



Fachinformation für Englisch an Grundschulen*

Schuljahr 2025/2026

* alle Schulen, die nach dem Lehrplan an Grundschulen arbeiten

Inhalt

Vorbemerkungen	02
1 Wortschatzerwerb	03
Verben	03
Sprachlernstrategien	03
Formate zur Wortschatzwiederholung	04
2 Sprachförderlicher Unterricht: Sprechen und Zuhören	06
Formate zum Sprechen und Zuhören	06
Scaffolding	08
3 Sprachförderlicher Unterricht: Lesen und Schreiben	09
Laut-Buchstaben-Beziehungen	09
Formate zum Trainieren des Leseverstehens und Schreibens	10
4 Funktionale Einsprachigkeit	12
Classroom Phrases (Teacher)	12
Classroom Phrases (Learners)	12
5 Übergänge gestalten	13
Möglichkeiten zur Optimierung des Übergangs	13
Austausch mit den Lehrkräften der weiterführenden Schulen	14
Bestimmen der Lernausgangslagen	14
6 Digitalität	16
Mehrwert digitaler Medien	16
Interkulturelles Lernen und Austausch ermöglichen	20
7 Umgang mit Heterogenität	21
Methoden und Prinzipien für einen geöffneten, differenzierten Unterricht	21
Weitere Maßnahmen	24
Anmerkungen	26
Quellenverzeichnis und Literatur	27

Vorbemerkungen

Das Erlernen einer Fremdsprache ist Teil der Grundbildung und damit fest im Fächerkanon an sächsischen Grundschulen verankert. Die vorliegende Fachinformation ergänzt die didaktisch-methodischen Grundsätze des sächsischen Lehrplans im Fach Englisch und soll zu einer weiteren Verbesserung der Unterrichtsqualität an sächsischen Grundschulen beitragen. Die Fachinformation greift wesentliche Prinzipien des Englischunterrichts der Grundschule auf und verknüpft diese mit den Zielen und Aufgaben des Lehrplans für das Fach Englisch an Grundschulen. Gleichzeitig zeigt sie auf, wie die begrenzte Lernzeit effektiv genutzt und dabei die Lernpotenziale der Schülerinnen und Schüler optimal ausgeschöpft werden können.¹

Die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) fordert in ihrem Positionspapier zum Englischunterricht in der Grundschule die „Etablierung zeitgemäßer methodischer Unterrichtskonzepte“². Auch im Englischunterricht der Grundschule bieten herausfordernde Aufgaben eine wertvolle Möglichkeit, die Kinder altersgerecht kognitiv zu fordern und zu fördern. Sie tragen dazu bei, das Lernen aktiv und motivierend zu gestalten – über rein spielerische Formate hinaus.

Teil 1 thematisiert den notwendigen Wortschatzerwerb für kommunikatives Sprechen, während Teil 2 geeignete mündliche Formate vorstellt, um die Sprechzeit aller Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Teil 3 gibt konkrete Empfehlungen zur Integration schriftlicher Fertigkeiten in den Unterricht. Der 4. Teil widmet sich einem weiteren wichtigen Aspekt des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts – der funktionalen Einsprachigkeit.

Für den Lernerfolg im Fremdsprachenlernen sind zudem Kontinuität und das An-

knüpfen an die individuelle Lernausgangslage entscheidende Faktoren. Teil 5 zeigt Aspekte eines gelingenden Übergangs von der Grundschule zur Sekundarstufe im Englischunterricht auf.

Zudem sind mit den digitalen Medien und den zunehmenden Herausforderungen in heterogenen Klassen in den letzten Jahren weitere bedeutende Aspekte für den Englischunterricht an Grundschulen hinzugekommen. Teil 6 gibt Empfehlungen zur Förderung digitaler Kompetenzen.

Teil 7 beschreibt mögliche Lösungsansätze für den Umgang mit Heterogenität und verweist auf weiterführende Anlaufstellen und Literatur.

1 Wortschatzerwerb

Die Grundlage für die Auswahl des Wortschatzes sind die vom Lehrplan vorgegebenen Lernbereiche. Zentral ist jedoch, dass neben der Vermittlung von Nomen auch Verben sowie Funktionswortschatz, z.B. Personalpronomen, Konjunktionen oder Präpositionen, integriert werden. Da die meisten Lehrwerke für den Unterricht im Fach Englisch an Grundschulen nur wenige Verben thematisieren, bietet es sich an, zusätzliche Verben passend zum jeweiligen Lernbereich des Lehrplans auszuwählen und zu vermitteln. Zudem ist es wichtig, auch formelhafte Phrasen/*Chunks* gemäß den im Anhang des Lehrplans angegebenen Sprachfunktionen zu berücksichtigen.

Es bietet sich an, Verben einzuführen, die in allen Lernbereichen anwendbar sind, und diese in abwechslungsreichen Formaten zu üben und zu wiederholen. Der Wortschatzerwerb ist ein zyklischer Prozess, bei dem das Wissen zu jedem Wort schrittweise erweitert wird. Das Wissen über das jeweilige Wort wird schrittweise erweitert. Neben den in der Grundschule wichtigsten Aspekten der Bedeutung eines Wortes und seiner Aussprache gehören auch das Schriftbild sowie ggf. weitere Facetten (z.B. Stellung im Satz) zur Kenntnis eines Wortes. Ebenso ist die Vermittlung entsprechender Oberbegriffe wichtig, z.B. *furniture* für die Möbelstücke. Das aktive Erfassen von Schriftbildern sowie das Schreiben fördern nachweislich die Behaltensleistung neuer Wörter (Sprachförderlicher Unterricht: Lesen und Schreiben).

Um den Wortschatz langfristig zu verankern, sollten Lehrkräfte effektive Sprachlernstrategien nicht nur gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern anwenden, sondern auch bewusst im Unterricht thematisieren (Übergänge gestalten). Er-

lernter Wortschatz sollte im Sinne eines *Lexical Recyclings* regelmäßig thematisiert und mit neuen Begriffen verknüpft werden. So wird eine nachhaltige Wortschatzentwicklung gefördert, wie es auch die Hinweise im Lehrplan zu Querverbindungen zwischen den Lernbereichen vorsehen. Dies kann z.B. spielerisch zu Stundenbeginn erfolgen.

Verben

Schritt für Schritt werden die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Klassenstufe 4 an das produktive Beherrschen der Verben herangeführt.

Dazu gehören folgende Verben:

- *put, know, look, make, see, come, want, think, say, let, take, tell, be, I'm, we are, have, do, go, like, play*

Nachdem die Schülerinnen und Schüler zunächst die Verben in Klasse 3 kennenlernen und rezeptiv verstehen, gilt es, diese bis zum Ende der Klassenstufe 4 zunehmend auch produktiv zu verwenden. Weitere Verben können themenspezifisch besprochen werden:

- Beispiele für den Lernbereich Animals: *(to) climb, (to) run, (to) fly, (to) jump, (to) swim, (to) eat, (to) drink, (to) walk, (to) hop, (to) slither, (to) sleep, (to) live, (to) catch*
- Beispiele für den Lernbereich At Home: *(to) clean, (to) eat, (to) wash, (to) bake, (to) cook, (to) sleep, (to) play, (to) watch TV, (to) read, (to) take a shower, (to) sleep, (to) brush (my) teeth*

Wie in jedem Wortschatzbereich ist nicht entscheidend, so viele Verben wie möglich einzusetzen, sondern gezielt und bedarfsorientiert vorzugehen. Dabei entscheidet die Lehrkraft auf Basis der gewählten Formate, welcher Wortschatz passend ist. Wenn die Schülerinnen und Schüler z.B.

ein Plakat zu ihrem Lieblingstier erstellen – *Task-Based Language Learning*), werden im Vorfeld Bewegungsverben bzw. tier-spezifische Wortfeldern behandelt.

Im Hinblick auf die Verwendung der Verben im Infinitiv bzw. Gerundium (*ing*-Form) ist eine gestaffelte Schwierigkeit während der Einführung zu beachten. Dabei könnte zunächst der Infinitiv thematisiert werden, zum Beispiel: *Monkeys can climb trees. On Monday, I play football.* Sobald die Schülerinnen und Schüler die Verwendung der Verben im Infinitiv rezeptiv und zunehmend (re-)produktiv beherrschen, kann auch das Gerundium hinzugenommen werden, wiederum ausschließlich über konkrete Beispiele und ohne die Verwendung grammatisch explizit zu benennen: *I like riding my bike. My hobby is singing.*

Sprachlernstrategien

Im Prozess des Wortschatzerwerbs sind drei Facetten grundlegend: Kernbedeutung, Aussprache und Schreibung. Dabei ist es essenziell, zunächst die Kernbedeutung zu klären. Dies geschieht durch variantenreiche Semantisierung (z.B. durch Bildkarten, Objekte, verbale Erklärung etc.). Nachdem die Schülerinnen und Schüler das neue Wort vielfach und in verschiedenen Zusammenhängen gehört haben, erfolgt die Arbeit an der Aussprache (z.B. durch Chorsprechen, Nachsprechen, Reime/*Chants*). So wird die Bedeutung des Wortes mit seiner Aussprache verknüpft. Erst wenn das Klangbild gesichert ist (Primat der Mündlichkeit) wird in einem späteren Schritt die Schreibung des Wortes hinzugenommen. Es entsteht die Verbindung zwischen Lautung und Schreibung. Eine Wortschatzentwicklung erfolgt durch neue Verknüpfungen zwischen bereits er-

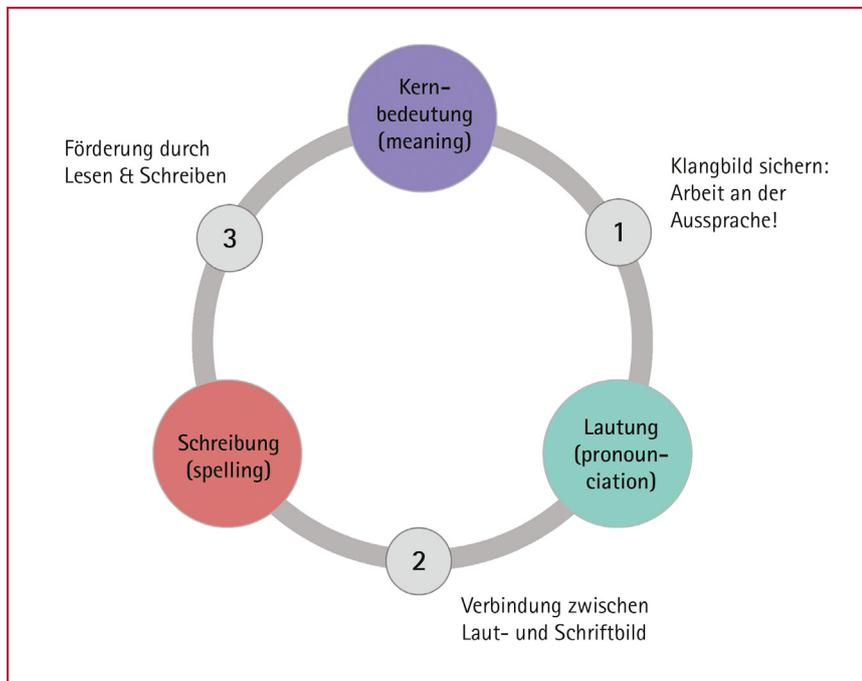


Abbildung 1: Basiskomponenten des Wortschatzwissens Glaser (2018, 157), Cameron (2001, 84), Elsner (2010, 97)

- Herstellen von Bezügen zu anderen Wörtern
- intelligentes Raten → Wörter aus dem Zusammenhang erschließen, *listening/reading for gist*

Formate zur Wortschatzwiederholung

Lehrkräfte nutzen bereits mehrheitlich Strategien, um neuen Wortschatz einzuführen. Ebenso wie den Schülerinnen und Schülern bereits Strategien zur Wortschatzerweiterung vermittelt werden, kann die Lehrkraft auch Strategien zur Wortschatzumwälzung thematisieren. Es kann zum Beispiel eine gemeinsam erstellte Sammlung von möglichen Strategien zum Merken von Wörtern oder zur Festigung von Wortwissen visualisiert und im Klassenzimmer präsentiert werden. So werden die Schülerinnen und Schüler Schritt für Schritt an die selbstständige Wortschatzarbeit herangeführt.

worbenem Wortschatz und neuen Wörtern. Um dies zu gewährleisten, müssen Schülerinnen und Schüler demselben Wort in immer neuen Sinnzusammenhängen begegnen. Durch vielfältige Verknüpfungen im mentalen Lexikon differenziert sich so auch die Kernbedeutung des Wortes weiter aus.

Bereits in Klassenstufe 4 ist es lohnenswert, gemeinsam Strategien für die verschiedenen Phasen zu sammeln. Dabei kann die Lehrkraft darauf hinweisen, dass die Anwendung der Strategien durchaus individuell ist und die Schülerinnen und Schüler auswählen, welche Maßnahmen jeweils für sie selbst förderlich sind. Eine Kenntnis verschiedener Strategien für die einzelnen Phasen der Wortschatzarbeit unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, am Übergang zur weiterführenden Schule zunehmend selbstständig an ihrer Wortschatzentwicklung zu arbeiten.

