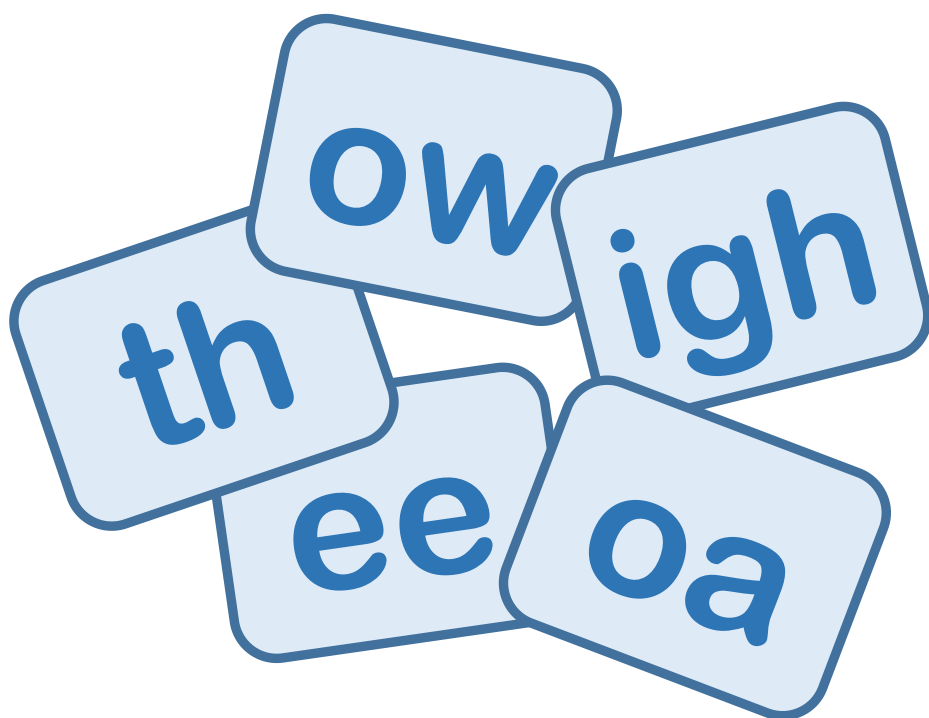


# Anbahnen von Schrift im Englischunterricht der Grundschule

Phonics als Ansatz für den Schriftspracherwerb  
in der Fremdsprache Englisch

Alicia Beinke



ANBAHNEN VON SCHRIFT IM ENGLISCHUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE  
– PHONICS ALS ANSATZ FÜR DEN SCHRIFTSPRACHERWERB IN DER FREMDSPRACHE ENGLISCH –

von Alicia Beinke

Dissertation

vorgelegt am Fachbereich 10 der Universität Bremen

zur Erlangung des Grades  
einer Doktorin der Philosophie

– Dr. phil. –

Termin des Kolloquiums: 22. Januar 2020

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sabine Doff

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Michaela Sambanis (Freie Universität Berlin)

---

Universität Bremen  
Fachbereich 10 - Sprach- und Literaturwissenschaften  
Fremdsprachendidaktik Englisch

## Danksagung

Die nachfolgende Arbeit ist parallel zu meiner Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiterin sowie LfBA an den Universitäten Bremen und Vechta sowie meinem Referendariat an einer Grundschule in Bremen entstanden. In dieser Zeit habe ich wertvolles wissenschaftliches und unterrichtspraktisches Wissen sowie entsprechende Fertig- und Fähigkeiten aus unterschiedlichen Blickwinkeln erlangt. Durch zahlreiche Menschen habe ich in dieser Zeit Unterstützung erhalten, bei denen ich mich an dieser Stelle bedanken möchte. Zuerst möchte ich mich bei meiner Erstbetreuerin Sabine Doff bedanken, die mir insbesondere in der Anfangsphase der Promotion wertvolle Hinweise für die Ausrichtung der Arbeit gegeben hat. Darüber hinaus möchte ich mich bei Michaela Sambanis für die spontane Übernahme der Zweitbegutachtung sowie bei Tim Giesler, Andreas Sebe-Opfermann, Kathrin Ulbricht und Joanna Pfingsthorn als Mitglieder der Prüfungskommission im Rahmen des Kolloquiums bedanken. Des Weiteren möchte ich mich besonders für die Denkanstöße, Diskussionen und den regen Austausch mit meinen KollegInnen Tim Giesler, Joanna Pfingsthorn und Lena Schuett bedanken. Mein Dank gilt außerdem den Lehrkräften sowie den MitarbeiterInnen des Landesinstituts für Schule in Bremen, ohne die die Durchführung dieser empirischen Studie nicht möglich gewesen wäre. Meinen Eltern möchte ich danken für die jahrelange Unterstützung, mit der sie diese Phase letztlich ermöglicht haben. Abschließend möchte ich mich bei meinem Mann für die spannende, schöne, aber auch aufreibende Zeit des Promovierens bedanken. Die Kraft und die Liebe, die mir durch dich und unsere Kinder zuteil wurden und die uns gemeinsam durch die Anstrengungen gebracht haben, haben einen großen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet.

