13. versucht das Wort „down“
15			auszusprechen. 4.8.
16	down	S19 ja	4.8.
17			
18	down	S19 (...?....)	
19			
20	stop where are you <fragend> what is there		
21	NS18 <fragend>	S19 a Junge	4.8.
22		S? face	
23		S? (...?...)	
24			
25	she was in the middle and then she said left	S? Gesicht	4.8.
26			
27	left she said	S? ah so left	
28			
29	what is it <fragend>	S? Schulranzen	4.8.
30			
31	in English <fragend>	S? schoolbag	3.19. 3.14.
32			
33	[schoolbag] very good		
	33	12	
Minute 41			
1		S18 (...?...)	
2	orders you want to give the orders		
3	<fragend> yes start	S18 start in the middle	3.19.
4			
5	start in the middle		
6		S18 up	

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

7	m-hm	S18 left (schaut zur WT) right up right right	
8		down down left left (right wird weit	
9		ausgesprochen)	
10			
11	ok stop	S18 no eins (zeigt einen Finger)	4.9.
12		S6 da gibt's kein left	4.9.
13		S18 rig ä right	
14			
15	what	S18 right	
16		S? right	
17			
18	right	S18 und warte warte	4.8.
19			
20	no no stop now	S18 left	
21			
22	no stop now		
23		S11 darf ich	4.8.
24	what did you find	S11 ich	4.8.
25			
26	was hast gefunden <fragend>	S18 ich den ähm pencil	3.20. wiederholt Frage nochmals auf
27	28	22	Deutsch. 4.9.
Minute 42			
1	was habt ihr	S18 den Stift	4.8.
2		ES / pencil / (rufen durcheinander)	
3			
4	yes I also found	ES (melde sich)	
5			
6	now no we stop it was very good but it is a		
7	little bit difficult for you stimmt's <fragend>		
8	ist ein bisschen schwierig so die Richtungen		
9	zu finden		
10	now you take this paper and do it in your		

UTR – FS-L- 21.04.2004 - 3. Schuljahr

11	red exercisebook yes		
12		S? und anmalen <fragend>	4.8.
13		S6 kleben <fragend>	4.8.
14	kleben < bestätigend>		
15		S1 in rote <fragend>	4.8.
16	ne tu mas ins blaue oder blue <fragend>		
17		S1 blau blue blue blue!	4.9.
18	in the blue exercisebook///		
	39	4 / 1	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

Zeile	LK1 und LK2	SuS	Variablen
	Minute 0		
1 2	LK1 und LK2 (bilden zusammen mit den SuS einen Stuhlkreis)	SuS (rücken ihre Stühle zurecht und bilden einen Stuhlkreis)	1.1. 2.15. 2.2. 5.1. Schülerreaktion ist vornehmlich rezeptiv. Eigene, freie Sprachproduktion findet nicht statt. 6.4. 7.2. 7.7. 7.9. 10.1. Funktional-kommunikative Aktivität anhand rezeptiver Übungen: 10.4. 13. Anhand des Bewegungsspieles im Raum findet eine Verknüpfung von Sprachlernen und Bewegung statt.
3 4 5 6 7 8 9 1 11	LK2 let´s start LK2 good morning girls and boys LK1 misses Frau NLK1 <lachend> nur Misses NLK1 Misses 11	S? good morning S? good morning misses NLK2 misses NLK1 SuS good morning misses Frau NLK2 misses Frau NLK1 S? misses NLK1 11	4.8. 4.8.
	Minute 1		
1 2 3	LK1 misses NLK1 LK2 (...?...) and now let´s welcome all our	S8 (... nicht missis...NLK1...)	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

4	fingers (hält ihre Hände sichtbar hoch und bewegt die Finger)	SuS (heben die Hände und bewegen die Finger)	
5			
6	LK2 wißt ihr noch Freitag ham´ wir kurz		
7	die Namen von den Fingern aufgesagt wisst		
8	ihs noch <fragend>	S? hä S? hm S? ja	4.8.
9			
10	LK2 der kurze dicke hier der hat nen		
11	schwierigen Namen (zeigt ihren Daumen)	S? ja	4.8.
12			
13	LK2 des war der thumb(...king...) (?)	SuS thumbking (SuS zeigen ihre Daumen)	4.10.
14			
15	LK2 der hier der immer auf etwas zeigt		
16	(zeigt mit dem Zeigefinger) des war der (::)	S6 zumbking zumbking zumbking	3.14. S6 spielt mit der Sprache und über die Aussprache.
17	[pointer]	zumbking*	
18		SuS (zeigen ihre Zeigefinger)	
19	LK2 pointer	S? pointer	4.10. 4.8.
20		S? zum zeigen	4.10.
21	LK2 pointer	ES pointer	4.10.
22		ES pointer	
23	LK2 der ganz lange in der Mitte (zeigt ihren		
24	Mittelfinger) des dürft ihr alle machen jetzt	SuS (zeigen ihre Mittelfinger einige SuS lachen) S3 des hast du immer gesagt	4.8.
25	der ganz lange		
26	LK2 der lange große	S3 desch hast immer gesagt NS1	
27			
28	LK2 desch isch der große NS3 weißt noch		
29	wie der hieß <fragend>		
30		S3 (schüttelt den Kopf)	
31	LK2 des war der tall-man /tall-man/	ES /tall-man/	
	15 / 1	10 / 1	
Minute 2			
1	LK2 und der Mann daneben (zeigt ihren		
2	Ringfinger) schwierig da müsst ihr die		

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

<p>3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15</p>	<p>anderen festhalten (versucht nur den Ringfinger auszustrecken)</p> <p>LK2 genau und in English <fragend> [ring-man] /ring-man/</p> <p>LK2 <lachend> genau des war des einfachste</p> <p>LK2 baby</p>	<p>SuS (versuchen ihre Ringfinger zu zeigen)</p> <p>S4 der <fragend></p> <p>S1 des ist auch ein schlimmer Wort</p> <p>S3 der Ringfinger isch des</p> <p>SuS /ring-man/</p> <p>S3 (zeigt ihren kleinen Finger) baby</p> <p>ES baby</p> <p>ES baby <lachend></p> <p>S4 baby</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>3.14.</p> <p>3.19.</p> <p>4.10.</p>
<p>16 17 18 19 20 21 22 23 24</p>	<p>LK2 und alle zehn waren verschwunden (versteckt ihre Hände hinter dem Rücken)</p> <p>LK2 dann ham wa gefragt wo sind sie denn (::) wo ist der Daumen</p> <p>LK2 also probier mas mal ob wirs wieder hinkriegen</p>	<p>SuS (machen es LK2 nach und verstecken ihre Hände hinter dem Rücken)</p> <p>S3 (...weggeführt...) (...weggeführt...)</p>	
<p>25 26 27 28 29 30 31 32 33 34</p>	<p>LK2 (beginnt zur Melodie von Meister Jakob zu singen) /where is thumbking where is thumbking here I am here I am (zeigt erst einen Daumen dann den anderen) how are you today sir (wackelt mit einem Daumen) very very thank you (wackelt mit dem anderen Daumen) run away (versteckt wieder einen Daumen hinter dem Rücken) run away (versteckt den andern Daumen hinter dem Rücken)/</p>	<p>SuS (veruchen mitzusingen jedoch noch sehr zögerlich da sie anscheinend den Txt noch nicht ausreichend kennen) /where is thumbking where is thumbking here I am here I am (zeigen erst einen Daumen dann den aderen Daumen) how are you today sir (wackeln mit einem Daumen) very very thank you (wackeln mit dem anderen Daumen) run away (verstecken wieder einen Daumen hinter dem Rücken) run away (verstecken den andern</p>	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

35	30 / 26	Daumen hinter dem Rücken)/ 29 / 26	
	Minute 3		
1	LK2 jetzt kommt der nächste dran	S3 ich sing immer des andere	
2			
3	LK2 wie heißt der Nächste <fragend>	S3 pointer	
4			
5	LK2 richtig		
6	LK2 (singt) /where is pointer where is	SuS (singen nun den ersten Teil des Liedes	
7	pointer here I am here I am (zeigt erst einen	etwas sicherer mit)) /where is pointer where	
8	Zeigefinger dann den Anderen) how are you	is pointer here I am here I am (singen bis zu	
9	today sir (wackelt mit einem Zeigefinger)	dieser Stelle des Leides kräftig mit)(zeigen erst	
10	very very thank you (wackelt mit dem	einen Zeigefinger dann den Anderen) how are	
11	anderen Zeigefinger) run away (versteckt	you today sir (wackeln mit einem	
12	wieder einen Zeigefinger hinter dem Rücken)	Zeigefinger) very very thank you (wackeln mit	
13	run away (versteckt den andern Zeigefinger	dem anderen Zeigefinger) run away	
14	hinter dem Rücken)/	(verstecken wieder einen Zeigefinger hinter	
15		dem Rücken) run away (singen den restlichen	
16		teil des Liedes etwas unsicher und	
17		zurückhaltend)(verstecken den andern	
18		Zeigefinger hinter dem Rücken)/	
19	LK2 und jetzt kommt der <fragend>	S3 Mittelfinger	4.8.
20		S4 der (zeigt ihre Zeigelfinger) der	4.8.
21	LK2 der heißt <fragend> der ist groß		
22	deshalb heißt er großer Mann des is der		
23	/[tall-man]/	SuS /tall-man/	3.14.
24			
25	gut NS6 schön tall-man		
26	LK2 (singt) /where is tall-man where is tall-	SuS (singen) /where is tall-man where is tall-	
27	man here I am here I am (zeigt erst einen	man here i am here i am (zeigen erst einen	
28	Mittelfinger dann den Anderen) how are you	Mittelfinger dann den Anderen) how are you	
29	today sir (wackelt mit einem Mittelfinger)	today sir (wackeln mit einem Mittelfinger)	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

30	very very thank you (wackelt mit dem anderen Mittelfinger)	very very thank you (wackeln mit dem anderen Mittelfinger)	
31	run away (versteckt wieder einen Mittelfinger hinter dem Rücken)	run away (verstecken wieder einen Mittelfinger hinter dem Rücken)	
32			
33	run away (versteckt den andern Mittelfinger hinter dem Rücken)/	run away (verstecken den andern Mittelfinger hinter dem Rücken)/	
34			
35	LK2 nächste <geheimnisvoll>		
36		S4 der da	
	50 / 48	50 / 49	
Minute 4			
1		S? Ringfinger	4.8.
2	LK2 auf englisch		
3		S2 ring (bricht das Wort ab)	
4	LK2 ja sags <freundlich auffordernd>		
5	LK2 ringman		
6		ES Ringfinger (englisch ausgesprochen)	4.8.
7		S4 do i kann der ned (S4 beschwert sich weil sie den Ringfinger nicht ohne den kleinen Finger zeigen kann)	4.8.
8			
9			
10	LK2 halt die andren eufach fescht i muß ja		
11	auch festhalte)		
12		S4 aha	
13		ES (versuchen ihre Ringfinger zu zeigen und lachen)	
14		S8 da Frau NLK1 da guck	4.8.
15		S2 Frau NLK2 da guck ma (S2 zeigt LK2 ihre beiden Ringfinger)	4.8.
16			
17			
18	LK2 ja klasse		
19		S4 i kann des ned	4.8.
20	LK1 probiere einfach so gut wies geht		
21	LK2 streckstn einfach a bissl weg so wies		
22	kommt gell		
23		S4 ja	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

<p>24 25 26 27 28 29 30 31 32 33</p>	<p>LK2 (singt) /where is ring-man where is ring-man here I am here I am (zeigt erst einen Ringfinger dann den Anderen) how are you today sir (wackelt mit einem Ringfinger) very very thank you (wackelt mit dem anderen Ringfinger) run away (versteckt wieder einen Ringfinger hinter dem Rücken) run away (versteckt den andern Ringfinger hinter dem Rücken)/</p>	<p>SuS (singen nun etwas sicherer mit) /where is ring-man where is ring-man here I am here I am (zeigen erst einen Ringfinger dann den Anderen) how are you today sir (wackeln mit einem Ringfinger) very very thank you/ S4 so <fragend> (wackeln mit dem anderen Ringfinger) /run away (verstecken wieder einen Ringfinger hinter dem Rücken) run away (verstecken den andern Ringfinger hinter dem Rücken)/</p>	
<p>34 35 36 37 38 39 40 41 42</p>	<p>LK2 (nickt S3 zu)</p> <p>LK2 (beginnt nun zu singen und fordert die SuS durch Kopfnicken zum gemeinsamen Mitsingen auf) /where is baby where is baby here I am/ (zeigt erst einen kleinen Finger)</p> <p>35 / 34 25</p>	<p>S3 jetzt kommt baby</p> <p>ES (beginnen alleine an zu singen) where is baby (brechen das Lied wieder ab)</p> <p>SuS (beginnen nun gemeinsam zu singen) /where is baby where is baby here I am/(zeigen erst einen kleinen Finger)</p> <p>39 / 34 17</p>	<p>4.8.</p>
Minute 5			
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>	<p>LK2 und LK1 (singen) /here I am (zeigen nun den anderen kleinen Finger) how are you today sir (wackeln mit einem kleinen Finger) very very thank you (wackeln mit dem anderen kleinen Finger) run away (verstecken wieder einen kleinen Finger hinter dem Rücken) run away (verstecken den andern kleinen Finger hinter dem Rücken)/</p>	<p>SuS (singen) /here I am (zeigen nun den anderen kleinen Finger) how are you today sir (wackeln mit einem kleinen Finger) very very thank you (wackeln mit dem anderen kleinen Finger) run away (verstecken wieder einen kleinen Finger hinter dem Rücken) run away (verstecken den andern kleinen Finger hinter dem Rücken)/</p>	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

10 11 12 13 14 15	LK2 (singt gleich im Anschluß weiter) /where are all the men where are all the men here they are here I are how are you today sirs very very thank you run away run away/	SuS (singen diese Strophe des Liedes nur sehr zögerlich und unsicher mit da sie den Text anscheinend nicht ausreichend kennen)/where are all the men where are all the men here they are here I are how are you today sirs very very thank you run away run away/	
16 17 18 19 20 21 22 23 24	LK2 (nimmt von einem Tisch mehrere bunte Teppichfliesen und legt sie auf ihren Knien ab) LK1 genau des gleiche nur in English	S6 <i>machen wir hier turnen</i> <fragend S2 <i>Frau NLK2 Frau NLK1 (...?...) wo is der S?</i> S5 <i>und die hat so was rosa</i> S3 <i>also des mitm Daumen paßts scho</i>	1.3. 4.8. 4.8. 4.8.
26 27 28 29 30	LK2 <i>der NS6 hat grad gefragt ob wir jetzt turnen gell die kennt ihr aus der Turnhalle</i> (zeigt auf die bunten Teppichfliesen) <i>da</i> <i>benutz ma die öfters</i> 47 / 45 20	S3 <i>ja das hab ich schon als erstes</i> 45 / 45 28	4.8.
Minute 6			
1 2 3 4 5 6 7 8 9	LK1 <i>doch</i> LK2 <i>aber wir machen jetzt nicht Sport sondern English</i> LK2 [<i>and now let's repeate the colours</i>] (spricht leise und betont)	S8 <i>ja die sind aber nicht aus der Turnhalle</i> S? <i>uh</i> S4 <i>des geht mit dem</i> (zeigt auf ihre gelbe Hose)	4.8. 3.14. 4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

10	LK2 pscht (berührt S4 am Bein und flüstert ihr etwas zu) heut wiederholen wir nochmal	S4 (...?..)	
11			
12			
13	(LK2 berührt S4 noch einmal am Arm um sie zu beruhigen) (spricht nun flüsternd weiter)		
14	heut wiederholen wir nochmal die Farben	S6 Farbe <fragend>	4.8.
15			
16			
17	LK2 die Farben wie heißt den Farbe auf	S? colour	
18	englisch <fragend und immer noch flüsternd>		
19			
20	LK2 colours <bestätigend> (::) (LK2 nimmt eine runde grüne Teppichliese vom Stapel und hält sich hoch) what colour is this	S3 green	3.19.
21	<fragend>	S? green	
22		ES green	
23		S? grün	4.8.
24		S? green (Kameraposition ungünstig)	
25			
26			
27			
28			
29	LK2 that is green NS9 kannst du des sagen	S4 (..?..)	
30	[that is green]	S9 that (dät ausgesprochen) is green	
31			
32			
33	LK2 (legt die Teppichfliese in die KM und sucht eine neue Farbe LK2 will erst eine gelb-orange Fliese nehmen entscheidet sich dann jedoch anders und sucht im Stapel weiter)	S4 grün	
34		S8 yellow	
35			
36	LK1 (erklärt S6 während dessen noch einmal die genaue Aussprache des Wortes green)		
37			
38			
39		S6 treen (englisch ausgesprochen)	4.13. S6 versucht „green“
40	LK1 [green]		3.14. auszusprechen.
	19	10	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

	9	12	
	Minute 7		
1	LK1 [g] [green]		3.14.
2	LK2 (zeigt blaue Teppichfliese)		
3		ES blue blue blue	
4	LK2 what colour is this <lachend>		
5		ES (sprechen durcheinander und gleichzeitig)	
6		blue blue blau blue	4.8.
7	LK2 that is /blue/	S2/blue/	
8		S? blue	
9		S8 blue paßt zu (..?..)	4.8.
10	LK2 wer kann jetzt ´n ganzen Satz sagen		
11		S5 ich	4.8.
12	LK2 (blickt zu S5)		
13		S5 that is blue	5.2. S5 produziert einen
14	LK2 gut NS5		selbständigen Satz.
15		S? that is blue	
16		S? that	
17	LK2 and what colour is this <fragend>		
18	(zeigt eine rote Teppichfliese)		
19		S6 S8 (sprechen rot englisch aus oder sprechen	
20		es wie roud aus)	
21	LK2 red		3.9.
22		ES /red/	
23	LK2 red		3.19.
24	LK2 wer kann den ganzen Satz sagen		
25	<fragend>		
26		S3 ich	4.8.
27		S4 ich	
28	LK2 NS3		
29		S4 ich darf nachher auch	4.8.
30		S3 that is rot	4.9.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

31 32 33 34 35	LK2 that is (::) LK2 red	S3 red S4 darf ich auch mal den ganzen Satz <fragend>	3.19. 4.8. SUS zeigen großes Interesse am Englischunterricht und freuen sich, in die Sprachproduktion eintreten zu können.
36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46	LK2 (nimmt eine weitere Teppichfliese vom Stapel) pscht gleich du kommst gleich dran (zu S4 geflüstert) (LK2 zeigt eine gelbe Teppichfliese) LK2 yellow LK2 (zu S4) und den ganzen Satz NS4 that LK2 that is gelb 22 / 1 5	S3 yellow S? yellow S? yellow S4 that (::) is (::) isch g- g- gelb 25 / 2	3.19. 4.9.
Minute 8			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	LK2 hat fast gestimmt LK2 wer kanns wer kanns auch nochmal sagen <fragend> LK2 NS2 probiers du mal LK2 yellow LK1 yellow LK2 yellow (legt die Fliese auf den Boden)	S8 yellow S9 S8 S2 (melden sich) S2 that is yellow S? schon wieder gelb (die Aussagen kommt zustande weil auf dem Stapel noch eine gelbe	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

12		Fliese aufliegt)	
13	LK2 and once more (zeigt eine blaue		
14	Teppichfliese)		
15		S? blue	
16		SuS / blue /	
17	LK2 das ist blau wer kanns auf englisch		
18	sagen <fragend>		
19		S? blue	
20	LK2 NS6		4.8.
21	LK2 / that is /	S6 und	3.14.
22		ES / that is /	
23		S? blau	
24		S? blue	
25	LK2 [that is]		
26		S6 blue	
27	LK2 sag den ganzen Satz		
28		S6 that is blue	
29	LK1 mhm (LK2 legt die blaue Teppichfliese		
30	in die KM und holt eine gelbe hervor) and		
31	that <fragend> what colour is this		
32	<fragend>		
33		S8 yellow	
34	LK2 wer sagt den Satz wieder <fragend>		4.8.
35		ES (melden sich und rufen laut) yellow	
36	LK2 NS1 (::) that		
37		S1 that	4.8.
38		S1 ist (S1 rutscht unruhig auf seinem Stuhl hin	3.14. S1 bemüht sich um eine
39		und her und kann den Satz nicht alleine	korrekte Aussprache.
40		sprechen) ist	3.9.
41		S4 ist das eine schöne Decke	
42		S1 weio* (will yellow sagen kann es aber nicht	4.10.
43		aussprechen)	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

45	LK2 [yellow]		
46		S1 (wischt mit der Hand unruhig über sein Gesicht) [yellow] <langsam und betont>	
47			
48	LK2 (nimmt die Hand von S1 und führt sie von seinem Gesicht weg) dann hört man		
49	dich besser gell		
50			
51		S? yellow <laut rufend>	
52	LK2 (legt die Teppichfliese in die KM) tut		
53	mal bitte die Beine ein Stück nach außen wir		
54	brauchen den Platz		
	17 / 2	18 / 3	
	13	8	
Minute 9			
1	LK2 (holt eine grüne Teppichfliese hervor und zeigt sie den SuS) what colour is this <fragend>		
2			
3			
4		S4 grrrrrün	4.8.
5	LK2 der NS8 hat noch keinen ganzen Satz		
6	sagen dürfen gell		
7		S? green	
8	LK2 that (beginnt den Satz zu sprechen)		
9		S8 S6 und ES /that is grün/	4.9.
10		S3 des paßt zu deinem Pulli NS8	4.8.
11		S? des passt zum NS8	4.8.
12		S1 und zu meiner Hose	3.14.
13	LK2 so and [green green] (nimmt eine rote Teppichfliese vom Stapel) and the last one		
14			
15		S4 (meldet sich stürmisch) oh ich will darf ich	4.8.
16		(zupft LK2 am Ärmel)	
17	LK2 NS4 <freundlich auffordernd> that		
18		S4 that is rot	4.9.
19	LK2 rot that is (::) wie heißt rot auf		

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

20	englisch wer hilft <fragend>	S? red	3.19.
21		ES red	
22			
23	LK2 red (zu S4 gewandt) red (legt die letzte		
24	Teppichfliese in die KM) so and now (::)		
25	listen		
26		S4 (hat hinter sich auf dem Tisch weiteres	
27		Arbeitsmateriale entdeckt und nimmt sich einen	
28		Gegenstand heraus)	
29	LK2 NS3	S4 (der Gegenstand fällt auf den Boden)	
30			
31	LK2 (zu S4) legs da rein legs da rein NS4		
	22	7 / 2	
	6	12	
Minute 10			
1	LK2 und jetzt drehst dich wieder zu uns her		4.8.
2	du NS4 kuck mal wir möchten hier		
3	weitermachen gell		
4	LK2 and now listen to me die Füße a bißl	S1 NS3 NS3 du	
5	zur Seite (zu S1 und S8) NS3 (::)		
6			
7	LK2 bring a red set (zeigt mit dem ZF auf		
89	eine Teppichfliese) to the desk	S3 (nimmt eine rote Teppichfliese und legt sie	
10		auf ein Trampolin)	
11			
12	LK2 floor		
13	LK2 (zeigt auf den Schreibtisch) to the		
14	teachers desk the teachers desk it's on the		
15	floor	S3 (nimmt die Teppichfliese und legt sie auf	
16		den Schreibtisch)	
17			
18	LK2 on the floor		

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

19	LK1 on the floor		
20	LK2 on the floor		
21		S3 jetzt was	4.8.
22	LK2 on the floor (::) auf den Boden vor		
23	dem Lehrertisch ja		
	37		
	22		
Minute 11			
1		S3 (läuft zurück an ihren Platz)	
2		S4 (..?..)	
3	LK2 and now (::) ähm NS8 ähm bring a		
4	blue set to the computer (zeigt auf den		
5	Computer)		
6		S8 (nimmt eine blaue Teppichfliese und legt sie	
7		auf den Boden vor dem Computer)	
8	LK2 NS5 bring a green set ähm		
9		S5 (steht auf und nimmt eine blaue	
10		Teppichfliese)	
11	LK2 to the cupboard (zeigt in eine Ecke des		
12	SZ)		
13		S6 cupboard heißt <fragend>	S6 fragt einen unbekanntes Begriff
14	LK2 to the cupboard		nach.
15		S? zu der Türe zu der Türe	4.8. Schüler möchten helfen und
16		S? Türe	weisen auf die Türe hin.
17	LK2 the cupboard		4.8.
18		S? ich hab nicht gehört	
19		S? die Schrank	
20		S? genau	4.8.
21	LK2 Schrank ja		
22		S? vor dir vor den Schrank NS5	
23		S? da da	
24		S? stop stop stop	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

25 26 27 28 29 30		S5 (geht unsicher im SZ umher und sucht den richtigen Platz) S? legs hin S? darf ich <fragend> S5 (legt die Teppichfliese ab und geht zurück zum Stuhlkreis)	4.8.
	21	1	
Minute 12			
1 2 3 4 5 6	LK2 NS9 (::) bring ähm a yellow set to the door (zeigt zur Türe)	S9 (nimmt die gelbe Teppichfliese) S3 da an der Türe S9 (geht damit zur Türe) S3 Türe heißt des auf englisch auf deutsch	4.8. 4.11. S3 gibt S9 die Anweisung auf Deutsch. 4.8. 4.11. S3 bekräftigt nochmals seine Aussage und weist explizit auf die Übersetzung hin.
7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	LK2 NS6 bring a green set LK2 to the theater (zeigt auf ein Kasperltheater) LK2 theater LK2 to the theater LK2 where is the theater LK2 what´s the theater	S? bring S6 (steht auf und nimmt eine grüne Teppichfliese) S1 (...theaker...) S4 (sagt immer wieder leise dass sie auch einmal aufgerufen werden will) ich will auch ich will auch S6 (steht unsicher vor dem Kasperltheater) S? hier S? zum Theater <mit Nachdruck> S? vors Theater NS6 S6 (legt die Teppichfliese vor dem Theater ab)	4.8. 4.8. 4.8. 4.11. S? hilft und gibt auf Deutsch nochmals die Anweisung. 4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

23		S4 ich will auch	
24	LK2 (zu S4) du kommst dran wenn du		
25	(...bequem...) bist gell		
26	LK1 des passiert aber ned oft		
	26	2	
	13	9	
Minute 13			
1	LK2 ähm NS8 (::) ne NS8 war schon NS2		
2	bring a blue set to the board (zeigt auf die		
3	Tafel) to the green board		
4		S3 Tafel zu der Tafel	4.8, 4.11. S3 liefert sofort die
5		S2 (nimmt eine blaue Teppichfliese und legt sie	deutsche Übersetzung. Die SuS
6		zur Tafel)l	scheinen Gefallen daran zu finden,
			die Aufforderungen der LKs ins
			deutsche zu übertragen und so zu
			zeigen, dass sie die Begriffe
			verstehen.
7		S1 NS4	
8	LK2 NS4 bring the red set to Frau NKaF		
9		S4 (nimmt eine rote Teppichfliese und legt sie	
10		zur KaF)	
11		S? (lacht auf)	
12		S? Frau	
13		S? (..?..)	4.8.
14	LK2 NS1		
15		S1 ja	4.8.
16	LK2 the yellow set (::) take the yellow set		
17		S1 (steht auf und nimmt eine gelbe	
18		Teppichfliese)	
19	LK2 the yellow set stays here in our circle		
20	(zeigt in die KM)		
21		S1 im Kreis	4.8. S1 wiederholt die Aussage der

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

22	LK2 ja der bleibt hier in unserm Kreis 31 3		LK auf Deutsch.
Minute 14			
1	LK2 and now you äh you here music	S2 music <englisch ausgesprochen>	4.10.
2		ES Musik <deutsch ausgesprochen>	4.8.
3		SuS(werden etwas unruhig)	
4			
5	LK2 when you hear the music (::) you go		
6	(::) (faßt S4 und S1 zur Beruhigung behutsam		
7	am Arm) you go very slow trough the		
8	classroom (beschreibt mit einer		
9	Armbewegung das SZ) ja <fragend>		
10		S? ah ich weiß (...?)	4.8.
11	LK2 you walk you walk (beschreibt mit einer		
12	Armbewegung das SZ) through the		
13	classroom		
14		S9 überall da rumlaufen	4.8. S9 äußert seine Vermutung zur anstehenden Aufgabe.
15	LK2 when you hear the music (zeigt zu		
16	ihren Ohren)		
17		S6 so im Kreis rumlaufen	4.8.
18		S? ah so	4.8.
19	LK2 (gibt den SuS ein Zeichen zum leise		
20	sein) when I stop the music	ES (melden sich)	
21		S3 sitzen wir uns hin (steht auf und setzt sich	4.8.
22		wieder auf ihren Stuhl)	
23	LK2 no no no when I stop the music I say a		
24	colour	ES (melden sich)	
25		S4 muss ma stehn	4.8.
26	LK2 and what do you do then <fragend>		
27	NS3		
28		S3 ein Stuhl weg	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

29 30 31 32 33 34 35	LK2 ne LK2 (berührt S1 am Arm als wolle Sie ihm mitteilen dass er gleich eine Antwort geben dürfe) when I stop the music I say one colour 64	S1 auf die (bricht seinen Satz ab und meldet sich) 1 24	4.8.
Minute 15			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	LK2 green or blue LK2 and you go to that colour I said LK2 let's try it LK1 jetzt müß mas probieren probier mas (steht auf) LK1 des ist leicht LK2 (legt Musik in den CD-Spieler ein) <i>Musik ertönt</i> 15	S1 (meldet sich) S1 (steht auf) auf d auf die Ding da (zeigt auf die Teppichfliese in der KM) S3 (steht auf und will mit dem Spiel beginnen) <i>jetzt ham wir's kapiert</i> S1 oder auf die (..?..) S4 (..?..) S4 ja (steht auf singt und geht in der KM umher) SuS (stehen auf) S8 wie geht des <fragend> SuS (rufen durcheinander und gehen bereits im SZ umher) 5	4.8. 4.8. S3 signalisiert der LK, dass die Anweisungen verstanden wurde. 4.8.
Minute 16			

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

1		SuS (gehen im SZ umher)	
2	LK2 (stoppt die Musik) red		
3		S? red <fragend>	
4	LK2 red (LK1 stellt sich zu einer roten		3.19.
5	Teppichfliese)	SuS (laufen suchend und lachend im SZ umher)	
6	LK2 red		
7		S2 (stellt sich zu einer gelben Teppichfliese)	
8		S? ich hab rote Hausschuhe	4.8.
9	LK1 red		
10		ES (laufen immer noch im SZ umher und	
11		suchen den richtigen Platz)	
12		S? Rot	4.8.
13	LK1 red komm hier her (zu S9)(zeigt auf		
14	die rote Fliese vor sich)		
15		SuS (kommen zur Ruhe) KO (anscheinend	
16		stehen nun alle SuS auf einer Teppichfliese) S4	
17		(steht auf einer gelben Teppichfliese S2 auf	
18		einer grünen und S5 auf einer blauen)	
19	LK2 what colour did I say		
20		S? da rot bei NS?	4.8.
21	LK2 red red		
22	LK2 what colour is this <fragend> (geht zu		
23	S2 und zeigt auf die Teppichfliese auf der sie		
24	steht)		
25		S? grün	4.8.
26	LK2 grün that´s (...?...) show for a red set		
27	(schickt S2 zu LK1)		
28		S? (...ich will NS1 haben NS8 haben rot ...)	4.8.
29		S2 o-Mann	4.8.
30		S? NS6 komm hier rüber NS6 komm schnell	4.8.
31		komm komm	
32	LK2 (zu S5) what colour is this <fragend>	S5 (steht auf einer blauen Teppichfliese)	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

33		S5 blue	
34		S? nun sind wir alle hier	4.8.
35	LK2 I said red (::) where is a red set		
36	<fragend>	S5 (zeigt zu einer roten Teppichfliese)	
37	LK2 show and go to one red set		
38		S4 (geht in der Zwischenzeit zu LK1 auf die rote Teppichfliese)	
39		S6 (im Hintergrund) fünf kuck eins zwei vier	4.8.
40		fünf	
41			
42	LK1 (zu S4) very good		
43	LK2 (zu S5) also geh zu dem roten (::)		
	44	2 28	
Minute 17			
1	LK2 there is not for everyone of you one set		
2	you must go together (::) so let's try it again		
3	LK2 (bedient den CD-Spieler) <i>Musik ertönt</i>	SuS (laufen los und springen im SZ umher)	
4	<i>Musik stoppt</i>		
5	LK2 green		
6		SuS (rennen im SZ umher und rufen) green	4.10. 4.8.
7		green hier hier (SuS suchen die grünen Teppichfliesen und drängen sich zusammen auf die Fliesen)	
8			
9		S? he NS2 NS4	
10		S3 NS4 NS4 (S4 steht alleine auf einer roten Fliese geht dann aber zu einer Gruppe auf einer grünen Fliese) S4 nein nicht zu dir	4.8.
11		SuS (stehen verteilt auf zwei grünen Teppichfliesen)	
12			
13			
14			
15			
	20	2 4	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

Minute 18			
1	LK2 ah very good alright and (LK2 bedient den CD-Spieler) <i>Musik ertönt</i>		
2			
3		SuS (laufen im SZ umher)	
4	<i>Musik stoppt</i>		
5	LK2 yellow		
6		SuS (rufen durcheinander) yellow yellow	4.10. 4.8.
7		yellow komm	
8		S4 (steht zuerst auf einer blauen Fliese und geht dann ziellos umher)	
9		S? NS4	
10			
11	LK2 NS4 where is a yellow set <fragend>		
12		S4 keine Ahnung	4.8.
13	LK2 keine Ahnung <fragend> show there's		
14	a yellow a yellow set (geht zu S4 und zeigt auf eine gelbe Teppichfliese)		
15			
16		S4 (geht lustlos zu einer gelben Teppichfliese)	
17	LK2 and the last one (bedient den CD-Spieler) <i>Musik ertönt</i>		
18	22	3	
Minute 19			
1		SuS (laufen im SZ umher)	
2	<i>Musik stoppt</i>		
3	LK2 green		
4		SuS (laufen und suchen die grünen Teppichfliesen)	
5		SuS (stehen auf den grünen Fliesen)	
6			
7	LK2 what colour is missing <fragend>		
8		S? Grün	4.8.
9	LK2 welche Farbe haben wir jetzt noch nicht gemacht <fragend> wer weiß es		
10			
11		ES Blau Blau Blau <laut durcheinander	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

12 13 14 15 16	LK2 blau gut hast aufgepasst NS2 so kommt ihr alle zurück in den Kreis (beschreibt mit einer Armbewegung den Stuhlkreis) 5	rufend> S2 blue blue SuS (setzen sich wieder in den Stuhlkreis) 2	S2 formuliert die Farbe in der Zielsprache.
Minute 20			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	LK2 so LK1 very good 3	S6 red red ist rot (::) (S6 spricht während die anderen SuS noch ihre Plätze suchen) S6 blue ist blau S3 yellow isch gelb S6 grün ist green S6 und S3 /yellow ist gelb/ (ca. 1 Minute nicht transkribiert S4 liegt auf ihrem Stuhl es scheint so als ob sie weint. Sie sagt sie wolle zu ihrer Mutter. LK1 und LK2 beruhigen S4) 6	S6 übersetzt die Farbe „red“ ins Deutsche. Die SuS haben Freude daran, ihr Wissen zu demonstrieren, indem sie die Farben übersetzen.
Minute 21			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	LK2 last time NS8 setzt dich richtig hin we learned the (BgG) (zählt mit den Fingern auf) LK2 numbers (beginnt mit den Fingern zu zählen, zeigt den Daumen) LK2 uno (lacht)	S6 numbers S1 uno (S1 ist Italiener) S2 (stimmt mit ein und zählt mit S1 auf italienisch bis zehn weiter, S2 ist ebenfalls Italienerin)	3.19. S1 möchte sein Wissen über seine Muttersprache einbringen und darf auf Italienisch bis 10 zählen. Ebenso seine Mitschülerin.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

	6 4	1	
	Minute 22		
1	LK2 wie heißts auf türkisch NS6 <fragend>	S6 (ist Türke, zählt auf türkisch bis zehn)	LK2 greift diesen multilingualen Kontext auf und bittet S6 in seiner Muttersprache – Türkisch – zu zählen. 4.8.
2			
3	LK2 auf deutsch NS4 auf deutsch	S4 kann ich nicht ich kann des nicht (S4 liegt auf dem Stuhl)	
4			
5			
6	LK2 setzt dich bitte richtig hin	S4 ich kanns aber trotzdem nicht	
7			
8	LK2 dann darfs die NS2 sagen auf Deutsch	S2 eins zwei vi äh drei vier fünf sechs sieben acht neun zehn S1 (zählt im Hintergrund leise mit)	
9			
10			
11			
12	LK2 genau und auf Englisch heißts	S? eight	
13		S? eight	
14			
15	LK2 one (zählt wieder mit den Fingern mit, zeigt zuerst den Daumen) / one two three	SuS / one two three four /	
16	four		
17	4 / 4 11	6 / 4 12	
	Minute 23		
1	LK1 und LK2 / five six seven nine ten /	SuS / five six seven nine ten /	4.8. 4.8. 4.8. 4.8.
2		S1 ich weiß bis zwanzig zählen	
3		S3 ich kann bis hundert	
4	LK1 in English		
5		S1 ä-ä in deutsch	
6	LK1 in German		
7		S1 in italienisch (::) ich weiß nicht in italienisch die sagt	
8		S4 (quängelt)	
9			

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

10		S1 ich weiß nur bis zehn in italienisch	4.8.
11	LK2 könn ma weitermachen <fragend>		
12		S1 ja	
13		S6 (..?..)	4.8.
14	LK1 er zählt grad bis hundert in türkisch		
15	LK2 ah ja (lachend)		
16	LK1 (zu S6) des tust uns mal beibringen		
17		S6 was <fragend>	4.8.
18	LK1 das Zählen in Türkisch		
	9 / 5	5 / 5	
	17	27	
Minute 24			
1	LK2 (legt eine Karte in die KM)	S? eight	
2		S? one one	
3			
4	LK2 pscht NS8 what number is that		4.8.
5		S4 eins	
6	LK2 eins gell eins auf Deutsch und auf	S4 (dreht sich wieder weg und beginnt erneut	
7	Englisch (::) NS3 auf Englisch (zeigt einen	zu jammern) (S8 antwortet nicht)	
8	Finger)		4.8.
9		S3 eins	
10		S6 one	3.19. 3.14.
11	LK2 [one]		4.10.
12		S1 one	
13		S6 one two three	
14		SuS (sind etwas unruhig)	
15	LK2 (legt eine weitere Karte mit der Nummer		
16	zwei in die KM)		
17		S4 (gähnt und ist immer noch unruhig)	
18	LK2 (berührt S4 am Bein) die NS4 darfs auf		
19	Deutsch sagen die NS4 darfs auf Deutsch	S4 (reagiert nicht)	
20	sagen		

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

21		S2 zwei	4.8.
22	LK2 auf Deutsch du weißt bist müde heut		
23		S4 zwei ich kann des nicht auf Deutsch	4.8.
24	LK2 (zeigt S4 zwei Finger) wie viele sinds	S4 (liegt auf ihrem Stuhl und beteiligt sich nicht	
25	<fragend>	am Unterricht)	
26	LK2 zwei <bestätigend> wer von euch weiß		
27	es noch auf Englisch <fragend>		
28		S4 zwei	4.8.
29	LK2 NS2		
30		S1 one	
31		S6 one two	
32		S2 (meldet sich)	
33		S2 two	
34		ES (rufen durcheinander) two two/	
	5	14 / 2	
Minute 25			
1	LK2 two		
2		S1 two four five seven	
3	LK2 (legt eine weitere Karte in die KM)		
4		S2 cinque	4.8.
5	LK2 auf Deutsch		
6		S? four	4.8.
7		S? sechs	
8		S? four	
9		S6 (..?..)	
10		S1 fünf	
11	LK2 fünf <bestätigend> und auf Englisch		
12	<fragend>		
13		S? cinque	
14		S1 cinque (Unruhe mehrere SuS reden	
15		durcheinander)	3.19.
16	LK2 wie heißts auf Englisch <fragend>		

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

17	LK1 im Englischen ist ganz ähnlich wie im		
18	Deutschen da heißt nicht fünf sondern f...		
19		ES five	
20		S6 five	
21	LK1 / five /	ES / five /	
22		S4 ich kann heut einfach nichts	
23	LK2 also five		
24		S? six	
25	LK1 five und		
26	LK2 (legt eine Karte in die KM) here		
27		S1 six (::) (zählt mit den Fingern auf) one two	
28		[three]	
29		ES / five five /	
	4 / 1	16 / 3	
		5	
Minute 26			
1		S? dree uno	
2		S5 (..?..)	
3	LK2 die NS5 die NS5 hat's NS5 sagt		
4	nochmal		
5		S5 <leise> und	4.8.
6		S2 <laut rufend> four	
7	LK2 / four /	ES / four /	
8		S6 die Kaugummi die esst Kaugummi	4.8.
9	LK2 was fehlt was fehlt noch <fragend>		
10	NS6 welche Zahlen		
11		S1 six	
12		S6 und	4.8.
13		S8 drei	
14	LK2 mhm (legt eine Karte in die KM) drei		
15	ou des is ganz schwierig in Englisch		
16		S1 dri*	4.13. SuS experimentieren und

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

17		S? drü*	versuchen “three” auszusprechen.	
18		S6 drü*		
19		S? dri		
20		S3 wieso steht da a Schild da draußen		
21	LK2 [three]			
22		S1 three <laut rufend>		
23		S? Pausenhof		
24	LK2 [three]			
25		S1 six		
26	LK2 könn ma jetzt alle Zahlen der Reihe			
27	nach nennen wer schaffts <fragend>			
28		S4 (sitzt auf dem Stuhl und quengelt leise)		
29	LK2 (legt die Karten nebeneinander) one	S1 one		
30	/two three four five/	SuS (ohne S4) /two three four five/		
	8 / 4	14 / 5		
		12		
Minute 27				
1		S1 ich darf auch		4.8.
2	LK1 NS1 du darfst nochmal sagen			
3	LK1 (zählt mit) /two three four five/	S1 one /two three five five/		
4		ES (zählen laut mit) /two three four five/		
5		S1 five		
6	LK2 NS8 du auch <fragend>			
7		S3 aber ich (meldet sich)		
8	LK2 NS3 probiers mal rückwärts			
9		S3 five (::) (die Aufgabenstellung scheint zu schwierig) da muß ich nochmal überlegen		
10				
11	LK2 mach mas nochmal von vorne			
12		S? four		
13		S4 (rückt mit ihrem Stuhl in die KM)		
14	LK2 NS4 du bist zu weit im Kreis (rückt S4 mit ihrem Stuhl zurück)			
15			4.8.	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

16		S4 ich kann gar nichts sehen	
17	LK2 von vorne nochmal gell wenn´s von	S3 und	4.8.
18	hinten zu schwierig isch /one/	ES /one/ two three five	
19			
20	LK1 ne four		
21	LK2 [four]		4.8.
22		S3 und	
23	LK2 / [five]/	ES /five/	
	8 / 6	14 / 6	
	6	5	
Minute 28			
1	LK2 (steht auf holt neue Karten und bildet damit eine neue Reihe)	S6 (zählt weiter)	
2			
3	LK1 NS9 möchts glaub ich nochmal sagen		
4	LK2 ja die NS9 darf nochmal	S? ein sechser	4.8.
5			
6	LK2 (legt eine Karte auf den Boden und fordert S9 durch Blickkontakt auf)		
7			
8	LK2 /one/ (legt eine weitere Karte auf den Boden)	S9 eins /one/	4.8.
9			
10	LK2 (legt eine weitere Karte auf den Boden)	S9 und ES /two/	
11	LK2 (legt eine weitere Karte auf den Boden)	S9 und ES /three/	
12	LK1 /four/	S9 und ES <unsicher> /four/	3.14.
13	LK2 (legt eine weitere Karte auf den Boden)		
14	LK1 /five/	S9 und ES /five/	3.14.
15	LK1 (zu LK2) den vierer vergessen sie		
16	ständig		
17		S3 die sechser fehlt	4.8.
18	LK2 so wer kanns von hinten her <fragend>	S4 (quengelt und weint leise)	
19	LK2 ne /five/ LK1 und LK2 /four three two	S5 und S2 four S2 Vier ES / five four three	4.8.
20	one/	two one/	
21	LK2 hier (zeigt auf die erste Reihe) NS4		