Semantisierung (Lehrkraft)

- Verknüpfen von körperlicher Handlung/*Embodiment/TPR*: Geste mit Wort
- Entdecken von Ähnlichkeiten, z. B. mit anderen Sprachen
- Sprechen des Wortes
- Verbinden mit persönlichem Erlebnis

- Herstellen semantischer Beziehungen: Gegenteil, Synonyme, Ober- und Unterbegriffe ...
- Formulieren von Definitionen
- Finden von Reimwörtern
- Formulieren von Umschreibungen (*It's a sour, yellow fruit. → answer: lemon*)
- *personal words/favourite words*
- *ranking words/making groups (veggies you can buy in winter, veggies that grow below ground)*

Speicherstrategien (Anleitung durch Lehrkraft)

- Mit- und Nachsprechen
- variantenreiche Wiederholungen im Unterricht und Schritt für Schritt auch zu Hause (z. B. mit Vokabel-Apps)
- Organisation neuer Wörter in mentalen Netzen (z. B. Mindmap)
- Hierarchisierungen in Ober- und Unterkategorien (*food → vegetables → carrots*)
- Aufgreifen von Synonymen und Antonymen

Metakognitive Strategien/Hilfe zur Selbsthilfe (Schülerinnen und Schüler)

- Nachfragen oder Rückversichern
- Vermutungen äußern zu Bedeutung, Aussprache, Übersetzung, Verwendung

Vermittlung von Strategien zur Wortschatzarbeit³

Strategien zum Merken von Wörtern

- Wort laut aussprechen
- Verbindung mit Bewegung (*TPR*)
- Wort schreiben bzw. Wort-Bild-Verbindung
- bildhafte Vorstellung vom Wort
- Aufgaben zum Sortieren
- Wortlisten (semantische Felder) erstellen

Strategien zum Auffinden/Erweitern von Wortwissen

- Wörterverzeichnisse im Lehrwerk nutzen
- Online- und Bilderwörterbücher nutzen
- Audiostifte zur Festigung von Aussprache einsetzen

Strategien zum Festigen von Wortwissen

- Sätze bilden
- Wörter inhaltlich sortieren
- Visualisierungen vornehmen
- Verbindungen, z. B. Nomen-Verb

Wortschatzarbeit allgemein

- Karteikarten bzw. Karteikarten-Apps, z. B. Anki-App⁴
- intervallbasiertes Üben erklären und einüben

Festigung von Wortschatz jenseits der Einzelwortebene

- „Give me 5 ...!“ (evtl. erweitert durch Verben, *hobbies*, *movements*)
- *Small Talk* als Routine
- Classroom Phrases
- *Embodiment*: „Find someone who ...“, „Find your partner.“ (Vokabelpaare, z. B. Synonyme, Antonyme)
- *Guessing games*: „*What's on my back?*“, „*Who am I?*“, *Mystery animal*)
- Sprech- und Schreibaufgaben auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus mit entsprechendem *Scaffolding* (Umgang mit Heterogenität)
- Kettenspiele (z. B. „*I pack my bag and I take ...*“), um neue Beziehungen zwischen Wörtern herzustellen
- Produktion erster eigener Texte: Steckbriefe, Poster, Elfchen, Beschreibungen

2 Sprachförderlicher Unterricht: Sprechen und Zuhören

Das Primat der Mündlichkeit, ein zentrales Element des zeitgemäßen Unterrichts im Fach Englisch an Grundschulen und das übergeordnete Ziel im sächsischen Lehrplan, legt den Schwerpunkt auf Hörverstehen und Sprechen. Die meisten Lehrkräfte gestalten den Unterricht bereits so, dass die Schülerinnen und Schüler einen umfangreichen fremdsprachlichen Input erhalten (Hörverstehen und Hör-Sehverstehen).

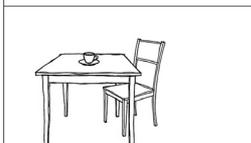
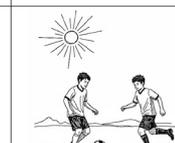
Um auch die mündliche Kommunikationsfähigkeit weiterzuentwickeln, müssen die Schülerinnen und Schüler ebenso die Gelegenheit bekommen, sich fremdsprachlich zu äußern. Dafür sollten motivierende Aufgabenformate und Sprechsituationen gewählt werden, die möglichst viele Schülerinnen und Schüler gleichzeitig zum Sprechen anregen. Das Schaffen von Redeanlässen, z. B. durch *Information Gap Activities* oder *Class Interviews*, ist hierbei von großer Bedeutung. Ausgangspunkt einer funktional-kommunikativen Sprachnutzung sind die Sprachfunktionen im Anhang des Lehrplans, welche mit dazugehörigen Redemitteln verknüpft sind. Zunehmend sollten Sprachproduktionen eingefordert werden, die über das Benennen isolierten Wortschatzes hinausgehen (Wortschatzerwerb). Um den Schülerinnen und Schülern eine sprachliche Weiterentwicklung zu ermöglichen und die nächste Stufe zu erreichen, sind „Gerüste“, sogenannte *Scaffolds* wichtig. Die Lehrkraft sollte bereits bei der Stundenvorbereitung kommunikative Unterstützungsmaßnahmen planen, die verschiedene Formen annehmen können: von einer Brainstorming-Phase, zur Visualisierung des Wortschatzes an der Tafel bis hin zu schriftlichen Satzgerüsten, die während der Übung als Unterstützung dienen.

Formate zum Sprechen und Zuhören

- **Stop'n'Swap** (auch: Cocktail Party/ Meet & Greet/Walk'n'Talk)
Die Schülerinnen und Schüler erhalten Kärtchen, mit denen sie im Klassenzimmer umhergehen und nach einem vorgegebenen Muster Fragen stellen, diese beantworten, und ihre Karten tauschen.
- **Guess who**
Beide Partner erhalten dasselbe Set mit Bildern, z. B. 10 kleine Monster oder Tiere. Abwechselnd beschreiben sie ein Bild genauer: der Partner muss raten, welches Bild beschrieben wird. Variante: Ein Partner stellt gezielte Fragen.

- **One-minute speech**
Zu einem vorgegebenen Thema spricht erst ein Partner eine Minute lang, dann wird getauscht.
- **Find the difference**
Zwei Partner bekommen je ein Bild, was sich in wenigen Aspekten voneinander unterscheidet. Sie beschreiben ihre Bilder und stellen dabei die Unterschiede fest.
- **I draw, you draw**
Zwei Partner bekommen unterschiedliche Bilder. Abwechselnd beschreiben sie diese, und der jeweils andere malt das Bild oder die Bilder entsprechend der Beschreibung.

A
Describe a picture for your partner to draw.

1 	2 
3 	4 

Draw your partner's picture in the box.

1	2
3	4

Abbildung 2: Beispiel zu „I draw, you draw“.
(nach Nixon, C.; Tomlinson, M. (2025). S. 71–73)

- **Find someone who ...**
Die Schülerinnen und Schüler bekommen je einen Zettel mit vorgegebenen Kategorien in folgendem Format:
Find someone who likes chocolate ice-cream/has got a pet/is hungry. Ziel ist es, eine Unterschrift für jede Kategorie zu sammeln. Dafür muss die entsprechende Frage gebildet werden und beim Gang durch das Klassenzimmer jemand gefunden werden, der diese Frage bejahen kann. Anfangs kann dieses Format auch mit Bildern unterstützt werden.
- **Class Surveys**
Umfragen können zu allen Themen der Lernbereiche (z. B. *food/pets/hobbies*) durchgeführt werden. Dabei ist

es wichtig, eine Dokumentation zu ermöglichen und diese auszuwerten. Angeboten werden je nach Thema authentische Antwortoptionen (z. B.: „Yes, I do.“, „No, I don't.“, „A little.“, „I don't know.“).

- **Kugellager**
(*Roundabout, Double Circle*)
- **Speed Dating**
Analog zum Kugellager-Prinzip unterscheidet sich lediglich die Sitzordnung: An einem langen Tisch sitzen jeweils zwei Partner einander gegenüber. Sie unterhalten sich gemeinsam über ein Thema. Nach Ablauf einer festgelegten Zeit rückt auf ein Signal hin die linke Reihe um einen Platz weiter, sodass die Partner wechseln.

- **Jeopardy**
Jeopardy ist ein Frage-Antwort Quizspiel. Das Spielfeld besteht aus 5–6 Kategorien, jeweils mit 4–6 Fragen oder Aufforderungen. Jeder Kategorie ist ein bestimmter Punktwert zugeordnet. Ein Spieler oder ein Spielteam wählt eine Kategorie. Der Spielleiter liest die Frage oder die Aufforderung vor. Beantwortet das Team die Frage richtig bzw. setzt die Aufforderung richtig um, erhält es die zugeordneten Punkte.
Das Spielfeld lässt sich mit dem KI-Tool „Assistent KAI“⁵ leicht erstellen.

Name ...		Do it!		Easy Peasy		True or false?	Talk!
...5 colours!	... 5 body parts!	Open the window!	Close the window!	How old are you?	When is your birthday?	Halloween is in November.	Tell me about your family! (3–5 sentences)
...5 pets!	... wild animals!	Bend your knees!	Clap your hands!	What's your favourite colour?	Which animals do you like?	You have blue eyes.	What can you see in the picture? (picture of a zoo, 3–5 sentences)
... 3 fruits!	... 3 vegetables!	Jump up high!	Stamp your feet!	What's the weather like today?	What day is today?	This is the Golden Gate Bridge. (picture of Tower Bridge)	Talk about a camping trip! (picture, 3–5 sentences)
... pieces of furniture!	... 3 pieces of clothes!	Touch your nose!	Close your eyes!	What day was yesterday?	What day is tomorrow?	He is playing tennis. (picture of a man playing Badminton)	Talk about the beach! (picture, 3–5 sentences)
... all the days of the week!	... 3 London sights!	Sing an English song!	Count backwards from 1 to 10!	Where are you from?	Where do you live?	This is a ruler. (pen)	
... 3 activities at home!	... all the months!	Say an English poem/chant!					

Abbildung 3: Spielplanvorlage zu „Jeopardy“. (Müller, R. (2025). Lizenz: CC BY-NC-SA)

Name: Malva

Surname: Monster

Age: 10

Address: _____

Personal description:

hair: purple

eyes: _____

Family:

mother's name: Molly

father's name: _____



Name: Malva

Surname: _____

Age: _____

Address: 15 Monster Lane, Monstertown

Personal description:

hair: _____

eyes: blue

Family:

mother's name: _____

father's name: Mich



Abbildung 4: Beispiel zu „Information-gap-activities“. (nach Nixon, C.; Tomlinson, M. (2025), S. 55–57)

- **Brettspiele** (mit unterschiedlichen Aktions- und Redefeldern)
- **Rollenspiele**⁶
- **Information-gap activities**
Zwei oder mehr Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Informationen, z. B. auf Arbeitsblättern. Sie müssen miteinander sprechen, um die fehlenden Informationen jeweils auf ihren Blättern zu ergänzen.

Scaffolding

Um alle Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, mündliche oder schriftliche Aufgaben eigenständig zu bearbeiten, ist eine gezielte Unterstützung nötig. Diese Hilfe wird als *Scaffolding* be-

zeichnet. Analog zum (Bau-)Gerüst handelt es sich um eine temporäre Stütze, die so lange erhalten bleibt, wie sie benötigt wird. Sobald die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Aufgaben eigenständig bewältigen können, wird die Unterstützung schrittweise zurückgenommen. *Scaffolding* wird daher situationsbezogen eingesetzt und ist flexibel anpassbar.

Wichtig ist: *Scaffolding* darf nicht mit Vereinfachung gleichgesetzt werden. Ziel ist nicht, das Lernangebot auf das sprachliche Niveau der Lernenden abzusenken, sondern das Erreichen der nächsten Stufe zu ermöglichen (Zone der proximalen Entwicklung⁷). Diese liegt etwas über dem derzeitigen Entwicklungsstand des Kin-

des, könnte aber ohne entsprechende Unterstützungsmaßnahmen nicht allein erreicht werden.

Beispielhafte Scaffolding⁸-Maßnahmen

- nonverbal (Gestik, Mimik, Bewegungen)
- visuell (Bildkarten, Poster, visuelle Strukturierungshilfen)
- verbal (*Classroom Phrases*: „What does ... mean in English?“)
- schriftlich (Satzstrukturen an der Tafel zur Unterstützung von Dialogen oder anderen Aufgaben, *word banks*, Modelltexte, Dialoggerüste/ *flowcharts*)
- multimodal (Bildwörterbücher, Online-Wörterbücher, Audiostifte)

3 Sprachförderlicher Unterricht: Lesen und Schreiben

Neben der Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit sind auch schriftliche Fertigkeiten als Baustein eines kompetenzorientierten und kognitiv motivierenden Fremdsprachenunterrichts essenziell. Das Einbeziehen von Schrift fördert nicht nur den Behaltenseffekt des Wortschatzes, sondern steigert auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler, kognitiv anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen, und erleichtert den Übergang in Klasse 5 (Übergänge gestalten). Die Schriftsprache dient als Lernunterstützung und Zugang, um sprachhandelnd aktiv zu werden (Umgang mit Heterogenität). Bei der Vermittlung der Fertigkeiten ist die Reihenfolge wichtig: Zunächst muss das Wort oder die Phrase klanglich gesichert sein, bevor das Schriftbild hinzukommt. Die Schülerinnen und Schüler hören das Wort mehrfach in verschiedenen Kontexten, sprechen es nach und verwenden es schließlich selbst. Die Schriftform wird eingeführt, sobald die Kinder die korrekte Aussprache eigenständig produzieren können.

Neben der Ganzwortmethode, welche das ganzheitliche Erfassen des Wortschatzes vorsieht, legen erste Studien⁹ nahe, auch systematischere Zugänge zur Schrift einzubeziehen, um die Regelmäßigkeiten des englischen Schriftsystems aufzuzeigen (z. B. <ee> ist immer ein langes /i:/). Die zunächst sehr komplex erscheinende Orthografie des Englischen wird so für beginnende Lernenden und Lerner transparenter (Übergänge gestalten). Laut-Buchstaben-Beziehungen, welche vom Deutschen abweichen, werden thematisiert, um den Schülerinnen und Schülern das Lesen (und später auch Schreiben) englischer Wörter zu erleichtern. Auch der Lehrplan benennt dieses Ziel explizit: „Die Schüler gewinnen erste Einsichten in die Beziehungen zwischen Klang- und Schriftbild“. In diesen Zusammenhang

gehört auch die didaktische Methode, Wörter und kurze Sätze laut lesen zu lassen, da so die mentale Verknüpfung zwischen der Laut- und der Schriftform des Wortes ausgebildet wird.

Für das kommunikative Schreiben gilt: Lehrkräfte müssen Gelegenheiten schaffen, um das Schreiben zu trainieren. Geeignete Bilder- oder Bildwörterbücher oder den Lehrwerken beigelegte Nachschlagehefte versetzen die Schülerinnen und Schüler in die Lage, selbstständig erste kleine Schreibprodukte zu verfassen.

Laut-Buchstaben-Beziehungen

Im Englischen sind die Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben weniger eindeutig als im Deutschen. Man ordnet deshalb die englische Orthografie den sogenannten „tiefen“ oder intransparenten Orthografien zu. Dennoch gibt es auch Regelmäßigkeiten zwischen Lauten und Buchstaben. Um den Schülerinnen und Schülern das Lesen und später auch Schreiben englischer Wörter zu erleichtern,

lohnt es sich, diese Regelmäßigkeiten punktuell im Unterricht zu thematisieren. Dabei sollte zunächst eine Aussprachevariante besprochen werden und in einem späteren Schritt mögliche weitere Varianten bzw. Ausnahmen erwähnt werden.