*Alicia Beinke*



# I. Inhaltsübersicht

I.	Inhaltsübersicht .....	I
II.	Inhaltsverzeichnis .....	II
III.	Abbildungsverzeichnis .....	VI
IV.	Tabellenverzeichnis .....	VIII
1	Einleitung .....	1
2	Schrift im Englischunterricht der Grundschule.....	5
3	Schriftspracherwerb in der Erst- und Zusatzsprache .....	44
4	Schriftspracherwerb und Phonics im englischsprachigen Ausland .....	85
5	Potenzial von Phonics für den Fremdsprachenunterricht Englisch an deutschen Grundschulen.....	135
6	Studienaufbau und Forschungsmethoden .....	150
7	Die Lehrerfortbildung .....	178
8	Darstellung der Ergebnisse .....	228
9	Diskussion der Ergebnisse .....	299
10	Fazit und Ausblick .....	341
V.	Literaturverzeichnis .....	349
VI.	Anhang.....	370

## II. Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Problemaufriss und Ziel der Arbeit.....	2
1.2	Aufbau der Arbeit.....	4
2	Schrift im Englischunterricht der Grundschule.....	5
2.1	Umgang mit Schrift aus historischer und bildungspolitischer Sicht.....	5
2.1.1	Historischer Blick auf die Debatte um den Einsatz von Schrift im Englischunterricht der Grundschule.....	5
2.1.2	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen des Europarats: Lernen, lehren, beurteilen.....	7
2.1.3	Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den mittleren Schulabschluss.....	8
2.1.4	Bildungsplan Englisch für die Grundschule in Bremen.....	10
2.2	Umgang mit Schrift aus fremdsprachendidaktischer Perspektive.....	12
2.2.1	Grundprinzipien des Englischunterrichts in der Grundschule.....	13
2.2.2	Forschungsstand zum Umgang mit der Schrift im Englischunterricht der Grundschule.....	20
2.2.3	Anforderungen an Lehrkräfte.....	35
2.2.4	Forschungsbedarf hinsichtlich des Einbezugs von Schrift.....	38
2.3	Zwischenfazit.....	40
3	Schriftspracherwerb in der Erst- und Zusatzsprache.....	44
3.1	Schriftlinguistische Grundlagen.....	44
3.1.1	Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache.....	45
3.1.2	Das deutsche Schriftsystem.....	47
3.2	Schriftspracherwerb.....	55
3.2.1	Schriftspracherwerb als Begriff.....	56
3.2.2	Erklärungsmodelle für den Schriftspracherwerbsprozess.....	58
3.2.3	Lernbedingungen in der Erst- und Zusatzsprache für den erfolgreichen Schriftspracherwerb.....	62
3.3	Zugänge zum Schriftspracherwerb Deutsch.....	69