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

22		S2 des is ne Zwei	4.8.
23	LK1 ne des is ne Fünf		
24	LK1 und LK2 /five four three/ 11 / 11	SuS (ohne S4) /five four three/ <unsicher> 14 / 13	
Minute 29			
1	LK1 und LK2 /two/	SuS (ohne S4) /two/	
2	LK2 and		
3	LK1 und		
4	LK2 /one/	SuS (::) /one/	
5	LK1 schwierig LK2 schwierig schwierig (::)		
6	so ähm and now NS6 take number one	S6 (steht auf und setzt sich zu den Karten)	
7	LK2 take number one		
8	LK2 where is number one <fragend>	S8 oh oh	
9		S6 (sucht eine Karte aus ist jedoch unsicher)	
10	LK1 ja war richtig		
11	LK2 number one (::) take it nimm es nimm	S6 (nimmt die Karte und will sie LK2 geben)	3.20.
12	es and bring it no bring it not to me (zeigt mit dem ZF auf sich) bring it to a red set a		
13	red set		
14			
15		S1 rot	4.8.
16		S6 (geht ziellos in der KM umher und will S2 die Karte geben)	
17		S? red	
18		S? der Tisch	4.8.
19			
20	LK2 ne ne NS6 bring number one to a red		
21	set look there´s a yellow set a blue set (zeigt mit dem ZF auf die jeweiligen		
22	Teppichfliesen) bring it to a red set		
23	59 / 2	3 / 2	
Minute 30			
1		S1 rote	
2	LK1 da kuck hier (zeigt wahrscheinlich zu	S6 (legt die Karte auf eine rote Teppichfliese)	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

3 4	einer roten Fliese jedoch im Bild nicht zu erkennen)		
5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	<p>LK2 NS5 ok NS5 take number five</p> <p>LK2 number five</p> <p>LK2 number five</p> <p>LK2 (nickt zustimmend) bring it to a blue set</p> <p>LK1 jetzt sitzt einfach mal auf'n Stuhl dann kommst vielleicht auch dran</p> <p>LK2 ja weißt wer hier rumlümmelt und üüüüü <ahmt das Gequengel nach> der kommt ned dran und ihr zwei (blickt dabei zu S1 und S8) des gilt für euch genauso</p> <p>10 30</p>	<p>S? five</p> <p>S1 five five five <lachend></p> <p>S5 (nimmt die Karte mit der Fünf)</p> <p>S1 blue</p> <p>S? blue set <leise></p> <p>S4 (liegt auf dem Stuhl) oh Mann ich will auch</p> <p>S5 (legt die Karte auf eine blaue Teppichfliese)</p> <p>S2 dann kommt NS9</p> <p>S? ihr Rumsitzer</p> <p>S2 wann kommt NS9 <fragend></p> <p>(durch die Unruhe sind die Karten in der KM verrutscht die SuS legen die Karten wieder ordentlich in eine Reihe)</p> <p>7 10</p>	<p>4.10.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
Minute 31			
1 2 3	LK2 jetzt kommt die NS3	<p>S3 (meldet sich)</p> <p>S1 NS3 dran</p>	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

4 5 6 7 8 9 10 11 12	<p>LK2 take number two and bring it (unterbricht den Satz) two is that number two <fragend> LK2 (..?..) number two</p> <p>LK2 and bring it to a green set</p>	<p>S3 (nimmt die falsche Karte)</p> <p>ES m-m</p> <p>S6 du hast zwei S5 des hier one two S3 (legt die Karte auf eine grüne Teppichfliese)</p>	<p>4.8. 4.11. S5 hilft S3 indem er zu zählen beginnt und so auf die Zwei hinweist.</p>
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	<p>LK2 NS2 number three (::) bring three (berührt S4 und S1 beruhigend am Arm) three is that right <fragend></p> <p>LK2 NS2 schau LK1 that's four LK2 three bring number three to a yellow set</p> <p>39</p>	<p>SuS (werden wieder unruhig)</p> <p>S? m-m S6 Drei Drei</p> <p>S6 yellow 3</p>	<p>4.8. 4.10.</p>
Minute 32			
1 2 3	LK2 yellow ja	<p>S9 da (zeigt auf die gelbe Fliese in der KM) S2 (legt die Karte dort ab)</p>	
4 5 6 7 8 9 10 11	<p>LK2 NS1 take number five</p> <p>LK2 five</p> <p>LK2 five</p> <p>LK2 five</p>	<p>S1 five S3 des heißt Vier S? ähäh S? five</p>	<p>4.10. 4.8.</p>

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

12		S? five	
13		S4 ich will auch ich will auch	4.8.
14	LK2 and bring it to a red set a red set		
15		S4 ich will auch ich will auch ich will auch ich will auch	4.8.
16		will auch	
17		S3 Rot	4.8.
18		S? Rot	4.8.
19		S? kuck mal wo Rot steht	4.8.
20	LK2 NS9		
21		S? Vier plus Vier <fragend>	4.8.
22		S1 Vier plus Vier gibt Acht	4.8.
23	LK2 NS1 <auffordernd> NS9 take number	ES (reden im Hintergrund weiter und stellen	
24	four and take it to a yellow set	sich Rechen-Aufgaben)	
25		S9 (nimmt sich die richtige Karte bleibt aber	
26		dann sitzen)	
27	LK2 to a yellow set where is yellow (zeigt	SuS (werden immer unruhiger)	
28	im SZ umher) look where is a yellow set oh	S4 (quengelt)	
29	who can help NS9 <fragend>		
	43	3	
		26	
Minute 33			
11	LK2 she´s looking for a yellow set	S4 darf ich auch <fragend>	4.8.
2			
3	LK2 where is a yellow set		
4		S9 (steht nun auf und bringt die Karte zu einer	
5		gelben Teppichfliese)	
6		S4 wann komm ich	4.8.
7		S1 und dann kommt NS4	4.8.
8	LK2 and NS6 NS6 take number three		
9		S6 three <fragend>	
10	LK2 three <bestätigend> and take it		
11		S? NS6 war schon	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

12	LK2 ne	S6 (steht auf und sucht in den Karten)	
13		S1 doch	4.8.
14	LK2 nenene		
15	LK1 m-m		
16	LK2 and take it		
17		S? doch der war schon	4.8.
18	LK2 take it number three		
19		S1 gell (zu S8) (Unruhe)	4.8.
20		S6 (nimmt eine falsche Karte)	
21	LK2 no is that number three <fragend> and	S6 (sucht nach der richtigen Karte)	
22	bring it to a green set		
23		S? wer war 'n noch nicht	4.8.
24	LK1 du kommst auch nich (Kamerabild		
25	ermöglicht keine Angabe an wen sich LK1		
26	wandte)		
27	LK2 wir haben noch es reicht für alle	S6 (läuft in der Zwischenzeit im ganzen SZ	
28		umher und legt die Karte auf eine gelbe	
29		Teppichfliese)	
	39	1	
	11	22	
Minute 34			
1	LK2 NS8 take number number two	S? two two	
2			
3	LK2 and bring it to a blue set		
4		S3 a blauer set da oben wo mein Schulranzen	4.8.
5		steht	
6	LK2 number two to a blue set	S8 (steht auf und nimmt die richtige Karte und	
7		legt sie auf eine blaue Teppichfliese)	
8	LK2 NS4 take number one (legt während sie		
9	spricht weitere Teppichfliesen in das SZ) and		
10	bring it to a blue set		
11		S4 des (nimmt die letzte Karte die in der KM	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

12		liegt und zeigt sie LK1)	
13		S? blue set	
14	LK1 a blue set		
15	LK2 a blue set look look for a blue set		
16		SuS (werden wieder unruhig einige SuS reden dazwischen)	
17		S4 (steht unsicher mit der Karte im SZ)	
18	LK1 (nimmt S4 zu sich heran und zeigt ihr eine blaue Teppichfliese) siehst es da drüben		
19	<fragend>		
20			
21		S4 ja (geht zu der entsprechenden Teppichfliese)	4.8.
22		S? NS1	
23		S1 ne ich hab schon gemacht	
24			
25	LK2 so NS1		
26		S1 ich habe schon gemacht	
27		S4 da in den grünen (ist bei der blauen Fliese angekommen und fragt nach)	
28			
29	LK1 ja		
30	LK2 blue is des blau		
31	LK1 <lachend> alles klar		
32	LK2 (hält die letzte Karte hoch) what number is this <fragend>		
33	44	4 13	
Minute 35			
1	LK2 und heißt auf Englisch <fragend>	S1 Vier	4.8.
2		S2 Vier <geschrien>	4.8.
3	LK2 (schüttelt den Kopf) / four /	S1 six ES / four /	3.14.
4	LK2 four		3.14.
5		S? four	
6		S? four	
7	LK2 number four is for what set <fragend>		

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

8		S? eigentlich ist jetzt Pause	4.8.
9		S1 NS9 war noch nicht	4.8.
10		S? doch S4 (steht von ihrem Platz auf)	4.8.
11	LK2 is there (::) NS5 is there one set		
12	without		
13		S2 NS8 war noch nicht <laut rufend>	4.8.
14		S8 ich war schon NS2 die NS4 noch nicht	4.8.
15		S8 NS4 war auch schon	4.8.
16	LK2 NS2 vielleicht tun wir jetzt mal schauen		
17	vielleicht schauen wir jetzt mal zusammen		
18	wo die vier hingehört weil es waren alle		
19	schon mal dran ist irgendwo		
20		S2 bei Rot (unterbricht LK1 und zeigt auf die letzte rote Teppichfliese auf der noch keine Karte liegt)	4.8.
21			
22			
23	LK2 sags auf Englisch		
24		S? Grün S? (..?..)	
25	LK2 number four is for the is for the red		
26	set		
27		S2 red	
28	LK2 bring it to the red set		
29		S2 (nimmt die Karte und legt sie auf eine rote Teppichfliese)	
30			
31	LK2 so and now NS5		
32		S? alle warn schon	
	34 / 1	5 / 1	
	25	20	
Minute 36			
1	LK2 we do the same game (::) you hear		
2	music but I don't say a colour I say a		
3	number		
4		S3 ah du sagst Drei und dann muss man bei	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

5		Drei	
6	LK1 ja genau		
7	LK2 I say a number and you go to that		
8	number		
9		S1 ok (will schon aufspringen)	
10	LK2 und Moment mal ihr rennt nicht im		
11	Kreis rum hintereinander her ihr lauft		
12	einfach kreuz und quer ja <fragend>		
13		S1 ok	
14	LK2 (bedient den CD-Spieler) <i>Musik ertönt</i>	SuS (laufen durch das SZ)	
15	<i>Musik stoppt</i>		
16	LK2 number one		
17		S1 one S? one S? one S1 one <laut rufend> (S1	
18		S3 und S6 stellen sich zu einer Teppichfliese	
19		auf der die Karte mit der Nummer eins liegt S8	
20		kommt dazu) S1 one S1 one S1 one S3 Eins is	4.8.
21		des	
	31	7	
	18		
Minute 37			
1	LK2 number one		
2		S3 Eins one hier	4.9.
3		S? hier bei uns isch eins one one one	
4	LK1 es gibt zwei mit Eins		
5	LK2 gut (bedient den CD-Spieler) <i>Musik</i>	SuS (laufen im SZ umher)	
6	<i>ertönt</i>		
7	<i>Musik stoppt</i>		
8	LK2 number five		
9		SuS (beginnen zu laufen und zu suchen - rufen	
10		durcheinander) five five five five (SuS laufen	
11		zu einer Fliese) S? des is keine Fünf (Sus	4.8.
12		laufen zu einer anderen Fliese)	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

13 14 15 16 17 18	LK2 five LK2 five jetzt stimmts gut 6	S1 hierher hier ist mehr Platz S3 five isch fünf (SuS haben sich in zwei Gruppen geteilt alle SuS stehen auf einer Teppichfliese mit der richtigen Nummer) 9	4.8. 4.11. S3 übersetzt die Zahl ins Deutsche.
Minute 38			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	LK2 (bedient den CD-Spieler) <i>Musik ertönt</i> <i>Musik stoppt</i> LK2 number two LK2 number two	SuS (laufen durcheinander) SuS (rufen laut durcheinander und suchen die richtige Fliese) two Zwei die Zwei wo is die Zwei Zwei (S6 findet als erster die richtige Fliese S3 S8 und S1 komme nach S5 S6 S2 stehen auf der zweiten Fliese mit der Nummer ein S4 kommt als Letzte dazu) S1 und S3 NS4 NS4 komm doch NS4 <schreiend>	4.8. 4.8.
12 13 14 15 16 17 18 19 20	LK2 so und das letzte (bedient den CD-Spieler) <i>Musik ertönt</i> <i>Musik stoppt</i> LK2 number four LK2 four 7	SuS (laufen durcheinander) S? four S1 Vier S? four S1 isch Vier 3	4.8. 4.8.
Minute 39			
1 2		S8 NS6 komm rein hier NS6 (alle SuS bis auf S4 stehen auf der Teppichfliese mit der	4.8.

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

3		Nummer vier) NS4	
4	LK2 ah there's another number four NS9	S1 S8 S6 und S3 (laufen zu der ersten Fliese	
5	found	zurück)	
6		S1 Vier Vier	4.8.
7			
8	LK2 that was right this was also ok		
9	LK2 and the last one (bedient den CD-		
10	Spieler)		
11	<i>Musik ertönt</i>	SuS (laufen im SZ umher)	
12		S9 Frau NLK1 ich wird bald geholt von	4.8.
13	<i>Musik stoppt</i>	meiner Mutter	
14	LK2 and NS9 the last one number		
15	LK2 three three	ES Drei Drei	4.8.
16			
17		SuS (laufen durch das SZ und suchen die	
18		richtige Fliese) Drei Drei Drei	
19		S8 hier NS1	
20		S3 (hat die richtige Fliese gefunden)	
21	24	8	
Minute 40			
1		S3 <laut rufend> hier steht Drei da steht Drei	4.8.
2		S1 S8 und S6 (stehen auf einer Fliese mit der	
3		Nummer Drei) S2 S3 S5 und S9 (stehen auf	
4		einer zweiten Fliese mit der Nummer Drei)	
5	LK2 and now all come to the circle	SuS (setzen sich wieder in den Stuhlkreis und	
6		reden durcheinander ca. 30 sek. nicht	
7		transkribiert)	
8	LK2 und nun wir müssen noch aufräumen		
9	Moment lass mal langsam langsam	S8 und S3 (wollen sofort beginnen und nehmen	
10	langsam langsam der Reihe nach wir	eine Teppichfliese)	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

11	müssen noch aufräumen NS2 bring me		
12	bring me a red set		
13		S3 nach der Reihe	4.8.
14		S2 wo denn	4.8.
15	LK2 a red set		
16		S3 (schickt S2 zu der roten Fliese) Abmarsch	4.8.
17		rot	
18		S2 (steht auf und bringt eine rote Fliese zu	
19		LK2)	
20	LK2 NS8 a blue set		
21		S8 (steht auf und bringt eine blaue Fliese zu	
22		LK2)	
	20	7	
Minute 41			
1	LK1 (zu S4) du auch jetzt kommst gleich		
2	dran jetzt bist gleich dran		
3	LK2 ja a green set NS4		
4		S4 Grün Grün Grün Grün Grün Grün (steht	4.8.
5		auf und bringt eine grüne Fliese zu LK2)	
6	LK2 NS1 bring me a blue set		
7		S1 blue set	
8		S3 da bei meinem Schulranzen	4.8.
9		S1 da is nochmal eins	4.8.
10	LK2 NS5 bring me a yellow set		
11		S5 yellow <fragend>	
12		ES yellow Gelb Gelb	4.8.
13		S5 (steht auf und bringt eine gelbe Fliese zu	
14		LK2)	
15	LK2 NS2 bring me a green set		
16	LK2 green		
17		S2 (steht auf und holt eine grüne Fliese)	

UTR –FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

18		S1 und S8 (werden unruhig und reden durcheinander)	
19			
20	LK2 NS1		
21		S1 ja ich war schon dran	4.8.
22		S3 ich war aber nicht	4.8.
23	LK2 aber du darfst jetzt trotzdem nicht hier rumhampeln		
24			
25		S6 ich war noch nicht	4.8.
26	LK2 ich weiß die NS9 war auch noch nicht und die sitzt hier ganz leise (::) NS9 bring the red set		
27			
28			
29		S3 roter set	4.8.
30		S9 (holt eine rote Teppichfliese)	
	23	4	
	21	21	
Minute 42			
1	LK2 NS6 the yellow set		
2		S6 (steht auf und sucht die Fliese) yellow heißt Gelb (läuft schreiend zu einer gelben Fliese)	4.8.
3			
4	LK2 yellow		
5	LK2 NS4 the other red set (::) red red		
6		S4 Rot <fragend>	4.8.
7	LK2 ja		
8		S6 (läuft immer noch durch das SZ)	
9	LK2 NS6 come back		
10		S6 (bringt die Fliese zu LK2)	
11	LK2 so and the last set NS5 (::) NS5 bring us the last set		
12			
13		S5 (geht und holt die letzte Teppichfliese und bringt sie zu LK2)	
14			
15	LK2 all in the break		der Schulgong ertönt
16		SuS (stehen auf und verlassen das SZ)///	

UTR -FS-L - 20.11.01 - 1. Schuljahr

	26	1	
--	----	---	--

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

Zeile	LK1, P1 und P2 (Praktikantin2)	SuS	Variablen
	Minute0		
1		SuS (bilden einen Stuhlkreis)	
2	LK1 good morning boys and girls	ES good morning Misses NLK1	1.1.
3		S? hört doch mal auf ihr Nervensägen (meint	2.15, 2.2, 2.5.
4		S2 und S9 die sich streiten und gegenseitig	5.1. die Schülerreaktion ist vor allem
5		schlagen)	rezeptiv.
6		S2 zu S9 jetzt schlag mich de ganze zeit net	6.4, 6.5.
7		S10 Misses NLK1 good morning	7.2.
8		(S2 und S9 treten sich nun auch mit den Füßen)	10.1. Funktional-kommunikative
9		I3	Aktivität dominiert.
	Minute 1		10.4. anhand von rezeptiven Übungen werden kommunikative Fähigkeiten kleinschrittig geübt.
1	LK1 NS2 komm setzt du dich hier mal neben		
2	mich		
3		(S9 schlägt S2 als sie den Platz wechseln will	
4		noch einmal auf die Schulter)	
5	LK1 ah jetzt hört doch auf jetzt seid ihr alle		
6	da drauf (zeigt auf die Kamera)		
7			
8			
9			
10			
11	LK1 also hört zu heute möchte ich mit euch		
12	noch mal die Namen		
13		S? nein	
14	LK1 wiederholen und zwar möchte ich dass		
15	wir lernen zu sagen [my name is] weil des		
16	nämlich der NS10 der NS11 und der NS12		
17	noch nicht kennen ja°		
			Ca. 20 Sek. nicht transkribiert. SuS sind unruhig und wechseln noch die Plätze. LK1 spricht mit S2 über eine mögliche Allergie
			4.8.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

18 19 20	LK1 ihr könnt alle schon 3 18	S3 ich kenn aber schon S? haha	4.8.
Minute 2			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	LK1 kanns jemand schon alleine sagen <fragend> LK1 NS3 LK1 prima (nickt) LK1 ne wir machens der Reihe nach ok^o aber eigentlich wollen wir erst mal ein Lied singen des ham wir jetzt ganz verpasst nach dem Zwischenfall ne in Englisch sing ma LK1 doch good morning (Titel des Liedes) oder und dann (...?...) LK1 hallo <ermahnend> LK1 ja wir singen beide LK1 wir fangen an mit good morning (zu S10 S11 und S12 gewandt) LK1 und dann sing ma singt ein Vogel	S3 (meldet sich) S3 my name is NS3 S2 und S5 (melden sich) S4 ich will anfangen S9 nein ES (reden immer noch durcheinander) SuS (sind unkonzentriert und achten nicht auf das was LK1 sagt) S9 ah des Lied kenn ich schon auswendig S? good morning good morning (beginnt bereits zu singen) S? oh nein	4.8. 4.8. 4.8. 4.8.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

27 28	(Titel des Liedes)	S? ja	4.8.
29 30 31	LK1 LK2 und P (singen) /good morning good morning good morning to you good morning how are you and how do you do/	SuS (singen) /good morning good morning good morning to you good morning how are you and how do you do/	Lied: "Good morning" 2.15.
32	LK1 jetzt sing ma singt ein Vogel 20 / 18 41	25 / 18 6	Lied: „Singt ein Vogel“
Minute 3			
1	LK1 LK2 und P (singen)	SuS (singen)	ca 1 1/2 min. nicht transkribiert
Minute 4			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	LK1 (...?...) <p>LK1 ich glaub der NS2 geht's gar nicht gut weil die hat ein ganz geschwollenes Gesicht die hat eine Allergie</p> <p>LK1 nein des is nicht ansteckend (:.) also NS3 darf anfangen (klopft S3 aufmunternd auf das Bein)</p> <p>LK1 m-hm</p>	S? Frau NLK1 die NS9 hat vorher nicht mitgesungen S11 und NS2 und NS5 haben auch nicht mitgesungen S? ich hab schon gesungen S11 aber NS2 und NS5 S10 die heißt nicht NS2 sondern NS2 (der Name wurde von S11 falsch ausgesprochen) S8 (...?...) <p>S4 ist des ansteckend <fragend></p> <p>S3 my name is NS3</p> <p>S9 my name is NS9</p>	4.8. 1.3. 4.8. 4.8.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

17		S10 your name is NS2	
18		ES (sind unruhig und reden durcheinander)	
19		S2 (...?...) NS11	
20	LK1 sags nochmal er hat´s gar nicht		
21	(...?...)		
22		S2 your name is NS11	
23	LK1 prima		
24		S11 ah nur* name is NS8	4.12. S11 versteht die Aussage in der Zielsprache nicht und stellt
25	LK1 m-hm		Vermutungen zur Aussprache und
26		S8 (zögert noch)	Sinnhaftigkeit an. Er versteht „your“
27	LK1 [your]		als das deutsche „nur“.
28		S8 rour <sehr undeutlich>	3.14. LK betont nochmals „your“.
29	LK1 (betont das y noch zusätzlich) [y]		4.10.
30		S8 your <immer noch sehr unsicher und undeutlich> name is NS12	
31		S11 (lacht laut)	
32		S8 und S11 (reden laut durcheinander)	
33		S12 (die Antwort von S12 war wegen der Zwischenrufe von S8 und S11 nicht zu verstehen)	
34			
35			
36			
37	LK1 <i>ihr müsst a bißl leise sein sonst</i>		
38	<i>verstehen wir nichts</i>		
39		S1 your name Misses NP1 <S1 fügt die Wörter einzeln aneinander. Sie wirken nicht wie ein Satz sondern abgehackt>	
40		S2 NP1	
41		S4 oh ich kanns nicht	4.8.
42			
43			
44	LK1 doch		
45	P1 your name is NS4		
	8	29	
	10		
	Minute 7		

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

1		S4 your name is NS4	
2	LK1 jetzt mußt du mein sagen your name	S4 (... your name... Misses Frau NLK1...)	4.9.
3			Die Reihenfolge wird nun wieder
4	LK1 ja prima <lachend> (...?...) pay	S2 mann	umgedreht und die Spielrichtung geht
5	attention your name is NS4	S4 (...?...) Frau NP1	nun wieder zurück zu S3
6			4.8.
7			
8	LK1 ja <lachend>	S1 your	
9	P1 your name is NS1	S8 und S11 (stören schon wieder den Unterricht und reden dazwischen)	
10		S1 your name NS12	
11		S11 (stört den Unterricht)	
12		S12 your name is NS8	
13		S8 your <gesprochen wie ju> name is NS11	
14		S11 aber ich hab jetzt keine Lust zu sagen ich sag gar nichts	4.8.
15			
16			
17			
18			
19	LK1 dann bleibst du weg dann macht die NS2	S2 your name is NS10	
20		S10 your name is Misses NP2	
21			
22			
23	P2 your name is NS5	S5 your name is mis äh nicht NS9	4.8.
24		S9 your name is Misses NLK1 (S9 hat S3 vergessen)	
25			
26			
	13 7	29 12	
Minute 8			
1	LK1 your NS3 <lacht>	S11 S12 und S8 (werden unruhig lachen und reden dazwischen)	
2			
3			

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

4		S11 ist die doof ist die doof	4.8.
5	LK1 jetzt seid a mal ihr a bissl ruhiger und		
6	du brauchst nicht doof sagen du hast		
7	nämlich gar nichts gesagt (zu S11)		
8		S11 na und	4.8.
9		S3 your name is Misses NLK1	
10		S9 der hat Schmarrn gesagt (zeigt auf S11)	4.8.
11	LK1 pscht pscht wir machen noch eine		
12	Runde one turn and		
13		ES ja ja (werden wieder unruhig)	4.8.
14	LK1 listen listen please and you say how		
15	old you are (::) I am fourtyfour years old		
16	and du <fragend> (beugt sich zu S3)		
17		S3 (schweigt)	
18	LK1 habt ihrs verstanden was ich gesagt		
19	hab <fragend>	SuS nein	4.8.
20			
21	LK1 ich hab gesagt wie alt ich bin	S4 vierundvierzig Jahre alt	4.8.
22			
23	LK1 wer hat dir das verraten <fragend und		
24	lachend>	S3 Frau NP1	4.8.
25			
26	LK1 also wie alt bist du <fragend> (blickt zu		
27	S3)	S3 neun Jahre	4.8.
28			
	20	4	
	20	12	
Minute 9			
1	LK1 also [i am]		
2		S4 neun Jahre alt	4.8.
3		S? nein	4.8.
4	LK1 du mußst nur sagen I am nine		

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

5		S11 (redet dazwischen) (...?...)	
6		ES (reden durcheinander)	
7	LK1 erst a mal jeder überlegen wie alt er		
8	ist		
9		S? ten	
10	LK1 und dann überlegen was das in		
11	englisch heißt gell halt stopp		
12		S9 I am	
13	LK1 Moment erst müssen alle ruhig sein		
14	listen please NS12 <ermahnend> how old		
15	are you (::) start NS3 I am	S3 I am	4.10.
16			
17	LK1 wie alt bist <fragend>	S3 neun	4.8.
18			
19	LK1 nine I am nine	S9 I am nine	
20		S8 und S11 (schlagen sich und stören den	
21		Unterricht)	
22		S2 hör auf	4.8.
23		S8 hör auf	4.8.
24			
25	LK1 (steht auf und fordert S11 auf seinen		
26	Platz zu wechseln)		
27		S11 ich bleib jetzt hier	
28	LK1(führt S11 zu seinem neuen Platz)		
29		S11 aber ich nehm meinen Stuhl mit	
30	LK1 ja nimm deinen Stuhl mit		
31		S11 (lässt den Stuhl in der KM fallen)	
32		S9 (lacht über S11)	
33		S11 (zeigt ihr den Mittelfinger und schlägt zu)	
34	LK1 jetzt bist a mal a bissle ruhig sonst		
35	kommst nämlich vor die Tür raus		
	18	8	

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

	19	14	
	Minute 10		
1	LK1 <i>setzt dich schön hin weil du bist</i>		
2	<i>nachher so da drauf auf der Kamera</i>		
3		ES (lachen)	
4		S11 <i>und</i> <gleichgültig>	4.8.
5	Lk1 <i>ja wenn's dir nichts macht mir ist's</i>		
6	<i>auch egal ich bin ja brav</i>		
7		S11 <i>blöde Kamera</i>	4.8.
8		S8 <i>ich auch</i>	4.8.
9	LK1 <i>also I am</i> (zeigt zu S3)		
10		S1 (...?...)	
11		S3 <i>nine</i>	
12		S9 <i>I am nine</i>	
13		S5 <i>I am ten</i>	
14	P1 <i>I am twentytwo</i>		
15		S10 <i>I am (::) eight na eight</i>	
16		S2 <i>ich kann des nicht</i> (blickt zu LK1)	4.8.
17	LK1 (flüstert S2 etwas ins Ohr)		
18		S2 <i>I am eight</i>	
19	LK1 <i>I am fourtyfour</i>		
20		S8 (lacht)	
21		S? <i>I am fourtyfour</i> (spricht den Satz nach)	4.10.
22		S8 <i>I am nine</i>	
23		S12 <i>eight eight</i> (zeigt acht Finger)	
24	LK1 <i>I am eight</i> <zustimmend freundlich>		3.9.
25		S1 <i>I am eight</i>	
26	P2 <i>I am twentytwo</i>		
27		S4 <i>Frau NLK1 der isch hier</i> (meint S11 der sich unter einem Tisch gesetzt hat)	
28			
29	LK1 <i>du bist dran</i>		
30		S9 <i>wo ist der</i>	

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

31 32	LK1 I am 16 29	ES (werden wieder unruhig) 25 12	
Minute 11			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	LK1 <i>laßt die NS4 dann kuck ich gleich</i> LK1 I am (zu S4) LK1 <i>wie alst bist du</i> <fragend> <i>sieben seven</i> LK1 <i>ich glaub du hast alles vergessen als du krank warst gell [I am seven]</i> LK1 (zu S11) <i>komm jetzt setz dich mal hin</i>	S9 <i>kuck mal wo der ist</i> S? (...?...) S10 <i>der hat doch nur Scheiße im Kopf</i> S? <i>du auch</i> S4 <i>nine nine</i> ES (reden laut durcheinander) S? <i>ist die blöd</i> S3 <i>der war vorher an meinem Schulranzen</i> S11 <i>nein ich will aber (...?...)</i> S12 <i>ich will aber (...?...)</i>	 4.8. 4.8. 4.8. 3.20. 4.8. 4.8. 4.8.
16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	LK1 <i>nein jetzt mach noch was mit unseren Tieren</i> (nimmt bereitgelegte Tierbilder von einem Tisch) <i>so jetzt leg ma die da hin</i> LK1 <i>ja</i>	S3 <i>süß</i> S2 <i>Elefant</i> S? <i>Eisbär</i> S3 <i>Eisbär</i> S? <i>Eisbär</i> S8 <i>hatten wir schon</i> S3 <i>aber der Eisbär nicht</i>	 4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8. 4.8.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

27		S4 aber diese diese diese	4.8.
28		S? dog	
29		S? ich nehm (...?...) Elefant	4.8.
	6 12	3 30	
Minute 12			
1	LK1 also passt auf <u>pay attention please</u>		
2		S? ich nehm (...?...)	4.8.
3		S? leise sein	4.8.
4		SuS (reden nun alle durcheinander)	
5	LK1 pscht hört ihr erst a mal zu <u>listen</u>		
6	please no no no no stop you say [my animal	S? Hund	4.8.
7	is] (blickt zu den SuS) <u>wie könnte des Tier</u>		
8	sein ein animal is		
9		S? dog	
10		S3 (meldet sich)	
11	LK1 (blickt zu S3)		
12		S3 Eisbär	4.8.
13	LK1 (lächelt) I say my animal is brown and		
14	small		
15		ES /ich weiß es/	4.8.
16		S? Pferd	4.8.
17		S? dog	
18		S? rabbit	
19		S? dog	
20		S? Pferd	4.8.
21	LK1 rabbit		
22	LK1 and you what do you say <fragend>		
23	and you <fragend>		
24		S? dog	
25		S? dog	
26	LK1 dog and you		Die Kamera ist auf die Bilder gerichtet. Deshalb sind keine genauen Angaben zu den SuS möglich

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

27		S5 dog	
28	LK1 dog		
29		S4 Hase	4.8.
30		S? ich weiß wo	4.8.
31	LK1 my		
32		S? Pferd	4.8.
	39	7	
Minute 13			
1		S1 Pferd	4.8.
2		S? my animal	
3		S4 Elefant	4.8.
4		S? Elefant is doch nicht braun	4.8.
5	LK1 my animal has [long^ ears]		
6		S8 ah ich hab schon gesagt	4.8.
7	LK1 m-hm what is it <fragend>		
8		S? Hase	4.8.
9		S8 rabbit	
10	LK1 rabbit you are right you can take the		
11	rabbit (nimmt das Bild und gibt es zu S8)		
12	take it so		
13		S3 und ich möchte	4.8.
14	LK1 and now it's your turn		
15		S12 ich will'n Pferd	4.8.
16	LK1 jetzt darfst du was beschreiben pscht		
17	ihr müßt gut aufpassen (::) (flüstert S8 zu)		
18	my animal <geflüstert>		
19		S8 my animal	
20	LK1 was könntest in deutsch sagen		
21	<fragend>		
	28	5	
Minute 14			
1		ES (reden durcheinander)	

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

2	LK1 laßt ihn will beschreiben wie könntest		
3	in deutsch beschreiben <fragend> (::) wie		
4	viele Füße hat's denn zum Beispiel dein		
5	Tier <fragend>		
6		S8 Vier	4.8.
7	LK1 also was heißt des [four]		
8		S? Pfoten	4.8.
9		S4 brown	
10		ES (reden durcheinander)	
11	LK1 four legs habt ihr's gehört four legs		
12	black and white what is it <fragend>		
13		S? dog	
14		S? dog	
15		S? dog	
16		S? dog	
17		S3 ich hab schon	4.8.
18		ES (melden sich)	
19	LK1 du darfst fragen (zu S8)		
20	LK1 wen nimmst dran <fragend>		
21		S8 NS11	
22		S11 dog	
23	LK1 no		
24		S4 ich weiß es	4.8.
25		S1 ah	
26		S? Pferd <laut geschrien>	4.8.
27		S12 was war des noch mal <fragend>	4.8.
28		S? hier gibt's doch keine Schafe	4.8.
29	LK1 it is black		
	15	6	
Minute 15			
1	LK1 and white		
2		S? Elefant	4.8.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

3	LK1 was heißt'n black and white <fragend>	S4 Elefant	4.8.
4		S? grau	4.8.
5			
6	LK1 black and white what is black and		
7	white <fragend>		
8		S? ich weiß es	4.8.
9		S? Elefant	4.8.
10		S4 Hase	4.8.
11		S2 Zebra	4.8.
12	LK1 was is black and white weißt du's		
13	noch <fragend> (an S2 gerichtet)		
14		S2 Zebra	4.8.
15	LK1 und (blickt zu S8 um sich zu		
16	vergewissern ob es das ausgewählte Tier ist)		
17		S8 ja	4.8.
18	LK1 zebra <u>good very good</u>		
19		S2 (nimmt sich das Bild mit dem Zebra)	
20	LK1 now it is your turn (zu S2)		
21		S? Pferd	4.8.
22	LK1 jetzt darf sie beschreiben du mußt		
23	jetzt sagen wie dein Tier aussieht <zu S2		
24	geflüstert> my animal		
25		S2 (schweigt)	
26		S3 (meldet sich)	
27	LK1 möchtest du eins beschreiben (zu S3)		
28		S3 (nickt)	
29	LK1 m-hm		
30		S3 (überlegt)	
31	LK1 sag my animal		
32		S3 my animal	4.10.
33		S4 (berührt die Bilder)	
34		S12 laß die Pfoten weg	4.8.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

35	LK1 pscht 29	2 4	
Minute 16			
1		S3 (breitet ihre Hände aus)	
2	LK1 was willst sagen <fragend> is big (will		
3	damit die Handbewegung von S3		
4	kommentieren) sags [is big]		
5		S? ich weiß	4.8.
6		S? Elefant	4.8.
7	LK1 and what colour <fragend>		
8		S3 what colour	
9	LK1 welche Farbe <fragend>		
10		S? braun	4.8.
11		S3 (...jeo...)	4.13. S3 versucht „yellow“
12	LK1 and is yellow and is big		auszusprechen.
13		ES (melden sich)	
14		S4 Hase	4.8.
15		S3 NS2 (ruft S2 auf)	
16		S2 Hase	4.8.
17		S? aber ich hab erst gesagt	4.8.
18		S? Hase	4.8.
19		S4 Hase	4.8.
20	LK1 say it in English <auffordernd> what is		
21	Hase		
22		S? rabbit	
23		S4 Hase	4.8.
24		S9 a rabbit	
25	LK1 a rabbit NS9		3.19.
26		S9 (steht auf und nimmt sich die Karte mit dem	
27		Hasen)	
28		S4 oh Mann	4.8.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

29	LK1 wer möchts beschreiben <fragend> 21	6	
Minute 17			
1		S12 (meldet sich) ich	4.8.
2	LK1 also fang an		
3		S11 (beginnt einen Streit mit S4)	
4	LK1 pscht my animal sag		
5		S12 my animal	
6	LK1 is welches möchtest denn nehmen sags		
7	mir mal ins ohr ich helf die ein bissle (steht		
8	auf und geht zu S12 der ihr etwas ins Ohr		
9	flüstert) my animal is big		
10		S12 my animal is big <leise gesprochen>	4.10.
11	LK1 and white		
12		S12 and white <geflüstert>	4.10.
13		S3 S10 und S9 (melden sich)	
14		S? Katze	4.8.
15		S8 S4 S1 und S2 (melden sich)	
16	LK1 big and white		
17		S? Pferd	4.8.
18		S4 Katze <laut rufend>	4.8.
19	LK1 pscht say it in English please		
20		S? da is keine Katz	4.8.
21		S? dogs	
22	LK1 in English du mußt's in English sagen		
23		S4 ich weiß Eisbär (meldet sich du steht auf)	4.8.
24		Eisbär	
25	LK1 Eisbär good		
26		S4 (nimmt sich die Karte)	
27		ES (reden durcheinander)	
28	LK1 wer möchte beschreiben <fragend>		
29		S10 ich	4.8.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

30	LK1 NS10			
28	21	S10 my animal is is 13		
Minute 18				
1		S11 (legt die Füße auf die Bilder)	Es folgt eine Auseinandersetzung zwischen LK1 und S11 ca. 15 Sek nicht transkribiert	
2		S10 ähm ähm smal <deutsch ausgesprochen>		
3	LK1 small ja <bestätigend>			
4		S10 ähm ähm		
5	LK1 was möchtest sagen sag´s mir in´s ohr			
6	ich helf dir			
7		S10 ich weiß schon wie das Tier heißt		4.8.
8	LK1 aber nicht wie´s aussieht			
9		S10 ich kann´s nicht so genau beschreiben		4.8.
10	LK1 die Farbe			
11		S10 die sich die isch		4.8.
12	1	S? grau 1		4.8.
Minute 19				
1		S10 nein der Elefant is es nicht	4.8.	
2	LK1 sag doch die Farbe von dem Tier			
3		S10 braun	4.8.	
4	LK1 what is brown			
5		ES (melden sich) (rufen laut durcheinander)		
6		S? Pferd	4.8.	
7		S? Pferd	4.8.	
8	LK1 small and brown			
9		S? (... du hast es drange...)	4.8.	
10	LK1 NS10 sagst es nochmal [small and		10.6. Die SuS agieren ohne die Hilfe der LK und kommunizieren auf Deutsch. S10 fordert jedoch von sich aus seine MitschülerInnen dazu auf, die gesuchte Antwort in der	
11	brown]			
12		S10 ja		
13	LK1 m-hm			
14		S3 S12 und S8 (melden sich)		

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

15		S10 ja ähm (überlegt wen er aufrufen soll)	Zielsprache zu geben, was akzeptiert
16		S12 (fällt vor Aufregung vom Stuhl) ich weiß	und umgesetzt wird. 4.8.
17		es	
18		S3 (winkt S10 zu und will aufgerufen werden)	
19		S10 ja du hast aber schon was (S3 hat zuvor	4.8.
20		schon ein Tier erraten und deshalb bereits eine	
21		Karte)	
22	LK1 genau		
23		S10 nur der der noch keines hat	4.8.
24		S12 ich hab noch keines	4.8.
25		S10 NS12	
26		S12 Pferd	4.8.
27		S10 no	
28		S2 (kratzt sich im Gesicht)	
29		S4 wieso kratzts juckts der so <fragend>	4.8.
30		S10 NS1	
31		S1 dog	
32		S10 nein no	4.9.
33		S12 (meldet sich wartet jedoch nicht ab bis er	
34		aufgerufen wird) Hahn	4.8.
35		S10 Englisch <auffordernd>	
36		S? cocks	
37		S10 nix sagen des mußt du selber wissen	4.8.
38		S? cock	
39		S12 cock	
40		S? cock	
41		S10 ja weil's ihr immer ständig sagt	4.8.
	9	8	
	Minute 20		
1	LK1 ja aber weißt er is ja eigentlich noch		
2	ganz neu ja° jetzt gibst du´s ihm <u>very good</u>		
3	(...?...)		