Im englischen Erstschriftunterricht wird der Ansatz, die Verbindung zwischen Lauten und Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen zu unterrichten, *Phonics* genannt. Diese Methode entspricht grundsätzlich dem Analyse-/Synthese-Verfahren im deutschsprachigen Raum. Der Unterschied hierbei ist, dass die englische Orthografie weniger transparent ist als die deutsche, weshalb mehr und komplexere Laut-Buchstaben-Beziehungen erworben werden müssen. Auch wenn dies im Rahmen des Englischunterrichts an Grundschulen nur im Ansatz möglich ist, lohnt es sich dennoch, ausgewählte Laut-Buchstaben-Beziehungen aufzuzeigen.

Die folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick und nennt Beispielwörter aus dem Wortschatzbereich der Grundschule:

Buchstabe/Buchstabenverbindung	Lautrealisierung	Beispielwortschatz
<w>	/w/ ¹⁰	weather, windy, warm, winter, witch, why
<sh>	/ʃ/	shark, sheep, shirt, shoes, shop, she, wash, English, share, show, shake
<ch> ¹¹	/tʃ/	cheese, chocolate, chair, chicken, cherry, cheap
<ee>	/i:/	sheep, bee, tree, cheese, week(end), teeth, meet, see, free, knee, queen
<oo> ¹²	/u:/	moon, roof, room, smoothie, food, pool, zoo, school, cool, boots
	/ʊ/	look, cook, book, foot, wood, cookie, good
<th>	/θ/ oder /ð/ (stimmhaft oder stimmlos)	think, three, this, thing, tooth, math, bath
<le> (am Silbenende)	/əl/	bottle, little
<ow>	/aʊ/	owl, town, tower, shower, brown, cow
	/əʊ/	rainbow, show, know, window, grow, snow, slow

Darüber hinaus weist das Englische die Besonderheit von Regelmäßigkeiten auf der Silbenreimebene auf. Das heißt, wenn die Schülerinnen und Schüler wissen, dass der Silbenreim von *h-at /æt/* gesprochen wird, können sie sich in Analogie ebenfalls die Aussprache von *r-at, m-at, f-at, b-at, ch-at, fl-at* erschließen. Die folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über weitere Silbenreime mit entsprechendem Wortschatz.

Silbenreim	Beispielwortschatz
-ain	train, rain, brain, pain
-ake	lake, snake, cake, bake, shake
-all	fall, call, small, ball, wall, all
-ame	name, lame, frame, game, flame
-an	can, plan, man, scan, pan
-ing	ring, bring, thing, king, sing
-ice	nice, price, slice, rice, dice

Je größer der Wortschatz ist, über welchen die Schülerinnen und Schüler verfügen, desto einfacher wird es, weitere Wörter mit derselben Laut-Buchstaben-Beziehung zu finden. Ziel ist es, erste Einsichten in das englische Schriftsystem zu bekommen und ein Sprachbewusstsein zu entwickeln.

Formate zum Trainieren des Leseverstehens und Schreibens

Leseverstehen (einzelwortbasiert)

- Read and draw (siehe Abb. 2)
- Wortgitter
- Odd one out
- Read'n'Swap (analog zu Stop'n'Swap)
Alle Schülerinnen und Schüler bekommen eine Wortkarte in die Hand und laufen im Klassenzimmer umher. Bei der Begegnung mit einem anderen Kind stellt man eine Frage nach vorgegebenem Muster (z. B. „*What do you have?*“, „*Do you like ...?*“) und beantwortet die Gegenfrage. Im Anschluss werden die Karten getauscht.
- Lexical line-up
Mit dem einzelwortbasierten Lesen ist das Ziel verbunden, drei Wörter zu finden, die zusammengehören, siehe Abbildung 5.

Lexical line-up

In every box three words belong together. Connect them with a line.

1

pig	witch	leg
dog	yellow	arm
mouse	who	red

2

hay	corn	grass
house	green	eyes
between	I	black

3

he	tree	fly
Pam	green	swim
gloves	she	run

4

cloudy	between	white
Winnie	under	Wilbur
carrot	next to	mouse

5

witch	raisins	rats
snow	geese	Wilbur
goats	skating	wand

6

mice	mouse	cat
bee	sheep	dog
chicken	rat	geese

7

baa	yellow	Hi
behind	brown	oink
hair	black	Mike

8

blackboard	cluck	Monday
Ben	climb	Tuesday
book	brown	Wednesday

9

beige	tummy	in
hat	brown	sunny
on	nose	blue

10

cow	pink	skirt
windy	horse	white
cap	Jim	sheep

Abbildung 5: Beispiel zu „Lexical line-up“. (nach Nixon, C.; Tomlinson, M. (2003), S. 64 f.)

Look, say, cover, write and check

Look at the word, say it, cover it and then write. Check and write again.

look & say & cover	write & check	write & check	write & check
boots			
hat			
gloves			
coat			
scarf			
shoes			
dress			
a pair of trousers			
skirt			
a pair of jeans			

Abbildung 6: Beispiel zu „Look, say, cover, write and check“

Leseverstehen (Satz- und Textverstehen)

- **Reading chain** („I have“ – „Who has?“)
- **Lesespurabenteuer/Story riddle**¹³
- **Lesen als Unterstützung im Unterricht**
Die Zielorientierung zum Stundenbeginn kann mit dem Lesen verbunden werden. Der aktuelle Wortschatz und sprachliche Strukturen am English Board unterstützen die stattfindenden Dialoge.

Schreiben (Abschreiben)

- **Look, say, cover, write and check** (siehe Abb. 6)
Die Schülerinnen und Schüler erwerben durch diese Methode das genaue Hinschauen beim Abschreiben sowie die Verknüpfung von Aussprache und Schriftbild nach der Schrittfolge:
 1. Wortbild genau anschauen und einprägen
 2. Audiodatei über den QR-Code anhören
 3. Wort leise für sich sprechen oder mitsprechen
 4. Wort abdecken oder Spalte umknicken
 5. Wort schreiben
 6. Wort wieder aufdecken und vergleichen, ggf. Wiederholung aller Schritte
- **Spelling points**¹⁴
Buchstaben werden mit Punktwerten versehen – analog zum beliebten Gesellschaftsspiel Scrabble – und eine bestimmte Anzahl an Wörtern vorgegeben. Die Schülerinnen und Schüler schreiben diese ab und zählen die Punkte. Anschließend kann bestimmt werden, welches Wort „gewinnt“ bzw. die wenigsten Punkte erreicht hat.
- **Roll and write/Roll a silly sentence**
In einer dreispaltigen Tabelle stehen die einzelnen Satzbestandteile (Subjekt – Verb + Objekt – Ort) jeweils untereinander, zusammen mit einem Würfel mit der Augensumme 1–6. Die Schülerinnen und Schüler würfeln und puzzeln die einzelnen Satzbestandteile zusammen. So entstehen lustige Sätze (z. B. *My brother plays football in the pool. My grandma sleeps in the shed.*).

- **Jumbled sentences**
Die einzelnen Satzbestandteile sind in verwürfelter Reihenfolge abgebildet. Die Schülerinnen und Schüler setzen den Satz richtig zusammen und achten dabei auf Hinweise zur Großschreibung und zu korrekten Satzzeichen.
- **Kreuzworträtsel**
- **Schreiben (komplexer)**
 - **True/False**
Die Schülerinnen und Schüler schreiben auf der Basis eines Bildes und vorgegebener *True/False* Sätze eigene Sätze, welche der Partner als richtig oder falsch markieren muss.
 - **Rätsel**
 - **Gebrauchsformen**
z. B. Einladung, Glückwunschkarten, Rezept
 - **Mini-Geschichte (nach Modell)**
z. B. „*In the dark, dark room, there was a ...*“
- **Flap books**
in Anlehnung an die Bücher: *Do you like ketchup on your cornflakes?* oder *Flip Flap Safari*
- **Kreatives Schreiben**
z. B. Elfchen, Achrostichons, Shape Poems, Diamante Poems, Colour Poems, Adjective Poems, Number Poems
- **Verfassen von kurzen Nachrichten**
- **Bildbeschreibungen**
- **Information-gap activities**
- **Lapbooks**

	Mum	sleeps	in the pool.
	My grandfather	drinks lemonade	at the school.
	My sister	reads a book	in the park.
	The dog	runs after a ball	at the beach.
	The cat	catches a mouse	in the garden.
	Ben	bakes a chocolate cake	under the rainbow.

Abbildung 7: Beispiel zu „Roll and write“. (Schrader, A. (2025). Lizenz: CC BY-NC-SA)

4 Funktionale Einsprachigkeit

Aufgrund der begrenzten Kontaktzeit mit der englischen Sprache sollten möglichst viele Unterrichtsphasen die mündliche Kommunikationsfähigkeit fördern. Das Englische ist daher nicht nur Vermittlungsgegenstand, sondern auch Kommunikationsmedium und Arbeitssprache (Übergänge gestalten). Dies betrifft sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkraft dient als Sprachvorbild und zeigt, wie Sprache auch bei einem begrenzten Wortschatz verwendet werden kann, zum Beispiel durch Gesten, Körpersprache und Umschreibungen.¹⁵

Maßgeblich ist die konsequente Nutzung des Englischen im Unterricht: Arbeitsanweisungen werden auf Englisch erteilt und die Fremdsprache in möglichst allen Unterrichtsphasen genutzt: So viel Englisch wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig. Um die Komplexität für die Schülerinnen und Schüler zu reduzieren (Umgang mit Heterogenität), kann es durchaus sinnvoll sein, dass sich die Lehrkraft geplante Aufgabenstellungen und Erklärungen wortwörtlich notiert.

Zudem befähigt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler dazu, alltägliche Mitteilungsabsichten auf Englisch zu realisieren, z. B. indem sie Redeabsichten der Kinder in der Form von *Classroom Phrases* übersichtlich im Klassenzimmer darstellt. Durch regelmäßiges Wiederaufgreifen und sukzessives Erweitern bekannter Strukturen werden die Schülerinnen und Schüler schrittweise befähigt, diese eigenständig für ihre Redeabsichten zu nutzen.

Eine wertschätzende Fehlerkultur ist entscheidend für die Etablierung funktionaler Einsprachigkeit: Fehlerhafte Äußerungen werden je nach Situation und Art des Fehlers behutsam korrigiert oder später the-

matisiert. Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass auch Fehler zum erfolgreichen (Fremd-) Sprachenlernen gehören.

Classroom Phrases (Teacher)

- Please raise your hand.
- Please explain to Lea what she needs to do.
- What did we discuss yesterday? / What did we talk about yesterday?
- We're going to play a game now.
- We're going to compare our answers now.
- I will give you 10 minutes./You'll have 10 minutes.
- Let's do it again. Let's try again.

Lobe und Anerkennungen

- Well done! Good job! Great Work! Excellent! Nice work!
- Good idea! Fantastic! Keep it up! That's right!

Classroom Phrases (Learners)

Allgemeine Bedürfnisse

- I'm not well./I feel sick.
- I'm hungry.
- May I go to the bathroom, please?

Organisation

- I need help.
- Sorry, I forgot my ...
- Can I have your ..., please?
- Which page/number?

Nachfragen

- What's ... in German/English?
- I don't understand./I don't know.

Vorlieben

- I prefer...
- My favourite is ...
- I like ... best.
- ... is better.

Unmut

- That's boring.
- I don't like ...
- Oh no!
- Stop it!

Kooperieren/Absprachen treffen

- Let's work together.
- It's my turn. It's your turn.
- Let's start with ...
- Can we share?

5 Übergänge gestalten

Engischlehrkräfte aller Schularten verfolgen das Ziel, den Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Fremdsprache bestmöglich zu unterstützen. Um das in der Grundschule begonnene Sprachenlernen ohne Motivationsverlust und Leistungseinbrüche fortzuführen, ist Zusammenarbeit nötig.¹⁶ Insbesondere in den Klassenstufen 4 und 5 empfiehlt es sich, die methodisch-didaktischen Zugänge anzugleichen. Damit bleiben typische Elemente der Grundschuldidaktik, wie ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen, weiterhin zentral. Gleichzeitig bereitet die Grundschule angemessen auf den Unterricht der weiterführenden Schulen vor, etwa durch eine ausgewogene Mischung von mündlichen und schriftlichen Übungen (Sprachförderlicher Unterricht: Lesen und Schreiben), Reflexion über Sprache und die Anbahnung erster orthografischer Regelkenntnisse.¹⁷

Ein effektives Unterrichtsprinzip zur Verbindung der beiden Schulstufen ist die Aufgabenorientierung (*Task-Based Language Learning*) (Umgang mit Heterogenität). Lernaufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler vorzeigbare Produkte erarbeiten, vergegenwärtigen ihnen ihre Kompetenzen in der Fremdsprache und bereiten sie auf ähnliche Situationen in der Sekundarstufe vor.¹⁸ Altersgerechte, kognitiv anspruchsvolle Konzepte, die digitale Medien unterstützend einsetzen (Digitalität), ein Unterricht überwiegend in der Fremdsprache (Funktionale Einsprachigkeit) sowie das Bewusstmachen geeigneter Lernstrategien (Wortschatzerwerb), helfen den Schülerinnen und Schülern im Englischunterricht der Klasse 5 zunehmend Mitverantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen.¹⁹

Auch die gegenseitige Information und Kooperation der Lehrkräfte beider Schularten ist wichtig. Durch Hospitationen werden die jeweiligen Ziele, Methoden und Lerninhalte erkennbar. Gemeinsame Dokumente machen diese Informationen sichtbar. Übergangsjahre und Veranstaltungen, wie Schnupperstunden oder *That's-me*-Steckbriefe, die am Ende der Klasse 4 angefertigt und zu Beginn der Klasse 5 thematisiert werden oder die Gestaltung einer gemeinsamen Unterrichtsreihe tragen zu einem gelungenen Übergang bei. Die Wahl der Maßnahmen hängt von den individuellen Möglichkeiten ab. Lohnend kann hier der Zusammenschluss mehrerer Schulen sein.²⁰

Um das Bestimmen der Lernausgangslage zu Beginn der Klassenstufe 5 zu unterstützen, sollte auch über das Vorwissen und die Kompetenzen aus der Grundschule informiert werden, z. B. in einem Übergabedokument mit entsprechendem Sprachmaterial oder in Form eines Portfolios, welches den Schülerinnen und Schülern ihre fortschreitende Kompetenzentwicklung bewusst macht und so das Selbstbewusstsein für kommende sprachliche Anforderungen stärkt.²¹