3.3.1	Anfangsunterricht Deutsch .....	69
3.3.2	Deutsch als Zusatzsprache .....	75
3.4	Zwischenfazit .....	82
4	Schriftspracherwerb und Phonics im englischsprachigen Ausland .....	85
4.1	Schriftlinguistische Grundlagen und Schriftspracherwerb Englisch .....	85
4.1.1	Das englische Schriftsystem .....	86
4.1.2	Grundlagen von Phonics .....	94
4.2	Phonics im ersprachlichen Kontext.....	100
4.2.1	Historische Entwicklung von Phonics im englischsprachigen Raum .....	100
4.2.2	Forschungsstand zu Phonics .....	104
4.2.3	Politische Legitimation von Phonics im englischsprachigen Raum.....	111
4.3	Kriterien guten Phonics-Unterrichts im ersprachlichen Kontext.....	120
4.4	Moderne Phonics-Programme: Beispiel <i>Letters and Sounds</i> .....	125
4.5	Zwischenfazit .....	132
5	Potenzial von Phonics für den Fremdsprachenunterricht Englisch an deutschen Grundschulen.....	135
5.1	Deutsch-Englisch kontrastiv und didaktische Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht.....	136
5.2	Schriftbasierte Vorerfahrungen der Fremdsprachenlernenden im Englischunterricht.....	140
5.3	Schriftspracherwerbskonzepte im Vergleich .....	141
5.4	Vereinbarkeit der didaktischen Grundsätze hinsichtlich des erweiterten Schriftspracherwerbs des Fremdsprachenunterrichts Englisch mit den Grundsätzen aus DaZ und EAL/ESL .....	142
5.5	Folgerungen für Fremdsprachenlehrkräfte .....	145
5.6	Vereinbarkeit der methodischen Zugänge aus FSU, eingebetteten Phonics-Ansätzen, dem EAL/ESL-Unterricht sowie dem DaZ-Unterricht.....	146
5.7	Zwischenfazit .....	147
6	Studienaufbau und Forschungsmethoden .....	150
6.1	Studienaufbau und forschungsleitende Fragestellung(en).....	150
6.2	Instrumente der Datenerhebung.....	157
6.2.1	Fragebogen und Fragebogenkonstruktion.....	158

6.2.2	Qualitative Forschung – Das leitfadengestützte Interview .....	166
6.3	Kriterien und Methoden der Auswertung .....	168
6.3.1	Deskriptiv-statistische Analyse zur Auswertung der Fragebögen .....	168
6.3.2	Qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung der Interviews .....	169
6.4	Umgang mit personenbezogenen Daten .....	172
6.5	Zwischenfazit .....	176
7	Die Lehrerfortbildung .....	178
7.1	Design der Lehrerfortbildung .....	179
7.1.1	Vorbereitende Überlegungen .....	179
7.1.2	Struktur und Ziele der Lehrerfortbildung .....	184
7.2	Die Lehrwerkanalyse .....	188
7.2.1	Dokumentenanalyse und das Lehrwerk als Dokument .....	188
7.2.2	Ziele, Vorüberlegungen und Kriterien zur Durchführung der Lehrwerkanalyse .....	191
7.2.3	Ergebnisse .....	194
7.2.4	Diskussion der Ergebnisse der Lehrwerkanalyse .....	206
7.2.5	Implikationen für die Fortbildungsreihe .....	208
7.3	Das Materialpaket .....	209
7.3.1	Materialien für die Durchführung der Fortbildungsreihe zu Präsentationszwecken ..	212
7.3.2	Lehrerhandreichung .....	213
7.4	Zwischenfazit .....	225
8	Darstellung der Ergebnisse .....	228
8.1	Ergebnisse der Fragebogenerhebung .....	229
8.1.1	Fragebogenergebnisse der Gesamtgruppe .....	229
8.1.2	Fragebogenergebnisse der interviewten Lehrkräfte .....	245
8.2	Ergebnisse der qualitativen Interviews .....	253
8.2.1	Expertenmeinungen zu den Fortbildungsinhalten .....	255
8.2.2	Lernendenorientierung .....	267
8.2.3	Lehrendenposition .....	275



---

8.2.4	Die Lehrerfortbildung als Format für die Weiterbildung .....	285
8.2.5	Zusammenfassung der Interviewergebnisse .....	291
9	Diskussion der Ergebnisse .....	299
9.1	Vorerfahrungen und Vorwissen der Lehrkräfte in Bezug auf die Förderung schriftlicher Kompetenzen .....	299
9.2	Anknüpfungspunkte für die phonics-basierten Übungen.....	314
9.3	Faktoren für die Implementierung .....	328
10	Fazit und Ausblick .....	341