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

4		S11 oh Mann ich krieg nix ich krieg nie was	4.8.
5	LK1 du musst mitmachen du musst		
6	mitraten NS1 it's your turn my animal		
7		S11 (provoziert S3) (S3 und S11 beginnen sich zu streiten) S12 und S8 (reden durcheinander)	
8			
9	LK1 jetzt pscht der NS1 ist dran (::) my animal		
10			
11		S1 (schweigt)	
12	LK1 is <auffordernd ermutigend>		
13		S1 ich weiß nicht die heißt die Farbe	4.8.
14	LK1 aha in deutsch		
15		S1 muß ich in Deutsch oder in Englisch	4.8.
16	LK1 sagst mir's in deutsch dann helf ich dir		
17			
18		S1 (zeigt wahrscheinlich auf seine Schwarze Hose)	
19			
20	LK1 schwarz oder <fragend> black		
21		S1 black und noch was	4.8.
22			
23	LK1 und brown		
	13	1 8	
Minute 21			
1		S8 S3 und S9 (melden sich)	
2		S1 und weiß ich nicht	4.8.
3	LK1 und brown black and brown black and brown ok	S8 S3 S9 und S10 (melden sich und rufen durcheinander)	
4			
5		S1 aber du weißt schon was	4.8.
6	LK1 jetzt such such jemand anders		
7		S1 (zeigt auf S10)	
8		S10 dog	
9		S1 ja	4.8. 3.9. 4.10.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

10	LK1 yes	S1 yes S10 (nimmt sich die Karte)	Ca 10 Sek. nicht transkribiert. S9 streitet mit S11 und kündigt an ihre Mutter wolle mit den Eltern von S11 reden
11			
12	LK1 ok who wants <fragend> to describe		
13			
14	LK1 des paßt jetzt aber nicht dazu NS9 des besprech`ma nachher		
16	LK1 NS4	S4 ich	4.8.
17		S4 darf ich da ein Tier <fragend>	4.8.
18		S11 (stört weiter den Unterricht) du Lügner du Lügner du lügst (zu S9)	4.8.
19			
20			
21	LK1 pscht (versucht mit ruhiger leiser Stimme die aufgebrachten SuS zu beruhigen)		
22			
23		S11 du lügst (zu S9)	4.8.
24	LK1 NS11 jetzt ist Strafarbeit fällig gell		
	14	2	
	15	8	
Minute 22			
1		S4 ähm	
2	LK1 my	S4 my isch (::) weiß	4.8.
3			
4	LK1 white	S8 (redet dazwischen)	
5			
6	LK1 pscht	S4 und braun	4.8.
7			
8	LK1 and brown sagst es noch in Englisch	S4 /white and brown/	
9	/white and brown/	S3 S5 und S8 (melden sich)	
10		S4 NS3	
11		S3 horse	
12		S4 ä-ä	
13			
14	LK1 it's a horse <fragend> no^ no horse		

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

15		S8 (...?...)	
16		S? Schaf Schaf	4.8.
17		S2 sheep (flüster zu S10)	4.11. S2 liefert die Übersetzung.
18		S4 nein	4.8.
19		S10 der NS11 hat schon etwas	4.8.
20	LK1 NS1		
21		S1 Pferd	4.8.
22	LK1 des ham wa schon horse is Pferd		
23		S1 ach so	4.8.
24		S12 (man ich weiß es ...)	4.8.
25	LK1 NS3		
26		S3 des da (zeigt auf ein Bild in der KM) Vogel	4.8.
27	LK1 what is it <fragend> in English 20 / 3	6 / 3	
Minute 23			
1		S3 a Vogel	4.8.
2	LK1 what is a Vogel <fragend> a		
3		S? a sheep	
4	LK1 NS5		
5		S? sheep	
6		S5 (...?...)	
7		S4 nein	4.8.
8	LK1 nein sheep is Schaf and Vogel is		
9		S4 des da (zeigt auf das entsprechende Bild)	4.8.
10	LK1 [bird]		3.14.
11		ES /bird/	
12	LK1 it is a <auffordernd> (blickt zu S3)		
13		S3 bird	
14	LK1 a bird it is a bird <fragend>		
15		S4 (nickt)	
16	LK1 yes ok		
17	LK1 who wants to describe <fragend>		

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

18		S? wer hat noch nicht <fragend> (...des schreckt...)	4.8.
19	LK1 m-hm		
20		S? (... du kannst schrecken...)	
21	LK1 NS11		
22		S11 (schüttelt den Kopf)	
23	LK1 who wants <fragend> NS12 NS1		
24		S1 was <fragend>	4.8.
25	LK1 ach du hast auch schon (blickt in die Runde und sucht eine/n SuS der /die noch kein Bild beschreiben hat) NS5 NS5 it's your turn NS5		
26		S5 (zögert)	
27	LK1 muß ich dir helfen <fragend>		
28	28	6 / 1	
29	5		
30			
31			
Minute 24			
1	LK1 my animal is	S5 my animal is <leise>	4.10.
2			
3	LK1 weißt du's in Deutsch in Deutsch die Farbe wie ist dein Tier <fragend>	S5 gelb <kaum verständlich> <gehemmt>	4.8.
4		S10 Zunge rein	4.8.
5			
6	LK1 yellow my animal is yellow and big or small (bgG)		
7		S10 NS4 Zunge rein NS4 Zunge rein	4.8.
8	LK1 NS10 hör doch auf		
9		S5 small	
10		ES (sind wieder unkonzentriert und reden durcheinander)	
11			
12	LK1 habt ihrs gehört habt ihr's gehört sag's noch mal		
13			
14			
15			

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

16		S5 my animal is (bgG)	
17	LK1 is small and	S5 yellow	
18		S8 und S11 (melden sich) S11 (springt auf)	
19		S? Pferd	4.8.
20			
21	LK1 (schaut zu S11) small and yellow was		
22	what is yellow NS1 <fragend>	S1 Gelb	4.8.
23			
24	LK1 m-hm NS11 what is it <fragend>		
25	LK1 laßt mal den NS11 NS11 it is small		
26	(bgG)	ES (melden sich immer noch eifrig)	
27		S? ich weiß was es ist	4.8.
28		S11 nein ich sag jetzt gar nichts (S11 dreht sich weg)	4.8.
29		S12 S8 S1 und S3 (melden sich wild und springen auf)	
30		S? ich weiß was es is	4.8.
31		S12 Kücken	4.8.
32			
33			
34	LK1 Kücken dann darfst du es nehmen	S12 (nimmt sich das Bild aus der KM)	
35			
36	27	8 6	
Minute 25			
1		S8 der hat schon eins	4.8.
2	LK1 und gibs deinem Bruder der hat noch		4.8.
3	keins		
4		S12 (gibt S11 das Bild des Kückens)	
5		S11 (nimmt es und legt es zurück in die KM)	
6	LK1 and now it's only NS5		
7		S11 (nimmt das Bild wieder an sich)	
8	LK1 pscht pscht I describe the animal my		

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

9	animal <u>listen please pay attention my</u>		
10	animal is very big (bgG) very big		
11		ES (melden sich stehen auf und rufen laut)	
12		S12 Elefant Elefant	4.8.
13	LK1 ä-ä nicht reinschreien jetzt nehm ich		
14	ein anderes my animal is not very big (::)	ES (melden sich bereits wieder)	
15	it is brown and the little babys are white		
16	NS5	S5 (...?...)	
17	37 8	4	
Minute 26			
1	LK1 no no it is not a horse	ES (melden sich aufgeregt und springen auf)	
2		/ich weiß es ich weiß es/	4.8.
3			
4	LK1 NS1		
5		S1 Pferd	4.8.
6		ES (sind sehr aufgeregt und reden dazwischen)	
7	LK1 <u>listen to me listen listen</u> it is not very		
8	big and the little babys are white		
9		S1 jetzt weiß ich	4.8.
10		ES (reden durcheinander) /ich weiß ich weiß/	4.8.
11	LK1 NS8		
12		S12 Schaf	4.8.
13		S8 sheep	4.11. S8 hilft S12 und liefert den
14	LK1 sheep <u>very good ok</u>		zielsprachlichen Begriff.
15	LK1 (gibt S8 das Bild)		3.19.
16		S3 gib´s der NS5 (zu S8)	
17	LK1 and now you say what you have (::) I I		
18	have a rabbit (blickt zu S8 und beschreibt		
19	sein Bild als Beispiel)		
20		S? gib NS8	4.8.

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

21		S? Mann	4.8.
22	LK1 you say I have a rabbit		
23		S1 du mußt die Name sagen	4.11. S1 hilft S8 und übersetzt die
24	LK1 ja		Aufforderung der LK.
25		S8 I have rabbit	
26	LK1 and (blickt nun zu S12) what is this		
27	<fragend>		
28		S12 Hahn	4.8.
29	LK1 a a cock and you (meint S1) what is it		3.9.
30	(erhält von LK1 eine Karte)		
31		S1 sheep	
32	LK1 sheep		3.19.
	58	5	
Minute 27			
1	LK1 NS4		
2		S4 was <fragend> (war unaufmerksam) ich	4.8.
3	LK1 /Eisbär/	hab eis /Eisbär/	
4	LK1 Misses NP1		
5	P (antwortet nicht es antwortet ein/e SuS was		
6	jedoch nicht zu hören ist)		
7	LK1 NS3		
8		S3 bo boord*	4.13. S3 versucht, das Wort „bird“
9	LK1 bird		auszusprechen. 3.9.
10	LK1 NS9		
11		S9 a rabbit	
12	LK1 (gibt S5 ihre Karte)		
13		S5 (zögert P1 und LK1 flüstern ihr das Wort	
14		horse zu) horse <leise>	
15	LK1 horse <zustimmend> NS10		3.19.
16		S10 nix ä dog	4.8.
17	LK1 dog (::) NS2		3.19.
18		S2 zebra	

UTR - FS-L - 12.03.2002 - 1. Schuljahr

19	LK1 zebra		3.19.
20		S2 zebra	4.10.
21	LK1 zebra		3.19.
22		S? aber wir haben noch einen wo keines hat	4.8.
23	LK1 I have an elephant ah ja da haben wir		
24	keines ah ja egal (es ist nicht zu erkennen		
25	wen LK1 damit meinte) ok give me the cards		
26	(sammelt die Karten ein) and you can go to		
27	your place//		
	22	7	

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

Zeile	LK	SuS	Prinzipien
Minute 0			
1	(teilt Arbeitsblätter an die SuS aus)		2.5. 2.15.
2	now look here you have a picture		5.1. 5.2. Die SuS treten mit der LK in
3	7	S? malen	4.8. Interaktion, indem sie standardisierte Antworten geben. Die SuS wenden Sprache frei an und treten mit der LK in Interaktion. Die SuS greifen dazu zum Teil auf die Muttersprache zurück. 6.5. 10.1. es dominiert die funktional- kommunikative Aktivität, d.h. die Herstellung von „information-gap“ Situationen, auch spielerischer Natur, dominiert. 10.4. es dominieren rezeptive Übungen, d.h. Fähigkeiten werden in kleinen Schritten geübt. 10.5. In reproduktiven Übungen wird die Wiedergabe bestimmter sprachlicher Einheiten erwartet.
Minute 1			
1	what do you see on the picture what do you		3.19. 7.2.
2	see <fragend>		
3		S? was man da drauf sieht	4.8. 4.11.
4	genau what do you see		
5		S? (meldet sich) ich	4.8.
6		S? Kuh	4.8.
7	I see		
8		S? (...?...)	
9	a pig yes <u>very good</u> what do you see NS1		

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

10	<fragend>		
11		S1 Hund	4.8.
12	in English		
13	[I see]	ES dog dog	3.14.
14		S1 I see dog	S1 versucht einen Satz zu produzieren.
15	a dog yes <u>very good</u> NS6		
16		S? ne bulldog	
17		(Unruhe)	
18		S6 pink pink	S6 verwechselt „pink“ mit „pig“
19	<i>pscht ihr müßt leise sein</i> I see a		
20		S6 pink	
21	a pink or a pig <fragend>		
22		S6 pig	
23	a pig		3.19.
24	NS14		
25		S14 cat	
26	I see		
27		S14 I see cat	S14 versucht einen Satz zu produzieren 3.9. LK korrigiert
28	a cat <u>very good</u> (:) NS17 what do you see		mutterisch und fügt den Artikel dazu.
29	<fragend>		4.8.
30		S? <i>darf ma anmalen Frau NLKI</i>	
31	what is this here <fragend> zaB		
	59	15	
Minute 2			
1		S? Enten	4.8.
2	m-hm and in English		
3		S? rabbits ES (lachen)	
4	NS6 do you know this animal in English		
5		S6 (bemerkt nicht dass LK zu ihm spricht)	
6	NS6 look here do you know this		
7		S6 en	
8	in English		

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

9		S6 en	
10	duck	S? duck	
11		S? duck	
12			
13	I see a duck		3.9. LK korrigiert zu einem ganzen Satz 4.9. S? stellt Überlegungen zur Wortbedeutung von „duck“ an.
14		S? duck is doch Hund	
15		ES (malen das Arbeitsblatt an)	
16	stopp painting please hört a mal auf mit		
17	malen wir malen jetzt nicht		
18		ES (passen nicht auf und malen weiter)	
19	hört a mal gschwind zu hallo NS10 wir		
20	malen jetzt noch nicht legt mal die Stifte weg		
21	wir schauen erst mal NS14		
22		S14 (malt weiter)	
23	NS14 was hab ich grad gesagt du sollst die		
24	Stift noch lassen wir kucken erst mal (::)		
25	jetzt what do you see here <fragend> what is		
26	this <fragend>		
27		S1 ein Baum	4.8.
28		S? ein cat	4.8. 4.9.
29		S? cat	
30	I see		
31		S? cat	
32	a		
33		S? cat	
34		S? ich seh nur ein Bauernhof	4.8.
35		(Unruhe)	
	37	8	
Minute 3			
1	(...?...) animal here	S12 und wie nennt man den Fuchs da hinten	4.8.
2		S1 Kuh	4.8.
3			

4	(...?...) is des ein Fuchs	S12 ja	4.8.
5		S? des is ne Katze	4.8.
6		S12 nein des schwarze is´n Fuchs	4.8.
7		S6 cat cat	
8			
9	a cat und Fuchs is a fox		3.20.
10		ES fox foxi foxi foxi	
11	and the big animal what is this NS10		
12	<fragend>		
13		S10 boah a Kuh a Kuh	4.8.
14	in English		
15		S1 eine Muh	4.8.
16	yes a muh a cow <lachend> it´s a cow		
17		S10 a cow	
18		S1 cowboys	4.12. S1 verknüpft das Wort cow mit dem ihm bekannten Wort cowboy
19	a pig a cow a cat a duck and <auffordernd>		
20		S10 cow	
21	here the little animals		
22		S? kickeriki	
23		S? Hühner (ES fangen an zu gackern)	4.8.
24		S6 henns*	4.13. 4.12. S6 passt das deutsche Wort „Hennen“ dem Englischen an. Das Pluralmorphem s hängt er an.
25	chicken and (...?...)		
26		SuS (reden durcheinander und gackern wie Hühner)	
27			
28	ok pscht <u>listen listen</u>		
	42	6	
Minute 4			
1	how many pigs are there <fragend>		
2		S? was	4.8.
3		S? hä	
4		S? pigs are there	
5	how many pigs are there		

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21	<p>pscht</p> <p>nein wie viele [how many pigs are there]</p> <p>four pigs (::) and how many dogs are there <fragend></p> <p>(ermahnt ES) how many dogs are there</p> <p>one dog</p>	<p>SuS (reden durcheinander)</p> <p>ES (...?...)</p> <p>S1 Schweine</p> <p>S? drei ES (melden sich und zählen laut)</p> <p>S6 four four four</p> <p>S? ich hab mich vor NS6 gemeldet</p> <p>SuS (reden durcheinander) S? dogs S? dogs</p> <p>S? one</p> <p>S? one</p> <p>S? ich hab mich gemeldet</p>	<p>4.8.</p> <p>3.20.</p> <p>4.8.</p>
22 23 24 25 26	<p>and how many cats are there <fragend></p> <p>(gibt S12 einen Tipp und zaB) (zeigt zwei Finger)</p> <p>two cats</p>	<p>S12 z</p>	
27 28 29 30 31 32 33	<p>and how many chicken are there <fragend></p> <p>how many <fragend></p> <p>46</p>	<p>S? chicken mc nuggest</p> <p>S? chicken</p> <p>S14 Hühner</p> <p>S? one two three four five six seven <leise></p> <p>S? Schweine</p> <p>20</p>	<p>4.12. S? verknüpft das Wort "chicken" mit seinem Weltwissen</p>
Minute 5			
1 2	<p>seven <fragend></p>	<p>? (...?...) S1 äh sieben sieben</p>	<p>4.8.</p>

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

<p>3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18</p>	<p>(kontrolliert) one thwo three four five six seven yes that´s right (::) and how many ducks are there <fragend></p> <p>how many ducks <fragend></p> <p>pscht</p> <p>five ducks one two three four yes</p>	<p>S1 seven S? seven</p> <p>S? duck duck S1 Enten S? ducks ES (reden durcheinander)</p> <p>S? five (ruft unaufgefordert dazwischen)</p> <p>S? five S1 five</p> <p>S? ah die Kuh S1 three</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
<p>19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33</p>	<p>how many [cows] are there</p> <p>three cows allright <i>NS15 was suchst du</i> <fragend></p> <p>and (::) what do you know what this is here <fragend></p> <p>a house but it is a special house es ist ein besonderes Haus</p> <p>53</p>	<p>S? cows <fragend> S? three S? one two three S1 three cows</p> <p>S15 <i>ich brauch ne Hautfarbe</i></p> <p>S? Haus S? Haus</p> <p>S? warum besonders <fragend></p> <p>16</p>	<p>3.14.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8. 4.8. 3.20.</p> <p>4.8.</p>

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

Minute 6			
1	what is this in german		
2		S12 Stallhaus Stallhaus Stall	4.8.
3	nein look here what is this <fragend> NS14		
4	what is this zaB (Bauernhof)		
5		S? Bauernhof	4.8.
6		S15 Bauernhof	4.8.
7	n`Bauernhof and in English<fragend> in		
8	English this is a		
9		S1 Bauernhof	4.8.
10	a [farm]		3.14.
11		S1 a farm	
12	do you know farm <fragend> this is a farm		
13		S13 aber des is a Bauernhof	4.8.
14	ok		
15		S1 ne farm autofarm	4.8.
16		ES (beginnen das Lied Old Mc Donald had a	
17		farm zu singen)	
18	legt mal das Blatt kurz weg		
19	(teilt ein weiteres Arbeitsblatt aus)		7.5.
	32	2	
Minute 7			
1	now look at the picture (::) NS15 look at		
2	the picture NS10 look at the picture (::)		
3	what is a picture <fragend>		
4		S? picture	
5		S? Schwein	4.8.
6		S? Schwein	4.8.
7	nein ein Bild		
8		S6 Blatt	
9	look at this picture (::) pscht what do you		
10	see here <fragend>		

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

11		S? Pferd	4.8.
12		S6 pig pig	
13	where is the pig <fragend>		
14		S6 Pferd	4.8.
15	where is the pig <fragend>		
16		S6 (zaB)	
17	(zu S6) show it here come here and show it		
18	where is the pig		
19		S6 (steht auf geht zu LK und zeigt das Schwein auf dem Arbeitsblatt)	
20			
21	NS12 hörst du jetzt mal auf mit schwätzen		
22	here is the pig 50	1	
Minute 8			
1	(zu allen SuS) zeigt bitte auch mal das pig		3.20.
2	show me the pig		
3		S? was isn pig <fragend>	4.9.
4		S? pig Schweinchen	4.11.
5		S16 das (zaB)	4.8.
6		S? pig	
7	no		
8		S12 (zu S16) kuck mal wo ich drauf zeig	4.8.
9	what is the pig <fragend>		
10		S11 pig pig pig (zaB)	
11	(zu S11) yes ok		
12	now where is where is the horse	S1 (meldet sich) äh weiß nicht	4.8.
13		S14 ah Pferd Pferd	4.8.
14			
15	where is the horse show me the horse		
16		S? der Has der Has	4.8.
17		S1 der Pferd	4.8.
18	what is a horse		

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

19 20 21 22 23 24	<p>m-hm (lacht) listen to NS12 what is Hase</p> <p>rabbit where is the rabbit <fragend></p> <p>40</p>	<p>ES (reden durcheinander) der Has das is doch der Has</p> <p>S12 rabbit is der Hase rabbit is a Hase</p> <p>S12 rabbit</p> <p>9</p>	<p>4.8. SuS übersetzen “horse” als „Hase”</p> <p>4.11. S12 hilft und weist darauf hin, dass „rabbit“ „Hase“ bedeutet.</p>
Minute 9			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	<p>rabbit</p> <p>here (zaB) NS13 NS13 what is this (zaB)</p> <p>in English</p> <p>rabbit what is this</p> <p>rabbit</p> <p>ok and this is (zaB) ?<fragend></p> <p>the horse the horse pscht</p>	<p>S11 Hase</p> <p>S? Hase</p> <p>S? Hase</p> <p>S13 Has</p> <p>S? has (englisch ausgesprochen)</p> <p>S13 has (englisch ausgesprochen)</p> <p>S12 rabbit</p> <p>S? rabbit</p> <p>S? rabbit</p> <p>ES (rufen durcheinander) /Pferd horse/ S? de Häs</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.13.</p> <p>4.13.</p> <p>4.9.</p> <p>4.13. S? versucht das Wort durch “englische” Aussprache zu übersetzen.</p>
19 20 21 22 23	<p>where is the cat <fragend></p> <p>(zu S1) yes</p> <p>where is the cat (schaut zu S10 auf das</p>	<p>S? cat</p> <p>S1 (meldet sich) cat des hier (zaB)</p>	<p>4.9.</p>

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

24	Arbeitsblatt)		
25		ES (reden durcheinander)	
26	yes where is the cat hello show me the cat		
27		S12 cat	
28	yes and you cat cat where is the cat		
29	<fragend> (läßt sich von jedem SuS das Bild		
30	der Katze auf dem Arbeitsblatt zeigen) NS2		
31	(zu S13) hello where is the cat <fragend>		
32		S14 da (zaB)	4.8.
33		S12 da (zaB)	4.8.
	53	8	
Minute 10			
1	(zu S6) yes ok where is the cat <fragend>		
2		S6 (zaB)	
3	ok (::) and NS1 do you know other animals		
4	<fragend> kennst du noch andere Tiere		
5		S1 ja	4.8.
6		S2 die Maus zum Beispiel der Hund	4.8.
7		S1 ja Frau NLK1	4.8.
8		S10 dog Hund is dog	4.9.
9	(zu S10) dog you know the dog where is the		
10	dog <fragend>		
11		S? muh	
12		S? dog (SuS reden durcheinander)	
13	the dog where is the dog wo ist wo ist der		3.20.
14	Hund <fragend>		
15		S10 Hund	4.8.
16		S10 Hund	4.8.
17	(zu S10) show me the dog		
18		S10 hier (zaB)	4.8.
19	(zu S16) show me the dog		
20		S16 (zaB)	

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

21		S12 (zaB)	
22	yes (geht zu S2) the dog where is the dog		
23	<fragend>		
24		S19 (zu S2) einfach draufzeigen	4.8. 4.11. S19 hilft S12 und übersetzt ihm die Anweisung der LK
25		SuS (zeigen auf dem Arbeitsblatt den Hund)	
26	ok (LK geht zu allen SuS um sich das Bild zeigen zu lassen)		
27		S1 Frau NLK1 ich melde mich	4.8.
28	44	4	
Minute 11			
1	(zu S1) ja	S1 Tauben	4.8.
2			
3	Tauben (::) <u>now listen listen hey pscht</u>		
4	<u>listen listen to me take your blue</u>		
5	exercisebook		
6		S? was <fragend>	4.8.
7		S? blau	4.8.
8		S? NS11 kuck mal	4.8.
9		S? blau	4.8.
10		S? blaues Heft	4.8. 4.11. S? hilft und übersetzt die Anweisung der LK 3.9. LK wiederholt die Aussage von S? in der Zielsprache
11	(zu S?) your blue exercisebook		
12	(zu S10) NS10 take your blue exercisebook		
13	yes		
14		S? exercisebook	4.10.
15		S? (... Kleber...)	4.8.
16		(Unruhe) SuS (holen ihre Hefte aus den Taschen)	
17			
18	take your blue exercisebook please		
19		S2 (...?...)	
20	Moment wait a minute		
21		S1 muß ma des <fragend>	4.8.
22		S? blue	

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

23	now take this picture (zeigt das Arbeitsblatt)		
24	please take this picture		
25		S? (zeigt wahrscheinlich das falsche Bild)	
26	<i>m-m nein da hab ich nix davon gesagt</i>		
	35	2	
Minute 12			
1	take this picture (zeigt das Arbeitsblatt)		
2		S1 einkleben	4.8.
3		S? so einkleben	4.8.
4	nein nehmen nur nehmen		
5		S? hä nehmen und einkleben	4.8.
6	m-m nicht einkleben (::) now take you		
7	scissors (bgG wie eine Schere)		
8		S1 Schere	4.8. S1 übersetzt den Begriff
9		S? ja hab ich doch gesagt Schere	“scissors” 4.8.
10		S? aber ich hab keine Schere	4.8.
11		S? ich hab auch keine Schere	4.8.
12		S? ich hab eine	4.8.
13		ES (reden durcheinander)	
14		S13 und ich hab auch eine	4.8.
15	and now pscht wait wait please		
16		ES (beginnen Bilder auf dem Arbeitsblatt	
17		auszuscheiden)	
18	(zu S14) <i>NS14 ich hab nicht gesagt</i>		
19	<i>ausschneiden</i>		
20		S14 (schneidet weiter)	
21	m-m aber ich hab nur gesagt take your		
22	scissors was heißt des <fragend>		
23		S14 was solln wir machen	4.8.
24	genau take your scissors hello (zu S15)		
25		S1 holt eure Schere	4.8. 4.11. S1 übersetzt die
26		S15 (schneidet weiter)	Aufforderung der LK

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

27	19	S11 NS15 schneidet weiter	4.8.
Minute 13			
1	and now the first animal we cut with our		
2	scissors is		
3		S1 wir müssen des mit Schere so	4.8. 4.11. S1 übersetzt
4		rumschneiden	
5	the first animal we cut is the rabbit now		
6	everybody cuts the rabbit (bgG) was muß		
7	du		
8		S1 wir müssen de Hase abschneiden	4.8.
9	yes		
10		S? nein nicht abschneiden	4.8.
11	now cut the rabbit		
12		S11 ok zack zack zack zack	4.8.
13		SuS (schneiden das Bild des Hasen aus)	
14	so jetzt dürft ihr ihn kleben in euer Heft		
	29		
Minute 14			
1	(zu S14) ne nur eins one here the other here		3.20. SuS (schneiden Bilder aus)
2	and so on		
3		ES (reden durcheinander)	
4	untereinander kleben ja		
5		S6 Hase kommt hoch	4.8.
6	ja		
7		S? rabbit rabbit	
8	are you ready are you ready		
9		S10 are you ready	4.10.
10	habt ihrs gemacht frag ich euch		
11		S10 are you ready	4.10.
12	are you ready		
13		S? yes	

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

14		S? nein	4.8.
15		S? are you ready	4.10.
16		S? yes	
17		S? yes please	
18		S? are you ready	4.10.
19		S? yes	
20	(zu S6) (schneidet immer noch) are you		
21	ready <fragend>		
22		S6 (schüttelt den Kopf)	
23	no		
24		S15 yes yes	
25	(zu S14) are you ready <fragend>	S14 yes	
26			
27	(zu S15) are you ready <fragend>	S15 äh jo	
28			
29	yes <lachend>	S15 yes	
30	28	23	
Minute 15			
1	(zu S10) are you ready <fragend>	S10 yes	
2			
3	(zu S1) and you <fragend>	S1 yes	
4			
5	(zu S15) and you <fragend>	S15 yes	
6			
7	(zu S17) and you <fragend>	S17 yes	
8			
9	no	S17 no	
10			
11	(zu S17) du mußt nur den Hasen		
12	ausschneiden meine Liebe und hier		
13	reinkleben wo ist dein Heft blaues Heft		

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

14 15 16 17	(zu S11) are you ready are you ready bist du fertig <fragend> fast fertig <lachend> (::) (zu S10) pscht	S11 (...?...) S10 (spricht mit S14)	3.20.
18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	and now let´s take the cat where is the cat cat ausschneiden genau what is a cat <fragend> miau genau (::) a cat is a Katze 35	S1 cat (...?...) S11 wo is des cat <fragend> S1 Katze S? Katze S? miau S? Katze SuS (schneiden das Bild der Katze aus) 7	4.9. 4.8. 4.8. 4.8. 3.20.
Minute 16			
1 2 3 4	(schaut zu S6) no cat ah yes (merkt dass sie sich getäuscht hat)	S6 was <fragend> S14 nur cat	4.8. 4.9.
5 6 7 8 9 10 11	(zu S10) are you ready <fragend> are you ready <fragend> yes then wait wait des heißt <fragend> stopp warten	S? ich bin fertig S10 yes S10 stop	4.8.
12 13 14 15	the rabbit is the cat is under the rabbit (::) was heißt under the rabbit	S6 Frau NLK1 was heißt (...?...) S? was heißt nochmal (...?...)	4.8. 4.8.

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

16	the cat is under the rabbit		
17		S1 yes ich bin schon fertig	4.9.
18	under		
19		S6 unten	4.8. 4.11. S6 übersetzt
20	unten genau		
21		S2 Frau NLK1 Frau NLK1 sollen wir des	4.8.
22		unten kleben <fragend>	
23	yes under the rabbit		
24	36	S2 unters Hase	4.8. 4.11. S2 übersetzt
		4	
Minute 17			
1	ja		
2	(zu S11) NS11 are you ready <fragend>	S11 yes	
3			
4	(zu S17) and you <fragend> (LK hilft S17 beim einkleben)		
5			
6		S6 Frau NLK1	4.8.
7	yes		
8		S6 was heißt was heißt ich mach jetzt weiter	4.8.
9	I continue		
10		S6 I con ton (versucht das Wort auszusprechen)	4.13. S6 versucht das Wort nachzusprechen
11			
12	continue		
13		S14 hallo fertig	4.8.
14	I continue (schaut zu S14) hab ich das		
15	gesagt <fragend>		
16		S14 (schüttelt den Kopf)	
17	wartet bitte wait stop and wait		3.20.
18		S14 welche soll ma dann noch ausschneiden	4.8.
19		den da	
20	now you take		
21		S? ich hab's geschafft	4.8.

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

22	now you take the dog	S? fertig	4.8.
23		S? fertig	4.8.
24			
25	NS13 now you take the dog	(Unruhe)	
26		S? ich bin fertig ich bin fertig	4.8.
27	28	3	
Minute 18			
1	(zu S10) jetzt dürft ihr sie anmalen	S10 anmalen	4.8.
2			
3	m-hm	S10 ok die Tiere	4.8.
4		S? sind Hühner gelb	4.8.
5			
6	yes brown or little chicken are yellow and		
7	the big one are brown		
8		S10 (...?...)	
9	ja yes		3.20.
10		S1 Frau NLK1 ich bin schon fertig	4.8.
11	ok are you ready		
12		ES (reden durcheinander)	
13	now let´s take the pig	ES /the pig/	
14		S1 und des Schwein	4.8.
15		S6 ein Hahn	4.8.
16		S14 der Hund	4.8.
17			
18	the pig	S1 der Schwein	4.8.
19		S? Schwein	4.8.
20			
21	pig is <fragend> Schwein		
22	28	2	
Minute 19			

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

1 2 3 4 5 6	and now take take the (::) mouse	S6 pig pig pig pig pig (klopft dabei auf das ausgeschnittenen und eingeklebte Bild) SuS (schneiden das Bild vom Schwein aus) S1 (...?...))	
7	NS10 NS10 take the (::) [mouse]		3.14.
8 9 10			SuS (schneiden die Bilder aus und kleben sie in die blauen Arbeitshefte) 9 Min. nicht transkribiert
	9	5	
Minute 28			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	so now look here look to this picture hello take this picture now take this picture take this picture please hello look here take this picture nehmt bitte diese Papier dieses Blatt NS6 (zu S6) NS6 hello take this picture <auffordernd> NS1 <auffordernd> show me this picture zeigt mir mal alle das Blatt hier show me this picture	S10 ja er hat mein Deckel S11 aber ich muß aber ich muß da Frau NLK1 S? kleben S? anmalen S1 ich habs ES (halten die Arbeitsblätter hoch) S11 wo ist des wo ist mein Blatt	4.8. 4.8. 4.8. 3.20. 4.8. 4.8. 3.20. 4.8.
	38		

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

Minute 29			
1	show me this picture please hello NS16		
2		S16 was <fragend>	4.8.
3	kuck mal was du tun sollst		
4		SuS (sind unruhig und unaufmerksam)	
5		ES (halten die Arbeitsblätter hoch)	
6	(zu S17) show me this picture		
7		S? kuck mal des ist meins	4.8.
8		S10 wo ist meins	4.8.
9		S11 (... Vogel...)	4.8.
10		S? ich hab kein Vogel	4.8.
11	(gibt S11 das Bild mit dem Vogel)		
12		S11 endlich (sucht unruhig weiter)	4.8.
13	and now look here so NS11 du sollst		
14	eigentlich hier auf das Papier schauen des		
15	ist deins und des ist deins (zu S11 und S10)		
16	so und jetzt schaut a mal alle hier zu mir		
17	her hallo <auffordernd>		
18		S10 er hat mein Blatt er hat da angemalt	4.8.
19	(zu S10) jetzt gibst du ihm bitte das andere		
20	und nimmst das Schwarze (::) so und dann		
21	schaut a mal bitte alle auf diese Blatt und		
22	legt eure Stifte weg (::) Stifte weg		
23	<auffordernd> 15		
Minute 30			
1	(zu SuS) and now listen listen scht was ist		
2	listen <fragend>		
3		ES zuhören leise sein	4.8.
4	[zuhören] NS17 listen NS6 du sollst den		
5	Stift weglegen		
6	look here all the animals live here on the		

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

7	farm (LK hält das Arbeitsblatt hoch das		
8	Tiere auf einem Bauernhof zeigt) NS2 kannst		
9	du das mal in Deutsch sagen		
10		S1 wir müssen des anmalen	4.8.
11	nein		
12		S? this is a farm	
13	the pig is on the farm the cow is on the		
14	farm		
15		S? braun	4.8.
16		S1 in der farm	4.9.
17		S? ja hm ES (reden durcheinander)	4.8.
18	meldet euch bitte		
	28	5	
Minute 31			
1		S1 (meldet sich) die Tiere sind alle im Wald	4.8.
2	die Tiere wohnen alle im Bauernhof (::)		
3	and here here is a farmer what is a farmer		
4	zaB<fragend>		
5		S1 hier is ein Leute von die Tiere	4.8.
6		S? (...?...)	
7	here is a farmer zaB hello NS13 NS13 what		
8	is this it is a		
9		S13 Mann	4.8.
10	a farmer what is it <fragend>		
11		ES farmer	
12	and his name is [mc donald]		
13		ES /mc donald mc donald/	
14		S12 hat ne farm i ei iei o	4.8.
15	(zu S12) you know it <fragend> Mc Donald		
16	is the farmer		
17		ES (reden durcheinander)	
18	(zu S14) NS14 what is (zu ES) pscht seid mal		

19	leise what is a farmer was is es in deutsch		
20	[a farmer] <fragend>		
21		S? Mc Donalds	
22	yes but what is it it is a farmer he lives on a		
23	farm		
	58	1	
Minute 32			
1		S10 der farmer heißt der farmer heißt Mc	4.8.
2		Donalds	
3	yes but what is a farmer <fragend> wie		
4	heißt es bei uns in Deutsch jemand der auf		
5	ner farm auf m Bauernhof wohnt		
6		S11 äh Bauer	4.8.
7	(zeigt auf S11)		
8		S11 Bauer	4.8.
9	Bauer Gott sei Dank <lachend> yes it is a		3.20.
10	farmer a Bauer and his name is Mc Donald		
11		S? Mc Donalds	
12	[his name is Mc Donalds] NS13 what is his		
13	name <fragend>		
14		S13 Mc Donald	
15	NS6 what is his name		
16		S6 Mc Donald <leise>	
17	what is his name <fragend>		
18		S1 Mc Donald	
19	NS10 what is		
20	(fordert die SuS der Reihe nach auf)		
21		S10 Mc Donald	
22		S1 Mc Donald	
23		S2 Mc Donald	
24		S17 Mc Donald	
25		S11 Mc Donald	

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

26 27		S10 Mc Donald S16 Mc Donald	
24 25 26 27 28 29 30	yes is Mc Donald an old man or is it young is it old (ahmt einen alten Mann nach; geht wie ein alter Mann) or is it ha <lachend> young 48	ES jung (englisch ausgesprochen) S? Mädchen S? alter Mann	4.13. Die SuS versuchen in der 4.8. Zielsprache in der Interaktion zu bleiben und sprechen „jung“ englisch aus. 4.8.
Minute 33			
1 2 3 4 5 6 7	(zu S1) NS1 is it old or young jung meinst du dann it's a old man yes	S1 alter Mann S1 young S? der hat so nen langen Bart S1 nein nein alter	4.8. 4.8.
8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21	and now who knows the song old Mc Donald has a farm du kennst es and you <fragend> (zu S11) and you <fragend> (zu S10) do you know the song old Mc Donald has a farm <fragend> kennst du das Lied <fragend> and you NS13 and you (zu S14) do you know it	S? des kenn ich des Lied ES (reden durcheinander) S11 (nickt) (S17 und S2 beginnen zu singen) Old Mc Donald hat ne farm i ei i ei o Mc Donald hat ne farm i ei i ei o S10 (hat anscheinend genickt) KO S1 kennst du der Lied	4.8. 4.8. 4.8. 4.11. S1 übersetzt die Frage der

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

22 23 24	(zu S14) ne <fragend> NS6 you know it (S6 ist aufgestanden und LK begleitet S6 wieder zu seinem Platz)		LK
	45	1	
Minute 34			
1 2 3 4 5	ich glaub jetzt muss ma des Lied singen <u>now come with your chair in the circle</u> <u>come with your chair in the circle</u>	ES (reden durcheinander) S? Kreis	SuS (bilden einen Stuhlkreis)
	15		
Minute 35			
1			Stühlerücken
Minute 36			
1 2 3 4 5 6 7	now let´s sing [old Mc Donald has a farm and on his farm he has some pigs] (::) wie machen die pigs <fragend> yes (singt) with a oink oink here <u>let´s start together</u>	ES (grunzen) ES and a oink oink there	
8 9 10 11 12 13 14	(singt) /Old Mc Donald has a farm e-i-e-i-o and on his farm he has some pigs e-i-e-i-o with a oink oink here and a oink oink there here a oinkl there a oink everywhere a oink oink old Mc Donald had a farm e-i-e-i-o/	SuS (singen) /old Mc Donald has a farm (zögerlich) e-i-e-i-o (kräftig) and on his farm he has some pigs (kaum gesungen) e-i-e-i-o (sicher) with a oink oink here and a oink oink there here a oink there a oink everywhere a oink oink (unsicher) old Mc Donald had a farm e-i-e-i-o (sicher)/	
	51/27	30/27	
Minute 37			
1 2		S? menemeck meck S? Frau NLK1 sie (...?...)	

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

19	with a muh muh here and a muh muh	he has some cows (unsicher) e-i-e-i-o (kräftig)	
20	there here a muh there a muh everywhere	with a muh muh here and a muh muh there	
21	a muh muh old Mc Donald has a farm e-i-	here a muh there a muh everywhere a muh	
22	e-i-o/	muh old Mc Donald had a farm (unsicher) e-	
23		i-e-i-o (kräftig)/	
	44/28	31/28	
Minute 39			
1	jetzt kommen die Hühner	SuS (werden unruhig und reden durcheinander)	
2		ES (stehen auf und springen herum)	
3			
4	and now the <i>so Leute jetzt ist Schluss</i>		
5	<i>(...jeder...) Ruhe jetzt</i>		
6		S13 was heißt des hier	4.8.
7	(zu S13) <i>so du gehst jetzt raus tu's weg sofort</i>		
8		S? <i>des is a Pokemon</i>	4.8.
9	<i>und dann warten wir bis alle wieder ganz</i>		
10	<i>ruhig sind</i>		
11		ES (lachen weiter)	
12	<i>ne wir warten bis alle ruhig werden können</i>		
13		ES (sind weiterhin unruhig)	
14	<i>dann sitz ma halt in der Pause auch noch da</i>		
15	<i>mir is des egal</i>		
16		ES nein nein (laut geschrieen)	4.8.
17		S2 jetzt singen wir ding	4.8.
18			
	3		
Minute 40			
1	also jetzt kommen die [chicken] was sind		
2	denn chicken		
3		ES chicken	
4		S2 chicken nuggets	4.12. S2 verknüpft das Wort
5		S? Hühner	“chicken” mit seinem Weltwissen

UTR – FS-L - 29.04.2003 - 2. SJ

6 7 8	let's sing	S2 Hühner (springt auf) ES (fangen an zu gackern)	
9 10 11 12 13 14 15 16	(singt) / Old Mc Donald has a farm e-i-e-i-o and on his farm he has some chicks e-i-e-i-o with a chick chick here and a chick chick there here a chick there a chick everywhere a chick chike old Mc Donald has a farm e-i-e-i-o/	SuS (singen) / old Mc Donald had a farm (kaum gesungen) e-i-e-i-o (kräftig) and on his farm he has some chicks (kaum gesungen) e-i-e-i-o (kräftig) with a chick chik here and a chick chick there here a chick there a chick everywhere a chike chick old Mc Donald has a farm (kaum gesungen) e-i-e-i-o (kräftig)/ S14 NS17 macht so (faßt sich in die Haare)	4.8.
17 18 19 20 21	so hört zu jetzt könnt ihr pscht now go back to your place and you can eat 43/28	S? Pause S1 wir sollen bei unsere Plätze gehen 30/28	4.8. 4.11. S1 übersetzt die Aufforderung der LK
Minute 41			
1 2		SuS (stellen die Stühle zurück an ihre Plätze und gehen in die Pause) ///	

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

Zeile		SuS	Variablen
	Minute 0		
1		SuS (bilden einen Stuhlkreis)	
	Minute 1		
1 2			LK und SuS sprechen über das Klassengeschehen
	Minute 2		
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	<p>woll ma heut zur Begrüßung I like the flowers singen des könnt ihr alle so schön</p> <p>also des kennt ihr glaub alle da müsst ihr ganz gut mit mir mitsingen weil ihr wisst manchmal hab ich mit´m Text mehr Probleme wie ihr</p> <p>(zu KaF) doch weil ich hab nämlich immer am Anfang vom Zettel mitgesungen und die hamms ja immer auswendig gesungen und irgendwann wo ich dann kein Zettel gehabt hab hab ich mir gedacht hu die könnens so gut singen aber jetzt kanns ichs auch ganz gut also los gehts</p>	<p>S1 Frau NLKI ich hab gestern mein (...Pullunder...) gelassen</p> <p>S? och nicht (...?...) </p> <p>S1 drei vier (zählt im Takt)</p>	<p>1.1.</p> <p>4.8.</p> <p>5.1. Schülerreaktion in der Stunde v.a. rezeptiv</p> <p>6.5.</p> <p>7.1. Materialeinsatz</p> <p>4.8.</p> <p>10.1. Funktional-kommunikative Aktivität dominiert.</p> <p>10.4. anhand rezeptiver Übungen wird Kommuniaktion kleinschrittig geübt.</p> <p>4.8.</p>
18 19 20	<p>(singt) /I like the flowers I like the daffodills I like the mountains I like the rolling hills I like the fire place/</p> <p>26 / 22</p> <p>46</p>	<p>SuS (singen) /I like the flowers I like the daffodills I like the mountains I like the rolling hills I like the fire place/</p> <p>22 / 22</p> <p>7</p>	<p>Lied: "I like the flowers"</p> <p>2.15.</p>
	Minute 3		
1 2	<p>(singt) /when the light is low dum-di-dare-dum-di-dare-dum-di-dare-dum-di-dare/</p>	<p>SuS (singen) /when the light is low dum-di-dare-dum-di-dare-dum-di-dare-dum-di-</p>	

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

<p>3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16</p>	<p>sing mas nochmal (singt)/I like the flowers I like the daffodills I like the mountains I like the rolling hills I like the fire place when the light is slow dum-di-dare-dum-di-dare-dum-di-dare- dum-di-dare ich lieb den Frühling ich lieb den Sonnenschein wann wird es endlich bald wieder wärmer sein Schnee Eis und Kälte müssen bald vergehen dum-di-dari- dum-di-dari-dum-di-dari-dum-di-dari i like äh (hat sich im text geirrt) /ich lieb den Sommer ich lieb den Sand am Meer Sandburgen bauen und dann (...?...) Sonnenschein so solls immer sein / 32 / 32</p>	<p>dare/ SuS (singen) /I like the flowers I like the daffodills I like the mountains I like the rolling hills I like the fire place when the light is low dum-di-dare-dum-di-dare-dum- di-dare-dum-di-dare ich lieb den Frühling ich lieb den Sonnenschein wann wird es endlich bald wieder wärmer sein Schnne Eis und Kälte müssen bald vergehen dum-di- dari-dum-di-dari-dum-di-dari-dum-di-dari SuS (singen) /ich lieb den Sommer ich lieb den Sand am Meer Sandburgen bauen und dann (...?...) Sonnenschein so solls immer sein/ 32 / 32</p>	<p>4.8.</p>
Minute 4			
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15</p>	<p>/dum-di-dari-dum-di-dari-dum-di-dari- dum-di-dari ich lieb den Herbst halt stürmts auf dem auf dem Stoppelfeld Drachen die steigen hoch in das Himmelszelt bunte Blätter fallen von dem Baum herab dum-di-dari-dum-di-dari- dum-di-dari-dum-di-dari ich lieb den Winter wenn es dann endlich schneit hol ich den Schlitten denn es ist Winterzeit Schneemann bauen und rodeln gehen ja das find ich schön du-di-dari-dum-di-dari- dum-di-dari-dum-di-dari I like the flowers I like the daffodills I like the mountains I like the rolling hills I like the fire place when the light is low dum-di-dari-dum-di-</p>	<p>SuS (singen) dum-di-dari-dum-di-dari-dum- di-dari-dum-di-dari ich lieb den Herbst halt stürmts auf dem auf dem Stoppelfeld Drachen die steigen hoch in das Himmelszelt bunte Blätter fallen von dem Baum herab dum-di-dari-dum-di-dari-dum-di-dari-dum- di-dari ich lieb den Winter wenn es dann endlich schneit hol ich den Schlitten denn es ist Winterzeit Schneemann bauen und rodeln gehen ja das find ich schön du-di-dari-dum- di-dari-dum-di-dari-dum-di-dari I like the flowers I like the daffodills I like the mountains I like he rolling hills I like the fire place when the light is low dum-di-dari-dum- di-dari-dum-di-dari-dum-di-dari dum-di-</p>	<p>4.8.</p>