Möglichkeiten zur Optimierung des Übergangs²²

Hör- und Hör-/Sehverstehen

- Anweisungen zunehmend komplexer gestalten
- Arbeitsaufträge konsequent auf Englisch formulieren
- *Classroom Phrases* verwenden
- punktuelle Reduktion von Gestik, Mimik und Bildern
- zunehmend längere und komplexere Hörtexte anbieten

Sprechen

- *Classroom Phrases* festigen und deren Nutzung verstärkt einfordern
- offene Sprechanlässe schaffen
- Hilfestellung in Form vollständiger Modelldialoge und Satzstrukturen reduzieren
- spontanes Reagieren in Kommunikationssituationen anbahnen
- Kompensationsstrategien gezielt einüben (z. B. „*Sorry, I don't understand.*“, „*What's ... in English?*“)
- Fremdsprache in kooperativen Lernformen verwenden (z. B. Partner Interview, *Information Gap Activity*, *Class Survey*)

Leseverstehen

- Bild-Wörterbücher einführen und zu Hilfe nehmen
- einfache *Storybooks* zum Selbstlesen anbieten (analog und digital)
- zunehmend komplexere Lesetexte anbieten

Schreiben

- Vorlagen als Hilfe zum Schreiben anbieten
- Möglichkeiten zur kreativen Veränderung der Vorlage zeigen
- vielfältige und motivierende Schreib-anlässe schaffen
- lernunterstützende Funktion des Schriftbildes als Merkhilfe für den eigenen Lernprozess und als Gedächtnisstütze für Sprech-anlässe betonen
- erstes orthografisches Bewusstsein anbahnen (z. B. durch Selbst- und Partnerkorrektur)

Austausch mit den Lehrkräften der weiterführenden Schulen²³

Information und Kooperation:

- gegenseitige Hospitation im Unterricht, um einen Eindruck von dem Fremdsprachenunterricht der jeweiligen Schulart zu bekommen
- gemeinsame Treffen und Absprachen von Fachlehrkräften beider Schularten, um z. B. Übergangprojekte zu initiieren und koordinieren
- gemeinsame Dokumente erarbeiten, z. B. ein „Papier zum Übergang“, in welchem (auch für die Erziehungsberechtigten) klar und transparent formuliert wird, mit welchen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler die Grundschule verlassen und welche neuen Schwerpunkte die weiterführende Schule setzt
- regionale Arbeitskreise mit der Möglichkeit des Austauschs von Ideen, Methoden, Materialien
- Organisation und Besuch gemeinsamer Fortbildungen zu bestimmten Schwerpunkten

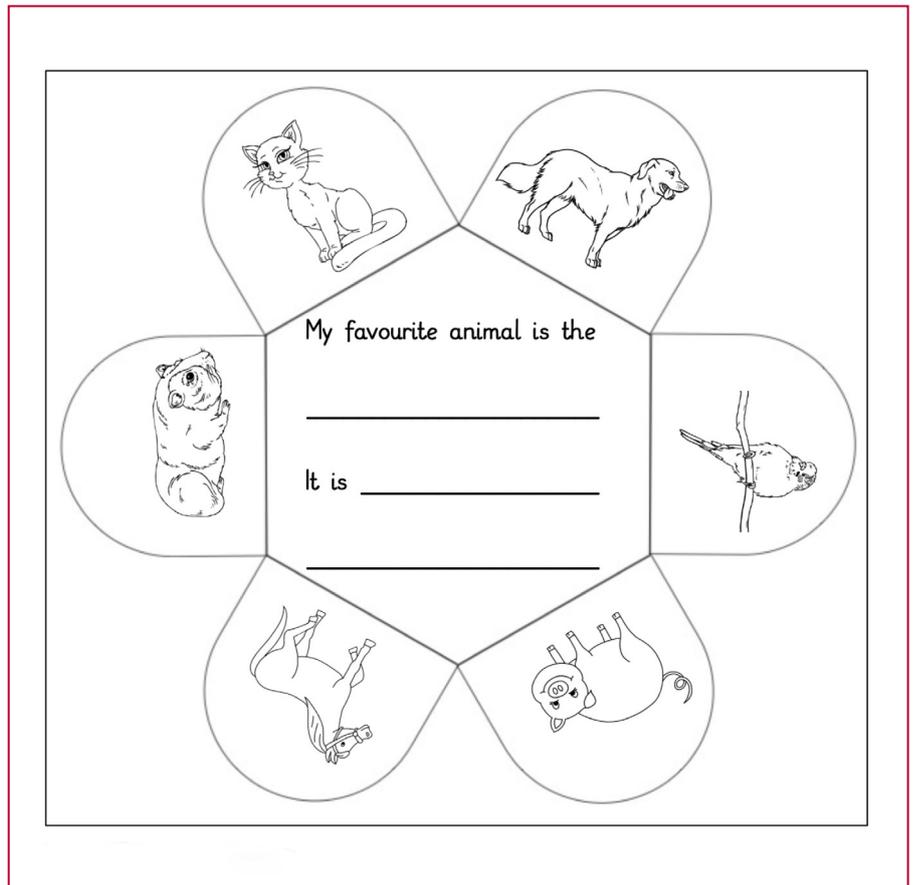


Abbildung 8: Beispiel 1 zu „Lapbook“. (Bauer, A. (2025). Lizenz: CC BY-NC-SA)

Gemeinsame Projekte:

Schnupperstunde

- Besuch des Unterrichts einer fünften Klasse im Verlauf des vierten Schuljahres
- Treffen gezielter Absprachen durch die Lehrkräfte der verschiedenen Schularten
- Vorbereiten eines gemeinsamen Stundenentwurfs
- Zum Beispiel: Ausfüllen eines gemeinsamen *That's me*-Steckbriefes durch die Teams der verschiedenen Klassenstufen (s.u.)

That's me-Steckbrief

- Erstellen eines Steckbriefes durch die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse
- Nutzen des Steckbriefes für eine Vorstellung in der neuen Klasse

Gemeinsames jahrgangsübergreifendes Projekt

- E-Mail-Partnerschaften
- Einüben und Aufführen von kleinen englischen Theaterstücken

- Erarbeiten eines gemeinsamen Dokuments (z. B. Rezeptbuch für ein gemeinsames Frühstück (Grundschüler schreiben Zutatenlisten, Fünftklässler die Rezepte)

Bestimmen der Lernausgangslagen

Auch wenn mit dem Angebot zur Lernstandserhebung in Klasse 5²⁴ für den Englischunterricht ein fundiertes Diagnose-Dokument für die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen zur Verfügung steht, sollte seitens der Grundschule angemessen über Vorwissen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler informiert werden:

Übergabedokument an die weiterführende Schule mit Informationen zu:

- erlerntem Wortschatz
- erlangten Kompetenzen
- Lernstrategien
- bekanntem Repertoire an Ritualen/ Spielen/*Classroom Phrases*

Portfolio der Schülerinnen und Schüler:

- enthält i. d. R. 3 Teile (Sprachenpass, Sprachenbiografie, Dossier)
- Sprachenpass zur Dokumentation sprachlicher und interkultureller Erfahrungen
- Sprachenbiografie zur sprachlichen Selbsteinschätzung
- Dossier zum Sammeln von Dokumenten, die im Unterricht entstehen
- wird häufig bereits durch das Lehrwerk zur Verfügung gestellt
- Abwandlungen oder Variationen: Digitales Portfolio, *Lapbook* (siehe Abb. 8 und 9), *Copy Book* (siehe Abb. 10)

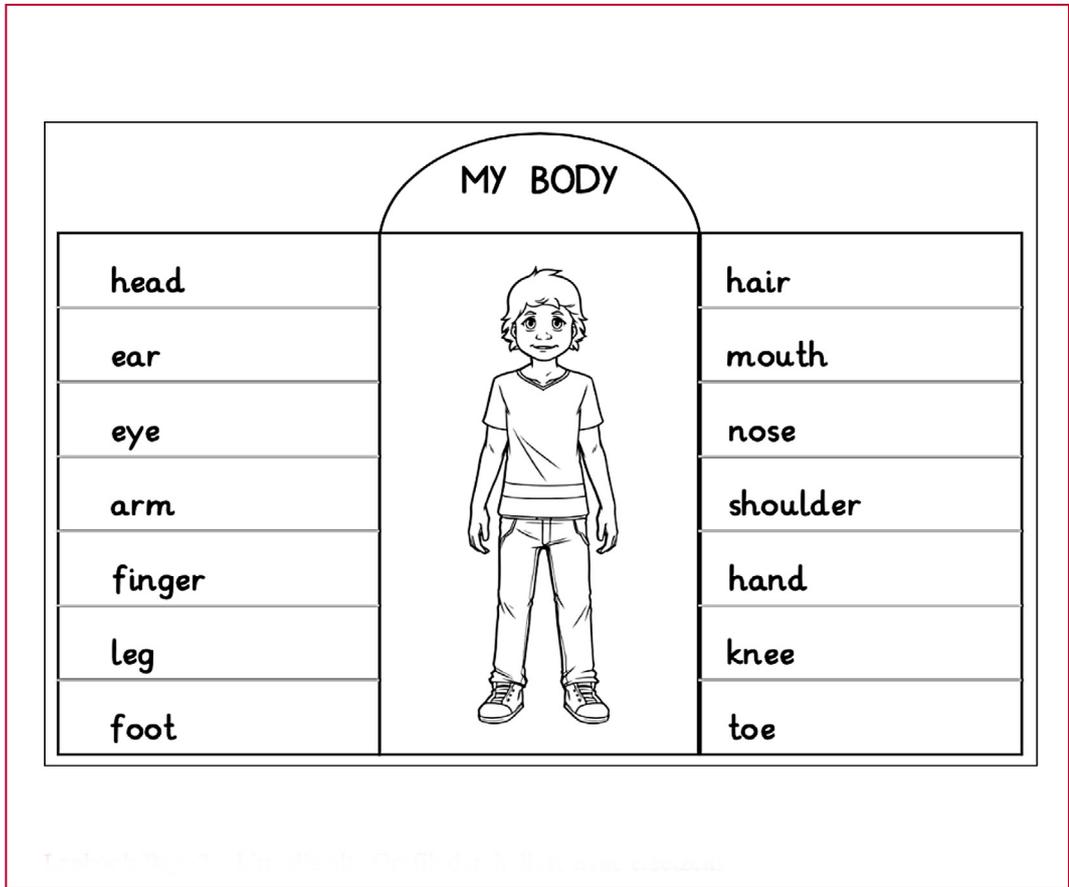


Abbildung 9: Beispiel 2 zu „Lapbook“. (Bauer, A. (2025). Lizenz: CC BY-NC-SA)

Body: ein Fabeltier beschriften

Family: Familie zeichnen/Bild einkleben und Mitglieder aufschreiben

Food and Drink: Wörtersammlung nützlicher Redewendungen oder Minidialoge notieren

Home: Traumhaus zeichnen und beschriften

Shopping: Comic zu einem Einkaufsgespräch erstellen

Abbildung 10: Beispiel-Ideen für das „Copy-Book“. (Seelbach, 2025, S. 13)

6 Digitalität

Ein zeitgemäßer Englischunterricht bietet zahlreiche Möglichkeiten, kommunikative, interkulturelle und Medienkompetenzen zu fördern.²⁵ Die Entwicklung digitaler Kompetenzen steht auch im Fach Englisch in Grundschulen nicht über dem Erreichen der sprachlichen Kompetenzen. Das Potenzial digitaler Anwendungen muss auf den Mehrwert im Vergleich zu traditionellen Medien geprüft werden. Ihr Einsatz variiert von einfacher Ergänzung bis hin zu einer vollständigen Umgestaltung des Unterrichts, wobei Aufgaben entstehen, die ohne digitale Technologien nicht möglich wären.

Der sächsische Lehrplan im Fach Englisch an Grundschulen betont in den Zielen zum Fach, dass „der Umgang mit Medien unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist“ und diesen „besondere Bedeutung z. B. beim Informieren, selbstständigen Lernen und kreativen Gestalten“ zukommt. In den verschiedenen Lernbereichen finden sich zahlreiche Hinweise auf Medienbildung. Dazu zählen: authentischer Sprachinput, Informationsgewinnung, die Aufnahme und Analyse von Sprache sowie die Erstellung kreativer Produkte oder die Nutzung digitaler Lernprogramme.

Digitale Werkzeuge können den Lernprozess abwechslungsreicher und motivierender gestalten. Sie steigern die Effektivität von Unterricht, indem sie beispielsweise automatisiertes Feedback als unmittelbare Rückmeldung in selbstständigen Arbeitsphasen bieten. Zudem fördern sie neue Formen der Kollaboration und erleichtern die Individualisierung sowie den Umgang mit Heterogenität. (Umgang mit Heterogenität)

Digitale Medien entfalten ihr Potenzial besonders, wenn produktives und kreatives Lernen im Vordergrund steht und

aktive Sprachproduktion in monologischen sowie dialogischen Formen gefördert wird, z. B. durch Audioaufnahmen, Kurzfilme und digitale (Audio-)Bücher (Sprachförderlicher Unterricht: Sprechen und Zuhören). Einige Anwendungen ermöglichen es durch ihre einfache Bedienbarkeit, dass nicht nur Lehrkräfte Aufgaben bereitstellen, sondern auch Schülerinnen und Schüler eigene Übungen entwickeln können.²⁶ Darüber hinaus fungieren digitale Medien als „Fenster zur Welt“ und erlauben es bereits jungen Fremdsprachenlernenden, sich zu vernetzen und zusammenzuarbeiten. Beispielsweise können E-Mail-Partnerschaften mit Schulen aus anderen Ländern initiiert werden (siehe auch Lehrplan Klasse 4, Lernbereich „Hobbies“, Lernziel „Einblick gewinnen in die Möglichkeiten, über Medien mit Schülern im Zielland zu kommunizieren“)²⁷.

Schließlich bieten digitale Werkzeuge für Lehrkräfte erhebliches Potenzial. Sie können zur Unterrichtsvorbereitung genutzt werden, indem wiederverwendbare digitale Tafelbilder erstellt oder auf eine Vielzahl authentischer Sprachmaterialien zugegriffen wird. Zudem ermöglichen sie diagnostische Maßnahmen und unterstützen die Leistungsermittlung und -bewertung, etwa durch digitale Aufnahmen zur Analyse von Sprachproduktionen.