### III. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Sprachliche Fertigkeiten auf Einstiegsniveau A1 (vgl. GER 2001: 26) .....	7
Abbildung 2:	Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den mittleren Bildungsabschluss (vgl. KMK 2003: 11) .....	9
Abbildung 3:	Bildungsplan Englisch für die Grundschule Bremen (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 7) .....	10
Abbildung 4:	Regeln für Phonem-Graphem-Korrespondenzen von Vokalen der deutschen Sprache (Dudenredaktion 2006: 69) .....	48
Abbildung 5:	Regeln für Phonem-Graphem-Korrespondenzen von Konsonanten der deutschen Sprache (Dudenredaktion 2006: 69) .....	48
Abbildung 6:	Lauttabelle (vgl. Riegel 2010: 60, nach Bredel et al. 2017: 17) .....	49
Abbildung 7:	Sechsstufenmodell des Schriftspracherwerbs (vgl. Frith 1986: 69ff) .....	58
Abbildung 8:	Liste von Silbenreimen als Hilfe zur Analogienbildung beim Lesen (Wylie and Durell 1970: 787-791, nach Dombey 2006: 100) .....	90
Abbildung 9:	The 100 most common words in written English (Carroll et al. 1971, nach Dombey 2006: 103) .....	93
Abbildung 10:	Ablauf einer Phonics-Einheit im erstsprachlichen Unterricht (vgl. DfES 2007a: 49) .....	128
Abbildung 11:	Liste der Grapheme aus Phase 5 des Programms Letters and Sounds (vgl. DfES 2007a: 134, 151ff) .....	130
Abbildung 12:	Spelling Guidelines aus Phase 6 des Programms Letters and Sounds (vgl. DfES 2007a: 187f) .....	131
Abbildung 13:	Die Konsonanteninventare der englischen und der deutschen Sprache im Vergleich (vgl. Kortmann 1999: 146ff) .....	136
Abbildung 14:	Die Vokalinventare der englischen und der deutschen Sprache im Vergleich (vgl. Kortmann 1999: 146ff) .....	137
Abbildung 15:	Übersicht des Studien- und Forschungsdesigns .....	155
Abbildung 16:	Schritte des Umgangs mit personenbezogenen und personenbeziehbaren Daten .....	172
Abbildung 17:	Kumulierte Einzelwerte der neuen Wörter je Phase und Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007a, Gerngross & Puchta 2007b) .....	196
Abbildung 18:	kumulierte Einzelwerte der neuen Wörter je Phase und Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007c, Gerngross & Puchta 2007d) .....	196
Abbildung 19:	Anteile neuer Wörter je Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007a, Gerngross & Puchta 2007b, Gerngross & Puchta 2007c, Gerngross & Puchta 2007d) .....	198

---

Abbildung 20:	Einzelwerte der neuen Wörter je Phase und Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007a, Gerngross & Puchta 2007b) .....	200
Abbildung 21:	Einzelwerte der neuen Wörter je Phase und Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007c, Gerngross & Puchta 2007d) .....	201
Abbildung 22:	Übersicht über die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Erhebung .....	228
Abbildung 23:	Zweck des Einsatzes der deutschen Sprache im Englischunterricht .....	234
Abbildung 24:	Übersicht über die Funktion der Schrift im Lehrwerk aus der Sicht der Lehrkräfte	235
Abbildung 25:	Übersicht über die Funktion, die die englische Schriftsprache im Lehrwerk aus Sicht der Lehrkräfte einnehmen sollte .....	236
Abbildung 26:	Eignung der Übungen in Anbindung an bestimmte methodische Zugriffe im Englischunterricht .....	240
Abbildung 27:	Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf das Lesen und Schreiben innerhalb des Lehrwerks .....	241
Abbildung 28:	Übersicht über die tatsächliche Verwendung von phonics-basierten Übungen in Verbindung mit anderen Unterrichtsmaterialien .....	245
Abbildung 29:	Kernaussagen zur Unterforschungsfrage 1 .....	313
Abbildung 30:	Kernaussagen zur Unterforschungsfrage 2 .....	328
Abbildung 31:	Kernaussagen zur Unterforschungsfrage 3 .....	340
Abbildung 32:	Gelingsbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte zur Anbahnung der Schrift mithilfe von Phonics .....	348