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

16	dari-dum-di-dari-dum-di-dari dum-di-dari-dum 27 / 27	dari-dum S10 ich lieb den Frühling 27 / 27	4.8.
Minute 5			
1		S10 ich lieb den Frühling	4.8.
2	pscht (...?...) aufhören dum (singt den	S? dum	
3	letzten Takt und wird dabei immer leiser)		
4	leiser werden		10.2. sozial-interaktive
5		S1 (applaudiert)	Kommunikation. Interaktion findet
6		ES (beginnen miteinander zu sprechen)	nicht nur in einem Spielkontext statt.
7	(blättert in einem Buch)		Sie wird real ausgeübt, wobei die
8		S10 des ham wir aber gestern schon mit der	4.8. Zielsprache nur von der LK
9		Frau NP1 gelesen	benutzt wird. Die SuS verstehen was
10	in English or in German		die LK sagt und reagieren frei darauf
11		S? in deutsch	in der L1. 1.2. 4.8. 10.4. 5.1.
12		S10 in German	4.10.
13	in German ah that´s very good now I need		Bilderbuch: „Die kleine Raupe
14	someone who can help me (zeigt ein		Nimmersatt“
15	Bilderbuch) NS3 you take the book and I		
16	read the text (gibt S3 das Bilderbuch)		
17		S5 (hält das Bilderbuch)	
18	was heißts <fragend>		
19		S1 mußt den Text lesen	4.8.
20	you you take the book and I read the text		
21		S1 du lest das Text Text	4.8.
22	and NS5 äh NS3		
23		S10 muss den lesen	4.8.
24		S1 der hebt der Buch	4.8.
25	yes very good 42	2	
Minute 6			
1	it´s the story about		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

2		S10 nachts im (beginnt den Text des Bilderbuches vorzulesen)	4.8.
3			
4	pscht listen please [it's the story about a very hungry caterpillar]		3.14.
5			
6		S10 caterpillar	4.10.
7	what is a caterpillar <fragend>		
8		S8 ne Raupe	4.8.
9	yes and it's very hungry (BgG tut so als ob sie essen würde)		
10			
11		S? eßt viel	4.8.
12		S10 (meldet sich)	
13	ißt viel (nickt und zeigt zu S10)		
14		S10 zu viel dass es sie zerreist	4.8.
15	m-hm it's very hungry (BgG) you are always hungry (zeigt zu S1)		
16			
17	no°	S1 (schüttelt den Kopf)	
18			
19		S1 (schüttelt den Kopf)	
20	I think so (::) so it is the story about a very hungry caterpillar (zeigt auf das Bilderbuch) and now listen		Bilderbuch Seite1: zeigt ein großes Blatt auf dem ein kleines weißes Raupenei liegt
21	(liest den Text des Bilderbuches) in the light of the moon (zeigt auf den abgebildeten Mond) a little eg lay on a leave a little eg lay on a leave		3.19.
22			
23			
24			
25			
26	57	1	
Minute 7			
1		S4 n Ei	4.8.
2		S10 ein Ei	4.8.
3	a little eg lay° on a leave (zaB das Blatt)		
4		S4 ein Blatt	4.8.
5	lag auf einem Blatt		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

6		ES /Blatt/	4.8.
7	m-hm		
8		S1 geh man noch nicht mal (...?..)	4.8.
9	(blättert um)		
10	(liest vor) on sunday morning the warm sun		Bilderbuch Seite 2: zeigt die kleine
11	came up (zaB die Sonne)	S? Sonne	Raupe vor einer aufgehenden Sonne
12		S? eine Sonne	4.8.
13			4.8.
14	the warm sun came up	S10 sie sucht Fressen	3.19.
15			4.8.
16	hm <fragend> the warm sun came up (BgG		
17	bewegt die Arme wie eine aufgehende Sonne)	S4 eine Sonne	4.8.
18		S10 ah die Sonne geht auf	4.8.
19			
20	yes very good		
21	and pop	S4 die Raupe	4.8.
22			
23	out of the egg	S4 ne Raupi	4.8.
24			
25	came a tiny and very hungry caterpillar	S10 (meldet sich)	
26			
27	(nickt S10 zu)	S10 die Raupe hat ganz viel Hunger sie sucht	4.8.
28		nach Nahrung (S10 kennt anscheinend bereits	
29		das Bilderbuch)	
30			
31	noch nicht (macht eine verneinende	S10 noch nicht <ungläubig>	4.8.
32	Bewegung mit dem ZF)	S2 die schlüpft ja in dem Ei raus	4.8.
33			
34	ganz genau		
35	41		
	Minute 8		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

1	very good came out of the eg (macht eine		
2	Handbewegung wie ein sich öffnendes Ei) a		
3	very tiny very tiny (macht eine		
4	Handbewegung als ob sie etwas sehr kleines		
5	zeigen würde) and very hungry (macht eine		
6	Geste als ob sie essen würde) caterpillar		
7		S1 und S10 (melden sich)	
8		S1 (...?...)	
9	NS13 wie war die Raupe <fragend> very		
10	tiny and very hungry caterpillar		
11		S10 (will gerade antworten)	
12	pscht (zu S10)		
13		S13 die war ganz die war einmal klein und	4.8.
14		jetzt ist sie groß	
15	sie war noch ganz klein und was war sie		
16	noch <fragend> (macht eine Geste als ob sie		
17	etwas essen würde) very hungry		
18		S13 hat sie war sie hungrig	4.8.
19		S? hungrig	4.8.
20	very hungry yes (liest weiter) and it was on		
21	sunday morning (blickt zu einem Kalender)		
22	where is sunday here (zeigt auf den		
23	Kalender) where is sunday here		
24		S1 Montag	4.8.
25		S10 (meldet sich)	
26	(nickt S10 zu)		
27		S10 Montag morgen	4.8.
28	no not [Monday] [Sunday]		3.14.
29		S10 ach so Sonntag morgen	4.8.
30	(zu S10) show us Sunday		
31		S10 Sonntag morgen	4.8.
32	(zeigt zu dem Kalender) zeig uns mal wo´s		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

33	war		
34		S10 (geht zu dem Kalender und zeigt auf	
35		Sonntag)	
36	genau Sunday morning 48		
Minute 9			
1	(blättert um)	S6 (...?...)	Bilderbuch Seite 3 (die Seite lässt sich durch weitere kleine Seiten erweitern): zeigt zwei Birnen, drei Pflaumen, vier Erdbeeren und eine Orange mit kleinen Löchern 4.8.
2			
3	pst (legt den Finger vor den Mund) he startet		
4	to look for some food	S1 Apfel gegessen	
5			
6	he startet (BgG als ob sie durch ein Fernrohr schauen würde)	S2 gekuckt	Seiten noch genauer erklären 4.8.
7		S? Apfel	4.8.
8			
9		S? boah	
10	to look for some food		
11		S2 Essen	4.8.
12	ja NS2 was kuckt sie <fragend>		
13			
14	sie schaut nach Essen kuck hier startet to		
15	look for some food (BgG als ob sie durch ein		
16	Fernrohr schauen würde)		
17	on Tuesday (steht auf und geht zum		
18	Kalender) on Monday he startet to look for	S1 Montag	4.8.
19	some food (BgG)		
20			
21	and on Tuesday (zeigt auf den Dienstag) he		
22	ate through two pears 39		
Minute 10			
1	but he was still hungry he ate hier (zaB		
2	zwei Birnen mit einem Loch)		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

3		S? Zwei	4.8.
4		S? Zwei	4.8.
5	two pears but he was still hungry was hat		
6	sie gegessen <fragend> am Dienstag [two		3.14.
7	pears] hello NS13 look here		
8		S? Birnen	4.8.
9		S4 Birnen	4.8.
10		S? Birnen	4.8.
11	(zeigt zwei Finger)		
12		S? zwei Birnen	4.8.
13		S? Zwei	4.8.
14		S? one two	
15	two pears but he was [still hungry] (legt		3.14.
16	ihre Hand auf den Bauch) war sie denn satt		
17	<fragend>		
18		S1 (...trin...)	
19		S8 nein	4.8.
20	nein was war sie noch <fragend>		
21		ES hungrig	4.8.
22	immer noch hungrig		
23	on Wednesday (zeigt auf S8) show us		
24	Wednesday (zeigt auf den Kalender)		
25		S10 am Mittwoch	4.8.
26	(zu S8) show us		
27		S4 am Mittwoch hat sie gegessen und	4.8.
28		gegessen und gegessen	
29	pscht (zu S4) on Wednesday		
30		S8 (zeigt Dienstag auf dem Kalender)	
31	yes <u>very good</u> he ate through three plums ^o		
32	(zaB drei Pflaumen mit einem kleinen Loch)		
33	three plums		
	45		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

Minute 11			
1	but he was still hungry (zaB die drei		
2	Pflaumen) three plums (zeigt drei Finger)		
3		S10 (meldet sich)	
4	NS10		
5		S10 ähm ähm die hat drei drei so Pflaumen	4.8.
6		gegessen	
7	yes (...?...) (wird von S10 unterbrochen der		
8	noch etwas sagen will)		
9		S10 da war da war sie auch noch nicht satt	
10	he was still hungry (blickt zu S9 und S5)		
11		S9 (nickt)	
12	yes he was still hungry (blättert um)		
13	on thursday where is thursday <fragend>		
14	(zeigt zu dem Kalender) NS5 show us		
15	thursday	S? (...?...)	
16		S6 vier Birne gegessen	4.8.
17		S? vier Birne	4.8.
18			
19	show us yes show us <auffordernd> go go		
20	and show it		
21		S5 (steht auf und zeigt den Tag Mittwoch auf	
22		dem Kalender)	
23	on thursday <u>very good</u> he ate through four		
24	strawberrys		
25		S3 (hält das Bilderbuch und blättert um)	
26	four strawberrys (zaB die vier Erdbeeren)		
27			
28		S10 (meldet sich)	
29		S4 Vier	4.8.
30	(zu S4) vier was <fragend>		
31		S4 vier Erdbeeries	3.14. S4 versucht das englische

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

32 33 34	<p>yes four strawberries but he was still hungry</p> <p>54</p>	<p>S10 war immer noch nicht satt</p> <p>1</p>	<p>Pluralmorphem „strawberries“ mit dem deutschen Wort „Erdbeeren“ zu verknüpfen.</p>
Minute 12			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	<p>(BgG als ob sie es nicht fassen könne das die Raupe immer noch nicht satt sei) NS2</p> <p>he was still hungry</p> <p>on Friday (::) show us the Friday (nickt S1 zu)</p> <p>friday yes</p> <p><u>very good</u></p> <p>on friday he ate through five oranges but he was still hungry <entsetzt> NS9</p> <p>genau war noch hungrig</p>	<p>S10 die hat noch Hunger</p> <p>S2 Hunger noch</p> <p>S3 (blättert um) S? vier (...?...) S1 (meldet sich)</p> <p>S6 Freitag S1 (geht zum Kalender und zeigt auf den Freitag)</p> <p>S4 fünf fünf Dinger</p> <p>S4 oh fünf fünf oranges (versucht das Wort englisch auszusprechen)</p> <p>S9 war noch hungrig</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
23 24 25 26 27	<p>(blättert um) hmm <sehr erstaunt> oh-oh</p> <p>on saturday saturday (zeigt auf den Kalender) äh NS6 show us saturday show us</p>	<p>ES (lachen erstaunt) S10 da täts mir schon beim Eis langen</p> <p>S6 (blickt auf das Bilderbuch und kann sich</p>	<p>Bilderbuch Seite 4: zeigt verschiedene angefressene Lebensmittel 4.8.</p>

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

28	saturday	kaum davon trennen steht jedoch auf und geht zum Kalender)	
29		S1 (...?...))	
30			
31	[saturday]		3.14.
32		S6 (zeigt den Samstag auf dem Kalender)	
33	yes saturday is <fragend>		
34		S6 Samstag	4.8.
35	yes 40	1	
Minute 13			
1	he ate through one piece of chocolate –cake		
2	(zaB auf ein Stück Schokoladen-Kuchen)		
3	what is one piece of chocolate-cake		
4	<fragend>		
5		S2 ein Kuchen	4.8.
6	and what cake <fragend> chocolate (zaB den Kuchen)		
7		ES Schokoladenkuchen	4.8.
8			
9	very good (zeigt auf eine Eistüte) one		
10		S? Eis	4.8.
11	ice-cream-corn		
12		S? eine Eis	
13		S1 (meldet sich und spricht zugleich) Frau	4.8.
14		NLK1 ich hätte nicht nach so einer Eis ein	
15		Gurke esst	
16	one pikkle (zeigt auf eine Essiggurke)		
17		S2 Gurke scharfe Gurke	4.8.
18	so ne kleine Gurke (macht eine		
19	Handbewegung als ob sie etwas Kleines in		
20	der Hand hätte)	ES (reden durcheinander)	
21	one slice of swiss-cheese (zaB eine Scheibe		
22	Käse)		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

23		SuS (reden durcheinander)	
24		S? cheese Käse	4.13. S? spielt mit der Sprache und fügt L1 und L2 hintereinander.
25	pscht		
26		S? cheese Käse	4.13. S? spielt mit der Sprache und fügt L1 und L2 hintereinander.
27		S? Käse	4.8.
28	one slice of swiss-cheese (zaB eine Scheibe Käse)		
29			
30		S? cheese Käse	4.13. S? spielt mit der Sprache und fügt L1 und L2 hintereinander.
31	genau Schwei (wird von S1 unterbrochen)		
32		S1 Frau NLK1 ich hätte nicht so	4.8.
33		S4 Schweizer-Käse	4.8.
34	(nickt S1 zu) da wird´s einem schlecht gell		
35	(zaB) one slice of swiss-cheese Schweizer-Käse		3.20.
36	37	3	
Minute 14			
1	gell Schweizer-Käse (zaB eine Scheibe Salami) one slice of salami		
2			
3		S10 oh Mann	4.8.
4	NS9 (::) pscht NS10 pscht one slice of salami		
5			
6		S9 ein Salami	4.8.
7	one slice one (zeigt einen Finger und zaB)		3.14.
8		S4 ein Stückchen	4.8. S4 reagiert auf die Betontun “one slice one” und wiederholt die Aussage im Deutschen. 4.8.
9	of salami		
10		S4 ein Stück (...?...) Salami	
11		S9 (...?...)	
12	very good		
13		S1 iiih nach Salami lutscho buä	4.8.
14		S8 buä	
15		S9 der Kuchen (...?...)	4.8.
16	one lollipop (zaB) what is a lollipop		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

17	<fragend>		
18		S? a lollipop	4.10.
19		S? lecker	4.8.
20	what is a lollipop NS13 <auffordernd>		
21		S10 n´Lutscher	4.8.
22	hello what is a lollipop <fragend>		
23		ES /Lutscher/	4.8.
24		S? Lutscher	4.8.
25	ein Lutscher		
26		S? nach´m	4.8.
27	one piece of cherry°-pie (zaB)		
28		S? Kuchen	4.8.
29	m-hm cherry-pie		
30		S10 und danach noch ne Wurst	4.8.
31		S4 und Wurscht	4.8.
32		S10 buä	
33		S? lecker	4.8.
34	cherry-pie is Früchte-Kuchen ja <fragend>		
35	cherry-pie cherry is Kirsch ok <fragend>		
	38	I	
Minute 15			
1	and one (zaB)		
2		S10 und	4.8.
3		S4 /Wurst/	4.8.
4	and one [sausage]		3.14.
5		S4 Wurscht	4.8.
6	eine Wurst		
7		S? iih	
8	one cup-cake (zaB)		
9		S10 S4 eine /Kuchen/	4.8.
10	kleines /Törtchen/ gell	S? /Törtchen/	4.8.
11	(zaB mit einer Wassermelone)		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

12		S10 ne Wassermelone	4.8.
13		S10 und S4 /Wassermelone/	4.8.
14	and one slice of watermelon		
15		S1 Wassermelone lecker	4.8.
16		S10 jetzt is die aber voll	4.8.
17	(blättert um) and now halt Moment noch		
18	nicht ganz fertig (blättert wieder zurück und		
19	liest vor) that night he had a stomach-ache	S4 (...?...)	
20			
21	he had a stomach-ache (hält sich den Bauch		
22	und tut so als ob sie große Schmerzen hätte)	S10 Bauchweh	4.8.
23		S1 oh Bauchschmerzen	4.8.
24			
25	yes the little catterpillar had a stomach-		
26	ache (krümmt sich) NS1 was hat sie gehabt	S1 hm Bauchweh	4.8.
27			
28	yes Bauchweh	S10 (tut so als ob er sich übergeben müsste)	
29			
30	(blättert um)		
31	(blättert um)		
32	the next day was sunday again (::)	S1 dann Blätter gegessen	Seite 4: zeigt ein großes Blatt mit fünf Löchern 4.8.
33	38		
Minute 16			
1	show us sunday NS9 (zeigt zum Kalender)	S9 (bleibt auf ihrem Platz sitzen)	
2			
3	show us sunday	S9 (steht auf geht zum Kalender und zeigt auf den Sonntag) Sonntag	4.8.
4			
5			
6	what is it	S9 Sonntag	4.8.
7			
8	Sonntag		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

9		S? ein Sonntag	4.8.
10	the caterpillar ate through one nice green		
11	leave and after that he felt better (:) the		
12	caterpillar ate through one green leave		
13	and after that he felt better		
14		S1 vier	4.8.
15		S10 fünf (S1 und S10 meinen die Anzahl der	4.8.
16		Löcher des Blatts haben etwas zu bedeuten)	
17	durch was hat er sich gefressen <fragend>		
18			
19		S10 five (versucht nun die Antwort auf englisch	
20		zu geben) five Blätter*	4.9. S10 versucht anhand der
21	one green leave (zeigt einen Finger)		gezählten Löcher in der Bildseite die
22		S? five	Anzahl der gegessenen Blätter
23		S4 zwei Blätter	4.8. wiederzugeben und tut dies in
24		S? fünf (...?..)	4.8. der Zielsprache – um die Aussage
25	no one one (zaB auf das Blatt)		3.14. zu vervollständigen fügt S10
26		S5 ein ein Blatt	4.8. das deutsche Wort „Blätter“
27	one green leave (zeichnet mit dem Finger das		hinzu.
28	Blatt nach)		
29		S13 von nem Blatt	4.8.
30	ein grünes Blatt um ein grünes Blatt and it		
	47	3	
Minute 17			
1	and he felt better	S4 gegessen	4.8.
2		S1 (.. Blätter...)	4.8.
3			
4	now he had no (krümmt sich noch einmal		
5	wie bei Bauchschmerzen)	S13 keine (...Bauch...)	4.8.
6			
7	he felt better		
8		S10 noch stärker noch schlimmer	4.8.

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	<p>(blickt zu S10) [he felt better]</p> <p>no</p> <p>sie is satt (zeigt auf S1) und (zeigt auf S4)</p> <p>hat sie noch Bauchschmerzen <fragend></p> <p>/no/</p>	<p>S1 (...?..)</p> <p>S1 sich schlaf</p> <p>S? die hat noch Hunger</p> <p>S1 sie hat noch Hunger</p> <p>S1 sie geht schlafen</p> <p>S? sie is satt</p> <p>S4 sie sie</p> <p>S4 sie kriegt sie verwandelt sich in eine Puppe</p> <p>SuS /nein/</p>	<p>3.14.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8. S4 kennt die Geschichte anscheinend auf Deutsch und versucht die weiterzuerzählen.</p> <p>4.8.</p>
23 24 25 26 27 28 29 30 31	<p>(blättert um)</p> <p>now he wasn't hungry anymore and he wasn't a little caterpillar anymore he was a [big] [fat] [catterpillar] (breitet ihre Arme aus)</p> <p>(zu S10) NS10 bitte meldest du dich</p> <p>35</p> <p>4</p>	<p>S1 jetzt ist sie keine dick Raupe (bricht den Satz ab)</p> <p>S? ne dicke</p> <p>S10 voll fett is die die (... verreiz...)</p>	<p>Seite 5: zeigt eine dicke Raupe und eine Puppe 4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
Minute 18			
1 2 3 4 5 6	<p>auch</p> <p>NS2 now (zaB)</p> <p>and fat</p>	<p>S10 (meldet sich)</p> <p>S2 die war dick</p> <p>S2 und die wandelte sich eine Puppe</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p>

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

7	and it was a catterpillar also es war noch		
8	ne Raupe ja (zaB mit der Raupe) also jetzt		
9	geht 's hier weiter <i>achtung hey passt du</i>		
10	<i>auch mal auf</i> (zu S6) listen (liest weiter) he		
11	built a small house		
12		S4 a Puppi	4.8.
13	called a cocoon		
14		S4 a cocoon a Puppe	4.10. 4.9.
15	around himself (zaB mit der Puppe) eine		
16	<auffordernd> (zeigt auf S4)		
17		S4 Puppe	4.8.
18	very good (liest weiter) he stayes inside for		
19	more than two weeks (zeigt zwei Finger)		
20		S13 zwei	4.8.
21	weeks pscht (es ist nicht zu erkennen an wen		
22	sich wandte) NS8 NS8 (spricht den Namen		
23	von S8 englisch aus) what is two weeks		
24	<fragend>		
25		S4 NS8 (wiederholt den englisch	
26		ausgesprochenen Namen von S8)	
27	he stayes inside vor more than two weeks	(die SuS haben Schwierigkeiten den Text zu	
28	(zaB auf die Puppe und zeigt zwei Finger)	verstehen) S10 (meldet sich)	
29	wie lange bleibt sie in dem Kokon		
30	<fragend>	S? eine Woche	4.8.
31			
32	(nickt S10 zu der sich immer noch meldet)	S10 zwei Wochen	4.8.
33	zwei Wochen <bestätigend>		
34		S10 aber ich will noch was sagen	4.8.
	42	2	
	7		
	Minute 19		
1		S10 die Raupe verweist noch in der Puppe	4.8.

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

<p>2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18</p>	<p>Moment (zu S10) than he nippeld a hole (tut so als ob sie an etwas knabber würde)</p> <p>a hole (beschreibt mit den Fingern einen Kreis)</p> <p>aber gibt's auch in Englisch aber pass auf hör zu listen he nippeld a hole (beschreibt einen Kreis)</p> <p>eine Tür oder ein (beschreibt noch einmal einen Kreis mit den Fingern)</p> <p>a hole (nickt S1 zu) pushed his way out (blättert um)</p>	<p>S? essen S? gegessen</p> <p>S10 aber Kokon ist doch Französisch</p> <p>ES (reden durcheinander) S? (...Türe...gegessen...macht der...)</p> <p>S1 Garage äh Loch</p>	<p>4.8. 4.8.</p> <p>4.8. 4.12. S10 macht sich Gedanken über die das Wort „Kokon“ und dessen Zugehörigkeit zum Französischen. Die SuS werden durch den Fremdsprachenunterricht dazu 4.8. angeregt, sich mit Sprache auseinanderzusetzen.</p> <p>4.8.</p>
<p>19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33</p>	<p>and he was a beautiful (fordert die Kinder auf)</p> <p>butterfly <lachend> very good a butterfly</p> <p>der is doch schön</p> <p>jetzt könnt ihr gschwind der Frau NKaF erzählen</p>	<p>S4 ein Schmetterling S1 Flutterfly* S4 a butterfly</p> <p>S4 butterfly S1 beautiful (lacht) S10 du sagst immer alles nach</p> <p>S? very schlecht S4 äh sieht der eklig aus</p> <p>S10 ne der is nicht schön</p>	<p>4.8. Seite 6: zeigt einen großen 4.13. bunten Schmetterling 4.11. S1 verwendet die englische Bezeichnung für Schmetterling, kombiniert diese mit dem deutschen Wort „flattern“. Es scheint S1 wohl 4.10. schlüssig, dieses Wort für ein 4.8. Insekt zu verwenden. S4 3.19. korrigiert ihn und liefert die 4.9. korrekte Bezeichnung. 4.8.</p> <p>4.8.</p>

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

34		S? (...?...)	
35		S10 Servus (steht kurz auf und winkt in die	
36		Kamera)	
37	NS10 hör jetzt mit dem Quatsch auf	S10 ok	
	28	6	
	6	1	
Minute 20			
1	jetzt könnt ihr kurz der Frau NKaF		
2	erzählen wo wir Schmetterlinge gesehen		
3	haben		
4		S4 darf ich dann weiter spiele	4.8.
5		S3 (meldet sich)	
6	NS3		
7		S3 äh im in so´n Hau so´n Sta so´n Haus da	4.8.
8		waren paar auf der Decke und auf´m aus´,	
9		Käfig und da war so´n bunter Schmetterling	
10	weiß du noch wo´s war in welcher Stadt		
11	<fragend>		
12		S9 (meldet sich)	
13	NS9		
14		S9 in Tübingen	4.8.
15	in Tübingen und wo <fragend>		
16		S9 im botanischen Garten	4.8.
17	(zu KaF) im botanischen Garten gibt´s		
18	nämlich grad Schmetterlinge einheimisch		
19	echte Schmetterlinge mit Kokon und		
20	Puppe und Raupe und alles		
21	KaF und da geht man durch und die fliegen		
22	um einen		
23	ja m-hm in so einem kleinen Häusle		
24	KaF a-ha schön		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

25	des is grad unser Thema		
26		S5 kann ich was sagen <fragend>	4.8.
27	yes		
28		S5 da waren noch Blumen	4.8.
29		S2 (meldet sich)	
30	and now		
31		S2 da war auch noch ein echter	4.8.
32		Schmetterling den wo wir angemalt haben	
33		S10 da war noch ein	4.8.
	3	5	
Minute 21			
1		S10 Dschungel	4.8.
2		S5 (... da hat die gefasst und dann hat die so	4.8.
3		gemacht...)	
4	is geflattert <lächelnd> (weiß was S5		
5	angesprochen hat) now take your chair		
6	(berührt ihren Stuhl) and go back to your		
7	place (zeigt auf die Tische der SuS)		
8		S? auf den Platz sitzen	4.8.
9	yes		
10			Ca. 40 Sek Stühlerücken – nicht
11			transkribiert
12	(legt jedem/r SuS ein Arbeitsblatt auf den		Arbeitsblatt: „The very hungry
13	Tisch) now take your pencils		caterpillar BINGO-Karten“ (das
14		S1 kann ich des noch weiter machen (hat eine	4.8. Arbeitsblatt zeigt alle
15		Schachtel mit einem Spiel in der Hand)	Gegenstände die im Buch vorkamen
16	take your pencils		im Kartenformat)
	18	6	
Minute 22			
1	(teilt weitere Arbeitsblätter aus)	S? das isch a caterpillar	4.9.

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

<p>2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15</p>	<p>so take your pencil please your pencilcase and pencils and let's start to paint the pictures (::) was wollen wir tun <fragend></p> <p>(nickt S1 zu) the pictures (::) take it like this (zeigt das Arbeitsblatt im Querformat) NS13</p> <p>yes turn it (dreht S13 das Arbeitsblatt noch einmal um) take your pencil please (zu S4) was musst holen gehen <fragend></p> <p>ja 30</p>	<p>ES (reden durcheinander)</p> <p>S1 malen anmalen</p> <p>S13 (legt das Arbeitsblatt im Querformat vor sich)</p> <p>S4 Stifte</p> <p>2</p>	<p>LK fragt auf deutsch nach, ob die 4.8. Anweisungen in der L2 verstanden wurden.</p> <p>LK fragt auf deutsch nach, ob die 4.8. Anweisungen in der L2 verstanden wurden.</p>
Minute 23			
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15</p>	<p>what is this (zaB: Kuchen auf dem Arbeitsblatt)</p> <p>what was this</p> <p>a Kuchen (::) in English</p> <p>no it was a chocolate-cake</p> <p>und wie mal ma des chocolate-cake an <fragend></p>	<p>S1 what is this</p> <p>S4 wart ich seh nix</p> <p>S? a Kuchen</p> <p>S? ähm tört*</p> <p>S10 Torte</p> <p>S1 a chocolate-cake</p> <p>S1 des muß ma so machen</p> <p>S10 ne rote Kirsche (zaB)</p>	<p>4.10.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p> <p>4.13. versucht, das deutsche Wort 4.8. durch eine englische Aussprache zu übersetzen.</p> <p>4.10.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

16	m-hm		
17		S10 und braun oder hellbraun	4.8.
18	red and <auffordernd>		
19		S10 brown	
20	brown ok		3.19.
21		S4 oder schwarz	4.8.
22	hmm brown is better		
23		SuS (beginnen das kleine Bild mit dem Kuchen auszumalen)	
24			
25	NS6 look here you take red and brown ok		
26	<fragend> 30	6 4	
Minute 24			
1		S1 Frau NLK1 ich hab kein schwarz	4.8.
2	dann nimmst braun		
3		S1 ah ich hab auch kein rot	4.8.
4		S? ich nehm ich hab rot	4.8.
5		S1 is des ein rot (zeigt den Stift der KaF) hm	4.8.
6	KaF ja		
7	(zu S?) nicht alles anmalen wir machens		
8	miteinander ok wartest du auf uns <fragend>		
9	(::) and now ja was is mit dir (zu S13 der		
10	anscheinend noch nicht begonnen hat das Bild		
11	auszumalen) auf geht´s Schokoladenkuchen		
12		S? so <fragend>	4.8.
13	yes very good (::) and now we take the		
14	second picture it is <fragend>		
15		S? ein Käse	4.8.
16		S? yellow	
17	in English <fragend>		
18		S1 yellow	

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

19	it is a [cheese]	S? cheese gelb	3.14.
20	and you take yellow	S1 ah Frau NLK1 ich bin noch nicht fertig	4.13.
21			4.8.
22	hurry up hurry up		
23		S1 was heißt des <fragend>	4.8.
24	wit wit <lachend>		
	28	3	
	23	19	
Minute 25			
1	in italienisch		
2	KaF pronto pronto (::) was heißt in deutsch		
3	<fragend> oh		
4		S1 schnell <lachend>	4.8.
5	bei uns ist sowieso noch oft italienisch dabei		
6		S1 pronto (...?..)	4.8.
7	KaF wie dann		
8		S1 äh äh subito	4.8.
9	KaF subito subito gut		
10		S1 pronto <lachend> pronto heißt hallo am	4.8.
11		Telefon	
12	KaF ja <fragend>		
13		S1 ja	4.8.
14	NS1 subito (::) the cheese		
15		S1 fertig	4.8.
16		S? ich noch nicht	4.8.
17		S1 (beginnt zu singen) I like the flowers I like	
18		the daffodills	
19	Käse (spricht zu S3 oder S8)		
20		S1 was muß ma Käse malen <fragend> orange	4.8.
21		<fragend>	
22	no		
23		S? gelb	4.8.

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

24		S? gelb	4.8.
25	in English <auffordernd>		
26		S? yellow	
27	/yellow/	ES /yellow/	
28	(zu KaF) also Farben sind jetzt bekannt		
29	<lachend>		
30		S1 (... was doch die lernen...)	4.8.
	6 / 1	10 / 1	
	27	20	
Minute 26			
1	and now the cherry-pie		
2		S1 ä chäi-pie*	4.10.
3	[the cherry-pie]		3.9.
4		S1 also braun mit verschiedene Farbe	4.8.
5	say it in English		
6		S? say it in <geflüstert>	
7		S1 äh (...bou...)	
8	brown and		
9		S1 brown und and	4.9.
10		S10 yellow	
11		S1 yellow	
12		S4 wie müß ma denn den Lutscher machen	4.8.
13		eigentlich den Lutscher	
14	and (zu S1) pscht (zu S4)		
15		S1 wie heißt des wieder <fragend>	4.8.
16			
17	show it (zeigt auf den roten Buntstift von S1)		
18	what is this colour NS8 <fragend>		
19		S1 rot	4.8.
20	red		3.9.
21		S? NS8	
22		S8 red	4.10.

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

23	yes	S? NS8	
24		S1 red and yellow	
25			
26	red and yellow and brown		
27		S1 und braun	4.8.
28		S1 hab ich	4.8.
29		S4 was muß ich jetzt machen <fragend>	4.8.
30		S6 was heißt red <fragend>	4.8.
31		S? rot	4.8. 4.11.
32	red cherry-pie		
33		S4 wie muß ma des	4.8.
34	brown red yellow and (::) green		
35		S? NS6 red heißt rot	4.11.
36		S6 yellow	
37		S4 kann ich (...?...)	4.8.
38	yes		
39		S1 (... geht einfach...)	4.8.
	34	14 19	
Minute 27			
1	turn it yes yellow and red sind kleine		
2	Fruchstückchen Früchtebrot verschiedene		
3	da sind Zitronen Orangen Kirschen		
4		S? (... mal des dunkelbraun...)	4.8.
5	brown yellow red and green		
6		S1 Melone Wassermelone	4.8.
7	pscht (zu S1)		
8		S9 wo sind wir <fragend>	4.8.
9	hier (zaB auf das Früchtebrot) cherry-pie		
10	Früchtebrot		
11		S1 Frau Frau NLK1 Wassermelone (wird von	4.8.
12		S4 unterbrochen)	

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

13		S4 ich hab	4.8.
14		S1 grün und rot	4.8.
15		S4 ich hab Frau NLK1	4.8.
16	Moment yes		
17		S1 green	
18		ES (reden durcheinander)	
16	so now we are here what is this <fragend>		4.8.
17	in English	S3 ne Wassermelone	
18		S3 (zögert)	
19			
20	[watermelon] it is easy [watermelon] say it		3.14.
21	in English	S10 say it in	4.10.
22		S8 watermelon <sehr leise>	
23			
24	watermelon	S4 nein du mußt die Kirsche rot	3.19.
25			4.8.
26	and you paint it <fragend>	S10 grün und und	4.8.
27			
	37	4	
	10	17	
Minute 28			
1		S10 ye (will yellow sagen) äh rot	4.8.
2	green and red		
3		S10 red	4.10.
4		S1 Frau NLK1 hab ich	4.8.
5	very good		
6		ES (reden durcheinander)	
7		S? hä muß ich Melone <fragend>	4.8.
8	jetzt watermelon red and green		
9		S4 so wie muss ma Eis <fragend> rot	4.8.
10		<fragend>	
11	red yellow yes		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

12		S1 (spricht in die Kamera) kuck ich mach	4.8.
13		blaue Engel blue und des Erdbeer (zeigt einen	
14		blauen und einen roten Buntstift) des mach ich	
15		S4 oh kuck mal Frau NLK2 die muss Frau	4.8.
16		NLKI	
17	oh inside it is red here it is green and inside	I	
18	it is red KO red what is red (spricht zu S13		
19	der die Melone nur grün angemalt hat)		
20	<fragend> was is in deutsch <fragend>		
21		S4 (...?..)	
22	(lacht)		
	29	2 23	
Minute 29			
1	(...?..) wir fragen mal den NS1 NS1 what		
2	is red <fragend>		
3		S? ein Eis	4.8.
4	in german in deutsch		3.20.
5		S1 (ist von seinem Platz aufgestanden und steht	
6		nun neben) ah <lachend> rot	4.8.
7	yes rot muß's anmalen		
8		S1 Frau NLK1 ich hab (...?..) blau (...?..)	4.8.
9		(geht zurück an seinen Platz)	
10	ok		
11	and now we come to the ice-cream		
12		S4 was muß man da	4.8.
13		S1 Eis hab ich schon gemacht	4.8.
14	ice-cream		
15		S1 Salami jetzt kommt dran	4.8.
16		S4 könn ma auch so machen	4.8.
17		S1 (zu KaF) gell Salami is scho rot gell	4.8.
18	NS1 wait (S1 hat die Eistüte bereits	<fragend>	

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

19 20 21 22 23	ausgemalt und will nun zum Nächsten übergehen) du sollst warten (::) yes ok <fragend>	S1 wait <fragend> das heißt S1 ja ich hab schon gemacht aber	4.8. 4.8.
24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	and the ice-cream is <fragend> here it is <fragend> (zeigt auf die Waffel) NS1 here brown and here <fragend> (zeigt auf eine Eiskugel) strawberry red English 32	S1 und S? /brown/ S4 ich hats S1 Erbeer äh rot S1 red und very blue oder gelb 5 / 1 28	 4.8. 4.9.
Minute 30			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	yellow or green ja des is ok warte warte wir sind noch nicht da KO hast du ´s schon <fragend> (zu S3)	S9 yellow S1 yellow oder blue S9 oder green S4 wie muß ma ´s machen <fragend> S1 ich hab blaue (...?...) und Erdbeer S10 (...?...) S1 (...?...) S10 Kamera meinte ich S3 (malt noch an ihrem Bild)	 3.19. 4.9. 4.9. 3.9. 4.8. 4.8. 4.8.

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

15		S4 was is NS3 <fragend>	4.8.
16		S3 (antwortet nicht)	
17		S10 weiß ich doch nicht	4.8.
18		S? (...?...)	
19		S1 ich hab	4.8.
20	ok what is this		
21		S1 Salami	4.8.
22	yes one slice of salami		
23		S4 (...?...)	
24		S1 blue	
25	here one slice		
26		S4 (...?...)	
27	what colour <fragend>		
28		S? (...?...)	
29		S1 rot	4.8.
30	red or <auffordernd>		
31		S1 red or (::)	
32		S4 grün	4.8.
33		S1 braun	4.8.
34		S4 grün	4.8.
35	yes brown and red		3.9.
36		S4 was <fragend>	4.8.
37	/brown/ and red	S1 /brown/ red	
38		S4 hm blau und rot	4.8.
39	ne brown		3.9.
40		S4 braun alles braun	4.8.
	27 / 1	9 / 1	
	15	21	
Minute 31			
1	brown and a little bit red		
2		S4 bit	4.10.
3	what is red <fragend>		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

4		S? rot KO	4.8.
5	ein bisschen rot (::) braun mit ein bisschen		
6	rot so NS13 (legt S13 einige Stifte zurecht)		
7	hier		
8		S1 fertig (zeigt sein Arbeitsblatt)	4.8.
9	<u>yes very good</u>		
10		S1 jetzt ich male Wurst is des Wurst wie mal	4.8.
11		ma Wurst	
12	<i>du sollst auf uns warten ok</i> <fragend> du		
13	<i>sagst uns jetzt wie du die Wurst angemalt</i>		
14	hast (::) and the sausage		
15		S1 sausage	4.10.
16	what colour has the sausage NS6		
17		S1 red	
18		S6 red	
19	red		3.19.
20		S? red	4.10.
21	and what is it <fragend> a [sausage]		3.14.
22		S? (...?...)	
23	say it in English° [sausage]		3.14.
24		S6 sausage	4.10.
25	yes		
26		S1 Frau NLKI bei uns heißt wie Englisch aber	4.12, 4.8. S1 reflektiert die
27		salsicce lecker	Ähnlichkeit des Wortes „Wurst“ im
28	<i>wie heißt des</i> <fragend>		Italienischen und im Englischen.
29		S1 salsicce	
30	<i>salsicce in italienisch</i> <fragend>		
31		S1 m-hm	
	33	6	
	22	20	
	Minute 32		
1	ah		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

2		S10 und die sagen in Italienisch auch no	4.12, 4.8, S1 reflektiert die
3		(englisch ausgesprochen)	Ähnlichkeit des Wortes „No“ im
4		ES (reden durcheinander)	Italienischen und im Englischen
5		S? Salami	4.8.
6	Salami is des gleiche Wort		
7		S1 Frau NLKI ich ruf immer (...?..)	4.8.
8	and now we come to this picture look here		
9		S4 was muß ma da machen <fragend>	4.8.
10		S1 ich <laut rufend>	4.8.
11		S1 grün grün	4.8.
12	NS9 what is this		
13		S9 ganz grün <leise>	4.8.
14	in English		
15		S9 green	
16	a green leave		3.19.
17		S9 a green leave	4.10.
18	and a leave is ein <fragend>		
19		S9 Blatt	4.8.
20	yes (::) a green leave		
21		S4 (...?..)	
22	mach schnell die Wurst ja (::) halt die Wurst		
23	ist nicht grün die Wurst is		
24		S1 rot	4.8.
25	rot (::) es gibt auch schwarze Wurst		
26		S1 nein	
27	ich würd sie glaub nicht schwarz malen		4.8.
28	KaF ich auch nicht		
29		S1 doch Schwarze aber des ist nicht normale	4.8.
30		Wurst des is	
	25	4	
	35	28	
	Minute 33		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

1		S1 <i>schwarze Wurst</i>	4.8.
2	<i>ja genau</i>		4.8.
3		S10 (...?...)	
4		S4 <i>Frau NLK1 ich mach´s mit oliv gell</i>	4.8.
5	<i>olive green du meinst green leave</i>		LK stellt fest, dass S4 vermutlich das englische Wort „leave“ mit dem Wort „oliv“ verwechselt.
6		S4 <i>ja</i>	
7	<i>ok olive</i> <lachend> <i>nett green leave</i>		4.8.
8		S1 (... <i>eine schwarze Wurst gemalt</i>)	
9		S13 (zeigt sein Arbeitsblatt)	
10	<i>mit der Zeit kommt bei uns ein totales</i>		
11	<i>Durcheinander</i>		
12	<i>and now this NS2 what is this</i> <fragend>		
13		S4 (...?...)	
14		S1 <i>Gurke</i>	4.8.
15		S? <i>Gurke</i>	4.8.
16		S? <i>grün</i> KO	4.8.
17	<i>pickles what colour</i> <fragend> <i>welche</i>		3.20.
18	<i>Farbe machst du des</i> <fragend> KO		
19		S? <i>grün</i>	4.8.
20		S? <i>green</i>	4.11.
21		S? <i>green</i> KO	
22	<i>green ok a green pickle</i>		
23		S4 <i>ich hab´s</i>	4.8.
24		S10 <i>oje des schaut schon verschimmelt</i>	4.8.
25	<i>was</i> <fragend>		
	19		
	11	17	
Minute 34			
1	<i>hast du die Gurke NS13</i> <fragend>		
2		S13 (antwortet nicht es könnte aber sein dass er genickt hat) KO	
3			
4	<i>a green pickle</i>		

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

5		S1 jetzt kommt die Lollipop	4.8.
6	and now the lollipop (::) NS9 what colour		
7	do you take <fragend>		
8		S9 (antwortet nicht)	
9		S1 (...?...)	
10	you take blue or red or yellow or white		
11		S? ich hab so gemacht KO	4.8.
12		S4 sieht des schön aus <fragend>	4.8.
13		S? red	
14	aha		
15		S4 (... mei jetzt muß ich noch mal...)	4.8.
16	colour (zu S?) if you want red you take red		
17		S? blue blue blue	
18	blue (es scheint dass die SuS die Farbe des		3.19.
19	Lollis aussuchen dürfen)		
20		S4 was muss ich jetzt machen <fragend>	
21		S? red	
22	the Lollipop		
23		S4 au wie geht des (::) blau° <fragend>	
24	hm ja		
25		ES (reden durcheinander während sie die Bilder	
26		anmalen)	
	32	5 14	
Minute 35			
1		S4 des is 'n Eis-Lolli Frau NLKI gibt's den	4.8.
2		auch <fragend>	
3	vielleicht		
4		S1 Frau NLKI ich hab's	4.8.
5	and now the cup-cake (zeigt auf das		
6	Törtchen auf dem Arbeitsblatt)		
7		S1 ich hab alles schon angemalt	4.8.