Mehrwert digitaler Medien

- mehrkanaliges Lernen ermöglichen
- Motivation steigern
- Lernprozesse und Lernergebnisse sichtbar machen
- vielfältige Möglichkeiten schaffen, insbesondere die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen zu trainieren

- Digitale Medien als *Learning and Teaching Assistant*:
 - Ermöglichung von schülerzentriertem und selbstgesteuertem Lernen
 - Unterstützung von *Scaffolding* und individualisiertem Lernen
 - veränderte Rolle des Lehrers als Lernbegleiter und -Berater
- Schaffen veränderter Lerninhalte und -produkte²⁸:
- Entwicklung der Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts unterstützen:²⁹
 - Produzentenrolle, z. B. bei der Erstellung von Erklärvideos, fördert bei Schülerinnen und Schülern die Entwicklung der 4K-Kompetenzen.³⁰

Beispiele für den Einsatz digitaler Medien

Hinweise

- bereits auf dem Gerät installierte Anwendungen/Apps nutzen (z. B. für Video- und Sprachaufnahmen, die Erstellung von Dokumenten etc.)
- jede genutzte Anwendung kritisch prüfen (z. B. auf Nutzungsbedingungen, Datenschutz, Datensparsamkeit, Altersangemessenheit, Kosten)
- englischsprachige Tastatur hinterlegen (Geräte-Einstellungen)
- Möglichkeit der Texteingabe über Sprache zulassen (Diktierfunktion bei der Tastatur)³¹
- Vorlesefunktion für die auf dem digitalen Gerät angezeigten Texte einrichten

Nachfolgende Anwendungen und Apps sind eine Auswahl, die auf den persönlichen Erfahrungen der Autorinnen beruht. Die aufgeführten Beispiele für das Schu-

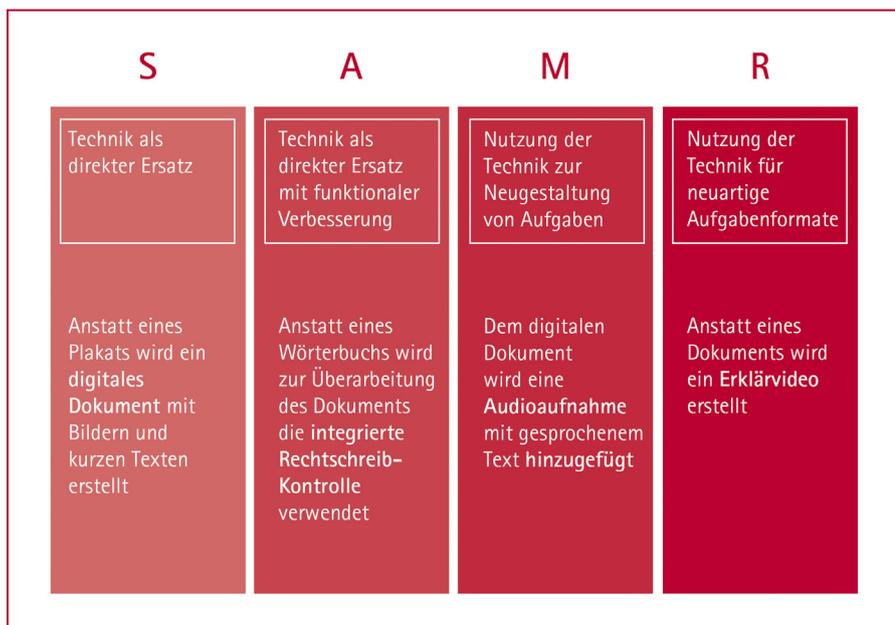


Abbildung 11: SAMR-Modell, vereinfachtes und angepasstes Modell. (Wagner, S., 2025)

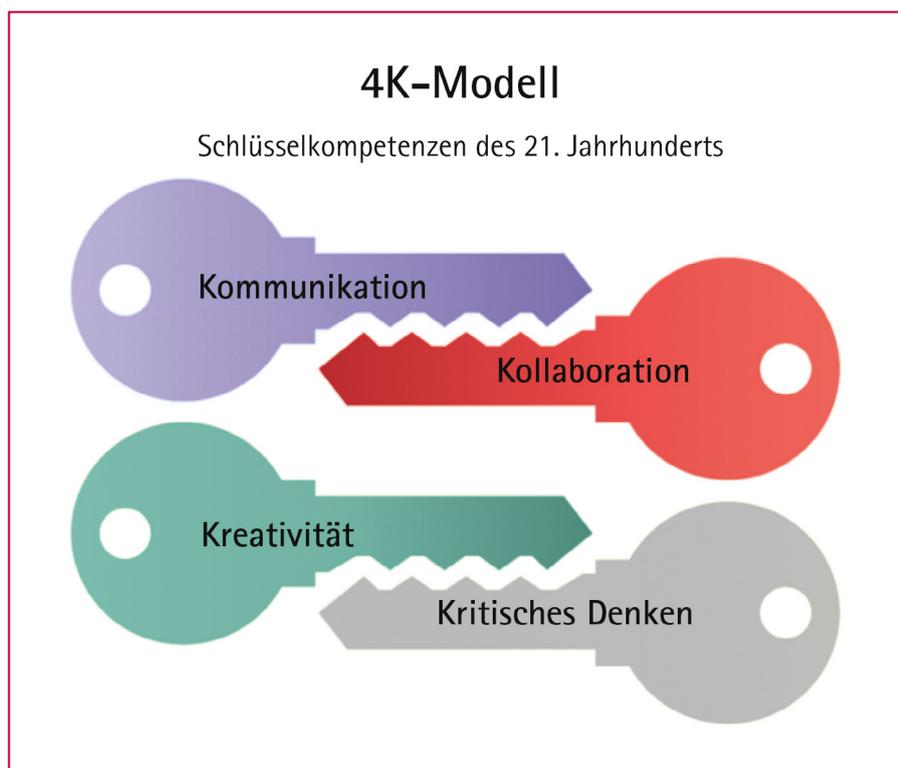


Abbildung 12: 4K-Modell, verändertes Modell. (Wagner, S., 2025)

len der einzelnen sprachlichen Kompetenzen lassen sich meist auch für das Trainieren der anderen Kompetenzen verwenden.

Hör- und Hör-/Sehverstehen

- **Videos und Audioaufnahmen (Lieder, Reime etc.)** zur Einführung neuen Wortschatzes oder zur Förderung von interkulturellem Lernen
- **Digitale Audio-Stifte** zur Bereitstellung von Sprachaufnahmen, welche die Schüler selbstständig und individuell anhören können, um Höraufträge zu bearbeiten oder ihre Aussprache zu verbessern (z. B. mit einem Hör- bzw. Vorlesestift) (siehe Abb. 13)
- **Einsatz von QR-Codes** zur Bereitstellung von Hörtexten (ggf. in differenzierten Schwierigkeitsstufen), Erstellung von Hörspur-Geschichten, Bereitstellung von Liedern und Gedichten für das selbstständige Üben etc. (siehe Abb. 14)
- **Digitale Arbeitsblätter** zum gezielten Trainieren des Hörverstehens (z. B. durch Zuordnung von Audios zu passenden Bildern) (z. B. *Worksheet-crafter*³²; siehe Abb. 15)
- **Nutzung und Erstellung einfacher Lern-Apps** zum gezielten Trainieren des Hörverstehens (z. B. *Learning-Apps*³³; siehe Abb. 16³⁴)
- **Erstellung von Multiple-Choice-Fragen oder Online-Quizen** zum spielerischen Üben des Hörverstehens im Klassenverband (z. B. *Plickers*³⁵, *Kahoot*³⁶)
- **Digitale Lernspiele** (z. B. *Wizadora*³⁷)
- **Digitale Instrumente zur Erhebung von Lernständen**

Sprechen

- **Video- und Sprachaufnahmemöglichkeiten** zur Aufnahme von Monologen oder Dialogen nutzen (z. B. um diese zu üben, ihre eigenen Sprechfähigkeiten zu reflektieren oder Verbesserungen sichtbar zu machen), zur Erstellung einfacher (Erklär-)Videos und Podcasts (z. B. *weather forecast*)
- **Apps und Anwendungen zur Erstellung von digitalen Dokumenten**, wie digitalen Plakaten oder E-Books, versehen mit Hörtexten in Form von Audioaufnahmen (z. B. mit diversen Textverarbeitungsprogrammen).
- **Einsatz von QR-Codes** zur Aufnahme von Monologen oder Dialogen und Bereitstellung dieser für andere (diverse datenschutzkonforme QR-Code Generatoren)
- **Sprechen mit KI zum Führen von Gesprächen** mit einem individualisierten Chatbot (z. B. um die gelernten Interviewfragen und -antworten zu üben) oder zum Formulieren eines Prompts, um ein Bild von der KI generieren zu lassen, z. B. KI-Assistenten bei *fobizz*³⁸ (siehe Abb. 18).
- **Tipp:** Um das Sprechen mit der KI zu schulen, muss die Diktierfunktion der Tastatur verwendet werden.

Leseverstehen

- **Digitale Wörterbücher** zum Nachlesen und Anhören von Wörtern (z. B. mit *Leo*³⁹)
- **Online-Recherche auf englischsprachigen Webseiten** (z. B. Website der Stadt London, britische Schulwebseiten)
- **einfache digitale Kinderbücher** lesen oder mit der Vorlesefunktion digitaler Endgeräte vorlesen lassen

Schreiben

- Erstellen eines digitalen Plakats
- Zusammenarbeit an einem gemeinsamen E-Book
- Erstellen einer digitalen Mindmap zu einem Thema (z. B. mit *Team-Mapper*⁴⁰)

Praxis-Beispiele



Abbildung 13: Audiostift mit Material. (Wagner, S., (2025))

1. Listen to the text!
Höre dir den Text an!

2. Circle your level!
Kreise dein Level ein!

The text was:
Der Text war:

easy
↑
Level C

okay
→
Level B

hard
↓
Level A

3. Listen to your level and number the rooms!
Höre dein Level an und nummeriere die Räume in der richtigen Reihenfolge!

Abbildung 14: QR-Codes mit 3-fach differenziertem Hörtext.
Hinweis: Die QR-Codes sind leider aus Urheberrechtsgründen nicht lesbar.

Weather


6


1


5


8


2


7


3


4

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

Abbildung 15: Digitales Arbeitsblatt. Schulung des Hörverstehens, erstellt mit Worksheetcrafter. (Wagner, S. (2025). Lizenz: CC BY-NC-SA)



Abbildung 16: Beispiel-
übung zur Schulung des
Hörverstehens. Zugang
über QR-Code zu
learningapps.org.



source: Pixabay.com

My animal has got a trunk.
 My animal can run.
 My animal can't fly.
 My animal is strong and big.
 My animal eats leaves, vegetables and fruit.



Abbildung 17: Digitales Plakat mit Audiotext, Bild:
pixabay.com. (Wagner, S. (2025). Lizenz: CC BY-NC-SA)

TALK TO THE CHATBOT

Ask the questions and find the answers!

	? _____  _____
	 _____  _____

Abbildung 18: Beispiel eines Sprechauftrags zum Üben der Interviewfragen mit einem Chatbot. (Wagner, S., (2025). Lizenz: CC BY-NC-SA)

Interkulturelles Lernen und Austausch ermöglichen

e-Twinning-Plattform⁴¹ für den digitalen interkulturellen Austausch:

- Arbeit im geschützten *TwinSpace* (geschlossener Arbeitsbereich)
- Einverständnis der Erziehungsberechtigten für die Registrierung und ggf. Foto- und Videoaufnahmen der Schülerinnen und Schüler erforderlich
- empfohlen für die Klassenstufe 4

Mögliche Phasen einer Zusammenarbeit:

- Kennenlernen
- Austausch/Konversation
- Kollaboration/gemeinsames Produkt (z. B. ein Dokument erstellen, ein abschließender Videoanruf)

Umsetzungsideen:

- *That's me*-Steckbriefe zu Beginn des Schuljahres erstellen
- unterrichtsbegleitender Mailverkehr im Verlauf des Schuljahres, entweder zu geeigneten Themen (z. B.: *hobbies, school, daily routines, family, pets, Christmas*) oder regelmäßig wiederkehrend (z. B. alle 2–4 Wochen)
- Lerntandems aus Schülerinnen und Schülern der beteiligten Klassen bilden (z. B. entsprechend gemeinsamer Interessen oder Vorlieben)
- sofern englischsprachige Partnerklasse, diese zuerst schreiben lassen (Sprachvorbild)
- später ggf. über eigene/private Mail-Adressen Kontakt individuell weiterführen

7 Umgang mit Heterogenität

Guter Englischunterricht hat das Ziel, allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen, Zugang zur englischen Sprache zu ermöglichen. Dies schließt u. a. Schülerinnen und Schüler mit einer diagnostizierten Leserechtschreib-Schwäche, mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Deutsch als Zweitsprache ein und berücksichtigt damit die Heterogenität aller Lernenden.

Entscheidend ist, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu kennen, etwa durch Einsicht in existierende Förderpläne oder Bildungsvereinbarungen. Auch der Einsatz Kriterien gestützter Beobachtungsbögen im Unterricht kann hilfreich sein. Die Fremdwahrnehmung durch die Lehrkraft sollte dabei schrittweise durch die Selbstwahrnehmung der Lernenden ergänzt werden – etwa mithilfe von Selbsteinschätzungsbögen oder durch gemeinsame Reflexionsphasen im Plenum am Ende einer Unterrichtsstunde.

Um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden, sollten Unterrichtsmethoden, Materialien und Aufgaben gezielt an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Ein hoher Grad an Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse und wiederkehrende Routinen helfen, Lernende zu unterstützen. Dies umfasst auch kleinschrittige direkte Anleitungen und vorstrukturierte Lernsettings. Multiple Zugänge zum Lerninhalt sollten genutzt werden, um den individuellen Lernprozess zu unterstützen. Dazu gehört auch der gezielte Einsatz schriftlicher oder digitaler Unterstützungsangebote, sodass Lernende im Unterricht vielfältig und intensiv aktiv sprachhandelnd tätig werden können. (Sprachförderlicher Unterricht: Lesen und Schreiben; Digitalität)

Für einen differenzierten Englischunterricht wird verstärkt auf offene Ansätze bzw. Methoden und Prinzipien wie Stationenlernen, *Scaffolding Task-Based Language Learning*⁴² (TBLL) oder die *Storyline*-Methode gesetzt.⁴³ Sie ermöglichen das Arbeiten am gemeinsamen fachlichen Gegenstand und bieten gleichzeitig vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten.