## IV. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Demonstrationsmaterial der Fortbildung.....	210
Tabelle 2:	Material der Lehrerhandreichung .....	211
Tabelle 3:	Übersicht über die Übungen zum Einsatz im Unterricht.....	216
Tabelle 4:	Alter der teilnehmenden Lehrkräfte.....	230
Tabelle 5:	Kreuztabelle der Anzahl von Lehrkräften mit Englischstudium bzw. Deutschstudium .....	230
Tabelle 6:	Kreuztabelle der Anzahl von Englisch im Ausland und Englisch in Sprachkursen gelernt .....	231
Tabelle 7:	Kreuztabelle der Anzahl von Fortbildungen und des Austauschs im Kollegium .....	231
Tabelle 8:	Unterrichtserfahrung allgemein der teilnehmenden Lehrkräfte .....	232
Tabelle 9:	Kreuztabelle der Anzahl von Unterrichtserfahrung im Englisch- und Deutschunterricht .....	232
Tabelle 10:	Künftiger Einsatz der Übungen .....	238

---

# 1 Einleitung

Lesen und Schreiben erfahren aktuell einen Rollenwechsel im Englischunterricht der Grundschule. Nachdem bis vor wenigen Jahren beides aus Angst vor Interferenzerscheinungen mit dem Erstspracherwerb weitgehend vermieden wurde, werden inzwischen Forderungen nach einem anschlussfähigen Aufbau der schriftlichen fremdsprachlichen Fertigkeiten laut (vgl. Elsner 2017: 107f, Hempel et al. 2017: 47). Die Bildungs- und Lehrpläne der Länder beispielsweise fordern ebenfalls den sukzessiven Einbezug in den Englischunterricht der Grundschule (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013). Einerseits werden hohe inhaltliche Ansprüche an den Englischunterricht der Grundschule gestellt, die allerdings nach Hempel et al. ohne formulierte und angestrebte Bildungsstandards für das Lesen und vor allem das Schreiben in der Grundschule nicht zu erreichen seien (vgl. 2017: 93ff). Vorteile des Einbezugs vor allem des Lesens für Fremdsprachenlernende konnten bereits empirisch bestätigt werden und Befürchtungen um Nachteile für den Erstschrifterwerb konnten ausgeräumt werden, beispielsweise im Hinblick auf ein beide Sprachen parallel systematisch einbeziehendes Vorgehen (z.B. Duscha 2007, Rymarczyk 2008). Empirische Studien bestätigten insbesondere die Vorteile eines phonics-informierten Leselernverfahrens für die fremdsprachliche Aussprache und das Leseverstehen, besonders für lernschwächere Lernende, im Vergleich zum bis dato etablierten Ganzwortlesen für Grundschullernende (Frisch 2013, Coates et al. 2017). Die vorliegende Studie knüpft an diesen Sachstand mit dem Forschungsinteresse an, den aktuell an Grundschulen Englisch unterrichtenden Lehrkräften die Möglichkeit zu eröffnen, den Bedarf nach Einbezug der schriftlichen Fertigkeiten mithilfe der als vorteilhaft bestätigten phonics-basierten Übungen zu füllen. Das Unterrichten von phonics-informierten Verfahren kann jedoch, da es dem erstsprachlichen englischen Kontext entstammt, nicht als allen Fremdsprachenlehrenden hierzulande bekannt und zugänglich vorausgesetzt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass sich der Ausbildungsstand der Englisch unterrichtenden Grundschullehrkräfte sehr divers darstellt (vgl. Elsner 2017: 107f, Frisch 2017: 56f). Unterschiedliche Aus- und Fortbildungsstände der Lehrkräfte, sowohl sprachpraktisch, als auch fachwissenschaftlich und fachdidaktisch resultieren in unterschiedlicher Unterrichtsqualität (vgl. Elsner 2017, Hempel et al. 2017). Diese Studie wendet sich daher der Sicht der Lehrkräfte zu, die das Lesen und Schreiben umsetzen wollen bzw. müssen. Auf der Basis einer Ist-Stand-Analyse werden im Rahmen dieser Studie Lehrkräfte entsprechend fortgebildet, um phonics-basierte Übungen anschlussfähig an ihren Unterricht einbeziehen zu können. Die Studie kann somit einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf die Förde-