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

8	what is this <fragend>	S10 ähm ähm ähm ähm	
9		S? Muffin	
10		S? Lolli Lollipop	
11			
12	it is a muffin a cup-cake what colour do		
13	you take NS3 <fragend>	ES (reden durcheinander)	
14		S1 yellow	
15	pscht (zu S1) it is NS3s turn		
16		S3 brown	
17	brown yes		3.19, 4.8.
18		S1 <i>kuck mal ich hab schon alles angemalt</i>	
19		<i>Frau NLKI ich hab schon alles angemalt</i>	
20	(blickt zu S1 und nickt) and the last one NS1		
21	what is it <fragend>		
22		S1 was ist <fragend>	4.8.
23	what is it <fragend>		
24		S1 flutterfly *	4.13. S1 verwendet wieder die
25		S? butterfly	4.11. englische Bezeichnung für
26	a butterfly		3.9. Schmetterling, kombiniert mit
27		S4 <i>wie muß ma den Kuchen braun</i> <fragend>	4.8. dem deutschen Wort „flattern“.
28	yes		
29		S1 <i>ich hab meine blue</i> (meint den	4.8.
30		Schmetterling)	
31	yes		
32		S1 yellow	
33	m-hm		
34		S4 <i>was muß ma machen</i> <fragend>	
	37	8 44	
Minute 36			
1	pscht (zu S4)		
2		S1 red green und noch braun wie heißt des	4.9, 4.11. S1 hilft S4

UTR –FS-L - 11.07.02 - 1. Schuljahr

3	/brown/	/brown/	
4		S4 (... macht man diese...) (will sich nach den	
5		Farben für den Schmetterling erkundigen)	
6		S? Frau NLK1	
7	blue yellow red what (blickt zu S1) green		
8	and brown		
9		S1 green und brown	4.10, 4.9.
10		S4 (...?...)	
11		S? Frau NLK1 da war beim Museum da so	4.8.
12		ähnlich so äh (...?...) und so da hat (...?...)	
13		Foto gemacht	
14	NS4 look look here (zeigt im Bilderbuch die		
15	Seite hat die Seite mit dem Schmetterling)		
16		S4 ich mach des anders	4.8.
17		S1 (steht auf und geht zu LK1)	
18	yes very very (betrachtet die Bilder von S1)		
19		S? ich machs ganz wie ich will Frau NLK1	4.8.
20	that's nice		
21		S10 eigentlich müsste ja schon Pause sein	4.8.
22		S? Frau NLK1	
23	a nice butterfly (zu S1) a nice butterfly was		
24	heißt <fragend>		
25		S1 weiß nicht	4.8.
26	ein schöner Schmetterling///		
	23 / 1	5 / 1	
		32	
			Die Pause beginnt und die Kinder verlassen das SZ

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 0	
1	MO		3.1. 6.5.
2	girls let´s have a new English lesson (::)	SuS (sitzen im Stuhlkreis)	1.2.
3	today I want to sing a new song with you		
4	(::) a new song (::)		
5	(singt) hello good morning (winkt S6 zu) my	ES <versuchen mitzusingen> /friends (::) hello/	5.1. 5.2. Die Schülerreaktion ist
6	dear /friends/ BgG (beschreibt mit einer	< zögerlich>	sowohl rezeptiv als auch produktiv.
7	Armbewegung den Kreis) /hello/ good	S8 (winkt) S2 (macht Armbewegung nach)	Die SuS rezipieren das neue Lied. Sie
8	morning (winkt)	S6 S9 S2 (winken)	gehen dann bei der Wiederholung
9	let´s shake hands (gibt S7 die Hand)	S3 zu S4 (geben sich die Hand) S1 zu S2	halloween-rhymes in die Interaktion
10	(::)	(geben sich die Hand)	mit der LK.
11	(singt) /hello good morning/ my dear	ES <versuchen mitzusingen> /hello good	10.2. 10.3. Es dominiert die sozial-
12	/friends/ (winkt in die Runde) /hello good	morning (::) friends/ (::) SuS winken /hello	interaktive Aktivität, da die SuS auf
13	morning/ let´s /shake hands/ (gibt S8 die	good morning (::) shake hands/ <zögerlich>	die Äußerungen der LK reagieren und
14	Hand)	S3 zu S4 (geben sich die Hand) S5 zu S1	Sprache zum Teil frei anwenden. Die
15	(::)	(geben sich die Hand) S6 zu S7 (geben sich die	LK initiiert durch das Lockstep-
16		Hand)	Verfahren die freie
17	(singt) /hello good morning/ my dear	ES (singen) /hello good morning (::) friends/	Sprachanwendung, auch wenn diese
18	/friends/ (beschreibt mit einer Armbewegung	(::) SuS (winken) /shake hands/	zum Teil in der Muttersprache
19	den Kreis) hello good morning (winkt) let´s	S7 zu S2 (stehen auf und geben sich die Hand)	stattfindet.
20	/shake hands/ gzS(gibt S5 die Hand)	S3 zu S4 (geben sich die Hand) S1 zu S6	10.6. Der halloween-rhyme bietet die
21	(::)	(stehen auf und geben sich die Hand) S1 und S2	Möglichkeit zu produktiven
22		geben sich die Hand)	Übungen, d.h. die Lerner versuchen,
23	(singt) /hello good morning my dear	SuS /hello good morning my dear friends/	das Gelernte anzuwenden.
24	friends/ hello good morning (winkt) let´s	SuS (winken) SuS /shake hands/ < etwas	
25	/shake hands/ gzS(gibt S2 die Hand) (blickt	kräftiger> S1 (lacht laut) S8 zu S9 (steht auf	
26	ermahnend zu S1)	und gibt ihm die Hand) S3 zu S6 (steht auf und	
27		gibt ihm die Hand) S5 und S4 (geben sich die	
28		Hand) S2 und S7 (geben sich die Hand) S1	
29		(..?..)	
	73 / 25	25 / 25	

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

		Minute 1	
1	(blickt zu S1)	S1 (..?..)	
2			
3	(sing) / hello good morning my dear	ES (singen) / hello good morning/ S1	2.15.
4	friends/ <flüsternd> hello good morning (::)	<übertrieben > moa ma dia fra SuS ohne S4	
5	(wartet die Reaktion der Kinder ab) now	/hello good morning/ S3 (winkt) SuS /let's	
6	<auffordernd> /let's shake hands/ gzS(gibt	shake hands/ S7 zu S5 (steht auf und gibt ihr	
7	S4 die Hand)	die Hand) S3 zu LK (geben sich die Hand) S2	
8		zu S1 (geben sich die Hand) S9 zu S6 (geben	
9		sich die Hand) S7 zu S6 (geben sich die Hand)	
10	could you please stand up (Armbewegung	SuS (stehen auf)	
11	zum Verdeutlichen des aufstehens)(steht auf)		
12	please stand up (Armbewegung) (rückt den		
13	Stuhl von S1 zurecht) we walk around in the		
14	circle BgG (Armbewegung die den Kreis		
15	beschreibt) we sing the song and when you		
16	hear BgG(deutet zu ihrem Ohr) let's shake	S3 zu S4 (geben sich die Hand) S9 zu S2	
17	hands BgG(deutet mit der Hand ein	(geben sich die Hand)	
18	Händeschütteln an) please shake hands with		
19	someone gzS (gibt S8 die Hand) ok		
20	<fragend> we start		
21	::)		
22	(singt) / hello good morning my dear friends	SuS (gehen im Stuhlkreis umher) (singen)/ hello	
23	(geht im Stuhlkreis umher) (winkt) hello	good morning my dear friends hello good	
24	good morning/ let's /shake hands/ (gibt S2	morning/ <bemüht> /shake hands/ SuS (geben	
25	die Hand)	sich die Hand)	
	61 / 21	21 / 21	
		Minute 2	
1	(singt) (geht im Stuhlkreis umher) / hello good	SuS (singen) (gehen im Stuhlkreis umher)/ hello	
2	morning my dear friends hello good	good morning my dear friends/ (SuS geben	
3	morning let's shake hands/ (gibt S4 die	sich untereinander die Hände) /hello good	
4	Hand)	morning let's shake hands/ (SuS geben sich	

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

5 6 7 8 9	(::) /hello good morning my dear friends hello good morning let´s shake hands/ (gibt S3 die Hand)	untereinander die Hände) SuS /hello good morning my dear friends/ (SuS gehen im Stuhlkreis umher und geben sich die Hände) /hello good morning let´s shake hands/ (SuS geben sich die Hände)	
10 11	ok thank you	SuS (setzten sich wieder auf ihre Plätze) S2 ok ok ok ok (..?..) mein Platz	
12 13 14 15 16 17 18 19 20 21	I like to repeate our halloween-story about the witch zB and the cat zB (::) NS5 could you please go out and get ten sheets of paper <fragend> (legt die Bilder sichtbar auf den Boden) zu S3 gewandt (nickt zustimmend)	S1 halloween S2 halloween S1 cat S5 (steht auf und geht zur Tür) kann ich (nickt und verlässt das Klassenzimmer)	2.12. 2.15. 7.2. 4.10. 4.8. 10.7. Freie Sprachanwendung, d.h. echte Kommunikation findet statt. Da S5 nicht in der Zielsprache antworten kann, greift er auf L1 zurück. S5 signalisiert damit jedoch, dass die Anweisung verstanden wurde.
	53 / 26	33 / 26	
Minute 3			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	realy <fragend> in English <fragend> (..?..) no NS5 (fordert S5 durch winken auf ihr das Papier zu geben)	S3 zu LK ich kann des scho gut S2 des kann ich scho auswendig S2 yes äh nein des Teil machen S5 (kommt mit dem Papier in das Klassenzimmer und setzt sich auf den Platz) S5 (gibt LK das Papier)	4.8. 4.8. 4.9.

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	<p>NS8 take one and pass it on (blickt zu S8 und tippt auf das Papier) take one and pass it on zu S3 take one and pass it on zu S4 take one and pass it on (blickt zu S5) (nickt) (blickt zu S1) (nickt) (blickt zu S9) take one and pass it on (blickt zu S9) take /one/ and pass it /on/ (blickt zu S7) take one and pass it on</p>	<p>S8 (nimmt ein Blatt Papier und gibt die restlichen Blätter zu S3) S6 /(..?..)one(::<) on S3 (nimmt ein Blatt Papier und gibt die restlichen Blätter zu S4) S4 (nimmt ein Blatt Papier und gibt die restlichen Blätter zu S5) S5 take one and pass it on (nimmt ein Blatt Papier und gibt die restlichen Blätter zu S1) S1 take one and pass it on (nimmt ein Blatt Papier und gibt die restlichen Blätter zu S9) S9 (nimmt ein Blatt Papier und gibt die restlichen Blätter zu S2) S2 (nimmt ein Blatt Papier und gibt die restlichen Blätter zu S6) S6 (nimmt ein Blatt Papier) /one/ (und gibt die restlichen Blätter zu S7) /on/ S7 (nimmt sich das letzte Blatt Papier)</p>	<p>3.19. 4.10 4.10. LK betont durch Selbstwiederholung 3.19. eine Redewendung, welche dann von den SuS aufgegriffen und angewendet wird. 10.6. 3.19.</p>
29 30 31	<p>and put your sheet of paper under your chair (hebt das Blatt Papier hoch und legt es unter ihren Stuhl) 55 / 2</p>	<p>SuS (legen die Blätter unter die Stühle) 17 / 2</p>	
Minute 4			
1	zB this is a witch <langsam und betont>	SuS /this is a witch/	
2 3 4	zB <u>pscht together please</u> /this is a cat/	ES /dät is ä cat/ / ES /cat/ SuS /this is a cat/	ES versuchen selbständig einen Satz zu bilden. 3.9. LK korrigiert die Aussprache durch Wiederholung des Satzes.
5 6 7 8	zB /the witch is/ BgG (blickt traurig und tut so als ob Sie sich eine Träne wegwischen würde) (::) (wartet auf die Aussagen der SuS)	SuS <versuchen mitzusprechen> /the witch is/ (ES (blicken traurig und tun so als ob sie sich eine Träne wegwischen würden) ES traurig	4.8.

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

9	[sad]	ES /sad/	3.9, 3.14.
10	zB /the cat is sad/ (blickt traurig tut so als ob	SuS /the cat is sad/ (blicken traurig und tun so	
11	Sie sich eine Träne wegwischen würde)	als ob sie sich eine Träne wegwischen würden)	
12	zB /the witch has no/ (formt mit den Händen	ES /the witch has no/ (::)	
13	ein Dach über dem Kopf) /[house]/	/[house]/	3.14.
14	(zeigt auf das Bild) /the cat has no/ KS	SuS /the cat has no/ house	
15	(holt das Blatt Papier unter dem Stuhl hervor)	SuS (holen die Blätter unter den Stühlen	
16		hervor)	
17	(hebt das Blatt Papier hoch) what is this	SuS (heben die Blätter hoch)	10.3.
18	<fragend>		
19	this is a sheet of		
20		S? *papa	10.6. S? wendet das Gelernte an und
21	paper		formuliert das gesuchte Wort.
22	(faltet das Blatt in der Mitte)	SuS (falten die Blätter in der Mitte)	3.9. LK korrigiert durch
	36 / 20	32 / 30	Wiederholung.
Minute 5			
1	(reißt die zwei Ecken des Papiers ab)	SuS (reißen die zwei Ecken der Blätter ab)	
2	(hebt das fertige Blatt Papier zur Anschauung		
3	in der Hand)		
4	oh no S6 you have to start at this point (ist		
5	S6 behilflich)		
6		S2 ich kann des nicht	4.8.
7	NS2 (..?..) to this point		
8		S3 Frau NLK	4.8.
9	you have to start here and get to this point		
10		S3 Frau NLK	4.8.
11	yes ok		
12	(::)		
13	we have to wait until NS2 has finished		
14	oh it doesn't work NS4 in this way it		
15	doesn't work (nimmt das Papier von S4 und		
16	zeigt) make a small house from here to here		

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

17 18 19 20 21	NS4 a small house (nimmt das Papier von S4 und hilft) ready <fragend> ok	S? yes	
22 23 24 25 26	and what is this <fragend> (deutet mit dem Finger auf das haus aus Papier hebt es hoch) this is a (::)	SuS (heben die Häuser hoch) S6 house S? cat	
27 28 29 30 31 32 33	zaB /the witch is sad/ (blickt traurig wischt sich eine Träne weg) /the house has no/ KS BgG (tut so als ob Sie eine Türe öffnen würde) /[door]/ 72 / 8	SuS /sad/ ES /the house has no/ S? Tür S? /door/ 9 / 6	4.8. 3.9, 3.14. 4.10.
Minute 7			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	zaB /the cat is sad the house has no door/ (reißt eine Türe in das Haus hebt es zur Anschauung hoch) (blickt in die Runde nickt den Kindern zu) (..?..) have you finished your door NS9 <fragend> yes prima ok this is /a door/ (::) (zeigt auf die Türe) a /door for the/ 24 / 14	SuS /the cat is sad the house has no/ S? Tür S8 door SuS (reißen eine Türe in die Häuser) S3 (..?..) zwei S3 /door/ ES /for the witch/ 13 / 12	4.8. 4.11. S8 greift die Äußerung von S? in L1 auf und liefert die zielsprachliche Übersetzung. 4.8.

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

		Minute 8	
1	(reißt eine kleinere Türe daneben in das Haus)	SuS (reißen eine kleinere Türen daneben in das Haus)	
2			
3		S3 ich bin so schnell	4.8.
4	(nickt freundlich zu S3)		
5	ok this is a (blickt zu S3)		10.3.
6		S3 door	10.6.
7	a door for the		10.3.
8		ES /cat/	10.6.
9		S? darf ich dran	4.8.
10	the witch /is/ (blickt traurig wischt sich eine Träne weg)	SuS /is/ sad	
11		ES (blicken traurig wischen sich eine Träne weg)	
12			
13	/the house has no/ (::) (za Fenster)	SuS /the house has no/	
14		S? (..?..)	
15	window		
16		ES window	4.10.
17	/the cat is sad/ (blickt traurig) /the house has no/ (::)	SuS /the cat is sad/ (blicken traurig) /the house has no/ (::)	
18		ES window	10.6.
19	24 / 13	18 / 14	
		Minute 9	
1	(nimmt einen bereitgelegten G)		
2		S8 ich weiß schon wie ich´s reinkriegen kann	4.8.
3		S3 zu S8 NS8	
4	(durchsticht das Papier mit einem Stift so dass ein Loch entsteht gibt den stift an S8 weiter)		
5			
6		S3 ich machs andersch guck ich mach so	4.8.
7	yes it´s ok NS3 do it		
8		S8 (gibt den Stift zu S3) S3 (gibt den Stift zu S4) S3 bist du schon fertig <fragend>	4.8.
9		S3 ich hab scho warst du scho	4.8.
10			

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

11 12 13 14	<p>is it difficult NS5 it's very difficult <fragend> to get trough the paper <fragend> <u>may I help you may I help you</u> (::) no <zustimmend> you made it 30</p>		
		Minute 10	
1 2 3 4 5 6 7	<p>yes no keep close no NS1 no 6</p>	<p>S3 nur eines brauch ma noch S3 (..?..) bist du fertig <fragend> S8 (..?..) S1 (klappt das Haus auseinander) S1 (..?..)</p>	
		Minute11	
1 2 3 4 5	<p>ok this is a window /a window for the/ (::) /witch/ and</p>	<p>ES /a window for the/ ES /witch/ S8 the cat</p>	<p>10.3. 10.6.</p>
6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	<p>and what is this <überrascht> (klappt das Haus auseinander eine Maske mit Augen Nase und Mund ist zu sehen hebt. LK hebt sich die Maske vor das Gesicht) this is a pumpkin lantern it looks like pikachu you think NS6 your pumpkin lantern(::) alright</p>	<p>SuS (klappen ihre Häuser auseinander heben sich die Masken vor das Gesicht) S6 NS1 NS1 hey NS1 schau mal S2 hey tauschen wir NS7 tauschen wir S? nein S6 this is pikachu S1 nein pikachu sieht nicht so aus S? boah da sind ja die Augen (..?..)</p>	<p>4.8 4.8. 4.8. 10.2. 10.7. 4.8.</p> <p>LK greift die Äußerung von S6 auf und gibt ihm so zu verstehen, dass er in der Interaktion steht und seine freie</p>

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

18 19	<u>thank you</u>	S8 woahhh	Äußerung in der Zielsprache verstanden wurde und korrekt war. 4.8.
20 21 23 24 25	ok boys and girls let's repeate (zeigt mit dem ZF) the song now you can walk just around (zeigt im SZ umher)the classroom and if you meet anyone you can shake hands (gibt S8 die Hand) (:) 57 / 5	9 / 5	1.4.
Minute 12			
1	<u>ok so stand up</u> (steht auf)		
2 3 4	(singt und geht im SZ umher) /hello good morning my dear friends hello good morning let's shake hands KO/	SuS (singen und gehen im SZ umher)/hello good morning my dear friends hello good morning let's shake hands/ KO	2.15.
5 6 7 8 9 10 11 12	(singt und geht im SZ umher)/hello good morning my dear friends hello good morning let's shake hands/	SuS (singen und gehen im SZ umher)/hello good morning my dear friends hello good morning let's shake hands/ (S1 und S2 bleiben stehen und geben sich die Hand, S9 und S2 geben sich die Hand, S1 und S6 geben sich die Hand, S9 und S1 geben sich die Hand, S5 S3 und S4 geben sich die Hand und hüpfen umher)	
13 14 15 16 17 18	(singt und geht im SZ umher) /hello good morning my dear friends hello good morning let's shake hands/	SuS (singen und gehen im SZ umher)/hello good morning my dear friends hello good morning let's shake hands/ S? shake dends (S6 und S7 geben sich die Hand, S8 und LK geben sich die Hand)	
19 20 21 22	(singt und bleibt im Stuhlkreis stehen) /hello good morning my dear friends/ (winkt die Kinder zu sich) /hello good morning/ (LK und SuS nehmen sich an den Händen)(:)	SuS (singen und gehen im SZ umher) /hello good morning/ (kommen zu Stuhlkreis zurück) ES /friends/ (setzten sich auf ihre Plätze) SuS /let's shake hands/ (SuS und S1 nehmen sich an	

UTR – FS-S - 11.11.2002 - 2. Schuljahr

23 24	<verlangsamend> /let's shake hands/ <laut und kräftig>/// 56 / 52	den Händen) <laut und kräftig>/// 49 / 47	
----------	---	--	--

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 0	
1 2	okay good morning boys and girls let's do our good morning-song (::) about the one a	(SuS sitzen mit LK im Stuhlkreis)	1.1. 3.1. 6.5. 2.5. 2.2. 5.1. Die SuS reproduzieren sprachliche Wendungen und lernen so den Umgang mit dem Themengebiet „colours“ und „animals“. 13. Die LK verknüpft dabei das Themengebiet „colours“ mit Handlungen, indem sie die SuS auffordert, Gegenstände im Klassenzimmer zu suchen, die der gewünschten Farbe entsprechen. 10.1. Interaktion ist geprägt durch eine funktional-kommunikative Aktivität, indem die SuS in den vorgegeben, ihnen bekannten und sicheren Antwortmustern bleiben. 10.4. Rezeptive Übungen finden statt, d.h. die kommunikativen Fertigkeiten werden in keinen Schritten geübt.
3 4 5 6 7	(singt) / I am here and you are here I am here and you are here I am here and you are here dupi dupi dupi dupi we are here dupi dupi dupi dupi we are here/	SuS (singen) / I am here and you are here I am here and you are here I am here and you are here dupi dupi dupi dupi we are here dupi dupi dupi dupi we are here/ (zeigen mit dem Finger gegenseitig auf sich)	2.15.
8 9 10 11 12 13	in the one a are here today (jede Silbe wird duch ein in die Hände klatschen begleitet) (macht eine auffordernde Geste zu S5, die neben der LK sitzt)	S5 NS5 (S5 betont dabei jede Silbe und klatscht in die Hände) S3 NS3 (S3 betont dabei jede Silbe und klatscht in die Hände)	3.14. 3.16.

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

14 15 16 17		S7 NS7 (S7 betont dabei jede Silbe und klatscht in die Hände) S6 NS6 (S6 betont dabei jede Silbe und klatscht in die Hände)	
	51 / 27	27 / 27	
		Minute 1	
1 2 3 4 5 6 7 8 9	Mrs NLK (klatscht in die Hände) /Susi/ (klatscht in die Hände)	S2 NS2 (S2 betont dabei jede Silbe und klatscht in die Hände) S8 NS8 (S8betont dabei jede Silbe und klatscht in die Hände) S1 NS1 (S5 betont dabei jede Silbe und klatscht in die Hände) S4 (klatscht in die Hände) SuS /Susi/ (klatschen in die Hände)	
10 11	/in the one a all are here today/ (klatscht in die Hände)	SuS /in the one a all are here today/ (klatschen in die Hände)	
12 13 14 15 16	(singt) /I am here and you are here I am here and you are here I am here and you are here dupi dupi dupi dupi we are here dupi dupi dupi dupi we are here/	SuS (singen) /I am here and you are here I am here and you are here I am here and you are here dupi dupi dupi dupi we are here dupi dupi dupi dupi we are here/ (zeigen mit dem Finger gegenseitig auf sich)	2.15.
17 18 19	to do our picturebook we need semicircle please form a semicircle to do our picturebook 50 / 35	35 / 35	1.3. 3.19. 3.15. LK gibt ihre Anweisungen in einer deutlichen, wohlgeformten Sprache in kurzen und einfachen Sätzen. Sie wiederholt die eigene Aussage in einer Variation (Motherese).
		Minute 2	
1 2 3	(LK sitzt den Kindern gegenüber) let´s do again our picturebook about	(SuS bilden einen Halbkreis)	7.14.

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

4	numbers (::) colours (::) and (::) animals		3.14. durch die Pausen betont die LK die Schlüsselwörter explizit und macht so die Kinder besonders auf diese aufmerksam.
5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	(zeigt die erste Seite des Bilderbuches) (zeigt auf S3) one (zeigt auf die Abbildung) yellow NS2 yes in English [lion] <stark betont>	(S3 meldet sich) S3 one (S2 meldet sich) S2 Löwe S2 Löws	3.19. LK wiederholt zur Bestätigung und Motivation die korrekte Aussage von S3. 4.8. 4.13. S2 möchte das deutsche Wort „Löwe“ durch eine englische Artikulation in die Zielsprache übertragen. Zusätzlich wird das Pluralmorphem „s“ hinzugefügt. Dies zeigt einen kreativen Umgang, ein experimentieren mit Sprache. 3.9. LK korrigiert durch mutterisches Wiederholen.
16 17	(zeigt auf die Abbildungen) /one yellow lion/ 21 / 3	SuS /one yellow lion/ 4 / 3	3.19. Der Satz wird zum besseren memorieren nochmals wiederholt.
Minute 3			
1 2 3 4 5 6	NS6 could you show me anything that's yellow in our classroom ans say [yellow] NS8	(S6 steht auf und geht zu einer gelben Box im Regal und zeigt darauf) S6 yellow (geht zurück zu seinem Stuhl)	3.14.

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

7 8 9 10 11 12 13 14	<p>and say <auffordernd></p> <p>yellow</p>	<p>(S8 steht auf und geht in Richtung Schrank. Zeigt mit dem Finger an die Decke) da oben und da (zeigt auf Karten an der Wand)</p> <p>yellow <schreit> (zeigt in Richtung Decke)</p> <p>und yellow (zeigt auf die Karten an der Wand. Geht zurück zu seinem)</p>	<p>4.8.</p> <p>3.19. 4.8.</p>
15 16 17 18 19 20 21	<p>NS2</p> <p>please go and show me</p> <p>yellow this ball is yellow okay enough thank you next number please</p>	<p>S? (..?..)</p> <p>S2 (läuft zum Wandschrank und springt nach oben zeigend hoch) yellow</p> <p>S? (..?..)</p>	<p>3.19.</p>
22 23 24 25 26 27 28 29 30	<p>NS5 please</p>	<p>ES (melden sich)</p> <p>S? two</p> <p>S? two</p> <p>S6 two</p> <p>S? two</p> <p>S? one two three</p> <p>S1 ich weiss ich (zeigt mit dem Finger auf das Bilderbuch)</p>	<p>4.8.</p>
31 32 33 34 35 36 37 38	<p>two <langgezogen> (zeigt auf das Bilderbuch) the colour is <fragend></p> <p>ja in english (zeigt auf S3)</p> <p>[white]</p>	<p>S2 (meldet sich)</p> <p>S3 weiß</p> <p>S3 weiß</p> <p>S1 witch</p> <p>S? witch witch</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8. 4.13. S1 versucht das deutsche Wort durch eine „englische Aussprache“ in die Zielsprache zu übertragen.</p>

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

39	two	S? Schwan	4.8.
40			
41	white	S? Schwäne	4.8.
42	44	14	
Minute 4			
1		S? Schwan	4.8.
2	(zeigt mit dem Finger auf S6)		
3		S? Schwäne	4.8.
4	in English		
5		S6 Schwanies Schwanen	4.13. S6 versucht das deutsche Wort durch eine „englische Aussprache“ in die Zielsprache zu übertragen und benutzt dabei zusätzlich das Pluralmorphem „s“.
6	NS7		4.13. S7 probiert eine weitere Variante der Übertragung des deutschen Wortes in die Zielsprache. S7 fügt ebenso wie S6 das Pluralmorphem „s“ hinzu.
7		S7 schwäns	3.9. LK korrigiert durch eine Wiederholung des Wortes in der korrekten Aussprache und zeigt dazu das Bild im Buch.
8	two white [swans] (klappt das Bilderbuch auf, do dass die Schwäne sichtbar werden)		3.19. Der Satz wird zum besseren memorieren nochmals wiederholt.
9			
10	two white swans	ES /swans/	
11	NS3 could you show me something that´s white in our classroom		
12			
13		S3 (meldet sich)	
14	(nickt) please go and show me		
15		S3 (läuft zu einer weißen Wandtafel an der Tür und zeigt darauf)	
16			
17	and say <auffordernd>		

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

18 19 20 21 22	white white	S3 yellow S3 white S3 white	4.12. S3 transferiert die vorherige Aussage zu Farben auf die neue Situation und wendet auch hier die Farbe “yellow” an. 3.9. LK korrigiert durch mütterisches Wiederholen. 3.19.
23 24 25 26 27 28 29 30	NS8 and say white white	S8 (geht zum Wandschrank und zeigt auf ein Papier) des und da (zeigt auf ein weiteres Papier) S8 wie heists <fragend> S8 white	4.8. 4.8. 3.19.
31 32 33 34 35 36	NS1 white (..?..) 33	S1 (geht zum Wandschrank und zeigt etwas im unteren Regal) white S? und ich <fragend> 6 / 1	4.8.
Minute 5			
1 2 3 4 5 6 7 8	next number is NS6 the next number is <fragend>	S? (..?..) S? ich weiss S? four four S? (..?..) S1 vier S? three	4.8. 4.8. 4.11.

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

9		S7 one two three	
10		ES / three /	
11	three <betont> okay (::) three <langgezogen>	S1 Eichhörnchen	4.8.
12		S? Eichhörnchen	4.8.
13			
14	the colour is <fragend>	S? Eichhörnchen	4.8.
15			
16	the colour first the colour	S1 grau	4.8.
17			
18	grey <langgezogen> three grey	S2 (meldet sich)	3.9. 3.19.
19			
20	who knows the english word <fragend> (::)		
21	NS6	S6 die Katze	4.8.
22			
23	you think are cats	S3 (meldet sich)	
24			
25	and you NS3	S3 ähm Eichhörnchen	4.8.
26		S? und ich <fragend>	4.8.
27			
28	do you know the english word <fragend>		
29	it´s a very difficult word okay let´s do it		
30	together three grey [squirrels] (::)		3.14.
31	[squirrels]		3.14. 3.19. Der Satz wird zum
	54	7 / 1	besseren memorieren nochmals wiederholt.
Minute 6			
1		S? Katzen	4.8.
2	together please three grey		
3		ES / swirrels /	
4	squirrels (::)		3.9.
5	(blickt fragend in die Runde nach der		
6	nächsten Zahl)		

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

7		S3 (meldet sich)	
8	NS3		
9		S3 two	
10	no		
11		S? viek	3.14.
12		S1 one two three f	
13	(zeigt ihre Finger als würde sie drei Zahlen abzählen)		
14			
15		S? four	
16		S? four	
17		S? four	
18	four		3.19.
19		S1 ha <erstaunt> (meldet sich)	
20		S5 ich weiss was drin ist	
21	the colour do you know the colour NS5		
22		S? kikeriki kikeriki	
23		S5 yellow	
24	you know yellow who knows the colour		
25	<fragend> the colour the colour is [red]		3.14.
26	four red roosters		
27		S? kikeriki kikeriki kikeriki	
28	four		
	31	9	
Minute 7			
1	red roosters roosters		3.19. Der Satz wird zum besseren memorieren nochmals wiederholt.
2		S1 (meldet sich)	
3	NS1 you like to show me something in our		
4	classroom which is red (..?..) red		
5		S1 (geht zum Waschbecken und zeigt auf einen roten Gegenstand)	
6			
7	and say		
8		S1 red	

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

9	red		3.19.
10	NS3 please		
11		S3 des da (zeigt auf den roten Pullover von S5)	4.8.
12	is <fragend>		
13		S3 red	
14	red <betont>		3.19.
15		S? red	
16	NS6		
17		S6 (geht zum Tageslichtprojektor und zeigt auf etwas rotes) red	
18			
19	red		
20		S? und des <fragend>	4.8.
21	NS2		
22		S2 (geht zum Tageslichtprojektor und nimmt eine dort verstaute Rassel) red	
23			
24	NS8		
25		S? NS8	
26		S8 (geht zum Tageslichtprojektor und nimmt einen kleinen Gegenstand) da (zeigt auf etwas und hält es der LK hin)	4.8.
27		S? nee für Fasching ist des	4.8.
28			
29			
30	it's <fragend>		
31		S8 red	
32	okay thank you		
33		S8 (nimmt die Rassel die ebenfalls beim Tageslichtprojektor liegt)	
34			
35	it is <fragend>		
36		S8 red	
37	red (::) enough	5	3.19.
	32	7	
		Minute 8	

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

1		S8 (setzt sich wieder auf seinen Platz im Stuhlkreis)	
2			
3	next number please (zeigt mit der rechten Hand fünf Finger)		
4			
5		S2 Fünf	4.8.
6	in English		
7		S? three	
8	in English		
9		S? five	
10		S? five	
11	(zeigt im Bilderbuch die Zahl Fünf)		
12		S? die Fische	4.8.
13		S1 five	
14	five (zeigt auf die Farbe) the colour is		3.19.
15	<fragend>		
16		S1 blau	4.8.
17	yes in English		
18		S? blie	4.13.
19	blue very fine		3.9. LK greift die Äußerung von S? auf, korrigiert sie durch mutterisches Wiederholen und bekräftigt Sß in seinem Verhalten und seinem kreativen Umgang mit Sprache durch das Hinzufügen von “very fine”.
20	five blue		
21		S? Wal	4.8.
22		S1 kuck	
23	in English please		
24		S? wit wich tscho li (..?..)	
25		S? Wal	4.8.
26	wales (::) wales		3.9. 3.14. 3.19. Der Satz wird zum
27	five blue [wales]		besseren memorieren nochmals

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

			wiederholt.
28 29 30 31 32	<p>NS7 can you show me something in our classroom that's blue</p> <p>38</p>	<p>S? (..?..)</p> <p>S7 (steht auf und zeigt an der Tafel auf blaue dort aufgemalte Kreise)</p> <p>4</p>	
		Minute 9	
1 2 3 4 5 6	<p>NS3</p> <p>(zeigt auf das Bilderbuch) blue</p>	<p>S2 blue blue blue blue blue blue (..?..)</p> <p>S3 (geht zu einer kleinen blauen Kiste am Boden) (...gelb...)</p> <p>S? blue blue</p>	<p>Vermutlich Gelb.</p> <p>3.19.</p>
7 8 9 10 11 12	<p>NS5</p> <p><i>NS2 <ermahnend> (::) be quiet please</i></p> <p>3</p>	<p>S5 (geht zum Bücherregal und zeigt auf einen blauen Ordner) blue</p> <p>S2 ablub ablub (..?..)</p> <p>S2 (geht in den hinteren Klassenzimmerteil und zeigt auf eine blaue Wandtafel) bu</p>	
13 14 15 16	<p>and at last ähm NS6</p> <p>blue thank you let's do the next number</p>	<p>S6 (geht zu einem Tisch und zeigt auf einen blauen Schulranzen) blue</p> <p>S? (..?..)</p>	3.19.
17 18 19 20 21 22 23 24	<p>(zeigt mit den Fingern die Zahl sechs)</p> <p>NS7</p>	<p>S? (..?..)</p> <p>S?(..?..)</p> <p>S? six</p> <p>S? six</p> <p>S2 (spricht vor sich einige unverständliche Zahlen hin)</p>	

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

25		S7 six	
26	Six		3.19.
27		S2 uhuhu (spendet Beifall)	
28		S5 hab ich doch auch gesagt	4.8.
	17	5 13	
Minute 10			
1	six <langgezogen> (hebt das Bilderbuch hoch)		
2			
3		S? Katze Katze Katze	4.8.
4	and the colour in English <fragend>		
5		ES (melden sich)	
6	(zeigt auf einen Schüler)		
7		S? cats	
8	yes these are (..?..) and the colour		
9	<fragend>		
10		S? cats	
11	the colour <fragend>		
12		S? the colour	
13	the colour is		
14		S? cats	
15	[black] (::) six black /cats/	ES /cats/	3.14, 3.19. Der Satz wird zum besseren memorieren nochmals wiederholt.
16	next number please (::) next number		
17		S? six	
18		ES seven seven seven	
19		S2 Eidechse	4.8.
20	seven (::)		
21		S? Eidech	4.8.
22		S2 lili	
23		S? blue	

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

24		S? lila	4.8.
25	lila in englisch		
26		S? blau	4.8.
27		S? lila	4.8.
28	purple (::) seven purple 32 / 1	11 / 1	3.9.
Minute 11			
1		S? Eidechse	4.8.
2	in English		4.13. S2 transferiert das deutsche
3		S2 eidüx	Wort durch „englische Aussprache“
4	[lizards]		in die Zielsprache. 3.9. 3.14.
5		ES /lizards/	
6	seven purple /lizards/	ES /lizards/	3.19. Der Satz wird zum besseren
			memorieren nochmals wiederholt.
7	NS8 you like to show me something that´s		
8	purple in our classroom		
9		S8 (meldet sich)	
10	yes		
11		S8 (geht zu einem Regal und nimmt eine Figur)	
12		da	4.8.
13	you say <auffordernd>		
14		S8 purple	3.19.
15	purple (::) NS3		
16		S2 (meldet sich)	
17		S2 kuck einmal was hast du da (zeigt auf S3)	4.8.
18	(steht auf und geht zu S3 und zeigt auf etwas,	6	
19	das S3 in der Hand hat) purple <fragend>		
20		S3 purple	
21	purple		
22		S2 Popel (lacht)	4.8.
		1	
23	NS1		

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

24		S1 (steht auf und geht erst in Richtung Tür) a	4.8.
25		warte (geht dann zu S3) purple (zeigt auf den	
26		Pullover von S3)	
27	purple (nickt)	S2 (meldet sich) ich auch	3.19.
28	25 / 1	5 / 2	4.8.
Minute 12			
1	(blickt auffordernd zu S2)	S2 des Schwein	4.8.
2		S? Krokodil	3.9.
3	the pig (::) next number please	S2 s six (::) no (::) bear	4.8.
4		S? bear	
5	next number	S3 bear bear bear bear bear bear bear bear	no soll nicht als „nein“ gelten, sondern als „neun“
6		S1 (zählt mit den Fingern leise vor sich in)	
7	next number	S2 bear two three four	
8		S1 four	
9	pscht	S2 six	
10		S? bear	
11		S2 no	
12	no no	S7 eight	
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19	[eighth] fine NS7 eight brown	S3 (meldet sich)	3.19. 3.14.
20		S? brown	
21		S? bear	
22			
23	bears (::) eighth brown bears (::)		3.9. Korrigiert mütterisch und fügt das Plural-s hinzu. 3.19. Der Satz wird zum besseren

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

			memorieren nochmals wiederholt.
24 25 26 27 28 29 30 31	<p>NS6 you like to show me something that's brown</p> <p>and say</p> <p>brown (::) NS4 please go and show me something that's brown</p> <p>40</p>	<p>S6 (steht auf und geht zu einer Schachtel am Boden)</p> <p>S6 brown <sehr leise></p> <p>23</p>	
Minute 13			
1 2 3 4 5	brown	<p>S3 (greift S4 auffordern an den Rücken und fordert sie so zum gehen auf)</p> <p>S4 (steht auf und zeigt auf die auf einem Tisch liegende Gitarre)</p>	
6 7 8 9 10 11	<p>NS5</p> <p>my shoes are <fragend></p> <p>brown (::) right NS2</p>	<p>S5 (geht zum Schrank und zeigt auf die Schranktür) brown</p> <p>S2 deine Schuhe (zeigt auf die Schuhe von LK)</p> <p>S2 brown</p>	<p>4.8.</p> <p>3.19.</p>
12 13 14 15 16	<p>NS8</p> <p>(nimmt den Gegenstand) what colour <fragend> (::) brown it's brown</p>	<p>S8 (geht zu einer Schachtel am Boden und holt daraus einen Gegenstand hervor) da</p> <p>S7 ham wir schon (..?..)</p> <p>3</p>	<p>4.8.</p> <p>4.8.</p>
17 18 19 20	<p>NS1</p> <p>brown</p>	<p>S1 (geht zu einem Wandbild an der Tür und zeigt auf eine Abbildung) brown</p> <p>S? brown</p>	3.19.
21	next number is <fragend>		

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

22 23 24 25 26 27	<p>pscht (::) next number is <fragend></p> <p>in English</p> <p>[nine]</p> <p>22</p>	<p>S2 two four</p> <p>S? neun</p> <p>S7 nine</p> <p>7</p>	<p>4.8.</p> <p>3.19. 3.14.</p>
Minute 14			
1 2 3 4 5 6 7	<p>nine</p> <p>[green] <langgezogen></p> <p>in English</p> <p>fine NS7 nine green [alligators]</p>	<p>S? Krokodil Krokodil</p> <p>S? Krokodil Krokodil</p> <p>S7 (meldet sich) ä ä alligator</p>	<p>4.8.</p> <p>3.14.</p> <p>4.8.</p> <p>3.19. 3.14.</p>
8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	<p>nine green alligators</p> <p>NS6 you found something that's green in our classroom <fragend></p> <p>green</p>	<p>S1 (meldet sich)</p> <p>S6 (meldet sich)</p> <p>S2 hallo NS6 (fordert ihn mit einer Handbewegung zum Aufstehen auf)</p> <p>S6 (geht zu einer Stelle im Klassenzimmer)</p> <p>ES (melden sich)</p> <p>S2 hh (meldet sich)</p> <p>S2 hh (meldet sich)</p> <p>S? ich war noch nie dran</p> <p>6</p>	<p>3.19. Der Satz wird zum besseren memorieren nochmals wiederholt.</p> <p>nicht auf Bild zu sehen</p>
21 22 23	<p>NS8</p>	<p>S8 da (zeigt auf die Tafel hinter sich) und da (zeigt auf den Pullover von S6)</p>	<p>4.8.</p>

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

24	and <auffordernd>		
25		S8 green	
26	green <leise>		3.19.
27		S2 (meldet sich)	
28		S2 und ich <fragend>	4.8.
29	NS2		
30		S2 die (::) (steht auf und läuft zu einer Stelle im Klassenzimmer)	Nicht im Bild zu sehen
31			4.8.
32	(..?..) is <fragend>		
33		S2 grün	4.8.
34	green		3.9.
35	NS5		
36		S5 (steht auf und zeigt auf den Pullover von S1)	
37		green	
38	green		3.19.
	26	3	
Minute 15			
1	NS3		
2		S2 NS3	Nicht vollständig im Bild
3		S3 (läuft zu einer Stelle im Klassenzimmer und zeigt auf einen Gegenstand)	
4			
5	it's <fragend>		
6		S3 purple	
7	no		
8		ES (lachen)	
9	it's <fragend>		
10		S? purple <verspottend>	
11	green <langgezogen>		3.9.
12		S3 (legt den Gegenstand wieder zurück)	
13	look this is purple (zeigt auf den Pullover von S3)		
14			

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

15		S3 nein des is nicht purpel <deutsch ausgesprochen>	4.8.
16			
17	<i>it's pink</i> <fragend>		
18		S3 nein isch nicht purple <englisch ausgesprochen>	4.8.
19		S? (lacht)	
20			
21	<i>which which colour is it</i> <fragend>		
22		S3 (..?..)	
23	<i>I think it's pink</i>		
24		S3 nein nein is nicht (..?..)	4.8.
25	<u>sit down lease</u>		
26	<i>13</i>	S3 is nicht is nicht purple <i>18</i>	4.8.
27	last number last		
28		S2 rintintintin	
29	(zeigt auf S2) ten		
30		S1 Würmer	4.8.
31		S? Regenwürmer	4.8.
32	ten		
33		S? Regenwürmer	4.8.
34		S? Regenwürmer	4.8.
35	the colour we need the colour		
36		S1 ähm pink	
37	pink (::) fine NS1		3.19.
38	ten (::) pink (::)		
39		S? Würmer	
40	in English (::) [worms] (::) ten 45	3	3.14.
		Minute 16	
1	pink worms		3.19. Der Satz wird zum besseren memorieren nochmals wiederholt.
2	at last		

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

3		S? he da ist doch hinten	
4	(hebt die Hand) at last (::) you can come to		
5	the book and show me your favorite animal	5	
6	we´re going to start with NS1 (::) show me		
7	your favorite animal		
8		S2 ich nehm Krokodil	4.8. SuS verstehen die Aufforderung
9		S1 (steht vor dem aufgeklappten Bilderbuch	der LK in L2, reagieren in L1.
10		und überlegt)	
11		S2 (steht auf und blickt an S1 vorbei auch in	
12		das Buch)	
13		S3 geh mal auf dein Platz (an S2 gewandt)	4.8.
14		S1 Katze (zeigt auf die Katze im Bilderbuch)	
15	in English <auffordernd>		
16		S1 ähm	
17		S? Katz	4.13.
18	the <auffordernd>		
19		S1 kit	4.13
20	cat cat is your favorite animal		3.9.
21	NS8		
22		S8 (geht zum Bilderbuch) die dieda	4.8.
23	in English (::) rrrrooster you like the		
24	rooster		
25	and you NS2		
26		S2 (geht zum Bilderbuch und zeigt auf etwas)	
27	you like <fragend>		
28		S2 Krokodil	4.8.
29	the <auffordernd>		
30		S? cook	4.13.
31	alli...alligator (nickt)		3.9.
	S1	2	
		Minute 17	
1	you like the alligator the green alligator		