Von besonderer Bedeutung ist zudem die konstruktive Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern. *Peer-Learning-Formate*, in denen gegenseitiges Lernen und Unterstützen im Vordergrund stehen, fördern die Inklusion maßgeblich. (Sprachförderlicher Unterricht: Sprechen und Zuhören)

Auch in einem Englischunterricht, an dem Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die lernzieldifferent unterrichtet werden, ist die Unterrichtssprache primär Englisch. Verbindliche *Classroom Phrases* (ggf. in reduzierter Komplexität und visualisiert) sollten möglichst unverändert und hochfrequent verwendet werden. (Funktionale Einsprachigkeit). Je nach individuellen Herausforderungen oder Besonderheiten sind ggf. weitere Maßnahmen nötig, um möglichst alle Schülerinnen und Schüler einzubeziehen.

Methoden und Prinzipien für einen geöffneten, differenzierten Unterricht

Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen und Lernniveaus mit in den Unterricht. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, bieten sich differenzierende und individualisierende Ansätze an, die sich insbesondere durch eine Öffnung des Unterrichts realisieren lassen, etwa mithilfe sinnvoll gestalteter Lernaufgaben oder durch of-

fene Formate wie Stationenlernen oder der *Storyline*-Methode.

Ein offener Unterricht geht mit einem Perspektivwechsel einher: weg von einer lehrkraftzentrierten hin zu einer schülerorientierten Lernkultur. Die Öffnung des Unterrichts kann dabei in unterschiedlichen Abstufungen und Schritt für Schritt erfolgen. Verlässliche Strukturen und wiederkehrende Rituale bieten Orientierung und schaffen Sicherheit für die Schülerinnen und Schüler.

Um der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden, ist es sinnvoll, bereits in der Unterrichtsplanung mögliche Herausforderungen zu antizipieren und den Unterricht gezielt auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen. Die nachfolgend vorgestellten Formate zielen auf Differenzierung ab, indem sie so gestaltet sind, dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben auf verschiedene Weise bearbeiten können.

Der Einsatz der vorgestellten methodischen Ansätze bedeutet dabei nicht zwangsläufig einen höheren Vorbereitungsaufwand, sondern vielmehr einen veränderten, stärker schülerorientierten Blick auf Unterricht und Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen.

Merkmale einer gelungenen Öffnung

- positive Lernatmosphäre mit Raum für Fragen und etablierten Helfersystemen
- Balance zwischen sprachlicher Unterstützung und Herausforderung
- Rituale und Rhythmisierung der Phasen
- Reflexions- und Feedbackschleifen
- Visualisieren der Lernaufgabe (Beispiel oder Probehandlung)
- Transparenz über: Stundenziel, Kriterien für die Arbeitsphase und Produkt

- sprachliche Differenzierung und Individualisierung
- variantenreiche Sozialformen
- mediale Unterstützung (geeignete Lernumgebung)
- Rolle der Lehrperson vorrangig beratend, beobachtend und unterstützend im Sinne des *Scaffoldings*⁴⁴

Rolle der Medien

- starke Schülerzentrierung und Individualisierung ermöglichen (individuelle Inhalte, variables Angebot an Fördermöglichkeiten)
- verschiedene Zugangsweisen bereitstellen
- zahl- und variantenreiche Übungs- und Wiederholungsmöglichkeiten anbieten
- Verständnis durch visuelle Impulse (Bilder, Videos) fördern
- selbstständiges Lernen (z. B. Nachschlagen, Selbstkontrolle) unterstützen
- hohes Maß an Schüleraktivierung und Interaktion erreichen
- Lernunterstützung unabhängig von Lehrperson (z. B. bei Sprachrezeption und Produktion) nutzen
- Präsentation von Ergebnissen unterstützen

Dimensionen der Öffnung

Organisatorische Öffnung

- Rahmenbedingungen von Raum, Zeit oder Sozialform bestimmen
- eine räumliche Öffnung, die bedingt, dass die Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen Stellen im Arbeitsprozess sind (z. B. Sitzkreis zum Gruppengespräch, Einzelarbeitsplatz, Flur für Tonaufnahmen)

Methodische Öffnung

- unterschiedliche mediale Unterstützung nutzen (Audiostift, digitales Wörterbuch)
- Zugangsweisen wählen (erst hören, dann lesen oder umgekehrt)
- Strategien einbeziehen (Wörter aus dem Kontext erschließen oder gezielt nachschlagen)
- Reihenfolge der Arbeitsschritte beachten (erst Basisdialog, dann Ergänzungen oder umgekehrt)

Inhaltliche Öffnung

- interessenbezogenes Lernen ermöglichen
- den Grundwortschatz individuell erweitern oder von vornherein gemeinsam auswählen
- zu einem Oberthema individuelle Unterthemen wählen lassen (*pets – my cat, my budgie*), Beschreibung des Haustiers wird inhaltlich angepasst und kann auch bzgl. des Wortschatzes und des Umfangs variieren

Stationenlernen/Lerntheke

In einem von der Lehrkraft festgelegten Rahmen bestimmen die Schülerinnen und Schüler ihr Lerntempo, die Sozialform, die Reihenfolge, die Auswahl und inhaltliche Gestaltung von Aufgaben selbst und übernehmen damit eine größere Verantwortung für ihr Lernen. Feste Strukturen wie Laufzettel oder gemeinsame Einstiegs- und Reflexionsphasen geben Halt und sorgen für Transparenz.

Unterschiedliche mediale Hilfsmittel, exemplarische Lösungsmöglichkeiten und verantwortliche Expertinnen oder Experten an jeder Station bieten Unterstützung unabhängig von der Lehrkraft und ermöglichen ihr, sich stärker auf eine lernbegleitende und beobachtende Rolle zu konzentrieren. Es sollte auf eine Ausgewogenheit der Angebote bezüglich Schwierigkeit und Komplexität der Aufgaben, Förderung der verschiedenen kommunikativen Kompetenzen und methodischer Zugangsweisen geachtet werden.⁴⁵

Da die Arbeit an Stationen oder Lerntheken weitgehend selbst organisiert ist, brauchen die Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Vorwissen, um die Aufgaben zu bearbeiten. Dieses muss in inputzentrierten Phasen erarbeitet werden, weshalb Stationen oder Lerntheken eher in der Mitte oder am Ende einer Unterrichtsreihe stehen. Das erworbene Wissen wird geübt, gefestigt und angewendet. Beim ersten Arbeiten mit diesen Formaten ist die Anzahl der Aufgaben eher begrenzt; nach und nach können auch komplexere Aufgaben und Arbeitsformen hinzukommen. Thematischer Schwerpunkt kann sowohl ein bestimmtes Themenfeld (z. B. *animals*) als auch ein sprachlicher Schwerpunkt (z. B. *reading and writing*) sein.

Die Angebote sollten vor allem Aktivitäten zur sprachlichen Rezeption und Produktion enthalten. Ein gewisses „Überangebot“ an Aufgaben ist nötig, um allen Lernenden gerecht zu werden. Die Sozialform zur Bearbeitung der Aufgaben sollte variieren bzw. wenn möglich auch freigestellt werden.

Einzelne Aufgaben können auch differenziert angeboten werden (z. B. durch eine offene Formulierung der Aufgabenstellung oder die Möglichkeit, Lösungen auf Wort-, Satz- oder Textebene zu erlauben). Pflichtaufgaben (z. B. zur Festigung des Wortschatzes oder eine Aufgabe mit einem kommunikativen Schwerpunkt) können durch Wahlaufgaben ergänzt werden.

Ein Laufzettel bietet Orientierung und ggf. Informationen über den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben. Um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, können auch individuelle Laufzettel angefertigt werden, z. B. mit verringerter Aufgabenanzahl oder festgelegter Reihenfolge. Um ein selbstständiges Arbeiten zu fördern, sollten möglichst viele Stationen Hilfs- oder Lösungskarten enthalten. Die Arbeit damit muss im Vorfeld eingeübt werden.

Klare Regeln (z. B. „*Finish a task before you start the next one.*“) und transparente Erwartungen (z. B. Zeitvorgaben für die Bearbeitung einer Aufgabe) helfen bei der Organisation der Arbeit.

Bei der Erstellung der Materialien sollte auf Einheitlichkeit geachtet werden: *colour coding* (z. B. Laufzettel gelb, Lösungskarten rot, Tippkarten grün) und *corporate design* (immer gleicher oder ähnlich aussehender Aufbau) helfen den Schülerinnen und Schülern, den Überblick zu behalten.⁴⁶

Auch digitale Lernmanagement-Systeme bieten die Möglichkeit, Aufgaben und Materialien übersichtlich und gebündelt bereitzustellen. Sie können individuell auf jedes Kind zugeschnitten werden und ermöglichen automatisiertes, zeitnahes Feedback. Gleichzeitig erhält die Lehrkraft einen schnellen und klaren Überblick über den aktuellen Arbeitsstand der Schülerinnen und Schüler. Zudem lassen sich erstellte Lernaufgaben unkompliziert mit Kolleginnen und Kollegen teilen.

Task-Based Language Learning (TBLL)

Task-Based Language Learning (TBLL, deutsch: Aufgabenorientiertes Lernen) ist ein didaktischer Ansatz im Fremdsprachenunterricht, bei dem kommunikative Aufgaben (*Tasks*) das zentrale Element darstellen. Im Gegensatz zu anderen Übungsformen, die sich eher auf das isoliertere Üben von Redemitteln oder Wortschatz beschränken, steht bei TBLL die funktionale Sprachverwendung im Vordergrund. Ziel einer *Task* ist nicht das bloße Reproduzieren sprachlicher Strukturen (wie z. B. bei der Zuordnung von Bildern und Wörtern, Wiedergeben von Frage-Antwortpaaren, Auswendiglernen von Liedern und Gedichten etc.), sondern die Fremdsprache wird – ganz ähnlich wie im Alltag – als Werkzeug eingesetzt, um eine Handlung auszuführen, ein Produkt zu erstellen oder ein Problem zu lösen. Entsprechend ist das zentrale Merkmal von TBLL das Erreichen eines **außersprachlichen Ziels** mittels Sprache.

Beispiele für *Tasks* im Anfangsunterricht Englisch sind:

- **Information-Gap Tasks:** zwei oder mehr Personen haben unterschiedliche Informationen und müssen miteinander sprechen, um ihre jeweiligen Informationslücken zu schließen. So haben bspw. drei Kinder einen jeweils zum Drittel befüllten Stundenplan und müssen ihn gemeinsam vervollständigen.
- **Dictation Tasks:** Eine Person beschreibt ein Bild, die andere muss das Bild zeichnen oder legen. Eine Person hat eine Wegbeschreibung, die andere muss fragen, um an das Ziel zu gelangen. Auch eine *Connect-the-Dots*-Aufgabe nach einer Höranleitung wäre eine *Task*, die dann entsprechend in Einzelarbeit bearbeitet wird.
- **Spot the Difference:** Zwei Kinder bekommen ähnliche Bilder und müssen durch gegenseitige Bildbeschreibung herausfinden, was die 5 (7, 10, ...) Unterschiede zwischen den Bildern sind.
- **Creation and Presentation Tasks:** Die Kinder gestalten ein Plakat, z. B. zu ihrem Lieblingsstar oder einer bedrohten Tierart, welches sie anschließend im Plenum, im *Gallery Walk* o. ä.

präsentieren. In Gruppen bereiten die Kinder einen Wetterbericht vor, welchen sie anschließend wie in einer Fernsehsendung präsentieren (Variante: Sie drehen ihren Wetterbericht als Video).

- **Problem-Solving Tasks:** Die Lernenden lesen oder hören einen Text und wenden die Informationen daraus an, z. B. um ein Rätsel zu lösen, aus einem Angebot nach bestimmten Gesichtspunkten eine Einkaufsliste zu erstellen (z. B. Preislimit, nur vegetarisch). *Riddles*, *Logicals* oder das Befolgen von Bastelanleitungen oder Rezepten sind weitere Beispiele für *Problem-Solving Tasks*.

Wie diese Beispiele zeigen, ist *TBLL* sowohl in Einzel-, Partner-, als auch Gruppenarbeit möglich und für alle Fertigkeiten geeignet (schriftlich/mündlich, rezeptiv/produktiv). Das Feedback kommt in der Regel aus dem Gelingen der Aufgabe selbst, d. h., es ist weniger die Lehrkraft, die über „richtig“ oder „falsch“ entscheidet. Die Evaluation erfolgt daher nicht primär über Fehlerzählung, sondern über den Grad der Verständlichkeit und Funktionalität der Kommunikation – ein Ansatz, der die Motivation der Lernenden stärkt und angstfreie Sprachverwendung fördert.

TBLL knüpft an das Weltwissen der Kinder an, begünstigt die Variation an Sozial- und Arbeitsformen und bietet Gelegenheiten zum kreativen Arbeiten. Entsprechend bietet *TBLL* viele Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung. Da *Tasks* offen gestaltet sind und verschiedene Lösungswege erlauben, können Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Vorkenntnissen und Kompetenzen auf ihrem jeweiligen Niveau teilnehmen. Kinder mit sichereren Sprachkenntnissen formulieren eventuell vollständige Sätze oder ergänzen kreative Details, während Kinder mit weniger sicheren Kenntnissen mit einfacheren Redemitteln arbeiten können. *TBLL* erfordert zudem in der Regel kooperative Lernformen wie Partner- oder Gruppenarbeit, so dass die Lehrkraft durch die Zusammensetzung individuelle Unterstützung und gezielte Hilfestellungen geben kann bzw. Lernende sich gegenseitig unterstützen können. Auch können die Kinder durch Rollen- und Aufgabenverteilung ihre un-

terschiedlichen Stärken einbringen. So fördert *TBLL* nicht nur den Spracherwerb, sondern auch die sozialen Kompetenzen der Kinder. Zudem lassen sich bei *TBLL* differenzierende Materialien leicht integrieren. Visuelle Hilfen, *Scaffolds* für sprachliche Mittel, Hörbeispiele (z. B. über Audiostifte) oder digitale Tools können flexibel eingesetzt werden, um auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse einzugehen.⁴⁷

Storyline-Methode

Zu einem bestimmten Thema, i. d. R. zu einem Ort (z. B. *zoo*, *market*), werden verschiedene Kommunikationssituationen erarbeitet, die in einer sinnvollen Reihenfolge eine Geschichte ergeben, die sog. *Storyline*. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen dabei die Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Drei Kernfragen sind dabei leitgebend: „*Where is it?*“, „*Who is there?*“, „*What happens?*“ Gemeinsam erfolgt die Entscheidung für ein Thema und die arbeitsteilige Erarbeitung des Settings. Die Lernenden entwickeln dabei schrittweise für sie bedeutsame Kommunikationssituationen, halten diese in Dialogform ggf. schriftlich fest und spielen sie (z. B. mit Figuren) nach. Dabei entstehen kreative und neue Ideen, die das Grundgerüst der Dialoge erweitern. Die Möglichkeit auf bekannte Dialoggerüste zurückzugreifen, aber auch neue Ideen umzusetzen, schafft eine gute Balance zwischen Sicherheit und Herausforderung.