rung der schriftlichen Fertigkeiten sowie im Hinblick auf Personalentwicklung und die Qualitätssteigerung der Lehrendenkompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit dem beginnenden fremdsprachlichen Lesen und Schreiben leisten. Die Besonderheit besteht darin, mithilfe einer Lehrerfortbildung Lehrende einerseits als Lernende im Hinblick auf den Gegenstand des englischsprachigen Schriftspracherwerbs und gleichzeitig als Experten ihres Englischunterrichts und ihres Unterrichtskontexts in die Weiterentwicklung des Unterrichts einzubeziehen. Auf diese Weise können die Gelingensbedingungen, die im Forschungsinteresse dieser Studie liegen, aus der Sicht der Lehrkräfte für das Anbahnen der Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen identifiziert werden. Die komplexe Orthographie der englischen Schriftsprache stellt jedoch nicht nur für erst- und fremdsprachliche Lernende eine Herausforderung dar, sondern auch für Lehrkräfte, die diese unterrichten.

### 1.1 Problemaufriss und Ziel der Arbeit

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Lehrendenperspektive auf das Anbahnen von Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Grundschule mithilfe von phonics-basierten Unterrichtselementen. Da Lehrkräfte als Leitungspersonlichkeiten des Unterrichts zentral über den Einzug oder Nichteinzug von Unterrichtselementen entscheiden, stehen insbesondere die Bedingungen, unter denen aktuell unterrichtende Lehrkräfte diese phonics-basierten Unterrichtselemente in ihren Englischunterricht einbeziehen können, im Forschungsinteresse. Insbesondere, da unterschiedlichste Ausbildungsstände von Englischlehrkräften international in der Grundschule zu großen Unterschieden in der Unterrichtsqualität führen, liegt der Schwerpunkt dieser Studie auf der Sicht der Lehrkräfte (vgl. Garton 2019: 66, 267, Rich 2018: 47f). Im Jahr 2016 unterrichteten lediglich 50 % der von Börner et al. befragten Lehrkräfte Englisch an deutschen Grundschulen, die ein grundschulbezogenes Englischstudium sowie die Referendariatsausbildung aufwiesen (vgl. Börner et al. 2016: 8ff). Phonics wird als Teil des Schriftspracherwerbs eine maßgebliche Rolle im beginnenden Lesen und Schreiben für die englische Sprache beigemessen, da die Worterkennung und -konstruktion auf Wortebene zu Beginn größere Relevanz haben als auf Satz- und Textebene (vgl. Bowers & Bowers 2017: 124). Auf der Basis der dargelegten Desiderata ist folgende forschungsleitende Frage daher für diese Studie maßgebend:

*Unter welchen Gelingensbedingungen können Lehrkräfte mithilfe von Phonics in ihrem Englischunterricht in der Grundschule den Umgang mit Schrift anbahnen?*

Folgende Unterfragen spezifizieren die leitende Fragestellung:

- *Welche Vorerfahrungen haben Lehrkräfte bezüglich des fremdsprachlichen Englischunterrichts sowie des (erst- und fremdsprachlichen) Schriftspracherwerbs?*
- *Welche Anknüpfungspunkte sehen Lehrkräfte in ihrem regulären Englischunterricht?*

- *Welche Faktoren beeinflussen aus Sicht der Lehrkräfte die Implementierung einzelner Elemente von Phonics in ihren Englischunterricht?*