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

2	NS6		
3		S6 (geht zum Bilderbuch) cats	
4	you like the cat too		3.19.
5	NS7		
6		S7 (geht zum Bilderbuch) cat	
7	also the cat		3.19.
8	NS3		
9		S3 (geht zum Bilderbuch und überlegt)	
10		S? boh es stinkt hier	
11		S3 (zeigt auf etwas)	
12	you like the <fragend>		
13		S? des liegt an dir	
14		S3 (..?..)	
15	worms NS3 likes the worm	8	
16	NS4		
17		S4 (steht auf und geht zum Bilderbuch)	
18		S5 (schiebt sie unterstützend aufmunternd an)	
19		S4 (zeigt auf die Katze)	
20	you like the cat <fragend>		
21	NS5		
22		S5 (geht zum Bilderbuch und zeigt auf etwas)	
23	in English		
24		S? du warsts	
25	the yellow ...	2	
26		S1 cat	
27	[lion] yes		3.9. 3.14.
28	thank you (klappt das Bilderbuch zusammen)		
29		S3 ich wars nicht	
30	NS3 listen please <u>thank you now go back to</u>	3	
31	<u>your seats please (::)</u>		
	45	3	
		Minute 18	

UTR – FS-S -31.01.2002 - 1. Schuljahr

1	<u>go back to your seats please</u> (steht auf und nimmt ihren Stuhl) ///		
2			

6

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 0	
1 2 3	ok boys and girls let´s start with our new good morning song hello good morning my dear friends	SuS (sitzen im Stuhlkreis)	3.1. 1.1. 2.12. 2.15. 5.2. Schülerreaktion ist produktiv, da sich alle SuS an den Liedern und an dem gemeinsamen Rollenspiel beteiligen. 5.1. Rezeptive Fähigkeiten werden ebenso beim Rollenspiel verlangt, da die SuS der Geschichte aufmerksam folgen müssen. 6.5. 6.4.
4 5 6 7	(singt) /hello good morning my dear friends hello good morning let´s shake hands/ (LK gibt S8 die Hand)	SuS (singen) /hello good morning my dear friends hello good morning let´s shake hands/ (S9 und S1, S4 und S5, S6 und S3, S7 und S2 geben sich die Hand)	Lied: hello good morning my dear friends 2.15.
8 9 10 11	(singt) /hello good morning my dear friends hello (winkt) good morning let´s shake hands/(LK will S6 die Hand geben)	SuS (singen) /hello good morning my dear friends hello good morning let´s shake hands/ (S8 und S5, S1 und S9, S6 und S3, S2 und S7 geben sich die Hände)	
12 13 14 15 16	(steht auf und geht im Stuhlkreis umher) (singt) /hello good morning my dear friends hello good morning let´s shake hands/ (gibt S4 die Hand)	SuS (stehen auf und gehen im Stuhlkreis umher) (singen) /hello good morning my dear friends hello good morning let´s shake hands/ (S9 und S1, S6 und S7, S5 und S2, S6 und S3 geben sich die Hände)	
17 18 19 20 21 22	(geht im Stuhlkreis umher) (singt)/hello good morning my dear friends hello good morning let´s shake hands/ (gibt S6 die Hand)	SuS (gehen im Stuhlkreis umher) (singen) /hello good morning (S1 und S3 verlassen den Stuhlkreis blicken immer wieder zur LK) my dear friends hello good morning (S3 und S1 kommen wieder in den Stuhlkreis zurück) let´s shake hands/ (S5 und S6 S9 und S7 geben sich	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

23		die Hand)	
24			
25	you can use the whole classroom (beschreibt		
26	mit einer Armbewegung das SZ)		
27	(geht durch das Klassenzimmer) (singt) / hello	SuS (gehen im Klassenzimmer umher) (singen)	
28	good morning/ 80 / 55	/hello good morning/ 55 / 55	
		Minute1	
1	/my dear friends hello good morning let´s	/my dear friends hello good morning let´s	
2	shake hands/ (gibt S8 die Hand)	shake hands/ (S8 gibt LK die Hand) KO	
3	(geht im Klassenzimmer umher) (singt) / hello	(gehen im Klassenzimmer umher) (singen)	
4	good morning my dear friends hello good	/hello good morning my dear friends hello	
5	morning let´s shake hands/ (gibt S5 und S4	good morning let´s shake hands/ (S9 und S7	
6	die Hand)	geben sich die Hand) KO	
7	(geht im Klassenzimmer umher) (singt) / hello	SuS (gehen im Klassenzimmer umher) (singen)	
8	good morning my dear friends hello good	/hello good morning my dear friends hello	
9	morning let´s shake hands/	good morning let´s shake hands/ KO	
10	(geht zum Stuhlkreis zurück) (singt) / hello	SuS (gehen zum Stuhlkreis zurück) (singen)	
11	good morning my dear friends hello good	/hello good morning my dear friends hello	
12	morning ^ <leiser werdend> let´s shake	good morning <leiser werdend> let´s shake	
13	hands/ <laut> (geben sich im Stuhlkreis die	hands/ <laut> (geben sich im Stuhlkreis die	
14	Hände)	Hände)	
15	ok let´s repeate our christmas song we did	SuS (sitzen im Stuhlkreis)	1.3.
16	last year let´s repeate it we wish you a		
17	merry christmas NS1 could you please get		
18	the instruments	S1 steht auf und holt einen Korb mit Orff-	
19	I have to get my guitarr (steht auf und holt die	Instrumente	
20	Gitarre)		
21	you can distribute if you like 88 / 49	49 / 49	
		Minute 2	
1		SuS stürzen sich auf die Instrumente	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

2 3 4 5 6 7 8 9 10	LK nimmt S1 die Trommel weg und gibt sie S5 no today it's NS5 turn NS1 im sorry yes it's NS5 (zu S1)	alle nehmen sich ein Instrument S1 und S5 wollen beide die große Handtrommel S1 hält die Trommel fest in der Hand S4 findet kein Instrument S3 NS4 (nimmt S8 einen Schellenkranz weg und gibt ihn S4)	
11 12 13 14 15	ok (stellt den leeren Korb zur Seite) today it's S5 turn to do this instrument NS1	S1 (deutet zu S5) kuck ich hab aber solchen gehabt	
16 17 18 19 20 21 22 23 24 25	ok we will (..?..) (beginnt zu spielen) (beginnt zu singen) /we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas and a happy new year/ <leise> /good tidings we bring to you and your king we wish you a merry christmas and a happy new year/ 66 / 43	SuS (singen und spielen dazu die Instrumente S4 und S1 singen nicht mit)/ we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas/ ES /and a happy new year/ <leise> (ohne Instrumente) /good tinigs we bring to you and your king we wish you a merry christmas and a happy new year/ 43 / 43	7.9.
Minute 3			
1 2 3 4 5 6	<kräftig> /we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas and a happy new year/ <leise> /good tidings we bring to you and your king we wish you a merry christmas and a happy new year/	(mit Instrumenten) <kräftig> /we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas/ (ohne Instrumente) ES /and a happy new year/ <leise> /good tidings we bring to you and your king we wish you a merry christmas and	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

7	<kräftig> /we wish you a merry christmas	a happy new year/	
8	we wish you a merry christmas we wish you	<kräftig> (mit Instrumenten) /we wish you a	
9	a merry christmas and a happy new year/	merry christmas we wish you a merry	
10		christmas we wish you a merry christmas	
11		(ohne Instrumente) and a happy new year/	
12	(spricht eine neue Strophe vor) /please bring	S5 und S8 (sprechen mit) /please bring us	
13	us something of pudding please bring us	something pudding please bring us something	
14	something of pudding please bring us	of pudding please bring us something of	
15	something pudding and bring it out here/	pudding and bring it out here/	
16	(singt) /please bring us something of	SuS (mit Instrumenten) /please bring us	
17	pudding please bring us something of	something of oudding please bring us	
18	pudding please bring us something of	somethingof pudding please bring us	
19	pudding/	something pudding/	
	106 / 106	106 / 106	
Minute 4			
1	/and bring it out here/	(ohne Instrumente)/and bring it out here/	
2	<leise> /good tidings we bring to you and	<leise> (ohne Instrumente) /good tidings we	
3	your king we wish you a merry chritsmas	bring to you and your king we wish you a	
4	and a happy new year/	merry christmas and a happy new year/	
5	<kräftig> /we wish you a merry christmas	<kräftig> (mit Instrumenten) /we wish you a	
6	we wish you a merry christmas we wish you	merry christmas we wish you a merry	
7	a merry christmas and a happy new year/	christmas we wish you a merry christmas and	
8		a happy new year/	
9	(spricht eine neue Strophe im Takt der	S5 und S8 (versuchen mit zu sprechen) S8 (ahmt	
10	Melodie vor) we won't go (verneint mit	verneinende Geste nach)	
11	ZF)until we get some we won't go (verneint		
12	mit ZF)until we get some we won't go		
13	(verneint mit ZF)until we get some so bring		
14	some out here		
15	(singt) /we won't go until we get some we	SuS (versuchen mitzusingen)S5 (singt) /we	
16	won't go until we get some we won't go until	won't go until we get some we won't go until	
17	we get some so bring some out here/	we get some we won't go until we get some/	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

18 19	<leise> /good tidings we bring/ 110 / 81	SuS <leise> (singen ohne Instrumente) /good tidings we bring/ 76 / 76	
Minute 5			
1 2	/to you and your king we wish you a merry christmas and a happy new year/	/to you and your king we wish you a merry christmas and a happy new year/	
3 4 5 6 7 8 9 10	<kräftig> /we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas and a happy new year we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas / (::)<langsam> /and a happy new <betont> year/	<kräftig> (SuS singen mit Instrumenten) /we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas and a happy new year we wish you a merry christmas we wish you a merry christmas (:) and a happy new <betont>(alle Instrumente) year/	
11 12 13 14 15 16	<u>thank you well done</u> boys and girls ähm NS5 could you please take all the instruments 76 / 62	(S9 legt sein Instrument in den Korb S7 S8 S2 S6 S4 legen die Instrumente in den Korb S1 legt sein Instrument in den Korb) S? Nein 62 / 62	4.8.
Minute 6			
1 2 3 4 5 6 7	NS5 look zu S5 and bring it to the green bench	S3 NS5 NS5 (S3 will S5 das Instrument geben) S5 nimmt das Instrument von S3 und legt es in den Korb S2 (schlägt auf die Trommel im Korb) S5 (bringt den Korb weg)	
8 9 10	(holt ein Bilderbuch hinter dem Stuhl hervor) ok let`s play again the story about the three pigs (deutet mit ZF auf ein Bild) Pit	SuS (betrachten das Bilderbuch)	7.14.

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	<p>ok (::) which person do we need (legt einige Karten zurecht) first we need (blickt in die Runde) NS3</p> <p>we need Pit (legt eine Karte auf den Boden) (gibt S8 ein Zeichen)</p> <p>we need Pat (legt die Karte auf den Boden) Pat NS2</p> <p>Penny (sucht die richtige Karte) where is Penny <fragend> (findet die Karte und legt sie auf den Boden)</p> <p>34</p>	<p>SuS Pat and Penny</p> <p>ES (melden sich)</p> <p>S3 Pit</p> <p>S8 Pat</p> <p>S? Pinni</p> <p>1</p>	
		Minute 7	
1 2	Pit Pat and Penny	S5 meldet sich	
3 4 5 6 7	<p>yes NS5</p> <p>we need the house of straw <deutlich> (sucht das Bild und legt es auf den Boden) house of straw</p>	S5 hels aus Stroh* house of straw	<p>4.9. 10.2. 10.7. S5 verwendet die Sandwich-Technik, d.h. er spricht zuerst in der Muttersprache und wiederholt die Aussage im Anschluss in der Zielsprache. 3.19. LK greift die Äußerung auf und wiederholt sie zweimal.</p>
8 9 10 11	<p>NS3</p> <p>we need the wolf of course we need the wolf</p>	<p>S3 Wolf</p> <p>S3 (lacht und freut sich)</p>	<p>4.8. 3.9. LK greift die Aussage auf und wiederholt sie in der Zielsprache in</p>

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

12	(legt die Karte auf den Boden) the wolf		einem vollständigen Satz. 3.19.
13	NS6		
14		fast	
15	we need the forrest (kegt Karte auf den		3.9.
16	Boden)ok		
17		S8 meldet sich stürmisch	
18	NS8		
19		S8 aus card boxes the house aus card boxes	4.9. S8 weist darauf hin, dass noch ein
20		(will sich die Karte nehmen)	Haus aus Pappe benötigt wird. Da er
21	yes we need the house of cardboard boxes of		diesen Satz nicht grammatikalisch
22	course (nimmt die Karte und legt sie auf den		vollständig in der Zielsprache
23	Boden)		formulieren kann, greift er auf die
			Muttersprache zurück und mixt die
			Codes.
			3.9. LK greift die Äußerung auf und
			wiederholt sie in einem
			grammatikalisch korrekten Satz in L2.
24	NS2		
25		S2 Steine	4.8.
26		S2 house aus steine	4.9. S2 mixt die Codes und greift auf
27	do you still remember the English word		die muttersprachliche Äußerung „aus
28	(beginnt die Wörter langsam vorzusprechen)		Steine“ zurück.
29	house of brrr...	S2 broks	3.10. LK fragt explizit nach.
30	bricks		4.13. S2 bildet ein neues Wort, das
31	the house of bricks		dem gesuchten ähnlich ist und
			englisch ausgesprochen wird.
			3.9. LK korrigiert durch
			Wiederholung.
			3.19. Selbstwiederholung durch die
			LK.
32	(zeigt ein Bild in die runde) forrest again (legt		

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

33 34 35 36	die Karte auf den Boden und das Bilderbuch zur Seite) ok let's decide the roles perhaps 61	13	
		Minute 8	
1 2 3 4	let's start with NS8 I like to	S8 I like to be Pit S3 stop	6.4. 7.7. 10.2. Sozial-interaktive Aktivität im Rollenspiel 10.5. Das Rollenspiel bietet eine reproduktive Übung. 13. Handlungsorientierung durch das Rollenspiel.
5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	(blickt zu S5) I like to be pat I think you like to be Pat not Pat zu S5 ok take the card you wanted to be Pat NS5 Pat NS5 ok	S8 stop S8 ach so S5 (sucht nach der richtigen Karte) Pit S2 nein Pit hier S3 nein S5 nimmt sich die Karte	4.8. 4.8. 4.8.
16 17 18 19 20 21 22	NS4 I want to be (nickt) Penny ok NS1	(zeigt zögerlich auf eine Karte) S? Penny (nimmt sich die Karte)	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

23		S1 I like to be Pit	
24		S3 stop	
25		S8 stop	
26	NS9		
27		S9 (zeigt zögerlich auf eine Karte)	
28	I like to be		
	36	12	
Minute 9			
1		S9 (zeigt sicher auf eine Karte)	
2	the house of cardboard boxes (::) ok		
3		S9 (nimmt sich die Karte)	
4		S2 I like to be Pit	
5		S1 stop	
6		S3 stop	
7		S8 stop	
8	NS7	S7 I like to be (::) wolf	
9	the wolf < fragend >		3.19.
10		S7 (will sich die Karte nehmen)	
11		S2 ne nicht da	4.8.
12		S7 nimmt sich die Karte	4.8.
13	ok		
14	(blickt zu S3)		
15		S3 I like to Pi (::) Pit	
16		S8 S1 S2 /stop/	
17	NS6		
18		S6 I like to be	
19	the forrest		
20		S6 (nimmt sich die Karte)	
21	the forrest		3.19.
22	ok second round NS8		
23		S8 I like to be Pit	
24		S2 S3 S1 /stop/	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

25		S1 I like to be Pit	
26		S3 S2 S8 /stop/	
27		S2 I like to be Pit	
28		S1 S3 S8 /stop/	
29		S3 ich komm	
30	NS3 16	34 / 4	
Minute 10			
1		S3 I like to pi Pit	
2		S1 S2 S8 /stop/	
3	now boys and girls last round last round we		
4	have to manage it now last round		
5		S8 I like to be Pit	
6		S1 S2 S3 /stop/	
7	we can't play if you say stop now we can't		
8	play it's the third round now		
9	(blickt zu S8)		
10	please ask again		
11	I like to be		
12		Pit	
13		S1 S2 S3 /stop/	
14	we can't play if you say stop NS2 it's the		
15	third round if you say stop we have to stop		
16	our playing (::) do you understand NS2 do		
17	you understand if you say stop we can't		
18	play 79	11 / 3	
Minute 11			
1		S2 oh da nehm ich lieber	4.8.
2	(zu S8 gewandt) ok		
3	I like to be		
4		S? Pit	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 161	(blickt zu S2) oh no it's not your turn NS3 if you say stop we can't play no it's not your turn it's just (klopft S8 auf das Bein) if you say stop we can't play wenn du stop sagst können wir nicht spielen (XXX) the third round (zeigt drei Finger) for NS8 ok <fragend>	S1 S3 stop S2 (nimmt sich eine Karte) S2 (legt die Karte zurück) S3 I like to be S3 (nickt)	3.12. Die LK wendet die Sandwich-Technik an und schiebt der zielsprachlichen Äußerungen die deutsche Übersetzung nach, um dem Kind so die Aussage verständlich zu machen.
17 18 19 20 21 22 23	(zu S8 gewandt) once more please NS8 /I like to be/	/I like to be/ Pit S1 S3 /stop/ S2 hey kuck wir spielen vielleicht ich nehm ja auch ich bin ein anderes ich nehm nich ma Pit	4.8.
24 25 26 27 28	NS3 and NS1 we can't play if you say stop (::) we go back to our seats and do something (::) I like to do (blickt zu S2) yes 71 / 4	S2 (meldet sich) 10 / 5	
		Minute 12	
1 2 3 4 5		S2 wir können die jetzt doch umdrehen kuck mal so und dann machen alle Kinder die jetzt Pit Augen zu und dann machst du so (vermischt die restlichen Karten) S9 ja des is ja einfach da sucht sich einer des	4.8. 4.8.

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

6		raus	
7	ahhm		
8		S2 ja aber Augen muß man zu machen	4.8.
9		S3 ja weisch des is ja leicht	4.8.
10		S2 ja wenn alle Augen zu machen S1 und S8	4.8.
11		und S3	
12	ok it's NS8 turn now it's NS8 turn NS8 ok (legt die restlichen Karten bereit)		
13		S8 (schließt die Augen)	
14		S? mach die richtig zu	4.8.
15		S8 (nimmt sich eine Karte)	
16	choose one please please one it's yours ok	S1 (nimmt sich eine Karte)	
17	please take it NS1 ok take it	S2 (nimmt sich eine Karte)	
18	NS2	S3 (nimmt sich eine Karte)	
19	NS3		
20	who is pit <fragend>		
21		S1 (springt auf) pit pit	
22	and you (wendet sich an S8) (::)		
23		S8 (blickt nicht zu LK)	
24	you are the house of (::)		
25	bricks you are the house of bricks		
26		S8 (blickt nun auf)	
27	and you (schaut zu S3)		
	42		
		Minute 13	
1		S3 (schaut auf ihre Karte)	
2	you are the forrest NS3 you are the forrest		
3	and you <fragend> (schaut S2 an)		
4		S2 sctor	
5		S2 sctor	
6	the house of straw		
7	ok (nimmt das Bilderbuch)		
8	so first we need the three pigs Pit Pat and		

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

9 10	Penny (::) <u>please come into the circle</u> (zeigt in die Kreismitte)		
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	ok who is Pit <fragend> who is Pit <fragend> you are Pit <fragend> you are Pit Pit (klopft S1 auf die Schulter) you are Pat <fragend> (blickt zu S5) this is Pat (rückt S5 neben S1) and this is Penny (rückt s4 neben S5) ok three little pigs	S1 S4 und S5 (stehen auf und stellen sich in die Kreismitte) S3 du hast nicht recht S1 (meldet sich) S5 (nickt) <leise> Pat	4.8.
25 26 27	once upon a time there where three little pigs named (::) named (::) NS1 <auffordernd> 59		Rollenspiel: Three little pigs 6.4.
Minute 14			
1 2 3 4 5 6 7	say your name please (::) Pit /Pat/ and Penny	S1 hä ??? S1 ah Penny S5 /Pat/ S1 Penny	
8 9 10 11 12	one day they had an idea (::) let´s build a house (::) Pit said (::) oh yes /let´s build a house of straw/	S1 (schaut weg) S5 (gibt S1 einen kleinen Schubs) S1 oh yes S1 <versucht mitzusprechen> /let´s build (::)	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

13		house (::) straw/	
14	fine		
15	/fine/	S5 S1 /fine/	
16	said Pat and Penny so Pit Pat and Penny		
17	build a house of straw		
18		S2 (kommt in die KM und kniet sich auf den	
19		Boden) S1 S5 und S4 (tun so als ob sie aus S2	
20		ein Haus bauen würden)	
21	<flüsternd> where is the wolf <fragend>		
22	suddenly they heard a voice	S7 kommt in die KM	
	45 / 8	7 / 6	
Minute15			
1	/hello/ <verstellte dunkle Stimme>	S7 /hello/ Pit Pat and Penny <verstellte dunkle	
2		Stimme>	
3	I am	S1 S4 und S5 (verstecken sich hinter S2)	
4	the wolf	S7 I am	
5		S7 wolf	
6	can I come in		
7	no (::) /no/ (::) /we want you to go/	S1 und S5 /no/ (::) /we want you to go/ S8	
8		(spricht im Hintergrund mit)	
9	we don` t want a wolf in our house	S1 und S5 /don` t (::) wolf (::) house/	
10	so I /wobble/ and /wobble/ an blow your	S7 /wobble/ /wobble/ (wehende Bewegungen mit	
11	house down the wolf said	den Armen)	
12	so he did	S7 (rüttelt an S2 und pustet)	
13	but the three little pigs run away	S1 S4 und S5 (laufen einmal durch das SZ)	
	48 / 9	17 / 13	
Minute 16			
1	Pit /Pat and Penny/	S? /Pat and Penny/	KaM stellt einen Tisch zur Seite deshalb KO
2	where /sad/ <traurige Stimme	S? /where/ S?/sad/	
3	but then Pat had an /idea/	S? /idea/	
4	let` s build a house /of/	S5 /of/	
5	/cardboard boxes/	S5 /cardboard boxes/	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

6	/fine/ said /Pit and Penny/	S5 /fine/ /Pit and Penny/	
7	so Pit Pat and Penny		
8		S9 (kommt in die KM und kniet sich auf den Boden)	
9			
10	built a house of cardboard boxes	S1 S4 und S5 (tun so, als ob sie aus S9 ein Haus bauen würden)	
11			
12	suddenly they heard a voice again	S1 S4 und S5 (verstecken sich hinter S9)	
13	/hello/	S7 /hello/ Pit Pat and Penny	
14	<flüstert> I am		
15		S7 I am	
16	<flüstert> the wolf		
17		S7 the wolf	
18	<flüstert> can I come in		
19		S7 (blickt zu LK)	
20	<flüstert> can I		
21		S7 can I come in	
	44 / 9	19 / 10	
Minute 17			
1	no /no/	S1 und S5 /no/	
2	/we want you to go we don't want a wolf in	S1 und S5/we want you to go we don't want a	
3	our house/	wolf in our house/	
4	so I /wiggle and waggle/ and blow your	S7 /wiggle and waggle/ (::) /blow/ (::) /down/	
5	house down		
6	and so he did	S7 (rüttelt an S9 und pustet)	
7	but the three pigs run away	S1 S4 und S5 (laufen einmal durch das SZ)	
8	/Pit Pat and Penny/	S5 /Pit Pat and Penny/	
9	/where very/		
10		S5 /where very/	
11		S5 sad	
12	sad <traurige Stimme>		3.19.
13	then /Penny/ had an /idea/	S5 /Penny/ (::) /idea/	
14	<flüstert> let's build a house of bricks		

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

15	51 / 22	S5 NS8 25 / 24	
		Minute 18	
1 2 3 4 5	fine said /Pit and Pat/ so Pit Pat and Penny built a house of bricks	S8 (kommt in die KM und kniet sich auf den Boden) S1 und S5 /Pit and Penny/ S1 S4 und S5 (tun so als ob sie aus S8 ein Haus bauen würden)	
6 7 8 9	suddenly they heard the wolf again /hello/ /I am the/ can I /come in/	S7 (kommt in die KM) S7 /hello/ Pit Pat and Penny S7 /am the wolf/ S7 /come in/	
10 11 12	no /no/ /we want you/ (::) /we don't/ want a /wolf in our house/	S1 S5 /no/ S1 und S5 /we want you/ go /we don't / /wolf in our house/	
13 14	so I /wiggle and waggle/ and /blow/ your /house down/ 48 / 24	S7 /wiggle and waggle/ /blow house down/ 26 / 24	
		Minute 19	
1	the wolf said		
2 3	he wiggled and waggled very hard but this time he couldn't blow down the house	S1 (versteckt sich unter S8) S7 (rüttelt an S8)	
4 5 6 7 8 9 10 11 12	Pit Pat and Penny where very happy now hey ho the wolf /must go hey ho the wolf must go hey ho the wolf must go/ they said and the big wolf went back into the forrest and the three little pigs never saw him again ok thank you /// 63 / 12	S5 yeah S1 und S5 /must go hey ho the wolf must go hey ho the wolf must go/ (S1 und S5 strecken die Arme in die Luft) S7 (läuft durch das SZ davon hin zu S3 und S6 die am anderen Ende des SZ stehen) ///	
		13 / 12	

UTR – FS-S - 16.12.2002 - 2. Schuljahr

UTR – FS-S - 10.03.2003 - 2. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 0	
1 2 3 4 5	<u>ok welcome boys and girls</u> today we will sing the song what's your name because we have a new child there is NS11 and she likes to learn your names ok I think we start with NS1		3.1. 1.1. Namen ersetzen 5.2. Die Schülerreaktion ist produktiv, die SuS singen Lieder und Reime und zählen die Wochentage auf. 5.1. Rezeptive Reaktion 6.5. 10.1. Funktional-kommunikative Aktivität. Sprache wird im Rahmen von Liedern ausgeübt. 10.4. Rezeptive Übung, da kommunikative Fähigkeiten in kleinen Schritten geübt werden.
6 7 8 9 10 11 12 13	(beginnt auf der Gitarre zu spielen) (singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name name what's your name what's your name/ /hello NS1/	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf S1) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ (Kinder zeigen auf S1) S1 my name is NS1 SuS /hello NS1/	2.15.
14 15	(singt) /what's your/ 74 / 38	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf S8) /what's your/ 41 / 38	
		Minute 1	
1 2 3 4	/name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ /name name name what's your name what's your name name name what's your name name name what's your name what's your name/ (Kinder zeigen auf	/name name name what's your name what's your name name name what's your name/ (Kinder zeigen auf	

UTR – FS-S - 10.03.2003 - 2. Schuljahr

5		S8)	
6		S8 my name is NS8	
7	/hello NS8/	SuS /NS8 hello NS8/	
8		ES what's your	
9	(singt) /what's your name name name	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf	
10	what's your name what's your name name	S10) /what's your name name name what's	
11	name what's your name what's your name	your name what's your name name name	
12	name name what's your name what's your	what's your name what's your name name	
13	name/	name what's your name what's your name/	
14		(Kinder zeigen auf S10)	
15		S10 my name is NS10	
16	/hello NS10/	SuS /hello NS10/	
17	(singt) /what's your name name name	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf	
18	what's your name what's your name name	S7) /what's your name name name what's	
19	name what's your name what's your name	your name what's your name name name	
20	name name/	what's your name what's your name name	
21		name what's your name/	
	93 / 93	102 / 93	
Minute 2			
1	/what's your name/	/what's your name/ (Kinder zeigen auf S7)	
2		S7 my name is NS7	
3	/hello NS7/ <mit heller verstellter Stimme>	SuS /hello NS7/ <mit heller verstellter Stimme>	
4			
5	(singt) /what's your name name name	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf	
6	what's your name what's your name name	S6) /what's your name name name what's	
7	name what's your name what's your name	your name what's your name name name	
8	name name what's your name what's your	what's your name what's your name name	
9	name/	name what's your name what's your name/	
10		(Kinder zeigen auf S6)	
11		S6 my name is NS6	
12	/hello NS6/ <mit dunkler verstellter Stimme>	SuS /hello NS6/ <mit dunkler verstellter	
13		Stimme>	

UTR – FS-S - 10.03.2003 - 2. Schuljahr

14 15 16 17 18 19 20 21	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ /hello NS9/ 75 / 75	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf S9) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ (Kinder zeigen auf S9) S9 my name is NS9 SuS /hello NS9/ 84 / 75	
Minute 3			
1 2 3 4 5 6 7 8	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ /hello NS2/ <mit verstellter Stimme>	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf S2) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ (Kinder zeigen auf S2) S2 my name is NS2 SuS /hello NS2/ <mit verstellten Stimmen>	
9 10 11 12 13 14 15 16	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ /hello NS5/ <mit verstellter Stimme>	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf S5) /what's your name name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ (Kinder zeigen auf S5) S5 my name is NS5 SuS /hello NS5/	
17 18 19 20 21 22	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name/ 	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf S4) /what's your name name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name/ (Kinder zeigen auf S4)	

UTR – FS-S - 10.03.2003 - 2. Schuljahr

	96 / 96	102 / 96	
		Minute 4	
1	/what's your name/		
2	(bewegt die Lippen ohne zu sprechen zu den	S4 (blickt zu LK)	
3	Worten my name is NS4)		
4	/hello NS4/	SuS /hello NS4/	
5	(singt) /what's your name name name	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf	
6	what's your name what's your name name	S11) /what's your name name name what's	
7	name what's your name what's your name	your name what's your name name name	
8	name name what's your name what's your	what's your name what's your name name	
9	name/	name what's your name what's your name/	
10		(Kinder zeigen auf S11)	
11	<flüstert> my name is		
12		S11 my name is NS11	
13	/hello NS11/	ES /hello NS11/	
14		S? NS11	
15	NS11 in English she says NS11		
16	(singt) /what's your name name name	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf	
17	what's your name what's your name name	S3) /what's your name name name what's	
18	name what's your name what's your name	your name what's your name name name	
19	name name what's your name/	what's your name what's your name name	
20		name what's your name/	
	77 / 70	73 / 70	
		Minute 5	
1	/what's your name/	/what's your name/ (Kinder zeigen auf S3)	
2		S3 my name is NS3	
3	/hello NS5/	SuS /hello NS3/	
4	now ask me ask me (zeigt mit den ZF auf		
5	sich)		
6	/what's your/ (stimmt das Lied zuerst mit an	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf	
7	läßt aber dann die SuS alleine singen)	LK) /what's your name name name what's	
8		your name what's your name name name	

UTR – FS-S - 10.03.2003 - 2. Schuljahr

9 10 11 12 13	my name is Misses NLK	what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ (Kinder zeigen auf LK) SuS /hello Misses NLK/	
14 15 16 17 18 19 20	let's ask my guitar (singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ (hält die Gitarre hoch) my name is Susi 59 / 42	SuS (singen und zeigen mit dem ZF im Takt auf die Gitarre) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ (Kinder zeigen auf die Gitarre) 78 / 75	
		Minute 6	
1 2		S3 hallo Susi ES hallo Susi	
3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	(legt die Gitarre zur Seite) thank you well done now I think we'll repeat the name of the day of the weeks we have monday (zählt mit den Fingern auf) tuesday www wednesday thursday (zählt mit den Fingern weiter) friday	ES Monday SuS Tuesday S2 weisday* S3 freiday S? day ES friday SuS saturday	1.3. 2.8. 4.13. S2 versucht den Wochentag wiederzugeben. 3.9. 3.19.

UTR – FS-S - 10.03.2003 - 2. Schuljahr

19	and	SuS sunday	
20			
21	ok and	S? mondal (?)	
22			
23	I think we repeate the (..?..) we learned	S3 ähä mit NS11	4.8.
24			
25	some weeks ago I think NS11 will learn it		
26	very soon		
27	you are mon (berührt S3 am Bein) oh (T wird		
28	versehentlich abgespielt) stop (stellt es aus)		
29	you are Monday (berührt S3 am Bein)		
30	Tuesday (zeigt zu S11)		
31	Wednesday (zeigt zu S4)		
32	Thursday (zeigt zu S5)		
33	Friday (zeigt zu S2)		
34	Saturday (zeigt zu S9)		
35	and Sunday (zeigt zu S6)		
	58	11	
		Minute 7	
1	(sucht auf dem CD-Spieler das Lied)	S? was machst du	7.10.
2			4.8.
3	yes I count at the beginning of the song		
4	T <i>seven day's every week</i>	SuS /a one a two a one two three four five six	Lied: <i>seven day's every week</i>
5	Lk (singt mit) /a one a two a one two three	seven/ (tun so als ob sie Tuba spielen würden)	
6	four five six seven/ (tuba-Spiel ertönt) let's	/one two three four five six seven seven days	
7	play the tuba (tut so als ob sie tuba spielen	has a week one two three four five six seven	
8	würde)	seven days every week/	
9	/one two three four five six seven seven days		
10	has a week one two three four five six seven		
11	seven days every week		
12	monday (zeigt auf S3)	SuS /monday/ (S3 steht auf)	
13	tuesday (zeigt auf S11)	SuS /tuesday/ (S11 steht auf)	

UTR – FS-S - 10.03.2003 - 2. Schuljahr

14	wednesday (zeigt auf S4)	S? /thursday/ (S4 steht auf)	
15	thursday (zeigt auf S5)	SuS /thursday/ (S5 steht auf)	
16	friday (zeigt auf S2)	SuS /friday/ (S2 steht auf)	
17	saturday (zeigt auf S9)	SuS /saturday/ (S9 steht auf)	
18	sunday (zeigt auf S6) that's one week/	SuS /sunday/ (S6 steht auf) that's one week/	
19	/one two three four five six seven seven days	/one two three four five six seven seven days	
20	has a week one two three four five six seven	has a week one two three four five six seven	
21	seven days every week one two three four	seven days every week/ (schunkeln hin und	
22	five six seven seven days has a week one two	her) /one two three four five six seven seven	
23	three four five six seven seven days every	days has a week one two three four five six	
24	week/	seven seven days every week/	
25	/monday/ (zeigt auf S7)	/monday/ (S7 steht auf)	
26	/tuesday/ (zeigt auf S10)	/tuesday/ (S10 steht auf)	
	106 / 92	94 / 94	
Minute 8			
1	/wednesday/ (zeigt auf S8)	/wednesday/ (S8 steht auf)	
2	/thursday/ (zeigt auf S1)	/thursday/ (S1 steht auf)	
3	(zeigt auf S3)	/friday/(S3 steht auf)	
4	/saturday/ (zeigt auf S11)	/saturday/ (S11 steht auf)	
5	/sunday/ (zeigt auf S4) /that's one week/	/sunday/ (S4 steht auf) /that's one week/	
6	/one two three four five six seven seven days	/one two three four five six seven seven days	
7	has a week one two three four five six seven	has a week one two three four five six seven	
8	seven days every week one two three four	seven days every week/ (schunkeln hin und her)	
9	five six seven seven days has a week one two	/one two three four five six seven seven days	
10	three four five six seven seven days every	has a week one two three four five six seven	
11	week/	seven days every week/	
12	now NS5 you are <fragend>	S5 mon äh monday	
13			
14	and you are (zeigt auf S2)	S2 tuesday	
15			
16	tuesday		3.9.
17	KO	KO	

UTR – FS-S - 10.03.2003 - 2. Schuljahr

18		S9 thursday	
19	wednesday		
20		S7 thursday	
21	ok		
22		S10 friday	
23		S8 saturday	
24	and sunday		
25	ready		
26	T Lk (singt mit) / a one a two a one two three	SuS / a one a two a one two three four five six	
27	four five six seven/ (tuba-spiel ertönt) (tut so	seven/ (tun so als ob sie Tuba spielen würden)	
28	als ob sie tuba spielen würde)	/one two three four five six seven seven days/	
29	/one two three four five six seven seven		
30	days/		
	87 / 75	82 / 76	
		Minute 9	
1	/has a week one two three four five six seven	/has a week one two three four five six seven	
2	seven days every week/	seven days every week/	
3		S5 monday (S5 steht auf)	
4		S2 tuesday (S2 steht auf)	
5		S9 wednesday (S9 steht auf)	
6	/thursday/	S6 /thursday/ (S6 steht auf)	
7	/friday/	S7 /friday/ (S7 steht auf)	
8	/saturday/	S10 /saturday/ (S10 steht auf)	
9	/sunday/ that's on week (zeigt auf die SuS)	S8 Sunday (S8 steht auf)	
10	/one two three four five six seven seven days	SuS /one two three four five six seven seven	
11	has a week one two three four five six seven	days has a week one two three four five six	
12	seven days every week/	seven seven days every week/	
13	/monday/ (blickt zu S3)	ES /monday/ (S3 steht auf)	
14	/tuesday/	ES /tuesday/ (S11 steht auf)	
15	/wednesday/	ES /wednesday/ (S4 steht auf)	
16	/thursday/	ES /thursday/	
17	/friday/	S5 /friday/ (S5 steht auf)	

UTR – FS-S - 10.03.2003 - 2. Schuljahr

18	/saturday/	S2 /saturday/ (S2 steht auf)	
19	/sunday that's one week/	S9 /sunday/ (S9 steht auf) SuS /that's one	
20	/one two three four five six seven seven days	week/	
21	has a week one two three four five six seven	/one two three four five six seven seven days	
22	seven days every week/	has a week one two three four five six seven	
23		seven days every week/	
24		S? I wollt a stop	4.9. Code-mixing.
25	<u>thank you very much//</u>		
	83 / 75	81 / 75	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 0	
1 2 3 4 5	okay good morning boys and girls today first we go by bus and then we go to visit Sam sheep you know <fragend> okay (:) first let's go by bus (steht auf und bedient den CD-Player)	SuS (sitzen im Stuhlkreis)	1.1. 3.1. 6.5. 7.7. 7.9. 7.10. 5.1. 10.2. Es dominiert die sozial-interaktive Aktivität. Die SuS nehmen an einem Rollenspiel in der Zielsprache teil. Kommunikation findet innerhalb eines Spielkontextes statt, wird aber auch real ausgeübt. Dabei greifen die Kinder auch auf L1 zurück um die Interaktion mit der LK, die durchgehend die Zielsprache verwendet, zu bleiben. 10.5. Im Rahmen des Rollenspiels wird die Wiedergabe bestimmter sprachlicher Einheiten erwartet.
6 7	T (LK pfeift die Melodie mit)		Lied: the weehls on the bus go round and round
8 9	(macht Bewegung, als würde Sie einen Bus lenken)	ES (machen Bewegung, als würden sie einen Bus lenken)	
10 11 12	T / <i>the weehls on the bus go round and round round and round round and round the wheels on the bus go round and round!</i> 29		
		Minute 1	
1 2 3 4 5 6 7	<i>all day long the bell on the bus makes ding ding ding ding ding ding ding the bell on the bus goes ding ding ding all day long the children on the bus stand up sit down up sit down up sit down the children on the bus stand up sit down all day long the doors on the bus go open and shut open and</i>		

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

8	<i>shut open and shut the doors on the bus go</i>		
9	<i>open and shut all day long!</i>		
10	/the weehls on the bus go round and round	SuS /the weehls on the bus go round and	2.15.
11	round and round round and round the	round round and round round and round	
12	wheels on the bus go round and round	the wheels on the bus go round and round	
13	(Bewegung mit den Händen als würden sich	(Bewegung mit den Händen als würden sich	
14	Reifen drehen) all day long (ausschweifende	Reifen drehen) all day long (ausschweifende	
15	Armbewegung) brmmm brmmm (lenken)	Armbewegung) brmmm brmmm (lenken) the	
16	the bell on the bus makes ding ding	bell on the bus makes ding ding ding ding	
17	dingding ding ding ding ding (sich an	ding ding ding ding ding (sich an der	
18	der Nasenspitze berühren) all day long	Nasenspitze berühren) all day long	
19	(ausschweifende Armbewegung) brmmm	(ausschweifende Armbewegung) brmmm	
20	brmmm (lenken) the children on the bus	brmmm (lenken) the children on the bus	
21	stand up sit down up sit down up sit down	stand up sit down up sit down up sit down	
22	(aufstehen und setzen) the children on the	(aufstehen und setzen) the children on the bus	
23	bus stand up sit down all day long	stand up sit down all day long	
24	(ausschweifende Armbewegung) brmmm	(ausschweifende Armbewegung) brmmm	
25	brmmm (lenken) the doors on the bus go	brmmm (lenken) the doors on the bus go	
26	open and shut open and shut open and shut	open and shut open and shut open and shut	
27	(Arme auseinander dann zusammenklatschen)	(Arme auseinander dann zusammenklatschen)	
28	the doors on the bus go open and shut all	the doors on the bus go open and shut all day	
29	day long (ausschweifende Armbewegung)	long (ausschweifende Armbewegung)	
30	(Pfeiffen)/	(Pfeiffen)/	
	99 / 99	99 / 99	
		Minute 2	
1	(Pfeiffen)	(Pfeiffen)	
2	(steht auf und schaltet CD-Player ab)		
3		S1 hey noch mal kann ich pfeiffen ups (blickt	
4		zur Kamera)	
		7	
5	okay (:) now let's visit Sam sheep (nimmt		1.3.
6	ein Buch unter ihrem Stuhl hervor) let's play		

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

7	Sam sheep (zeigt das Buch in die Runde)		2.15.
8	/can't sleep/	ES /can't sleep/	
9	to play Sam sheep we need several actors		6.4.
10	(::) (nimmt einige Karten aus dem Buch)		
11	which actors do we need to play Sam		
12	sheep <fragend>		
13		S7 ah ah (meldet sich)	5.2. SuS beteiligen sich an dem
14	NS7	S7 (..?..)	Rollenspiel und nehmen so produktiv
15			und interagierend am
16	we need someone who builds the stage okay		fremdsprachlichen Geschehen teil.
17	(legt eine Karte auf den Boden in die Mitte		
18	des Stuhlkreises)		
19		S2 (meldet sich)	
20	(blickt zu S2) two persons to build the stage		
21		S3 ah ah (meldet sich)	
22	NS3	S3 Sam sheep can't sleep	3.19.
23			
24	we need Sam sheep (::) yes of course Sam		
25	sheep who can't sleep (legt eine Karte auf		
26	den Boden)		
	53 / 3	7 / 3	
Minute 3			
1		S2 (meldet sich)	
2	NS2		
3		S2 big pig	3.19.
4	we need big pig (legt eine Karte auf den		
5	Boden)		
6	NS8		
7		S8 fat cat	3.19.
8	we need fat cat (legt eine Karte auf den		
9	Boden)		
10	NS3		

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

11 12 13	we need a lamb <fragend> okay (legt Karte auf den Boden)	S3 (..?..)	
14 15 16 17	NS5 we need puppet a dog (legt Karte auf den Boden)	S5 pup	3.9.
18 19 20 21 22	(..?..) at last we need <fragend> (hebt eine Karte hoch) Ted (..?..) (legt Karte auf den Boden)	S3 ah ah ah (meldet sich) S1 Ted	
23 24 25 26	okay to find the roles yes I think we'll manage it in three rounds let's start with NS8	S? (..?..)	
27 28 29 30 31	/I like to be/ you say stop 48 / 4	S8 /I like to be/ (versucht mitzusprechen) Bühnenbauer (nimmt sich die entsprechende Karte vom Boden) S? da sind doch schon zwei 5 9 / 4	4.8. 4.9. 4.8.
Minute 4			
1 2 3 4 5 6 7 8	you two (blickt zu S1 und S6) or no <fragend> look there are two (zeigt eine Karte) two Bühnenbauer you say stop <fragend> (::) NS1	S1 ja ich hab Stopp S? zwei Bühnenbauer S7 (..?..) NS8 unterstützen	4.8. 4.8. 4.8.
9	once more los NS8 I like to be (..?..) I like to		

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

10 11	be	S8 Sam sheep	
12 13 14 15 16 17 18 19	(berührt S3) a lamb <fragend> okay (nimmt die Karte) ja	S3 I like to be ähm lamb S? (..?..) hat sie schon beim sheep stopp gesagt und S? und dann beim Lamm S? (..?..)	3.19. 4.8. 4.8.
20 21 22 23 24	NS1 okay you build the stage 30	S1 I like to be Bühnenbauer S1 (nimmt sich eine Karte) 10	4.8. 4.9.
Minute 5			
1 2 3 4 5 6 7	to be an (..?..) okay	S2 I like to be Bühnenbauer S8 stopp (klatscht in die Hände) S2 I like to be S2 to an (..?..) S2 (nimmt sich eine Karte)	4.8. 4.9. 3.19.
8 9	(schaut S5 an)	S5 I like to be pup (nimmt sich die Karte)	
10 11 12 13 14 15	NS4 I like to be big pig	S4 (zeigt auf eine Karte am Boden) S6 stopp S5 du wolltest doch Bühnenbauer (an S6 gewandt)	4.8.