Es ist wichtig, dass auch die Schülerinnen und Schüler das gemeinsame Ziel kennen und wissen, in welchem Rahmen sie selbstständig Entscheidungen treffen können. In jeder Stunde gibt es kurze gemeinsame Phasen, in denen mögliche Erweiterungen und Ideen für neue Dialoge gesammelt, ggf. vereinfacht und geübt werden. Auch individuelle Erweiterungen sind möglich. Am Schluss werden die Dialoge bzw. Geschichten vorgespielt und die Präsentierenden erhalten ein Feedback zur inhaltlichen und sprachlichen Umsetzung.⁴⁸

Weitere Maßnahmen

Beeinträchtigungen, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen können⁴⁹

Beeinträchtigung des Hörvermögens

- guten Blickkontakt ermöglichen (nahe der Lehrkraft)
- Gestik, Mimik und Visualisierungen nutzen
- Schriftbild unterstützend einbeziehen
- Arbeitsanweisungen kurz halten (Symbolkarten nutzen)
- ggf. auf Verwendung der Muttersprache zurückgreifen
- auf niedrigen Geräuschpegel in Klasse beachten
- deutlich machen, wer spricht (Schüler mit Namen ansprechen)

Beeinträchtigung des Sehvermögens

- ausgewählter Sitzplatz (Blickrichtung, Abstand zur Tafel, Blendung...)
- Schülerinnen und Schüler stets mit Namen ansprechen
- Bewegungen verbalsprachlich begleiten, nonverbale Aufforderungen vermeiden
- kleine Abbildungen/Texte vergrößern
- auf Kontraststärke bei Bildern und Texten achten
- technische Hilfsmittel zum Lesen von Tafelbildern/Texten nutzen
- ggf. statt handschriftlichem das digitale Schreiben ermöglichen
- Sehpausen einplanen

Sprachstörungen

- unterstützende Handzeichen/Lautgebärden verwenden
- aktiv handelnde, multisensorische Auseinandersetzung mit Wortschatz ermöglichen
- Modellierungshilfen geben („Lehrer-echo“)
- Verständnis regelmäßig durch Rückfragen absichern
- korrekatives Feedback nutzen
- Satzmuster zur Orientierung vorgeben
- auf geeignete Sprachlernstrategien aufmerksam machen und diese gezielt einüben

Aufmerksamkeitsstörungen

- Reizüberflutung vermeiden
- Arbeitsblätter mit wenigen Aufgaben einsetzen

- klar strukturierter und transparenter Unterricht
- Bewegungsanlässe schaffen

Autismus

- Rituale nutzen
- begrenzte Anzahl von Übungstypen verwenden
- möglichst individuelle Interessen einbeziehen
- keine emotionalen Äußerungen einfordern
- ggf. alternative Aufgaben (eher sachbezogen, Faktenwissen) anbieten
- mündlichen Sprachgebrauch/soziale Interaktion in Einzelsituationen trainieren

Angststörungen

- Zeit geben, bis Schüler selbst aktiv spricht
- Sprechen in Gruppe ermöglichen
- viel loben
- auf Einbindung betroffener Schüler in Gruppen- oder Partnerarbeit achten

Beeinträchtigung der geistigen

Entwicklung

- auf klare Strukturen achten (Zeit, Raum, Material)
- komplexe Lernangebote gliedern und in überschaubare Schritte strukturieren
- eindeutige, kurze Aufgabenstellungen
- mehr Arbeitszeit ermöglichen
- subjektive Lernerfolge bewusst machen und wertschätzen

Ausgewählte Maßnahmen zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)⁵⁰

Grundsätzlich besteht LRS über Sprachgrenzen hinweg, d. h. wenn LRS bereits diagnostiziert wurde, ist davon auszugehen, dass dies auch Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht haben wird. Beeinträchtigt ist i. d. R. die auditive Verarbeitung, was zu Verständnisschwierigkeiten beim Erteilen von Arbeitsanweisungen führen kann. Ebenso wird durch die erschwerte auditive Verarbeitung die korrekte Aussprache beeinträchtigt, weil die Schülerinnen und Schüler die Lautunterschiede entweder nicht vollständig wahrnehmen oder nicht produzieren können. Durch ein reduziertes Arbeitsgedächtnis und eine begrenzte Sprach-

bewusstheit haben viele Schülerinnen und Schüler Probleme damit, Wortschatz zu erwerben und langfristig zu verankern. Erschwert wird dies u. U. dadurch, dass auch ein langsamerer Zugang zum Langzeitgedächtnis besteht. Darüber hinaus treten Effekte der sog. Ähnlichkeitshemmung auf, d. h. Wortschatz, der große Ähnlichkeiten zu deutschen Wörtern aufweist, wird besonders schwer behalten. Beobachtbare Symptome beim Sprechen sind z. B. Auslassung von Lauten, Teilen von Wörtern oder ganzen Wörtern, beim Hören das erschwerte Behalten von Wortschatz und beim Schreiben eine kaum leserliche Handschrift, z. B. Buchstaben in verschiedenen Größen, oder besondere Schwierigkeiten beim Abschreiben.

Classroom Management

- Strukturierung des Unterrichts, Rituale
- Lernstoff untergliedern und organisieren (kleinschrittig, komplexer werdend)
- ähnliche Themenbereiche klar voneinander abgrenzen
- hilfreiche Strategien vermitteln (Lernstrategien, Strategien des selbstgesteuerten Lernens und der Selbstkontrolle)
- wiederholtes, abwechslungsreiches Üben
- Motivation stärken, indem Erfolgserlebnisse geschaffen werden
- Aufgabenumfang reduzieren

Unterrichtsmaterialien

- geeignete Schriftarten nutzen (z. B. *Comic Sans MS*, *Century Gothic*)
- Mindestschriftgröße 14, Zeilenabstand 1,5
- vorgefertigte Arbeitsblätter ggf. größer kopieren (150 %)
- kurze und klare Aufgabenstellungen geben (ggf. auch in Deutsch)

Maßnahmen im Fremdsprachenunterricht:

- sprachliche Strukturen klar sichtbar machen (mehrmals demonstrieren, explizit erklären)
- multisensorische Wortschatzarbeit (hoch strukturiert, direkte Unterweisung, Steigerung der Schwierigkeit von leicht zu schwer, multisensorische

Elemente, z. B. Gestik, Geräusche, verschiedene Intonation)

- deutliches Vorsprechen der Vokabeln zur eindeutigen Lautunterscheidung
- Mundstellung verdeutlichen und anfängliche Überbetonung
- Chor- oder Tandem-Sprechen/-Lesen
- systematische Zugänge zum Schrift-erwerb ermöglichen, Stichwort:
Phonics
- zunächst die Schriftform der Wörter einführen, die eine transparente Schreibung aufweisen
- mehr Zeit zum Lesen und Schreiben geben
- Arbeitsanweisungen vorlesen und übersetzen lassen, Verständnis klären
- Schlüsselwörter und Kernsätze sichtbar im Klassenzimmer oder zur Schreibentlastung bereits verschriftlicht zur Verfügung stellen

Anmerkungen

- 1 Kubanek (2017).
- 2 Reckermann; Frisch (2024). S. 4.
- 3 Kötter, 2024, Anhang M1
- 4 <https://apps.ankiweb.net/>. browserbasiert und als App möglich (Anki, Anki Mobile, AnkiDroid, AnkiWeb). individualisierbar. Open Source. kostenlos.
- 5 Mit dem „Assistent KAI“ stellt der Freistaat Sachsen Lehrerinnen und Lehrern eine Lösung zu Verfügung, die datenschutzkonform und kostenlos Text- und Bildgenerierung ermöglicht. Damit können vielfältige Aufgaben des pädagogischen Alltags mit KI-Unterstützung gelöst werden. Der Zugang erfolgt über Schullogin.
- 6 Vgl. Materialpaket LEBE (1.2.1 Beispiele für mündliche Tests).
- 7 Vygotzky, L.S. (1978).
- 8 Elis, F.; Dressler, C. (2024). S. 4.
- 9 Frisch (2013). Beinke (2020). Schrader (i.V.)
- 10 Die Unterscheidung zwischen /w/ und /v/ bereitet deutschsprachigen Lernern besondere Schwierigkeiten, da im Deutschen der Laut /w/ nicht phonemisch vorkommt und der Buchstabe w regelmäßig als /v/ realisiert wird. Dies führt dazu, dass beim Lesen und Schreiben häufig Verwechslungen auftreten, obwohl die mündliche Produktion von /w/ im frühen Englischunterricht oft noch gelingt. Eine gezielte phonologische Bewusstmachung (ggf. durch Kontrastierung) und orthographische Visualisierung sind daher essenziell.
- 11 Daneben gibt es für <ch> noch – die deutlich seltenere – Aussprachevariante /ʃ/, meist für Wörter französischen Ursprungs wie *chef, chic, chalet* und die Aussprachevariante /k/, meist für Wörter griechischen Ursprungs wie *character, chaos, bronchitis*, aber auch *Christmas, school, stomach, (belly)ache, zucchini*.
- 12 Weitere Ausnahmen: <oo> als /ʌ/ (nur in *blood* und *flood*) oder /ɔ:/ (bei *door* oder *floor*).
- 13 z. B. Pereira, M. (2018): Lesespurgeschichten im Englischunterricht.
- 14 Schrader (2020). S. 9–11.
- 15 Loder Buechel (2020), S. 24 f.
- 16 Kolb (2011). S. 145 f.; Reckermann; Frisch (2024). S. 7; Schlieckmann (2022). S. 82 f.
- 17 Kolb (2011). S. 172; Dreßler; Kolb (2025). S. 4 f.; Reckermann; Frisch (2024). S. 6.
- 18 Dreßler; Kolb (2025). S. 3; Elis; Dressler (2024). S. 4 f.
- 19 Reckermann; Frisch (2024). S. 6; Dreßler; Kolb (2025). S. 4 f.
- 20 Kolb (2011), S.171; Dreßler & Kolb (2025), S.,
- 21 Kolb (2011). S. 170 f.; Dreßler; Kolb (2025). S. 5; Lauströer (2025). S. 6 f.; Schlieckmann (2022). S. 344.
- 22 Kolb (2011). S. 172 f.; Dreßler; Kolb (2025). S. 4; Reckermann; Frisch (2024). S. 6. Niedersächsisches Kultusministerium (2022). S. 11–46.
- 23 Dreßler & Kolb (2025), S. 3 f.; Lauströer (2025), S. 6 f.; Schlieckmann (2022), S. 344.
- 24 Landesamt für Schule und Bildung. Radebeul (2021).
- 25 Brunsmeier; Holberg (2022). S. 5 f.; Dausend (2022). S. 32 f.; Windmüller-Jesse; Talarico (2018). S. 90 f.
- 26 ebd. S. 31 f
- 27 Brunsmeier; Holberg (2022). S. 6 f.; Beercroft; Capek (2022). S. 26–29).
- 28 Wagner, S. (2025): SAMR-Modell. Vereinfachte und angepasste Darstellung. Lizenz: CC BY-NC-SA. Nach: <https://www.iqesonline.net/bildung-digital/digitale-schulentwicklung/modelle-zur-digitalisierung-von-schule-und-unterricht/das-samr-modell/>.
- 29 Wagner, S. (2025): 4K-Modell. Lizenz: CC BY-NC-SA. Nach: <https://www.iqesonline.net/bildung-digital/digitale-schulentwicklung/modelle-zur-digitalisierung-von-schule-und-unterricht/das-4k-modell/>.
- 30 Brunsmeier; Holberg (2022). S. 5.
- 31 In den Einstellungen des Geräts ist zu prüfen, ob eine datenschutzkonforme Nutzung möglich ist, ggf. ist die Zustimmung der Erziehungsberechtigten erforderlich.
- 32 <https://worksheetcrafter.com/de/>; kostenpflichtig (i. d. R. als Schullizenz); Installation der App „Worksheet Go!“ auf den Schülergeräten erforderlich; Registrierung der Lehrperson erforderlich.
- 33 <https://learningapps.org/>; kostenlos; Registrierung der Lehrperson nur erforderlich bei Erstellung eigener Apps.
- 34 <https://learningapps.org/watch?v=p26a3rvpa22> (Link zum Praxis-Beispiel). Wagner, S. (2025).
- 35 <http://www.plickers.com/>; kostenlos in der Basis-Version; Registrierung der Lehrperson erforderlich.
- 36 <https://kahoot.com/>; kostenlos in der Basis-Version; Registrierung der Lehrperson erforderlich.
- 37 <https://www.planet-schule.de/schwerpunkt/wizadora/wizadora-lernspiel-100.html>; kostenlos; browserbasiert und als App möglich; keine Registrierung der Lehrperson erforderlich.
- 38 <https://fobizz.com/de/>; kostenpflichtig (i. d. R. als Schullizenz); in geringem Umfang auch kostenlos nutzbar; Registrierung der Lehrperson erforderlich.
- 39 <https://www.leo.org/>; kostenlos; browserbasiert und als App möglich; keine Registrierung der Lehrperson erforderlich.
- 40 <https://map.kits.blog/>; kostenlos; browserbasiert; keine Registrierung der Lehrperson erforderlich.
- 41 <https://erasmusplus.schule/etwinning/>; <https://erasmusplus.schule/etwinning-etwinning-in-der-grundschule>.
- 42 Vgl. Legutke, M.; Howard, T. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Longman.
- 43 Rohde; Schick (2022). S. 34 f.; Eßer et al. (2018). S. 13–21.; Krause; Kuhl (2018). Windmüller-Jesse; Talarico (2018). S. 85 ff.; Blume et al. (2018); Timpe-Laughlin; Laughlin (2018).
- 44 Doms (2025). S. 34 f.
- 45 Doms (2025). S. 36.
- 46 Reckermann (2019), S. 10 ff.
- 47 Vgl. auch: Reckermann, J. (2019).
- 48 Doms (2025). S. 36 f.
- 49 Haß (2013). S. 30 ff.; Rohde; Schick (2022/80). S. 30–35; Rohde; Schick (2022/81). S. 30 ff.; Rohde; Schick (2023/82). S. 31 ff.; Geary; Rohde (2023). S. 34 f.; Polat (2023). S. 35 ff.; Rohde; Schick (2023/84). S. 35–39.
- 50 Schneider, S. 7–16; Dorsch (2024). S. 11–17; Hötzel (2022). Kormos (2019). Engelen (2016).