Da phonics-basierte Inhalte bisher noch keinen Einzug in Lehrmaterialien erhalten haben, Unterrichtsmaterialien wie das Lehrwerk jedoch stark den Englischunterricht (nicht nur) an Grundschulen beeinflussen (vgl. vgl. Barucki et al. 2015: 25), müssen an dieser Studie teilnehmende Lehrkräfte fachwissenschaftliche und -didaktische Hintergründe erwerben um über dessen Relevanz Aussagen treffen zu können. In Anlehnung an bestehende Phonics-Programme und -Materialien im Vereinigten Königreich wird daher im Rahmen dieser Studie eine auf den Fremdsprachenunterricht an deutschen Grundschulen angepasste Fortbildung konzipiert und im Bundesland Bremen durchgeführt, um aktuell unterrichtenden Lehrkräften phonics-basierte Übungen vorzustellen, mit ihnen gemeinsam deren Potenzial für den Fremdsprachenunterricht zu analysieren und im laufenden Unterricht zu erproben. Die Fortbildung wird wissenschaftlich durch Fragebögen, die die Fortbildungsteilnehmenden zu drei Zeitpunkten ausfüllen, sowie durch leitfadengestützte Interviews im Hinblick auf die Gelingensbedingungen für die Umsetzung von phonics-basierten Übungen begleitet. Das anonymisierte Identifikationsverfahren der an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte ermöglicht die gegenseitige Bezugnahme in der Auswertung aller Datensätze einzelner Fortbildungsteilnehmenden und erlaubt somit vertiefte Analysen der individuellen Unterrichtsbedingungen. Als Eckpunkte zur Identifikation der Gelingensbedingungen für das Anbahnen der englischen Schriftsprache im Englischunterricht in Anlehnung an phonics-basierte Unterrichtselemente werden Fragebogen- und Interviewdaten in Bezug auf berufsbiografische und unterrichtspraktische Vorerfahrungen der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte, die aus deren Sicht bestehenden inhaltlichen und methodischen Anknüpfungspunkte an ihren aktuellen Englischunterricht sowie die aus deren Sicht kontextuell relevanten Faktoren zur Implementierung in ihren Unterricht identifiziert. Gerade für den Bereich des Aufbaus von sprachenübergreifenden *literacy skills* wird international in der Literatur ein Mangel an Qualität des Unterrichts beklagt und die Forderungen nach Studien zur Weiterentwicklung dieses Forschungsfelds und zur Professionalisierung von Lehrkräften werden lauter (vgl. Macrory 2019: 112f, Garton 2019: 267). Diese Studie leistet mit der kontextbezogenen Konzeption und der Durchführung der Fortbildung sowie mit der wissenschaftlichen Begleitung einen Forschungsbeitrag in diesen Bereichen, indem einerseits der Forschungsstand aus der Fremdsprachendidaktik Englisch und den relevanten Bezugsdisziplinen (Schriftspracherwerb Deutsch als Erst- und Zweitsprache, Englisch als Erst- und Zusatzsprache, TESOL, MFL) interdisziplinär für die Konzeption der Fortbildung analysiert und aufgearbeitet und andererseits die Personalentwicklung von Lehrkräften durch die Durchführung und Nachbereitung der Fortbildung erfolgt.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Zur Einbettung in den Kontext des Englischunterrichts in der Grundschule erfolgt zunächst die Aufarbeitung der aktuellen Rolle der Schrift sowie der grundschulspezifischen Aspekte des Englischunterrichts aus Sicht der fachdidaktischen Literatur (Kapitel 2). Da empirisch bereits bestätigt werden konnte, dass Lernende auf ihre Erfahrungen des Erstschrifterwerbs ebenfalls bei der Konfrontation mit der fremden Schriftsprache zurückgreifen (vgl. Weth 2010) und darüber hinaus Grundschullehrkräfte nicht selten Deutsch in der Grundschule unterrichten, wird anschließend der Schriftspracherwerb Deutsch in Konzept und methodischer Umsetzung als für Englischlehrkräfte relevantes Vorwissen theoretisch aufgearbeitet (Kapitel 3). Schließlich erfolgt die gründliche theoretische Darstellung von *literacy*-Konzepten, Phonics und Phonics-Zugängen im englischsprachigen Ausland, um die Hintergründe zum Schriftspracherwerb im englischsprachigen Ausland transparent zu machen (Kapitel 4). Kapitel 5 stellt hergeleitet aus den Ausführungen der vorherigen Kapitel das Potenzial von Phonics-Elementen für den Fremdsprachenunterricht Englisch in der Grundschule dar und zeigt somit Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Schriftspracherwerbs Deutsch an deutschen Grundschulen, des Schriftspracherwerbs Englisch im englischsprachigen Ausland, vor allem dem Vereinigten Königreich, sowie deren Schnittstellen und Potenzial für den Englischunterricht an deutschen Grundschulen auf. Übergehend zum empirischen Anteil der Arbeit werden das Studien- und das Forschungsdesign zur Beantwortung der Forschungsfragen nach den Bedingungen für die erfolgreiche Implementierung von phonics-basierten Unterrichtselementen aus Sicht der Lehrkräfte vorgestellt (Kapitel 6). Mithilfe einer eigens konzipierten und durchgeführten Fortbildungsreihe wurden im Rahmen dieser Studie im Englischunterricht der Grundschule in Bremen unterrichtende Lehrkräfte als Zielklientel mit phonics-basierten Übungen an das Anbahnen von Schrift im Englischunterricht der Grundschule herangeführt. Kapitel 6 stellt zudem vor, wie die Perspektive der mithilfe der Fortbildung für die Studie gewonnenen Probandinnen forschungsmethodisch durch ein quantitative und qualitative Methoden verbindendes Design generiert wird. Kapitel 7 beschreibt auf der Basis des Rückbezugs auf den aktuellen Umgang mit der englischen Schrift im Englischunterricht der Grundschule, dem theoretischen Fundament des Schriftspracherwerbs Deutsch an deutschen Grundschulen sowie der Debatte um Phonics, guten Phonicsunterrichts und dessen aktueller Rolle schließlich die Vorüberlegungen, die Analysen, die Inhalte und die verwendeten Materialien der Lehrerfortbildung. Die Konzeption der Lehrerfortbildung wird innerhalb dieses Kapitels beschrieben, das ebenfalls den Kontext zur Datenerhebung im Detail ausgestaltet und das Nachvollziehen der Interpretation der empirischen Daten ermöglicht. Anschließend werden die Ergebnisse der Fragebögen und qualitativen Interviews dargestellt (Kapitel 8) und unter Rückbezug auf die theoretischen Ausführungen zu Beginn der Schrift diskutiert (Kapitel 9). Die Dissertationsschrift schließt mit einem Fazit und einem Ausblick auf sich möglicherweise anschließende Studien (Kapitel 10).