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

		4	
16	now listen the second round		
17	the second round (zeigt zwei Finger)		
18		S8 (..?..)	
19	NS8		4.8.
20		S8 Bühnenbauer	
21	I		
22		S8 like to be Bühnenbauer (zeigt dazu	4.8. 4.9.
23	(fordert S8 mit Blickkontakt auf)	verschieden Gesten)	
24		(S8 nimmt eine Karte)	
25	NS6 (nickt ihm zu)		
26		S6 I like to be (zeigt auf eine Karte)	
27		S6 big cat	
28	big pig		3.9.
29		(nimmt sich die entsprechende Karte)	
30	(schaut zu S9)		
31		S? I like to be Sam sheep	
	20	31	
		Minute 6	
1		S1 ken sheep	
2	ok (nickt)		
3		(nimmt sich die Karte)	
4	and you (blickt zu S4)		
5		S? cat (lacht)	
6	NS4		
7		S4 (nimmt sich die letzte Karte)	
8	you like to be fat cat (schaut S4 an) NS4 you		
9	like to be fat cat <fragend> yes		
10	so please form a semicircle (zeigt mit der	SuS (formen einen Halbkreis und bereiten ein	
11	Hand einen Halbkreis)	Rollenspiel vor)	
12		S3 (gibt die Karte zurück) ich weiß auch	
13		auswendig	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

14 15 16 17		S? oh was machstn du ES (..?..) S8 und S1 (befestigen ein großes Tuch als Kulisse an der Tafel) 8	
18 19 20 21 22 23 24 25	two pillows (legt zwei Kissen und eine Decke bereit) the red one and the green one (geht zu S8 und S1 und hilft mit dem Tuch) (::) yes please (...) 32	(S8 und S1 holen das grüne und das rote Kissen) S? nicht den denda ist (...) S? wer kommt als erstes (...) 1	
		Minute 7	
1 2	please (sammelt die Karten der Kinder ein) thank you (nimmt die letzte Karte von S6)	S? (..?..)	
3 4 5 6 7 8	the second one for pup (legt ein Kissen bereit) ok the second one for pup please (...) (kontrolliert die Bühne)	S5 und S7 (beginnen das Rollenspiel und legen sich auf den Boden) S7 (legt sich unter eine Decke die anderen SuS sind Zuschauer)	
9 10	(zeigt den SuS das Bilderbuch) Sam sheep can´t sleep <betonend> (::)		
11 12 13	(beginnt das Buch vorzulesen) Sam sheep can´t sleep (deutet mit der Hand auf S7)		
14	Sam sheep get´s [up] 27		3.14.
		Minute 8	
1		S7 (legt die Decke zur Seite und steht auf)	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

2 3	Sam sheep wakes up pup	S7 (schüttelt S5 die sich noch schlafend stellt)	
4 5	pup barks	S5 (richtet sich auf und bellt)	
6 7 8 9 10	it's late /go to sleep/	S5 <versucht die Textstelle auswendig zu sprechen> S5 and dark (blickt zögernd zur LK) S5 /go to sleep/ Sam sheep	
11		S7 (blickt zur LK)	
12 13 14 15 16 17 18 19 20 21	(beginnt zu lesen und gibt S7 die Möglichkeit mit zu sprechen) i /can't sleep/ say's /Sam sheep/ I need to see	S7<zögernd> /can't sleep/ (macht eine verneinende Bewegung mit dem Zeigefinger) /Sam sheep/ S7 fat cat S7(blickt fragend zur LK) S7 ah so (steht auf und stellt sich neben die Bühne) 2	
22 23		S1 und S8 (kommen auf die Bühne und räumen Decke und Kissen weg)	
24	fat cat can sleep weeks and weeks		
25 26 27 28 29	pscht (..?) fat cat 32 / 7	S1 und S8 (breiten ein großes grünes Tuch aus) S8 (geht) S2 zu S4 du bist jetzt dran S1 zu S8 na hilf mir doch S8 (kommt und hilft weiter) 8 12 / 7	4.8. 4.8.
		Minute 9	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

1 2 3 4	and the lamb who is the lamb the lamb	S3 Ich	4.8.
5 7 8 9	the lamb	S1 zu S3 bist du der fat cat <fragend> S3 nein lamb S1 und S8 (legen zwei Teppichfliesen auf das Tuch)	4.9. 4.9.
10 11 12	ok fat cat is (...)	S4 (legt sich auf die Teppichfliesen) S3 bist du der (..?..)	4.8.
13 14 15 16 17 18 19 20 21	lamb please stand up stand up please lamb stand up stand up (::) ok <freundlich>	S3 (setzt sich neben das Tuch) S3 (blickt fragend zur LK) S? aufstehen S3 (steht auf und formt mit den Händen ein Dach über dem Kopf)	4.8. 4.11. S? kommt S3 zu Hilfe und übersetzt die Aufforderung der LK ins Deutsche.
22	(::)		
23 24 25 26	fat cat on his sleeping map in the park pup barks	S5 und S7 (kommen zu S4) S5 (bellt)	
27 28 29 30	it's late /it's dark/ go to /sleep Sam sheep/ 49 / 5	S4 (setzt sich auf und versucht den Text mitzusprechen) S? /it's dark/ S5 und S7 /sleep Sam sheep/ 8 / 5	
		Minute 10	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

1 2	sorry barks pup but	S5 und S7 und ES / Sam sheep can´t sleep/	
3 4 5 6 7 8	you need to see Ted in his red bed <langsam und deutlich>	S? ich weiß es besser S3 jetzt kommt der Ted (..?..) des wegbauen (deutet auf das grüne Tuch und die Teppichfliesen) 9	4.8. 4.8.
9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19		S1 und S8 (räumen das Tuch und den Teppich zur Seite) S8 (legt das grüne Kissen wieder auf die Bühne) S8 des is des Kissen S? des Kissen S? das S1 (legt das rote Kissen auf die Bühne und nimmt das grüne mit) S8 (will das grüne Kissen wieder zurücklegen)??? 7	4.8. 4.8. 4.8.
20 21 22 23	we need a red bed for Ted NS8 we need a red bed pscht	S? also <verärgert>	4.8.
24 25 26 27 28 29	where is Ted <fragend> Ted please lay down in your red bed	S2 (meldet sich) S2 ich bin Ted S2(legt sich zu dem roten Kissen und zu der roten Decke)	4.8.
	32	4 / 4	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

		Minute 11	
1	Ted is at sleep in his red bed		
2		S5 S7 und S4 (kommen an S2 heran)	
3	pup barks		
4		S5 (bellt)	
5	in the dark night (::)		
6	Ted wakes up		
7		S2 (steht auf und blickt zu S4 S5 und S7)	
8	[on] goes the light		3.14.
9		S2 (blickt fragend zur LK)	
10	/you gave me a fright/	/you gave me a fright/	
11	sorry /barks pup/	S5 /barks pup/	
12	but		
13	/Sam sheep cant sleep/	S5 und S7 /Sam sheep cant sleep/	
14	then lets see		
15		S2 (blickt zur LK)	
16	big pig down the street		
17		S2 S4 S5 und S7 (gehen im Klassenzimmer umher und kommen wieder zur Bühne zurück)	
18		S? welcher pig pig	4.9.
19		1 / 2	
20		S1 und S8 (räumen die rote Decke und das rote Kissen zur Seite)	
21		S1 und S8 (legen das grüne Kissen und eine Decke auf die Bühne)	
22			
23	39 / 10	12 / 10	
		Minute 12	
1	please lay down	S6 (legt sich unter die Decke)	
2		SuS (Unruhe)	
3	pscht		
4	pscht		
5		SuS (sind wieder aufmerksam)	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

6	pup barks in the dark night	S5 (bellt)	
7		S? / up /	
8	big pig wake up	S6 (steht auf)	
9			
10	big pig grunted you woke me up	S6 (spricht leise mit) / woke me up /	
11	fat cat mewed don't blame us	S4 (spricht nicht mit)	
12	sorry / barks pup /	S5 / barks pup /	
13	but		
14		S5 S2 S7 S4 / Sam sheep cant sleep /	
15	can't sleep says big pig		
16	[then] do a jig		3.14.
17	that will makes you sleep Sam sheep		
18	(hilft beim wegräumen der Decke und der Kissen)	S7 (setzt sich auf einen bereitgestellten Stuhl)	
19		S5 (räumt die Decke zur Seite)	
20	<u>stand in a line please</u>	S2 S6 S4 und S3 (beginnen sich nebeneinander in einer Reihe aufzustellen)	
21		S5 und S1 kommen dazu	
22	<u>stand in a line please</u>	Sihe ich komme zu dir (wechselt den Platz zu S6)	4.8.
23		5	
24	<u>stand in a line please</u>		
25			
26	pscht		
27	<u>stand in a line please</u> (::) (hilft S5 und S3 sich in die Reihe einzuordnen)		
28	67 / 2	9 / 5	
		Minute 13	
29	to do a jig		
30	<u>stand in a line please</u>	(LK ist S2 S4 S6 und S1 beim bilden der Reihe behilflich)	
31			
32	<u>stand in a line</u> (::) ok		
33	ready to do the hoaky-poaky <fragend>		
34		S? wir machen erst vor und dann geht's los	4.8.
35	T (Melodie ertönt)	S3 S2 S1 und S8 (tun so als ob sie Gitarre	Lied: hoaky-poaky

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

36	LK (singt mit)	spielen würden)	
37	T / <i>you put your right arm in your right arm</i>	SuS (singen) S4 (singt nur zögerlich mit)/ you	
38	<i>out in out in out shake it all around you do the</i>	put your right arm in (strecken rechten Arm	
39	<i>hoaky poaky and you turn around that's what</i>	nach vorne) your right arm out (strecken	
40	<i>it's all about hey (::) ooh hoaky hoaky poaky</i>	rechten Arm nach hinten) in out in out	
41	<i>ooh hoaky hoaky poaky ooh hoaky hoaky</i>	(strecken rechten Arm abwechselnd nach vorne	
42	<i>poaky knees and arms and pow pow pow</i>	und nach hinten) shake it all around (schütteln	
43		die rechte Hand) you do the hoaky poaky	
45		(Wellenbewegungen mit den gefalteten	
46		Händen) and you turn around (drehen sich)	
47		that's what it's all about hey (strecken rechten	
48		Arm nach oben) ooh hoaky hoaky poaky	
49		(fassen sich an den Händen gehen nach vorne	
50		und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (fassen	
51		sich an den Händen gehen nach vorne und	
52		zurück)/	
	19	35 / 35	
		Minute 14	
1		/ooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den	
2		Händen gehen nach vorne) knees and arms	
3		and pow pow pow (fassen sich an die Knie	
4		strecken die Arme in die Höhe und klatschen	
5		dreimal)/	
6		S8 he (..?..) (...)	
7		(::)	
8	<i>you put your left arm in your left arm out in</i>	/you put your left arm in (strecken linken arm	
9	<i>out in out shake it all around you do the</i>	nach vorne) you put your left arm out	
10	<i>hoaky poaky and you turn around that's what</i>	(strecken linken arm nach hinten) in out in out	
11	<i>it is all about hey (::) ooh hoaky hoaky</i>	(strecken linken Arm abwechselnd nach vorne	
12	<i>poaky ooh hoaky hoaky poaky ooh hoaky</i>	und nach hinten) shake it all around (schütteln	
13	<i>hoaky poaky knees and arms and pow pow</i>	die linke Hand) you do the hoaky poaky	
14	<i>pow</i>	(Wellenbewegungen mit den gefalteten	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

15		Händen) and you turn around (drehen sich)	
16		that's what it's all about hey (strecken linken	
17		Arm nach oben) ooh hoaky hoaky poaky	
18		(fassen sich an den Händen gehen nach vorne)	
19		ooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den	
20		Händen gehen nach vorne und zurück) ooh	
21		hoaky hoaky poaky (fassen sich an den	
22		Händen gehen nach vorne) knees and arms	
23		and pow pow pow (fassen sich an die Knie	
24		strecken die Arme in die Höhe und klatschen	
25		dreimal)	
26	<i>you put your right leg in your right leg out in</i>	you put your right leg in (strecken rechtes	
27	<i>out in out shake it all around you do the</i>	Bein nach vorne) your right leg out (strecken	
28	<i>hoaky poaky and you turn around that's what</i>	rechtes Bein nach hinten) in out in out (rechtes	
29	<i>it's all about hey (::) ooh hoaky hoaky poaky</i>	Bein abwechselnd nach vorne und nach hinten)	
30	<i>ooh hoaky hoaky poaky ooh hoaky hoaky</i>	shake it all around (schütteln das rechte Bein)	
31	<i>poaky knees and arms and pow pow pow</i>	you do the hoaky poaky (Wellenbewegungen	
32		mit den gefalteten Händen) and you turn	
33		around (drehen sich) that's what it's all about	
34		hey (strecken rechten Arm nach oben) ooh	
35		hoaky hoaky poaky (fassen sich an den	
36		Händen und gehen nach vorne und zurück)/	
		79 / 79	
		Minute 15	
1		/ooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den	
2		Händen und gehen nach vorne und zurück)	
3		ooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den	
4		Händen und gehen nach vorne) knees and	
5		arms and pow pow pow (fassen sich an die	
6		Knie strecken die Arme in die Höhe und	
7		klatschen dreimal)	
8	<i>you put your left leg in your left leg out in out</i>	you put your left leg in (strecken linkes Bein	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

<p>9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34</p>	<p><i>in out shake it all around you do the hoaky poaky and you turn around that´s what it´s all about hey (::) ooh hoaky hoaky poaky ooh hoaky hoaky poaky ooh hoaky hoaky poaky knees and arms and pow pow pow</i></p> <p><i>you put your po´s up in your po´s up out in out in out shake it all around you do the hoaky poaky and you turn around that´s what it´s all about hey (::)</i></p>	<p>nach vorne) your left leg out (strecken linkes Bein nach hinten) in out in out (linkes Bein abwechselnd nach vorne und nach hinten) shake it all around (schütteln das linke Bein) you do the hoaky poaky (Wellenbewegungen mit den gefalteten Händen) and you turn around (drehen sich) that´s what it´s all about hey (strecken rechten Arm nach oben) ooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den Händen und gehen nach vorne und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den Händen und gehen nach vorne) ooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den Händen und gehen nach vorne) knees and arms and pow pow pow (fassen sich an die Knie strecken die arme in die Höhe und klatschen dreimal) (::)</p> <p>you put your po´s up in (springen ein stück nach vorne) your po´s up out (springen zurück) in out in out (springen abwechselnd nach vorne und wieder zurück) shake it all around (wackeln mit dem Po) you do the hoaky poaky (Wellenbewegungen mit den gefalteten Händen) and you turn around (drehen sich) that´s what it´s all about hey (strecken den rechten Arm nach oben)/</p> <p>82 / 82</p>	
		<p>Minute 16</p>	
<p>1 2 3 4</p>	<p><i>ooh hoaky hoaky poaky ooh hoaky hoaky poaky ooh hoaky hoaky poaky knees and arms and pow pow pow</i></p>	<p>/ooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den Händen und gehen nach vorne und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den Händen und gehen nach vorne und zurück)</p>	

UTR – FS-S - 18.04.2002 - 1. Schuljahr

5		oooh hoaky hoaky poaky (fassen sich an den	
6		Händen und gehen nach vorne) knees and	
7		arms and pow pow pow (fassen sich an die	
8		Knie strecken die Arme nach oben und	
9		klatschen dreimal)/	
10	<i>Melodie</i>		
11		SuS (lassen sich am Ende der Melodie auf den	
12		Boden fallen)	
13		(lachen)	
14	(kommt zu den Kindern)	SuS (stehen auf)	
15	and what about /Sam sheep/ <fragend>	SuS /Sam sheep/ (deuten mit dem Finger auf	
16	(deutet mit dem Finger auf S7)	S7)	
17	/Sam sheep is at sleep/	S? can't	
18		SuS /Sam sheep is at sleep/	
19		S7 (schnarrcht) ///	
	8 / 5	12 / 12	

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 0	
1 2	ok boys and girls let´s repeate our song I am here and you are here	SuS (sitzen im Stuhlkreis)	3.1, 6.5, 2.15.
3 4 5	(singt) /I am here and you are here I am here and you are here I am here and you are here dupi dupi dupi dupi we are here/	SuS (singen) /I am here and you are here I am here and you are here I am here and you are here dupi dupi dupi dupi we are here/	Lied: I am here and you are here
6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	(legt die Gitarre zur Seite wendet sich an S10 und klatscht) in the (::) (zu S3) no ! (spricht und klatscht) in the three a are here today (bewegt die Lippen zum Namen der NS4) Misses NLK (klatscht zu jeder Silbe) (hebt die Gitarre hoch) / Susi/ (klatscht zu jeder Silbe) /in the three a all are here today/ (klatscht zu jeder Silbe) 57 / 31	S3 two S2 in the (..?..) ES (klatschen mit) S10 ich äh NS10 (klatscht zu jeder Silbe) S12 NS12 (klatscht zu jeder Silbe) S13 NS13 (klatscht zu jeder Silbe) S3 NS3 (klatscht zu jeder Silbe) S9 NS9 (klatscht zu jeder Silbe) S4 (blickt zu LK) S6 NS6 (klatscht zu jeder Silbe) SuS / Susi/ (klatschen zu jeder Silbe) SuS / in the three a are all here today/ (klatschen zu jeder Silbe) 34 / 31	5.1. SuS nehmen den Input der LK auf und reagieren rezeptiv – sprechen Äußerungen nach. 5.2. SuSreaktion ist produktiv. Sie SuS beteiligen sich am Lied und dem Wortspiel. 4.8.
		Minute 1	
1 2 3 4	(singt) /I am here and you are here I am here and you are here I am here and you are here dupi dupi dupi dupi we are here/	SuS (singen) /I am here and you are here I am here and you are here I am here and you are here (zeigen gegenseitig mit ZF aufeinander) dupi dupi dupi dupi we are here/	

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

5	ok	(klatschen)	
6	<u>now we need a semicircle in front of the</u>		
7	<u>black door</u> äh the black wall (legt die Gitarre		
8	zur Seite) a semicircle in front of the black		
9	wall (zeigt auf die WT)	SuS (bilden einen Halbkreis)	
10	all school things (steht auf und legt mehrere		2.2.
11	Bilder auf den Boden)		7.2.
12	a pen (legt Bild auf den Boden)		
13	(legt Bild auf den Boden und blickt zu den		
14	SuS)	SuS pencilcase	
15			
16	a pencilcase		
17	(legt Bild auf den Boden)	S? creion *	
18			
19	a crayon		3.9.
20	(legt Bild auf den Boden)		
21		ES a schoolbag	
22	a schoolbag		3.19.
23	(legt Bild auf den Boden)		
24		S5 exercisebook	
	58 / 24	28 / 24	
		Minute 2	
1	(legt Bild auf den Boden)		
2		SuS glue	
3	glue		3.19.
4	(legt Bild auf den Boden)		
5		SuS ruler	
6	a ruler		3.19.
7	(legt Bild auf den Boden)		
8		ES sharpener	
9	a sharpener		3.19.
10	(legt Bild auf den Boden)		

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

11 12 13 14 15 16 17 18	<p>a rubber (legt Bild auf den Boden)</p> <p>and (legt Bild auf den Boden)</p> <p>and a pencil</p> <p>ok</p>	<p>ES rubber</p> <p>S? book</p> <p>S? pencil</p>	<p>3.19.</p> <p>3.19.</p>
19 20 21 22 23 24 25 26	<p>can you find the right place on the blackboard <fragend></p> <p>NS12</p> <p>this is a glue ok put it on the board please</p>	<p>SuS (melden sich)</p> <p>S12 glue (nimmt das Bild vom Boden)</p> <p>(heftet das Bild mit Magnet zum Wort glue an die Tafel)</p>	<p>7.1.</p>
27 28 29 30 31 32 33 34 35	<p>NS10</p> <p>this is a ruler</p> <p>can you find the right place <fragend></p> <p>zu S10 would you choose someone <fragend></p>	<p>S10 ruler <leise></p> <p>S10 (sucht das Wort an der Tafel)</p> <p>S10 (heftet das Bild an die Tafel)</p> <p>S10 NS3</p>	<p>3.19. vervollständigt zu einem Satz.</p>
36 37	<p>NS3 this is a</p> <p>49</p>	<p>S3 (steht auf und nimmt ein Bild) ??</p> <p>8</p>	
Minute 3			
1 2 3	<p>a schoolbag right this is a schoolbag</p>	<p>S3 schap el äh schulbäg*</p> <p>S3 (heftet das Bild an die Tafel)</p>	<p>4.9. S3 kombiniert deutsche und englische Aussprache</p> <p>3.9. 3.19.</p>

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

4		S3 NS13	
5		S13 blue exercisebook (nimmt das Bild und	
6		heftet es an die Tafel)	
7	this is a blue exercisebook <u>well done</u>		3.19. vervollständigt zu einem Satz.
8		S13 (setzt sich wieder)	
9	zu S13 choose one		
10		NS4	
11		S4 (steht auf nimmt ein Bild)	
12	NS4 this is a (blickt zu S4)		
13		S4 (blickt zu LK)	
14	this is a pen		
15		S4 (heftet das Bild an die Tafel)	
16		S4 (wählt S9 durch Blickkontakt)	
17	NS9 this		
18		S9 is a sharpener	
19	this is a sharpener right		3.19. vervollständigt zu einem Satz.
20		S9 (heftet das Bild an die Tafel) NS13	
	29	7	
Minute 4			
1		S13 ruser * (nimmt das Bild des blau-weißen	
2		Radiergummis)	
3	this is a blue and white (..?..) right		3.9.
4		NS6	
5		S6(nimmt ein Bild) this is a (heftet es an die	
6		Wand)	
7	this is a (zu S6)		
8		S6 book	
9	this is a book		3.19. vervollständigt zu einem Satz.
10		S6 ähm NS3	
11		S3 (springt auf nimmt ein Bild und heftet es an	
12		die Tafel)	
13	this is a		

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

14 15 16 17 18 19 20	<p>a pencil case <zustimmend> so you know the colour of the pencil case NS3 <fragend> do you know the colour</p> <p>it's green</p>	<p>S3 pencil case</p> <p>S3 green</p> <p>NS10</p>	<p>3.19.</p> <p>3.19.</p>
21 22 23	<p>this is a pencil</p>	<p>S10 (nimmt ein Bild) this is a pencil</p> <p>S10 (heftet das Bild an die Tafel) NS4</p>	<p>3.19.</p>
24	<p>41</p>	<p>S4 (nimmt ein Bild und heftet es an die Tafel)</p> <p>12</p>	
Minute 5			
1 2 3 4 5 6 7 8 9	<p>this is a (blickt zu S4)</p> <p>who can help <fragend> (zeigt mit dem ZF auf S4)</p> <p>this is a crayon a red crayon</p> <p><u>ok we need a circle again</u></p>	<p>S4 (nimmt ein Bild und heftet es an die Tafel)</p> <p>S4 (überlegt und fasst sich fragend an den Kopf)</p> <p>SuS melden sich</p> <p>S4 (blickt zu S7)</p> <p>S7 this is a crayon</p>	<p>3.19.</p>
10 11 12 13 14 15	<p><u>we need a circle again</u></p> <p>yes we need a circle</p> <p>(nimm die Bilder von der Tafel und setzt sich in den Stuhlkreis)</p> <p>29</p>	<p>SuS (??)</p> <p>S? Stuhlkreis</p> <p>SuS (bilden einen Stuhlkreis)</p> <p>4</p>	<p>4.8. 4.11. S? hilft seinen MitschülerInnen durch die Übersetzung der Aufforderung ins Deutsche.</p> <p>10.2. Die LK greift die Äußerung von S? auf und betont durch die Wiederholung in der Zielsprache, dass seine Aussage korrekt war.</p>

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

		Minute 6	
1	I put on the ground (legt ein Bild auf den		
2	Boden) the ruler (zeigt SuS ein Bild)		
3		SuS rubber	
4	the rubber		3.19.
5	(legt ein Bild auf den Boden und zeigt ein		
6	weiteres Bild)		
7		SuS schoolbag	
8	a schoolbag (legt das Bild auf den Boden und		3.19.
9	zeigt ein weiteres Bild)		
10		ES a sharpener	
11	a sharpener (legt das Bild auf den Boden und		3.19.
12	zeigt ein weiteres Bild)		
13		S13 I seh gar ned des gesesbluck*	4.8.
14	and the book (legt ein Bild auf den Boden)		
15		S? des heißt book	4.8.
16	and the exercisebook (legt ein Bild auf den		3.19.
17	Boden und zeigt ein weiteres Bild)		
18		S3 pencil	
19	the pencil (legt das Bild auf den Boden und		3.19.
20	zeigt ein weiteres Bild)		
21		ES crayon	
22	(überlegt) I think we stopp here (legt die		
23	restlichen Bilder unter den Stuhl) you close		
24	your eyes I put one thing away and you		
25	have to know what is missing ok close your		
26	eyes please		
27		SuS (schließen die Augen oder drehen sich um)	
28	(nimmt zwei Bilder weg) open your eyes		
29	please		
30		SuS melden sich	
31	what is missing NS12		

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

32 33 34 35 36 37 38	<p>right (schaut auf die Bilder) no (hat sich geirrt)</p> <p>look there is the pencil (zeigt auf das am Boden liegende Bild) ähm (blickt zu S7)</p> <p>62</p>	<p>S12 pencil</p> <p>SuS melden sich wieder S? pencil case</p> <p>S7 the exercise book</p> <p>12</p>	
		Minute 7	
1 2 3 4 5	<p>yes the exercise book (legt das Bild zurück auf den Boden) and what is missing NS10</p> <p>and a sharpener</p>	<p>S10 sharpener</p> <p>S13 hat gezeigt weil (..?.)</p>	<p>3.19.</p> <p>4.8.</p>
6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	<p>ok close your eyes please (nimmt drei Bilder weg)</p> <p>open your eyes please</p> <p>what is missing NS3</p> <p>the rubber (schaut zu LK) do you know the colours of the rubber</p> <p>white (::) and</p> <p>blue (legt das Bild wieder auf den Boden) the white and blue rubber NS10</p> <p>do you know do you remember the colour of the ruler</p>	<p>SuS (schließen die Augen oder drehen sich um)</p> <p>SuS (drehen sich wieder um und melden sich)</p> <p>S3 äh äh rubber</p> <p>S3 weiß</p> <p>S3 grau</p> <p>S10 ruler</p> <p>S10 ähm ähm</p> <p>S7 grün</p>	<p>3.19.</p> <p>4.8. Um in der Kommunikation zu bleiben, greift S3 auf die Muttersprache zurück.</p> <p>4.8.</p> <p>4.8.</p>

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

24	can you remember the colour of the ruler		
25	NS10 (zeigt ihr das Bild) it's green the green		
26	ruler		
27	NS 7	S7 book	
28	66	4	
		Minute 8	
1	the book (hebt das Bild hoch)		3.19.
2		S7 blue	
3	it's blue and a little bit of green ok		
4	I put on the ground the red crayon and the green pencilcase		
5			
6		ES und glue	4.9.
7	and the glue the glue is (zeigt das Bild)		3.19.
8		S11 yellow	
9	yellow (zeigt auf einen weiteren Teil des Bildes)		
10			
11		S? rot	4.8.
12	and red (zeigt weiter auf das Bild)		3.9.
13		ES grün	4.8.
14	and green (zeigt weiter auf das Bild)		3.9.
15		S? and blue	
16	and blue		3.19.
17		S10 die sind alle so silber	4.8.
18	(legt die Bilder wieder auf den Boden) and a pen (legt das letzte Bild dazu) <begeistert		
19	erstaunt> how many school things are on the		
20	ground (fasst sich erstaunt an den Kopf)		
21	please count them how many school things		3.19.
22	are on the ground <auffordernd>		
23			
24		S3 (zählt nach)	
25	yes NS3		

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

26		S3 elf	
27	eleven school things		
28		S? eleven	
29	eleven let's count together		
30	one /two three four five six seven eight nine	SuS /two three four five six seven eight nine	
31	ten eleven/ 79 / 10	ten eleven/ 16 / 10	
Minute 9			
1	school things are on the ground		
2	close your eyes again		
3		SuS (schließen die Augen oder drehen sich um)	
4	open your eyes please	ES (melden sich)	
5	NS13		
6		S13 glue	3.19.
7	the glue (::) do you know any colour of the		
8	glue <fragend>		
9		S13 äh grün	4.8. Um in der Kommunikation zu bleiben, greift S13 auf die Muttersprache zurück.
10	yes the green (..?..)		3.9. LK korrigiert durch Wiederholung in L2.
11	NS4 (blickt zu S4)		
12		S4 (blickt zu LK)	
13	the pen <fragt nach> (schaut auf das Bild)		
14	yes you are right we have no colour perhaps		
15	it's yellow and blue like yours (legt das Bild auf den Boden)		
16			
17	what else is missing NS3		
18		S3 pinsel*	4.13. S3 ersetzt das englische Wort "pencil" durch das ähnlich klingende deutsche Wort "Pinsel".
19	the pencil <fragend> do you know the colour		
20	of the pencil		
21		S3 äh äh	3.9. LK korrigiert durch

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

22 23 24	<p>NS3 can you remember the colour of the pencil <fragend> look (läßt S3 kurz das Bild sehen) look (läßt S3 nochmal das Bild sehen)</p> <p>69</p>	<p>1</p>	<p>Wiederholung.</p>
		Minute 10	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<p>I think it's yellow and a little bit of green and /blue/ last thing NS12</p> <p>the crayon can you remember the colour of the crayon</p> <p>it's red</p>	<p>S3 orange yellow</p> <p>ES /blue/</p> <p>S12 äh wie heißt nochmal (::)crayon</p> <p>S12 rot</p>	<p>4.9.</p> <p>3.19.</p> <p>4.8. Um in der Kommunikation zu bleiben, greift S12 auf die Muttersprache zurück.</p> <p>3.19.</p>
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25	<p>last time close your eyes please (nimmt 5 Bilder weg)</p> <p>open your eyes please what is missing <fragend></p> <p>NS9</p> <p>the sharpener (sucht das Bild) what about the colour of the sharpener</p> <p>silver (legt das Bild zurück)</p> <p>NS4 (blickt zu S4)</p> <p>zu S4 the pencil case NS4 do you remember the colour of the pencil case NS4 <fragend> (zeigt S4 das Bild)</p>	<p>SuS (schließen die Augen oder drehen sich um)</p> <p>SuS (melden sich)</p> <p>S9 the sharpener</p> <p>S9 silber</p> <p>S4 (blickt zu LK) KO</p>	<p>3.19.</p> <p>4.8. Um in der Kommunikation zu bleiben, greift S9 auf die Muttersprache zurück.</p> <p>3.9. LK korrigiert durch Wiederholung in L2.</p>

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

	63 / 1	6 / 1	
		Minute 11	
1	the colour is <fragend>	S4 KO	
2	green (nickt zustimmend)		
3		S13 (meldet sich)	
4	NS13		
5		S13 blue exercisebook	3.19.
6	the blue exercisebook <u>well done</u>		
7	NS13		
8		S3 rubber	3.19.
9	the rubber		4.8.
10		S3 weiß	3.9.
11	white and		4.8.
12		S3 weiß äh weiß und grau	3.9.
13	white and grey or äh blue äh and grey		
14	what is this (zeigt auf ein weiteres verdecktes Bild)		
15		S13 ah i weiß	4.8.
16			
17	(zeigt auf S13)		
18		S13 crayon	3.19.
19	the crayon what about the colour of the		
20	crayon		
21		S12 (meldet sich) rot	4.8.
22	red crayon ok		3.9.
23		S3 des hab ich mir gar nicht gedacht (..?..)	4.8.
24	now let´s play the game when the music		
25	stops so we have two (::) one /two three	S12 /two three four five six seven/	
26	four five six seven/ school (..?..) seven /one	SuS /one two three four/	
27	two three four/		
	62 / 10	14 / 10	
		Minute 12	
1	/five six seven/ ok (nimmt sieben Bilder und	/five six seven/	

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

2 3 4 5 6 7 8 9 10	legt die restlichen Bilder zur Seite) <u>take one and pass it on</u> (gibt die Bilder an S10) (zu S14) <u>take one and pass it on</u> we have to close the circle (zu S9) <u>take one and pass it on</u>	S13 oh mein exercisebook (SuS nehmen sich je ein Bild und geben die Restlichen weiter) S9 (nimmt sich ein Bild und gibt weiter)	4.9. Code-switching.
11 12 13 14 15 16 17	ok when the music stopps i call out the name of one or two school things if you are the owner of the school thing you jump up and call the name of the thing ok <fragend> <u>let's start now</u> T (<i>Melodie beginnt</i>) (<i>Melodie stoppt</i>) 68 / 3	SuS (geben die Karten im Uhrzeigersinn im Stuhlkreis herum) 4	
Minute 13			
1 2 3 4	ruler who has got the ruler	ES ruler S9 (springt auf) ruler	
5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	T (<i>Melodie beginnt</i>) (<i>Melodie stoppt</i>) rubber and pencil case (zu S14) what have you got <fragend> (zu 13) what have you got <fragend>	SuS (geben die Karten im Uhrzeigersinn im Stuhlkreis herum) S13 (springt auf) S12 zu S14 rubber du auch S14 (steht auf) S14 rubber S13 pencil case	4.9. 4.11. S12 möchte S14 helfen und weist auf den Gegenstand hin. Dabei wird das zielsprachliche Wort verwendet und ein deutscher Hinweis.

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

15	ok		
16	T (<i>Melodie beginnt</i>)		
17		SuS (geben die Karten im Uhrzeigersinn im Stuhlkreis herum)	
18			
19	(<i>Melodie stoppt</i>) ruler crayon and schoolbag		
20		S10 S3 und S12 (stehen auf)	
21	(zeigt auf s10)		
22		S10 ruler	
23		S3 schoolbag	
24	(zeigt auf S13)		
25		S12 was hast du	4.8. 4.11. S12 möchte S13 helfen und fragt auf Deutsch nach.
26		S13 crayon	
27	(zeigt auf S3)		
28		S3 schoolbag	
29		SuS (geben die Karten im Uhrzeigersinn im Stuhlkreis herum)	
30			
31	and schoolbag		
32	T (<i>Melodie beginnt</i>)		3.19.
	25	8	
Minute 14			
1	T (<i>Melodie stoppt</i>) glue ruler sharpener		
2		S13 glue	
3		S3 sharpener	
4		S14 ruler	
5		S13 NS10 hat zwei	4.8.
6	ok		
7	T (<i>Melodie beginnt</i>)	SuS (geben die Karten im Uhrzeigersinn im Stuhlkreis herum)	
8			
9	T(<i>Melodie stoppt</i>) rubber ruler pencil case		
10		S14 (steht auf) S10 (steht auf)	
11		S13 oh man die drehen alle um	4.8.
12	who has got the rubber <fragend>		

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

13		S3 de rubber NS4	4.9.
14	NS4 rubber ok		
15		S10 ned umdrehen mehr	4.8.
16		S12 es kommt keine Musik	4.8.
17	may I have pencil case (zu S14)		
18	exercisebook (tauscht die zwei Bilder von S14		
19	aus sowie die Bilder von S13 und S12) the		
20	book and the pencil		
	26	4	
Minute 15			
1	T (<i>Melodie beginnt</i>)	SuS (geben die Karten im Uhrzeigersinn im	
2		Stuhlkreis herum)	
3	T (<i>melodie stoppt</i>) exercisebook book pencil		
4	book (schaut zu S10)		
5		S? ned umdrehen	4.8.
6	exercisebook (schaut zu S4)		
7	who has got the pencil <fragend>		
8		S3 pencil NS4 desch hascht du	4.9. 4.11. S3 möchte S4 helfen und
9	NS3 pencil		weist sie auf den Begriff “pencil” hin.
10		S10 (steht auf) S4 (steht zögerlich auf)	
11		S12 pencil du (zeigt auf S3)	4.9.
12		S? ja ok	4.8.
13	T (<i>Melodie beginnt</i>)	SuS (geben die Karten im Uhrzeigersinn im	
14		Stuhlkreis herum)	
15	no		
16	rubber sharpener		
17		S? jetzt drehts NS3 wieder um	4.8.
18	ruler and exercisebook		
19		S12 sharpener (springt auf)	
20	ruler and exercisebook who has got the		
21	ruler		
22		S9 (will aufstehen setzt sich jedoch wieder hin)	

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

23		S12 und S13 exercisebook ! (zu S3)	
24		S3 (steht auf)	
25	the ruler is sleeping (klatscht in die Hände)		
26		S12 ruler ! (zeigt auf S4)	
27	who has got the ruler		
28		S4 (steht auf)	
29	NS4 has got the ruler		
30	T (<i>Melodie beginnt</i>)	SuS (geben die Karten im Uhrzeigersinn im Stuhlkreis herum)	
31			
32	(zu S3) don't turn around		
33		S10 ja NS3 dreht 's um da kann man 's nicht	4.8.
34		so sehen	
	42	5	
Minute 16			
1		S12 uh jetzt geht's aber schnell	4.8.
2	(zu S13) just one not two		
3	one just one		
4	T (<i>melodie stoppt</i>)		
5	sharpener exercisebook		
6		S12 sharpener (springt auf) S10 (steht auf) S9 (steht auf) S13 (steht auf)	
7			
8	ruler and rubber		
9		S10 NS3 gib mal dem S14 (..?..)	4.8.
10	T (<i>melodie beginnt</i>)	SuS (geben die Karten sehr schnell im Uhrzeigersinn im Stuhlkreis herum)	
11			
12	no no you are to fast		
13		S13 (fällt ein Bild zu Boden)	
14		S12 er hat bei mir stauts sich 's	4.8.
15	T (<i>melodie stoppt</i>)		
16	exercisebook		
17		S12 exercisebook (springt auf)	
18	pencil ruler and schoolbag		

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

19		S10 (steht auf und tippt S3 auf ihr Bild) ruler	
20		and schoolbag	
21		S3 (steht auf und zeigt zwei Bilder)	
22	you´ve got two° <fragend>		
23		S14 des is unfair ich bekomn nie was	4.8.
24	and a ruler to		
25		S3 gibt S14 ein Bild	
26		S14 danke	4.8.
27	<u>fine well done may I have them</u> (wendet sich		
28	an S10 und nimmt ihr Bild)		
29		SuS (geben LK die Bilder)	
30	thank you		
31	now		
32		S13 uah (fällt vom Stuhl)	
33	(wirft S13 einen ermahnenden Blick zu)		
34	now let´s do (::) let´s do the hoaky poaky		
35	again		
36		SuS (Unaufmerksamkeit bzw. Unruhe)	
	51	5	
Minute 17			
1	so (::) pscht (legt den ZF vor den Mund)		
2		SuS (werden wieder aufmerksam)	
3	<flüstert> <u>bring back the chairs and come</u>		
4	<u>into the circle</u>		
5		SuS (räumen ihre Stühle auf und kommen	
6		zurück in den Kreis)	
7	(such am CD-Spieler das Lied)		
8	you´re ready <fragend> you are ready		
9	<fragend> we need a circle NS14 (::) ok		
10	enough place <fragend> (streckt die Ellbogen		
11	zur Seite)		
12		SuS (strecken die Ellbogen zur Seite)	

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

13	23	S10 nicht anfassen (zu S13 und S12)	4.8.
		Minute 18	
1 2 3	T (<i>Lied</i>) we start with the right arm with the right arm (zeigt die rechte Hand)		Lied: the hoaky poaky
4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	T (singt) / you put your right arm in (streckt den rechten Arm in die Kreismitte) your right arm out (streckt den rechten Arm nach draußen) in out in out (wechselnde Armbewegung) shake it all around (schüttelt den rechten Arm in der Kreismitte) you do the hoaky poaky (Wellenbewegungen mit gefalteten Händen) and you turn (dreht sich einmal) around that's what it's all about (streckt die Hände in die Kreismitte) hey (streckt rechten Arm nach oben) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) knees and arms (kniet steht auf und streckt die Hände nach oben) and pow pow pow/ (klatscht dreimal)	SuS (singen) / you put your right arm in (strecken den rechten Arm in die Kreismitte) your right arm out (strecken den rechten Arm nach draußen) in out in out (wechselnde Armbewegung) shake it all around (schütteln den rechten Arm in der Kreismitte) you do the hoaky poaky (Wellenbewegungen mit gefalteten Händen) and you turn (drehen sich einmal) around that's what it's all about (strecken die Hände in die Kreismitte) hey (strecken rechten Arm nach oben) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) knees and arms (knien stehen auf und strecken die Hände nach oben) and pow pow pow (klatschen dreimal)/	
25 26 27 28 29	T (singt) / you put your left arm in (streckt den linken Arm in die Kreismitte) your left arm out (streckt den linken Arm nach draußen) in out in out (wechselnde Armbewegung) shake it all around (schüttelt den linken Arm in der	SuS (singen) / you put your left arm in (strecken den linken Arm in die Kreismitte) your left arm out (strecken den linken Arm nach draußen) in out in out (wechselnde Armbewegung) shake it all around (schütteln	

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

30	Kreismitte) you do the hoaky poaky	den linken Arm in der Kreismitte) you do the	
31	(Wellenbewegungen mit gefalteten Händen)	hoaky poaky (Wellenbewegungen mit	
32	and you turn (dreht sich einmal) around	gefalteten Händen) and you turn (drehen sich	
33	that's what it's all about (streckt die Hände in	einmal) around that's what it's all about	
34	die Kreismitte) hey (streckt linken Arm nach	(strecken die Hände in die Kreismitte) hey	
34	oben)/	(strecken linken Arm nach oben)	
	87 / 76	76 / 76	
Minute 19			
1	/ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die	/ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die	
2	Tanznachbarn an die Hände und geht in die	Tanznachbarn an die Hände und gehen in die	
3	Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky	Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky	
4	poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände	poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände	
5	und geht in die Kreismitte und zurück) ooh	und gehen in die Kreismitte und zurück) ooh	
6	hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn	hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn	
7	an die Hände und geht in die Kreismitte und	an die Hände und gehen in die Kreismitte und	
8	zurück) knees and arms (kniet steht auf und	zurück) knees and arms (knien stehen auf und	
9	streckt die Hände nach oben) and pow pow	strecken die Hände nach oben) and pow pow	
10	pow (klatscht dreimal)	pow (klatschen dreimal)	
11	you put your right leg in (streckt das rechte	SuS (singen) you put your right leg in	
12	Bein in die Kreismitte) your right leg out	(strecken das rechte Bein in die Kreismitte)	
13	(streckt das rechte Bein nach draußen) in out	your right leg out (strecken das rechte Bein	
14	in out (wechselnde Beinbewegung) shake it	nach draußen) in out in out (wechselnde	
15	all around (schüttelt das rechte Bein in der	Beinbewegung) shake it all around (schütteln	
16	Kreismitte) you do the hoaky poaky	das rechte Bein in der Kreismitte) you do the	
17	(Wellenbewegungen mit gefalteten Händen)	hoaky poaky (Wellenbewegungen mit	
18	and you turn (dreht sich einmal) around	gefalteten Händen) and you turn (drehen sich	
19	that's what it's all about (streckt die Hände in	einmal) around that's what it's all about	
20	die Kreismitte) hey (streckt rechten Arm nach	(strecken die Hände in die Kreismitte) hey	
21	oben) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die	(strecken rechten Arm nach oben) ooh hoaky	
22	Tanznachbarn an die Hände und geht in die	hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die	
23	Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky	Hände und gehen in die Kreismitte und zurück)	
24	poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände	ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die	