Quellenverzeichnis und Literatur

- Beecroft, R.; Capek, M. (2022):** Das Cultures Connect International Pen Pal Project. Initiating ICC through digital media. *Grundschule Englisch* (79), S. 26–29.
- Beinke, A. (2020):** Anbahnen von Schrift im Englischunterricht der Grundschule – Phonics als Ansatz für den Schriftspracherwerb in der Fremdsprache Englisch. Universität Bremen.
- Berge, P. (2025):** Tips for improving your classroom language use. *Grundschule Englisch* (90), S. 38.
- Biesemann, N.; Holberg, S. (2022):** Tips for teachers. Data privacy. Datenschutz wahren – auch im Englischunterricht. *Grundschule Englisch* (79), S. 18–19.
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2015):** Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie. Domino Verlag.
- Blume, C.; Kielwein, C.; Schmidt, T. (2018):** Potenziale und Grenzen von Task-Based-Language Teaching als methodischer Zugang im (zielfferenz-) inklusiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In: B. Roters & D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.) *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Waxmann, S. 27–48.
- Brown, R. (1981):** A dark, dark tale. Story and Pictures. ISBN: 9780803716728. URL: <https://shop.studibuch.de/9780803716728/A-Dark-Dark-Tale-Story-and-Pictures>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Brunsmeyer, S.; Holberg, S. (2022):** Making the match: English and media competences. *Digitale Medien im Englischunterricht der Grundschule*. *Grundschule Englisch* (79), S. 2–7.
- Cameron, L. (2010):** Teaching languages to young learners. Cambridge University Press. ISBN: 9780511733109. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/teaching-languages-to-young-learners/24C0A04FF42B159B8A9650D4CEB83409>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Dausend, H. (2022):** Englisch unterrichten in unserer digitalisierten Welt. The new self-image. *Grundschule Englisch* (79), S. 30–32.
- Doms, C. (2014):** Say it in English. Classroom talk – Englisch als Arbeitssprache. *Grundschule Englisch* (48), S. 18–21.
- Doms, C. (2024):** There is no „one size fits all“. Differenzieren und individualisieren. *Grundschule Englisch* (89), S. 31–35.
- Doms, C. (2025):** The learners' ideas are very welcome! *Grundschule Englisch* (90), S. 34–37.
- Dorsch, U. (2024):** Ratgeber zum Fremdspracherwerb am Beispiel Englisch. Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (Hrsg.)
- Dreßler, C.; Kolb, A. (2025):** Stark aus Klasse 4. Erfolge des Grundschulunterrichts sichtbar machen. *Grundschule Englisch* (90), S. 2–5.
- Duscha, M. (2007):** Der Einfluss der Schrift auf das Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Englischunterrichts in Niedersachsen. Dissertation. URL: https://leopard.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00021088. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Elis, F.; Dressler, C. (2024):** Ready for take-off! Englisch in Klasse 5: Englischkompetenzen aus der Grundschule per task-based language learning weiterentwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (188), S. 2–7.
- Elsner, D. (2010):** Englisch in der Grundschule unterrichten: Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele. Oldenburg. ISBN 978-3-637-00911-0.
- Engelen, S. (2016):** Zum Umgang mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht – Forschungsstand, theoretische Konzepte und Leitlinien für den Unterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(27), S. 227–253.
- Eßer, S.; Gerlach, D.; Roters, B. (2018):** Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In: B. Roters & D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.) *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Waxmann, S. 9–24.
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I. and Kocanova, D.,** Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition. P. Birch (editor). Publications Office of the European Union (2023): URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Folkerts, J.; Reckermann, J. (2024):** I really like swimming. Hörverstehensstrategien anhand eines YouTube-Videos fördern. *Grundschule Englisch* (88), S. 6–9.
- Frisch, S. (2013):** Lesen im Englischunterricht der Grundschule: Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren. Narr Verlag. Download unter URL: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/east-2013-0042/html>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Geary, E; Rohde, A. (2023):** Putting yourself in somebody else's shoes. Aktivitäten zur Stärkung der Theory of Mind bei Autismus. *Grundschule Englisch* (82), S. 34–35.
- Gerlach, D. (2019):** Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht. Narr Verlag. ISBN: 978-3-8233-8262-1.
- Gerlach, D.; Vogt, K. (2020):** Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Inklusiver Fremdsprachenunterricht. URL: <https://www.dgff.de/publikationen/stellungnahmen/>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].

- Glaser, K. (2018). Digitaler Mehrwert im Englischunterricht der Grundschule: Wortschatzerwerb mit dem TING-Hörstift. In: B. Brandt & H. Dausend (Hrsg.). Digitales Lernen in der Grundschule: Fachliche Lernprozesse anregen. Waxmann. S. 151–178.
- Greenyer-Schüler, M. (2024): The European idea and ERASMUS+ – A project at a bilingual primary school. Grundschule Englisch (89). S. 12–13.
- Großheimann, N. (2025): Ein Lapbook gestalten und präsentieren. All about me. Grundschule Englisch (90). S. 14–15.
- Haß, F. (2013): Inklusion im Englischunterricht. Oder: Lernerorientierung endlich ernst nehmen. Englisch 5–10. 2(22). S. 28–32.
- Holberg, S.; Kapsalis, A. (2020). Digitale Portfolios am Beispiel der Onlineplattform Seesaw. Show what you can do. Grundschule Englisch (73).
- Hötzel, J. (2022): Mehr Bewegung im Englischunterricht! Fachbrief 10. Englisch Grundschule. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.). URL: <https://schulportal.berlin.de/informationen/fachbriefe/grundschule/fremdsprachen/englisch>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Ibarrola, Amparo Lázaro (2010): English phonics for Spanish children: adapting to new English as a Foreign Language classrooms. In: B. Diehr & J. Rymarczyk, (Hrsg.). Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schriftspracherwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern. Verlag Peter Lang. S. 89–106.
- Klippel, F. (2000): Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Cornelsen Scriptor.
- Kolb, A. (2011): Kontinuität und Brüche: Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (22), S. 145–175.
- Kormos, J. (2019): Sechs Dinge, die Fremdsprachenlehrkräfte über Leserechtschreib-Schwierigkeiten/Legasthenie wissen müssen. URL: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/sechs-dinge-die-fremdsprachenlehrkraefte-ueber-lese-rechtschreib-schwierigkeiten-legasthenie-wissen-muessen/>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Kötter, M. (2024): Working with words in the early English classroom. Grundschule Englisch (86), S. 32–34.
- Krause, K.; Kuhl, J. (2018): Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption. In: B. Roters & D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.) Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive. Waxmann. S. 175–195.
- Kronisch, I. (2015): Spontanes Sprechen im Englischunterricht der Grundschule. Cornelsen.
- Kubanek, A. (2017): 25 years of 'new' young learner classrooms. Insights and challenges for teacher education. In R. Porsch & E. Wilden (Hrsg.), The professional development of primary EFL teachers: National and international research. Waxmann. S. 23–44.
- Lauströer, M. (2025): Tips for teachers: Englisch als Kontinuum. Den Übergang im Fach Englisch kooperativ gestalten. Grundschule Englisch (90). S. 6–7.
- Loder Buechel, L. (2020): Getting young learners to stick to English. English Teaching Forum(58/1). S. 24–27.
- Reckermann, J.; Frisch, S. (2024). Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. URL: <https://www.dgff.de/publikationen/stellungnahmen/>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Landesamt für Schule und Bildung (2021): Angebot zur Lernstandserhebung in Klassenstufe 5. Englisch. URL: <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Landesamt für Schule und Bildung (2019): Hinweise für das Fach Englisch zur inklusiven Unterrichtung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an Grund- und Oberschulen. Schulportal Sachsen über den Passwort geschützten Zugang. URL: <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Landesamt für Schule und Bildung (2019): Materialpool zur Leistungsermittlung und -bewertung im Englischunterricht der Grundschule. Schulportal Sachsen über den Passwort geschützten Zugang. URL: <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Marques Pereira, K. (2018): Lesespurgeschichten im Englischunterricht. Sinnentnehmendes Lesen differenziert, kooperativ und lernorientiert fördern von der Grundschule bis zur Sek 1. 1. Auflage. ISBN: 9781983236945.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Englisch als Kontinuum – von der Grundschule zur weiterführenden Schule. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Englisch_als_Kontinuum.pdf. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2022): Materialband für den Übergang Grundschule – Sekundarbereich I Englisch. URL: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/unterrichtsfacher/sprachen-und-literatur/englisch-im-primarbereich/materialband-fuer-den-uebergang-grundschule-sekundarbereich-i-englisch>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Nixon, C.; Tomlinson, M. (2005): Primary Communication Box: Speaking and listening activities and games for younger learners. Cambridge University Press.
- Polat, S. (2023): Reading and spelling difficulties. Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Englischunterricht der Grundschule. Grundschule Englisch (83). S. 35–37.
- Reckermann, J. (2019). Differenzierung über Lerntheken und Stationen. Aufbau und Potential am Beispiel Wild Animals. Fördermagazin Grundschule (1). S. 10–15.
- Reckermann, J.: Eine Aufgabe – 25 richtige Lösungen (2017): Das Potenzial offener Lernaufgaben für den inklusiven Englischunterricht in der Grundschule. In: S. Chilla & K. Vogt, (Hrsg.). Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Verlag Peter Lang. S. 205–233.
- Reckermann, J.; Frisch, S. (2024): Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. URL: <https://www.dgff.de/publikationen/stellungnahmen/>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Reckermann, J.; Ritter, M. (2022): Reading and writing in the primary school EFL classroom. In: T. Summer & H. Böttger (Hrsg.). English in Primary education: Concepts, research, practice. S. 49–68.

- Reisener, H. (2005): Rhymes and poems in the classroom. Eine Textsammlung mit Aufgaben für die Schulstufen 3–6.
- Rohde, A.; Schick, K.-S. (2022): Inclusive English teaching. Der lange Weg von Integration zu Inklusion. *Grundschule Englisch* (80). S. 3–33.
- Rohde, A.; Schick, K.-S. (2022): Teaching English to ALL learners. Didaktische Prinzipien und methodische Ansätze. *Grundschule Englisch* (80). S. 34–35.
- Rohde, A.; Schick, K.-S. (2022): Challenges of learning and teaching English words. Sprachentwicklungsstörungen im Englischunterricht erkennen und Wortschatzerwerb fördern. *Grundschule Englisch* (81). S. 30–32.
- Rohde, A.; Schick, K.-S. (2023): I know that you know that I know. Autismus-Spektrum-Störung und Theory of Mind. *Grundschule Englisch* (82). S. 31–33.
- Rohde, A.; Schick, K.-S. (2023): Speaking or signing English? Lernende mit Hörschädigung. *Grundschule Englisch* (84). S. 35–37.
- Rohde, A.; Schick, K.-S. (2023): Teaching the deaf and the Deaf. Hörgeschädigte und gehörlose Schüler:innen im Klassenraum. *Grundschule Englisch* (84). S. 38–39.
- Scheffler, A. (2014): *Flip Flap Safari*. ISBN: 978-0-85763-294-4. Verlag Nosy Crow.
- Schlieckmann, R. (2022): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch – eine Frage der Einstellung? Verlag Peter Lang.
- Schneider, Dr. E.: Ausgewählte Lernstrategien für Legastheniker für den Fremdsprachenunterricht Englisch. URL: https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/bvl/Lernstrategien_LRS_Englisch_Schneider.pdf. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Schrader, A. (i.V.): *Writing in the Primary English Classroom*.
- Schrader, A. (2020): Abschreiben ausdrücklich erwünscht – Eine Auswahl motivierender Praxisbeispiele. *Grundschule Englisch* (72). S. 9–11.
- Seelbach, J. (2025): Die eigenen Kompetenzen aus der Grundschulzeit dokumentieren. My copy book. *Grundschule Englisch* (90). S. 12–13.
- Sharratt, N. (1994): *Ketchup on your cornflakes*. Scholastic Ltd. (Hrsg.). ISBN: 978-0439950640.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015). Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht. URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25461>. [letzter Zugriff am 07.08.2025].
- Stahl-Morabito, N. (2018): Zieldifferent lernen im inklusiven Englischunterricht In: B. Roters & D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.) *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Waxmann. S. 49–68.
- Timpe-Laughlin, V.; Laughlin, M.K. (2018): Universal Design for Learning. Review and recommendations for EFL instruction. In: B. Roters & D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.) *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Waxmann. S. 161–173.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weth, C. (2010): Gesteuert-ungesteuerter Schriftspracherwerb in der Fremdsprache. In: C. Weth (Hrsg.). *IMIS-Beiträge. Schriffterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. 37. Ausgabe. S. 121–142.
- Windmüller-Jesse, V.; Talarico, M. (2018): Go digital! Chancen und Möglichkeiten digitaler Mediennutzung im inklusiven Englischunterricht. In: B. Roters & D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.) *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Waxmann: S. 83–100.

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Carolaplatz 1, 01097 Dresden
Bürgertelefon: +49 351 56465122
E-Mail: buerger@bildung.sachsen.de
www.bildung.sachsen.de
www.bildung.sachsen.de/blog
Twitter: https://twitter.com/Bildung_Sachsen
Facebook: @SMKsachsen
Instagram: smksachsen
YouTube: SMKsachsen
LinkedIn: www.linkedin.com/company/saechsisches-staatsministerium-fuer-kultus
WhatsApp: [Isnq.de/SMKaufWhatsApp](https://wa.me/4935156465122)

Autorinnen:

Anne Schrader, Universität Leipzig, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bereich Fachdidaktik Englisch; Landesfachberaterin Fach Englisch an Grundschulen
Susanne Wagner, LaSuB, Fachberaterin Fach Englisch an Grundschulen

Redaktion:

Landesamt für Schule und Bildung Standort Radebeul

Gestaltung und Satz:

Sandstein Kommunikation GmbH

Redaktionsschluss:

Juli 2025

Bezug:

Download unter <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb>
(unter: Lehrplan Englisch; Hinweise zum Lehrplan)

Verteilerhinweis

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinarbeitung des Herausgebers zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Erlaubt ist jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Copyright

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten. Diese Maßnahme wird mitfinanziert mit Steuermitteln auf Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.