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

25 26 27 28 29 30 31	und geht in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) knees and arms (kniet steht auf und streckt die Hände nach oben) and pow pow pow (klatscht dreimal)/	Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) knees and arms (knien stehen auf und strecken die Hände nach oben) and pow pow pow (klatschen dreimal)/	
32 33 34 35 36 37 38 39	/you put your left leg in (streckt das linke Bein in die Kreismitte) your left leg out (streckt das linke Bein nach draußen) in out in out (wechselnde Beinbewegung) shake it all around (schüttelt das linke Bein in der Kreismitte) you do the hoaky poaky (Wellenbewegungen mit gefalteten Händen) and you turn (dreht sich einmal) around/ 80 / 80	SuS (singen) you put your left leg in (strecken das linke Bein in die Kreismitte) your left leg out (strecken das linke Bein nach draußen) in out in out (wechselnde Beinbewegung) shake it all around (schütteln das linke Bein in der Kreismitte) you do the hoaky poaky (Wellenbewegungen mit gefalteten Händen) and you turn (drehen sich einmal) around/ 80 / 80	
Minute 20			
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	/that's what it's all about (streckt die Hände in die Kreismitte) hey (streckt rechten Arm nach oben) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) knees and arms (kniet steht auf und streckt die Hände nach oben) and pow pow pow (klatscht dreimal)	/that's what it's all about (strecken die Hände in die Kreismitte) hey (strecken rechten Arm nach oben) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) knees and arms (knien stehen auf und strecken die Hände nach oben) and pow pow pow (klatschen dreimal)	
13 14 15	you put your whole socks in (springt in die Kreismitte) your whole socks out (springt wieder zurück) in out in out (springt hin und	SuS (singen) you put your whole socks in (springen in die Kreismitte) your whole socks out (springen zurück) in out in out (springen	

UTR – FS-S - 20.10.2003 - 3. Schuljahr

<p>16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>her) shake it all around (schüttelt sich) you do the hoaky poaky (Wellenbewegungen mit gefalteten Händen) and you turn (dreht sich einmal) around that's what it's all about (streckt die Hände in die Kreismitte) hey (streckt rechten Arm nach oben) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nimmt die Tanznachbarn an die Hände und geht in die Kreismitte und zurück) knees and arms (kniet steht auf und streckt die Hände nach oben) and pow pow pow (klatscht dreimal</p>	<p>hin und her) shake it all around (schütteln sich) you do the hoaky poaky (Wellenbewegungen mit gefalteten Händen) and you turn (drehen sich einmal) around that's what it's all about (strecken die Hände in die Kreismitte) hey (strecken rechten Arm nach oben) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) ooh hoaky hoaky poaky (nehmen die Tanznachbarn an die Hände und gehen in die Kreismitte und zurück) knees and arms (knien stehen auf und strecken die Hände nach oben) and pow pow pow (klatschen dreimal)</p>	
<p>32 33 34</p>	<p>(Melodie dauert noch an LK schunkelt hin und her) (bei Ende des Lieds kniet LK am Boden)/// 61 / 61</p>	<p>(Melodie dauert noch an SuS schunkeln hin und her) (bei Ende des Lieds lassen sich die SuS auf den Boden fallen)/// 61 / 61</p>	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
Minute 0			
1	(Sitzt im Stuhlkreis)	SuS (sitzen im Stuhlkreis)	1.3. 2.2. 2.7. 2.15.
2	okay boys and girls let's do some		5.2. SuS agieren produktiv und
3	actionrhymes and some (..?..) in English (::)		beteiligen sich an den Spielen und
4	first let's play when the music stops (::) I'm		action-rhymes.
5	going to distribute the numbers (::) a		6.4.
6	number for you (gibt S6 eine Karte) you (gibt		7.2.
7	dem nächsten Kind eine Karte und verteilt		10.1. Funktional-kommunikative
8	reihum alle Karten) okay		Aktivität.
			10.4.
			10.5.
9	NS1 what number have you got <fragend>		
10		S1 five	
11	you have got number five		3.19.
12	NS7 what number have you got <fragend>		
13		S7 four	
14	you have got number four		3.19.
15	NS3 what number have you got <fragend>		
16	(::) number ... <auffordernd>		
	60	2	
Minute 1			
1		S3 (überlegt schaut aber nicht auf ihre Karte)	
2	(nimmt die Karte von S3 um zu sehen, um		
3	welche Nummer es sich handelt) may		
4	anybody help you <fragend> (zeigt als		
5	unterstützende Geste mit dem Finger in die		
6	Stuhlkreisrunde)		
7		S1 (meldet sich)	
8		S2 (meldet sich)	
9	may anybody help you <fragend>		

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

10		S2 eight	
11	it's number eighth okay		3.19.
12	NS6 what number have you got <fragend>		
13		S6 nine	
14	number nine okay		3.19.
15	and you NS8		
16		S8 seven (zeigt Karte in die Runde)	
17	number seven		3.19.
18	now listen to the music (::) when the music		
19	plays you pass on the numbers when the		
20	music stops (macht dazu passende		
21	Handbewegung - Handkantenschlag) I (zeigt		
22	auf sich) will call out a number		
23		S1 (springt kurz auf und meldet sich)	
24	you listen if you have that number		
25		S1 (meldet sich wieder)	
26	and you f and if you have it you jump (steht		
27	auf und streckt die Armen in die Höhe) and		
28	call out the number again okay <fragend>		
29	let's start (geht zum CD-Player und rückt die		
30	Stühle der SuS so zurecht, dass sie einen		
31	gleichmäßigen Kreis bilden)		
	74	3	
		Minute 2	
1	we pass the numbers in the fellowship in		
2	this way (zeigt im Uhrzeigersinn in den		
3	Stuhlkreis) okay <fragend>		
4	T when the music stops (Musik kommt vom		
5	Band) yes (::) okay		
6		SuS reichen die Karten an ihren jeweils rechts	
7		sitzenden Partner weiter)	
8	(stoppt die Musik) seven <laut>		

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

9		S7 (steht auf) seven (setzt sich wieder)	
10	(Musik läuft)	SuS (reichen Karten weiter)	
11	four (Musik läuft aus Versehen wieder)		
12	who has got four <fragend>		
13		S2 (springt auf)	
14	and call out four (streckt den Arm in die Höhe)		
15			
16		S2 four (streckt den Arm in die Höhe)	
17		S? (lacht)	
18	T <i>when the music stops</i> (Musik läuft)		
19	three		
20		S3 (blickt erwartungsvoll in die Runde)	
	24	2	
Minute 3			
1	who has got three ^o		
2		S1 (sieht die Karte von S3) ah NS3	
3		S3 (springt auf und lacht)	
4	three <freudig>		
5	/(Musik läuft)/	/SuS (reichen Karten weiter)/	
6	(Musik stoppt) one		
7		S? eins	4.8.
8		S1 ja NS8	4.8.
9		S8 (springt auf)	
10	one <jubelnd> (streckt einen Arm in die Höhe)		
11		ES (lachen)	
12		S1 wie NS3	4.8.
		1	
13	/(Musik läuft)/	/SuS (reichen Karten weiter)/	
14	(Musik stoppt) nine		
15		S1 (springt auf) nine	
16		S7 (springt auf) ich hab nine	4.9.
17		S1 ich	4.8.

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

18	someone has got nine and someone has got		
19	six okay		
20	/(Musik läuft)/	/SuS (reichen Karten weiter)/	
21	(Musik stoppt) five		
22		S7 five (zeigt seine Karte)	
23	/(Musik läuft)/	/SuS (reichen Karten weiter)/	
24	okay listen now I'll call two numbers two		
25	numbers listen (zeigt mit dem Zeigefinger an		
26	ihr Ohr)		
	30	3	
Minute 4			
1	(Musik stoppt) three and six	S2 huh (streckt einen Arm mit seiner Karte in die Höhe)	
2		S7 (steht kurz auf setzt sich aber sofort wieder)	
3		S3 wer hat Zwei <fragend>	4.8.
4			
5			
6	three and six	S2 Sechs wer hat Sechs <fragend>	4.8. 4.11. S2 hilft seinen MitschülerInnen durch die Übersetzung der Aussage der LK.
7		S5 (springt auf)	
8		S1 three <fragend>	4.11. S1 greift dies auf und stellt die Frage der LK an seine MitschülerInnen in der Zielsprache.
9			3.9.
10	who has got three	S? NS6	
11		S5 sechs	
12			
13	six (zeigt auf S5) who has got tree <fragend>		
14	(zeigt mit den Fingern die Zahl Drei)	S2 uups (setzt sich wieder)	
15		S1 steh doch auf (schubst seinen Nachbarn an)	4.8.
16			
17	NS10 three		
18		S9 (steht auf und winkt mit seiner Karte)	
19	(Musik läuft)	/SuS (reichen Karten weiter)/	
20	(Musik stoppt) two and eight		
21		S7 wer braucht eine <fragend>	4.8.

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

22		S5 ich (wechselt mit S8 Karte oder nimmt von	4.8.
23		S8 eine Karte)	
24		S2 (steht auf und zeigt seine Karte)	
25	this is not eight this is six		
26		S2 (setzt sich wieder)	
27	two an eight (:.) who has got two		
28		S3 (zeigt ihre Karte in Richtung LK)	
29	yes two		
30		S3 (springt auf)	
31		S1 (springt auf)	
32	and		
33		S1 eight	
34	(Musik läuft)	/SuS (reichen Karten weiter)/	
35	three and six		
36		S1 (springt auf) three and six	
37		S8 NS3 (S3 hat zwei Karten und will keine	
38		Karte an S8 weitergeben)	
39		S3 (gibt eine Karte an S8)	
40	who has got six		
41		S3 (springt auf)	
42	NS3		
43		S1 three (..?..)	
44		S5 (springt auf)	
45	six or nine okay		
46	(Musik läuft)	/SuS (reichen Karten weiter)/	
	47	6	
		Minute 5	
1	(Musik stoppt) two and four		
2		S2 (springt auf)	
3		S8 wer braucht <fragend> (gibt eine Karte an	4.8.
4		S4 weiter)	
5	who has got four <fragend>		

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

6		S9 Vier (steht auf und zeigt seine Karte)	4.8.
7	NS9 has got four okay		3.9.
8	(Musik läuft)	/SuS (reichen Karten weiter)/	
9	(Musik stoppt) one and nine		
10		/S2 (steht auf)/	
11		/S9 (steht auf)/	
12		S5 (steht auf)	
13	one and nine okay		
14	(Musik läuft)	/SuS (reichen Karten weiter)/	
15	(Musik stoppt) five and six		
16		S7 (steht auf) six	
17		S5 (steht auf)	
18		S2 (steht auf) five	
19	(Musik läuft)	/SuS (reichen Karten weiter)/	
20	(Musik stoppt) seven and eight		
21		S2 (springt auf)	
22		S7 (springt auf)	
23		S3 (springt auf)	
24		S? hab keine	4.8.
25	seven and eight (zeigt auf S2 und S7) you		
26	have got six NS3		
27		ES (Lachen)	
28	(Musik läuft)	/SuS (reichen Karten weiter)/	
29	(Musik stoppt) three and four		
30		S2 (springt auf)	
31	there is four (zeigt auf S2) who has got three		
32	<fragend>		
33		S2 three	
34		S1 (springt auf) three (..?..)	
	41	4	
		Minute 6	
1	yes okay (::) you get four		

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

2	(Musik läuft)	/SuS (reichen Karten weiter)/	
3	eight and nine		
4		S2 (springt auf)	
5	nine and (zeigt auf S2) who has got eight		
6	<fragend>		
7		S6 NS3 was kuckst du	4.8.
8		S3 (steht auf und zeigt ihre Kart)	
9		S8 NS4 (gibt eine Karte an S4)	
10	okay no this is six		
11		S5 eight <laut> (zeigt auf S4)	
12	NS4	S4 (steht auf und zeigt ihre Karte)	
13	eight NS4 has got eight thank you		
14	(Musik läuft)	/SuS (reichen Karten weiter)/	
15		S3 hey NS2 du sagst mir au immer alles vor	4.8.
16	last round		
17		S8 (..?..) die Karten richtig rum lassen	4.8.
18	(..?..) to fast (::) you are to fast NS3		
19	(Musik stoppt) four and five		
20		S8 (wirft seine Karte in die Mitte des Stuhlkreises)	
21		S5 (springt auf) five	
22		S1 four	
23		S5 five	
24			
25	okay (::) <u>thank you well done</u> (geht zurück in den Stuhlkreis und nimmt wieder auf einem Stuhl platz)		
26			
27			
28		S? NS3 hat noch ne Karte	4.8.
29	(klatscht in die Hände) I like to have number	S1 ich hab wieder meine (zeigt seine Karte in die Runde)	4.8.
30	one (streckt ihren Arm aus)	ES (wollen LK ihre Karten geben)	
31			
32	no no no <u>sit down</u>		
	52	4	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

		Minute 7	
1	I like to have		
2		ES (sprechen durcheinander)	
3	(klatscht laut und kräftig in die Hände)		
4	number one <laut>		
5	number one		
6		S7 (steht auf und gibt seine Karte an LK)	
7	number two (streckt ihren Arm aus) I like to		
8	have number two	S8 zwei NS3	4.8.
9		S3 (gibt ihre Karte an LK)	
10			
11	thank you		
12	number three		
13		S8 (winkt sofort mit seiner Karte und gibt sie an LK)	
14			
15	number ...		
16		S5 (steht auf und geht zu LK) four (gibt LK ihre Karte)	
17			
18		S1 (..?..) five	
19	number <fragend> (tippt sich an ihr Ohr und dann auf die Karte)		
20		S1 five	
21			
22	now <fragend>	S5 six	
23			
24	six who has got number six <fragend>		
25		S6 (gibt seine Karte an LK)	
26		S? ich hab meine von vorhin	4.8.
27		S5 seven seven number seven (an S4 gewandt)	
28		S4 (gibt ihre Karte an LK)	
29			
30		S? eight	
31		S5 eight	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

32		S2 (gibt seine Karte an LK)	
33		S5 eight nine	
34		S5 ten	
35		S9 (gibt seine Karte an LK)	
36	and number nine		
37		S5 eleven	
38		S? wo ist ten	4.9.
39	oh we have no ten because we are only nine		
40	persons		
41	now (::) we do our action-rhyme with a		
42	partner look this is my partner (nimmt die		
43	Hände von S6) partners (zeigt auf S1 und S9)		
44	partners (zeigt auf S2 und S7) no partners		
45	(zeigt auf S5 und S4)		
	60	15	
		Minute 8	
1	and you are partners (zeigt auf S3 und S8)		
2	okay (rückt Stühle zurecht) listen (::)		
3	one two (zeigt mit den Fingern die Zahlen)		
4	/touch your shoe (berührt ihre Schuhe) three	SuS /touch your shoe (berühren ihre Schuhe)	
5	four (zeigt mit den Fingern die Zahlen) touch	three four touch the floor (berühren den	
6	the floor (berührt den Boden) five six (zeigt	Boden) five six now we mix (tauschen mit den	
7	mit den Fingern die Zahlen) now we (::) (hebt	jeweiligen Partnern den Platz)/	
8	den Zeigefinger) mix (steht auf und tauscht		
9	mit ihrem Partner S6 den Platz)/		
10		S8 nein NS4 dahin (zeigt auf einen leeren Stuhl,	4.8.
11		da S4 falsch den Platz gewechselt hat)	
12		S4 (wechselt den Platz)	
13	seven eight (zeigt die Zahlen mit den Fingern)		
14	touch your mate (klatscht mit ihrem Partner		
15	die Hände ab)		
16		SuS (klatschen mit dem jeweiligen Partner die	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

17		Hände ab)	
18	/nine ten (zeigt die Zahlen mit den Fingern)	SuS /nine ten begin again/	
19	begin again/		
20	now this is my partner (zeigt auf ihren neuen Partner S9)		
21			
22		S1 des is mei Partner (umarmt dabei S7)	4.10. S1 übernimmt den Sprechakt der LK und überträgt dabei die Äußerung der LK ins Deutsche.
23	this is yours (zeigt auf S1 und S7) partners		
24	partners partners (zeigt auf die jeweils neu gebildeten Paare: S2 und S4, S5 und S8, S3 und S1)		
25			
26			
27	let's start again		
28		S2 (lehnt unbeteiligt in seinem Stuhl)	
29		S5 du musst mit NS4	4.8.
30	okay let's start again		
31	/one two (zeigt mit den Fingern die Zahlen)	SuS /one two (zeigen mit den Fingern die Zahlen)	
32	touch your shoe (berührt ihre Schuhe) three	touch your shoe (berühren ihre Schuhe)	
33	four (zeigt mit den Fingern die Zahlen) touch	three four (zeigen mit den Fingern die Zahlen)	
34	the floor (berührt den Boden) five six (zeigt mit den Fingern die Zahlen) now/	touch the floor (berühren den Boden) five six (zeigen mit den Fingern die Zahlen) now /	
35	63 / 30	30 / 30	
		Minute 9	
1	/we mix (steht auf und tauscht mit ihrem Partner den Platz) (::) seven eight (zeigt Zahlen mit den Fingern) touch your mate (klatscht mit ihrem Partner die Hände ab) nine ten begin again (zeigt auf ihren neuen Partner)/	SuS /we mix (stehen auf und tauschen mit ihren Partnern den Platz) (::) seven eight (zeigen Zahlen mit den Fingern) touch your mate (klatschen mit ihren Partnern die Hände ab) nine ten begin again (zeigen auf ihren neuen Partner)/	
2			
3			
4			
5			
6			
7	this is my new partner (zeigt auf S7)		
8	partners partners partners partners (zeigt auf die neu gebildeten Paare)		
9			
10	(hebt den Zeigefinger an den Mund) let's do it		
11	a little bit faster <leise>		

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

12	/one two (zeigt mit den Fingern die Zahlen)	SuS /one two (zeigen mit den Fingern die Zahlen)	
13	touch your shoe (berührt ihre Schuhe) three	touch your shoe (berühren ihre Schuhe) three	
14	four (zeigt mit den Fingern die Zahlen) touch	three four (zeigen mit den Fingern die Zahlen)	
15	the floor (berührt den Boden) five six (zeigt	touch the floor (berühren den Boden) five six	
16	mit den Fingern die Zahlen) now we mix	(zeigen mit den Fingern die Zahlen) now we	
17	(steht auf und tauscht mit ihrem Partner den	mix (stehen auf und tauschen mit ihren Partnern	
18	Platz) (::) seven eight (zeigt Zahlen mit den	den Platz) (::) seven eight (zeigen Zahlen mit	
19	Fingern) touch your mate (klatscht mit ihrem	den Fingern) touch your mate (klatschen mit	
20	Partner die Hände ab) nine ten begin again	ihren Partnern die Hände ab) nine ten begin	
21	(zeigt auf ihren neuen Partner)/	again (zeigen auf ihren neuen Partner)/	
22	(zeigt auf die neuen Paare)	ES /Partner Partner Partner/	4.8.
23			
24	okay let's start again		
25	/one two (zeigt mit den Fingern die Zahlen)	SuS /one two (zeigen mit den Fingern die	
26	touch your shoe (berührt ihre Schuhe) three	Zahlen) touch your shoe (berühren ihre Schuhe)	
27	four (zeigt mit den Fingern die Zahlen) touch	three four (zeigen mit den Fingern die Zahlen)	
28	the floor (berührt den Boden) five six (zeigt	touch the floor (berühren den Boden) five six	
29	mit den Fingern die Zahlen)/	(zeigen mit den Fingern die Zahlen)/	
	69 / 47	47 / 47	
Minute 10			
1	/now we mix (steht auf und tauscht mit ihrem	SuS /now we mix (stehen auf und tauschen mit	
2	Partner den Platz) (::) seven eight (zeigt	ihren Partnern den Platz) (::) seven eight (zeigen	
3	Zahlen mit den Fingern) touch your mate	Zahlen mit den Fingern) touch your mate	
4	(klatscht mit ihrem Partner die Hände ab) nine	(klatschen mit ihren Partnern die Hände ab) nine	
5	ten begin again (zeigt auf ihren neuen	ten begin again (zeigen auf ihren neuen	
6	Partner)/	Partner)/	
7	/one two (zeigt mit den Fingern die Zahlen)	SuS /one two (zeigen mit den Fingern die	
8	touch your shoe (berührt ihre Schuhe) three	Zahlen) touch your shoe (berühren ihre Schuhe)	
9	four (zeigt mit den Fingern die Zahlen) touch	three four (zeigen mit den Fingern die Zahlen)	
10	the floor (berührt den Boden) five six (zeigt	touch the floor (berühren den Boden) five six	
11	mit den Fingern die Zahlen) now we mix	(zeigen mit den Fingern die Zahlen) now we	
12	(steht auf und tauscht mit ihrem Partner den	mix (stehen auf und tauschen mit ihren Partnern	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

13 14 15 16	Platz) (::) seven eight (zeigt Zahlen mit den Fingern) touch your mate (klatscht mit ihrem Partner die Hände ab) nine ten begin again (zeigt auf ihren neuen Partner)/	den Platz) (::) seven eight (zeigen Zahlen mit den Fingern) touch your mate (klatschen mit ihren Partnern die Hände ab) nine ten begin again (zeigen auf ihren neuen Partner)/	
17 18 19 20 21	it was my first partner (::) yes your first partner okay thank you (klatscht in die Hände) well done listen now (::) next game	S? NS3	
22 23 24 25 26 27 28 29 30	one child has to go outside listen listen one child has to go outside <spricht sehr leise> (::) 68 / 36	S3 (meldet sich) S2 ha (meldet sich) S1 (meldet sich) S8 (meldet sich) S7 (meldet sich) S9 (meldet sich) 36 / 36	
Minute 11			
1 2 3 4 5 6 7	we call him come in please (macht mit den Händen eine entsprechende Bewegung) the child has to come in the middle of the circle and ask what's your name you know that game <fragend> (an S3 gerichtet) yes	S3 (nickt)	
8 9 10 11 12	who wants to go out first <fragend> oh a lot of children (hält die Hände vors Gesicht) I think we have to do our counting-out-rhyme	ES (melden sich)	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

13	who wants to do our counting-out-rhyme		
14	<fragend> (::) about the tiger and the toe		
15	NS2 do you like to do the counting-out-		
16	rhyme okay come in the middle (geht zu S2		
17	und fordert ihn auf, sich in die Mitte des		
18	Stuhlkreises zu stellen)	S2 (steht in der Stuhlkreismitte)	
19			
20	I'll help you (nimmt die Arme von S2)		
21	i ni mi ni my ni mo touch the tiger by his toe	S2 (zählt bei jeder Silbe ein Kind)	versucht mitzusprechen
22	if he hollers let him go i ni		
	93		
		Minute 12	
1	mi ni my ni mo	S2 (endet bei S7)	
2	okay it's your turn NS7 (zeigt auf die Tür)		
3		S7 (geht zur Tür hinaus)	
4	(Räumt einen Stuhl zur Seite) put this chair		
5	away (..?..) (rückt die Kinder wieder zu einem		
6	Kreis zurecht)		
7		ES (melden sich)	
8	(zeigt auf S6)		
9	<u>come in please</u>		
10		ES <u>come in</u>	
11		S7 (geht in die Mitte des Stuhlkreises)	
12		S7 what's your name <fragend> (fragt LK)	
13	my name is NLK		
14		S7 ähm (dreht sich) what's your name	
15		<fragend> (fragt S1)	
16		S1 my name is (..?..)	
17		S7 what's your name <fragend> (fragt S6)	
18		S6 my name is hatschibatschi (alle Kinder und	
19		LK tauschen plötzlich Platz)	
20		S? NS3	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

21 22		S3 (hat keinen Stuhl erwischt und verlässt das Klassenzimmer)	
	15	20	
		Minute 13	
1 2 3 4 5	(zeigt auf S4 und macht eine Bewegung mit den Armen: Hände klappen aufeinander zu S4) come in <langgezogen>	ES (melden sich) SuS come in <langgezogen>	
6 7 8 9 10 11 12 13 14	my name is NLK (tauscht Platz)	S3 (geht in die Mitte des Stuhlkreises) S3 what's your name <fragend> (fragt LK) S3 what's your name <fragend> (fragt S4) S4 (klappt die Silben von hatschibatschi mit den Händen, wie zuvor von LK vorgemacht) SuS (tauschen Platz) S8 (findet keinen Stuhl) S1 NS7 (..?..)	
15 16 17 18 19	NS7 turn (zeigt auf S9) /come in please/	S8 (verlässt das Klassenzimmer) ES (reden durcheinander) SuS /come in please/	
20 21 22 23 24		S8 (geht in die Mitte des Stuhlkreises) S8 what's your name (fragt S5) S5 my name is (::) NS5 S8 what's your name (fragt S6) S5 my name is NS6	
	9 / 3	27 / 3	
		Minute 14	
1 2		S8 what's your name (fragt S1) S1 my name is NS6	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	<p>her name is NS4</p> <p>my name is hatschibatschi</p>	<p>ES (lachen)</p> <p>S8 what´s your name (fragt S2)</p> <p>S2 my name is NS2</p> <p>S8 what´s your name (fragt S4)</p> <p>S8 what´s your name (fragt S3)</p> <p>S3 ma name is Mrs. (?.?)</p> <p>S8 what´s your name (fragt S7)</p> <p>S7 my name is (?.?) NS7</p> <p>S8 what´s your name (fragt S9)</p> <p>S9 hatschibatschi</p>	<p>3.9. LK korrigiert die Aussage durch Wiederholung zu einem vollständigen Satz.</p>
15 16 17 18 19 20 21	<p>(tauscht Platz)</p> <p>okay it´s NS1 turn</p> <p>pscht we have to wait until the door is closed (zeigt auf S5)</p> <p>/come in please/ (Handbewegung winken)</p>	<p>SuS (suchen sich neue Plätze)</p> <p>S1 (findet keinen Platz und verlässt das Klassenzimmer)</p> <p>ES (reden durcheinander)</p> <p>SuS /come in please/ (Handbewegung winken)</p>	
22 23 24 25 26 27 28 29	<p>22 / 3</p>	<p>S1 (geht in die Mitte des Stuhlkreises)</p> <p>S1 NS3 what´s your name (fragt S3)</p> <p>S3 my name is Mrs. (?.?)</p> <p>S1 what´s your name (fragt S6)</p> <p>S6 my name is NS6</p> <p>S1 NS2 what´s your name <sehr schnell> (fragt S2)</p> <p>S2 my name is hatschibatschi</p> <p>58 / 3</p>	
		Minute 15	
1		S2 nein ähm NS2 mein ich	4.8.

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	her name is NS4	S1 what's your (zögert und möchte weitergehen, geht dann aber wieder zurück) what's your name (fragt S4) S1 what's your name (fragt S7) S7 my name is NS7 S1 (zögert und überlegt, wen er nun fragen könnte) S1 what's your name (fragt S5) S5 my name is Mrs. (::) hatschibatschi	
12	(tauscht Platz9)	SuS (tauschen die Plätze)	
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	it's NS7 turn (..?..) someone else <fragend> oh (steht auf und verlässt das Klassenzimmer)	S7 (findet keinen Platz und setzt sich auf den Boden in die Mitte des Stuhlkreises) ES (melden sich) S2 nein der musst doch erst weggehen S7 dann nehmer mal S2 bitte bitte S7 dann nehmer mal NLK	 4.8. 4.8. 4.8. 4.8.
23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	it's my turn (im Gehen)	S? wow S? NLK ES (melden sich) S5 also ich sag S7 nein ich wähl S5 NS6 S7 nein also (ES melden sich) S1 (steht auf und geht zu S7) S7 hey hinhocken	 4.8. 4.8. 4.8. 4.8.

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

34	12	S1 ich (setzt sich wieder) 21	4.8.
		Minute 16	
1		S7 (zeigt vermutlich auf S8) NS8 <flüstert>	
2		S5 nein <langgezogen, flüstert>	
3		S5 okay NS8 (legt den Finger an den Mund)	
4		SuS come in please	
5	(geht in die Mitte des Stuhlkreises)		
6	what's your name (fragt S6)	S6 my name is NS6	
7			
8	what's your name (zeigt auf S1)	S1 my name is <u>oberschlaue</u> (::) hatschibatschi	
9		SuS (wechseln die Plätze)	
10			
11	NS7 <u>sit down please</u>	ES (verzögern die Platzwahl)	
12			
13		S2 (findet keinen Platz) jetzt bin ich mal (..?..)	
14		(verlässt das Klassenzimmer)	
15		S3 (meldet sich)	
16	we have to wait until the door is closed		
17	(macht eine entsprechenden Bewegung mit		
18	den Händen) we have to wait <geflüster>		
19		ES (melden sich)	
20	(zeigt auf S3)		
21	/come in please/ (winkt) 27 / 3	SuS /come in please/ 9 / 3	
		Minute 17	
1		S2 (geht auf S1 zu) what's your name NS1	
2		S1 ich sag dir mein name my name is	4.9.
3		oberschlaue (..?..) okay	
4		S2 (will zum nächsten Kind gehen wird aber von	
5		S1 am Arm festgehalten) okay und meine	4.8.
6		Freund	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

7	okay okay enough	S2 what´s your name (fragt S6)	
8		S6 my name is NS6	
9		S2 what´s your name (fragt S7)	
10		S7 my name is sag dir my name is	4.9.
11		superschlaue hatschiNS7	
12		S2 what´s your name (fragt S4)	
13	her name is NS4		
14		S2 what´s your name (fragt S5)	
15		S5 my name is NS5	
16		S2 what´s your name (fragt S9)	
17		S9 (..?..)	
18	wait (nimmt S2 und dreht ihn wieder Richtung		
19	S9) /my name is NS9/	S9 /my name is NS9/	
20		S1 /NS9/	
21	okay ask someone else		
22		S2 what´s your name (fragt S3)	
23		S3 my name is Mrs. hatschibatschi	
24			
25	14 / 3	SuS (tauschen Platz)	
		51 / 3	
		Minute 18	
1		S9 (findet keinen Platz und verlässt das	
2		Klassenzimmer)	
3		ES (melden sich)	
4	(..?..) (zu S4)	S? ja die war schon	4.8.
5		S3 nein die war noch nicht	4.8.
6		S5 doch die war schon	4.8.
7		S? die war schon	4.8.
8	(Zeigt auf S8)		
9		S8 ja	4.8.
10			
11	/come in please/ (Winkt)	SuS /come in please/	

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

12			
13		S9 (geht in die Mitte des Stuhlkreises)	
14		S9 what's your name (fragt S8)	
15		S8 hatschibatschi	
16	oh (..?..)		
17	(tauscht Platz)	SuS (tauschen Platz)	
18	(nimmt S3 in den Arm)	S3 (findet keinen Platz)	
19	now let's ask (::) have you heard anything		
20	(an S9 gewandt)		
21		S9 weil weil	4.8.
22		(Unruhe)	
23	<u>listen listen to him listen</u>		
24		S9 weil er ja gesagt hat	4.8.
25	ahhh (..?..) (legt den Finger an den Mund)		
26		S6 und damit kann man (..?..)	4.8.
27	you want to go outside <fragend> (an S3 gewandt)		
28			
29		S3 (geht aus dem Klassenzimmer)	
30		ES (melden sich)	
31		S? (..?..)	
32	pscht we have to wait until the door is		
33	closed (klatscht in die Hände)		
	30 / 3	7 / 3	
Minute 19			
1		ES (melden sich)	
2	who wants to be hatschibatschi <geflüstert>		
3	(zeigt auf S7) (..?..)		
4		S7 (schüttelt den Kopf)	
5	/come in please/	SuS /come in please/	
6		S1 NS3 (..?..)	
7		S3 ich war scho	
8	come in and ask		

UTR – FS-S - 21.10.2002 - 2.Schuljahr

9		S3 (geht in die Mitte des Stuhlkreises)	
10		S3 what´s your name (fragt S4)	
11	her name is NS4		
12		S3 what´s your name (fragt LK)	
13	my name is NLK		
14		S3 what´s your name (fragt S9)	
15		S9 (..?..) <sehr leise>	
16	yes		
17		S3 (will zum nächsten Kind gehen)	
18	wait wait (nimmt S3 am Arm)		
19	my name is	S9 (versucht mitzusprechen)	
20		S3 what´s your name (fragt S5)	
21		S5 my name is Mrs. (::) NS5	
22		S3 what´s your name (fragt S8)	
23		S8 my name is Mrs.	
24	Mister Mister you are Mister		
25	/Mister/	S8 /Mister/ (::) hatsch (::) NS8 (lacht)	
26			
27			
28		S3 mhm what´s your name (fragt S6)	
29		S6 my name is superschlau NS6	4.9.
30		S3 what´s your name (fragt S7)	
31		S7 Mister superschlaue hatschibatschi	4.9.
32	(tauscht Platz)	SuS (tauschen Platz)	
33	<u>sit down everybody now sit down sit down</u>		
34	<u>everybody boys and girls well done</u> (klatscht		
35	in die Hände) now we are going to finish and		
36	go back to your seats please		
37		S1 NS6 war noch nicht///	4.8.
	56 / 4	44 / 4	

UTR – FS-S - 28.11.2001 – 1. Schuljahr

Zeile	LK	SuS	Variablen
		Minute 0	
1 2	okay good morning everybody let's do our english good-morning-song		1.1, 2.15, 3.1, 3.15, 3.16, 6.5.
3 4 5 6 7	(spielt auf der Gitarre und singt) / good morning good morning good morning to you good morning good morning and how do you do / <singt> (nickt Kinder zur Begrüßung zu)	SuS / good morning good morning good morning to you good morning good morning and how do you do / <singen> (Kinder nicken sich gegenseitig zur Begrüßung zu)	2.15, 5.1. SuS reagieren vor allem rezeptiv. Sie nehmen die Anregungen der LK auf. Sie treten auch reproduktiv mit der LK in Interaktion, indem sie die standardisierten Antworten in einem kurzen Dialog geben. Häufig greifen die SuS dabei auf L1 zurück und kombinieren die Antworten (4.9.) 10.1. Es dominiert die funktional-kommunikative Aktivität, d.h. die Kommunikation bewegt sich in standardisierten Mustern. Die SuS bewegen sich in einem klar strukturierten Sprachraum der ihnen vorgegeben wird. Dies ermöglicht es den Kindern, sich „ohne Scheu“ auf die Interaktion in der Zielsprache einzulassen. 10.4. Rezeptive Übungen werden angeboten, d.h. die kommunikativen Fertigkeiten werden in kleinen Schritten geübt.
8 9 10 11 12	<u>how do you do NS1</u> / I'm fine thank you /<spricht akzentuiert und betont> do you like to ask someone <fragend>	S1 good /S1 I'm fine thank you/ (versucht, mit LK mitzusprechen)	1.3. 3.9. Wiederholt die Äußerung von S1, um die Antwort in einem vollständigen Satz zu evozieren.

UTR – FS-S - 28.11.2001 – 1. Schuljahr

13		S1 ja	
14	yes you do please ask		3.9. Überträgt durch Wiederholung die Äußerung in die Zielsprache.
15		S1 <u>how do you do NS2</u>	4.8.
16		S2 hmm schlecht	3.9. Überträgt durch Wiederholung die Äußerung in die Zielsprache.
17	you are not so fine today oh we are very		
18	sorry to hear that 63 / 22	27 / 22	
Minute 1			
1	do you like to ask someone NS2		
2		S2 ja <u>how do you NS3</u>	4.8. 4.9. S2 antwortet auf die Frage der LK in L1 und stellt wechselt danach in L2. 3.9. LK Überträgt durch Wiederholung die Äußerung in die Zielsprache.
3		S3 schlecht	
4	you are also not so fine today oh (::) do you		
5	like to ask someone <fragend>		
6		S3 (..?..)	
7	how do you do	/S3 how do you do NS4/ (blickt dem Mädchen, das neben ihr sitzt ins Gesicht) geht es dir gut	4.11. S3 übersetzt ihre Frage an S4 ins deutsche, um ihrer Mitschülerin zu helfen. S3 kann sich in die Lage von S4 versetzen und wählt als unterstützende Maßnahme die Übersetzung. LK antwortet für S4.
8		<fragend>(legt dem Mädchen die Hand auf das Knie und blickt sie auffordern und fürsorglich an) (::) sag	4.8. 4.9. S5 antwortet in L1, wiederholt danach die Äußerung in der Zielsprache.
9			
10			
11			
12	NS4 is fine today (::) how do you do NS5		
13		S5 gut <u>I am fine thank you</u>	
14	do you like to ask someone <fragend>		
15		S5 ja	
16	(..?..)		
17		S5 I am fine NS6	4.13. S5 verwendet die Antwort-Formel als Frage-Formel. 3.9. LK korrigiert durch Wiederholung der Frage. 4.11. S2 hilft S6 und gibt die gewünschte Antwort.
18	how do you do NS6	(S6 nickt)	3.19. LK wiederholt nochmals die korrekte Antwort.
19		S2 (nickt ihm zu) I am fine thank you	
20			
21	I am fine thank you		
22	do you like to ask someone (zu S6)		
23		S6 (nickt)	
24	yes you do		

UTR – FS-S - 28.11.2001 – 1. Schuljahr

25 26		S? please ask S6 <u>how do you do NS7</u>	4.10, 10.7. S? fordert S6 stellvertretend für die LK spontan auf, seine Frage zu stellen und übernimmt dabei den Sprechakt der LK.
	54 / 4	26 / 4	
Minute 2			
1 2 3 4 5 6	do you like to ask someone no (..?..) <u>how do you do NS8</u> <u>I am fine thank you/</u>	S7 gut I am fine thank you S7 no S8 gut /I am fine thank you/ <leise gesprochen>	4.8, 4.9. S7 antwortet in L1, wiederholt danach die Äußerung in der Zielsprache. 4.8, 4.9. S7 antwortet in L1, wiederholt danach die Äußerung in der Zielsprache.
7 8 9 10 11	okay yes please ask Kam <u>oh I´m fine too thank you</u>	S8 darf ich einmal noch einen (..?..) 5 S8 <u>how do you do Herr Nkam</u>	
12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	now we have to count the children and let´s start with NS6 (::) <u>one /two three four five six seven eight/</u> (zeigt dabei mit dem Finger auf die Kinder im Stuhlkreis) (::) eight children are here (::) is anyone missing <fragend> (zeigt mir Finger auffordernd auf S2) (nickt) who is missing <fragend> (::) wer fehlt who is missing	/ two three four five six seven eight/ S2 der der NS6 der NS? S3 (meldet sich) (..?..)	3.20. LK wiederholt ihre Äußerung in L1 im Anschluss in L2.
	53 / 12	22 / 12	
Minute 3			

UTR – FS-S - 28.11.2001 – 1. Schuljahr

1 2 3 4 5	yes Mrs S is not here but all children are here everyone is here yes I think so	S? Frau (..?..) S7 eine Lehrerin langt ja 4	4.8. S7 versteht die Aussage der LK in der Zielsprache antwortet in der Muttersprache.
6 7 8	now I like to do the song with your names we are going to start with NS7 (::) (beginnt mit der Gitarre zu spielen) ask him		
9 10 11 12 13	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend>	SuS (singen) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend>	1.4. 2.15.
14 15	/hello NS7/	S7 my name is NS7 SuS /hello NS7/ (winken)	
16 17	(singt) /what's your name name name what's your name/ 80 / 45	SuS (singen) /what's your name name name what's your name/ 48 / 45	
Minute 4			
1 2 3 4	/what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend>	/what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend> (zeigen mit dem Zeigefinger auf S8)	
5 6 7 8	my name is <auffordernd> /hello NS8/	S8 Ich heiss NS8 my name S8 NS8 SuS /hello NS8/ (winken)	4.9. S8 gibt die Antwort auf Deutsch und wiederholt sie direkt im Anschluss daran in Englisch, jedoch ohne die Verwendung des Verbes „to be“. 3.9. Die LK wiederholt die Antwort in einem vollständigen Satz als Reperatursequenz.

UTR – FS-S - 28.11.2001 – 1. Schuljahr

9 10 11 12 13 14 15	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend>	S? what's SuS (singen) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend> (zeigen mit Zeigefinger im Takt auf S5)	
16 17 18	/hello NS5/	S? my name is S5 my name is NS5 SuS /hello NS5/ (winken)	
19 20 21	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name/ 82 / 79	SuS (singen) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name/ 88 / 80	
Minute 5			
1 2 3	/what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend>	/what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend> (zeigen mit Zeigefinger im Takt auf NS4)	
4 5 6 7	here name is NS4 yes /hello NS4/	S3 (flüstert S4 etwas ins Ohr) S4 my name is NS4 <flüstert> SuS /hello NS4/ (winken)	3.19. LK wiederholt die sehr leise Aussage von S4 für die Klasse.
8 9 10 11 12 13	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend>	SuS (singen) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend> (zeigen mit Ziegefinger im Takt auf S3)	
14 15 16 17	(berührt S2 mit der Hand) /hello NS3/	S2 my name is NS3 S3 my name is NS3 SuS /hello NS2/ (winken)	4.11. S2 möchte S3 helfen und sagt ihr die korrekte Antwort-Formel vor.

UTR – FS-S - 28.11.2001 – 1. Schuljahr

18 19	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name/ 69 / 65	SuS (singen) /what's your name name name what's your name what's your name name/ 74 / 65	
		Minute 6	
1 2 3 4	/name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend>	/name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend> (zeigen mit Zeigefinger im Takt auf S1)	
5 6	/hello NS1/	S1 my name is NS1 SuS /hello NS1/ (winken)	
7 8 9 10 11 12 13	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend>	S2 (hält verschämt die Hände vor die Augen) SuS (singen) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend> (zeigen mit dem Zeigefinger im Takt auf S2)	
14 15 16	/hello NS2/	S2 my name is NS2 (hält sich verschämt die Hände vor die Augen) SuS /hello NS2/ (winken)	
17 18 19 20	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's/ 87 / 87	SuS (singen) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's/ 93 / 87	
		Minute 7	
1 2	your name/ <fragend>	your name/ <fragend> (zeigen mit Zeigefinger im Takt auf S6)	
3 4 5	/hello NS6/ (zeigt mit dem Finger auf sich selbst)	S6 my name is NS6 SuS /hello NS6/ (winken)	
6		S2 jetzt (zeigt in Richtung Kamera)	

UTR – FS-S - 28.11.2001 – 1. Schuljahr

7 8 9 10 11 12 13 14 15	(zeigt auf sich selbst) no it's my turn (zeigt auf sich selbst) [my] turn my turn please ask me what's your	S? <i>jetzt kommt Susi</i> S2 <i>nein</i> S? <i>und dann kommt der</i> S? <i>Susi kommt</i> S? Susi 8	3.14. Betonung des Schlüsselwortes
16 17 18 19 20 21	(singt) /name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend>	SuS (singen) /name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend> (zeigen mit dem Zeigefinger im Takt auf LK)	
22 23 24 25 26 27	my name is Mrs. NLK (zeigt auf ihre Gitarre)	SuS /hello Mrs. NLK/ (winken) S1 <i>jetzt kommt Susi</i> S2 <i>nein jetzt kommt der Herr NKam</i> S7 <i>(..?..) als erster der Herr NKam und dann</i> 13	
28 29 30 31 32 33	(singt) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend> 87 / 68	SuS (singen) /what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name name name what's your name what's your name/ <fragend> (zeigen mit dem Zeigefinger im Takt auf die Gitarre) 73 / 70	
		Minute 8	
1 2	[my name is Susi] <spricht mit hoher verstelter Stimme>(stellt Gitarre auf ihren		

UTR – FS-S - 28.11.2001 – 1. Schuljahr

3	Schoss)		
4		SuS / hello Susi / (winken)	
5	and good by (winkt)	S2 halt Herr NKam ///	
6	6	2	
		2 / 2	