---

## 2 Schrift im Englischunterricht der Grundschule

Zunächst erfolgt die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zur Rolle der schriftlichen Fertigkeiten im Englischunterricht der Grundschule theoretische Basis zur Fundierung der Forschungsfragen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Dazu werden zunächst die historischen und bildungspolitischen Hintergründe zur kontextuellen Einbettung im Land Bremen beschrieben, bevor relevante Konzepte des Grundschulenglischunterrichts erläutert werden, die zum Verständnis der Zusammenhänge zur Förderung der fremdsprachlichen schriftlichen Fertigkeiten notwendig sind. Dieses Kapitel trägt zur Kontextualisierung der Gelingensbedingungen bei, indem bildungspolitische Hintergründe, auf Forschungsliteratur basierende Anforderungen an Lehrkräfte für den Englischunterricht an Grundschulen im Land Bremen, speziell im Bereich der schriftlichen kommunikativen Kompetenzen dargelegt werden. Diese bedingen die Vorerfahrungen der Lehrkräfte mit der Schrift im Englischunterricht der Grundschule (Unterforschungsfrage 1), aber auch die theoretischen Anknüpfungspunkte (Unterforschungsfrage 2) der Phonics-Inhalte und -Übungen (vgl. Kapitel 4, 7). Die innerhalb dieses Kapitels ausgeführten Konzepte und Grundbegriffe zum Einsatz der Schrift liefern des Weiteren Hintergründe für die in Kapitel 6 ausgeführte Auswahl der Fragebogenitems und den sich daraus ergebenden Aufbau der Fragebögen.

### 2.1 Umgang mit Schrift aus historischer und bildungspolitischer Sicht

#### 2.1.1 Historischer Blick auf die Debatte um den Einsatz von Schrift im Englischunterricht der Grundschule

Zwar finden sich erste Überlegungen zum frühen Fremdsprachenlernen bereits bei Pädagogen wie Comenius, Locke, Rousseau und Pestalozzi und in Waldorfschulen ist das Fremdsprachenlernen seit den 1920er Jahren integriert, jedoch sind Hinweise auf den Umgang mit den schriftlichen Fertigkeiten seither spärlich zu finden (vgl. Kubanek German 2000, nach Schmid-Schönbein 2008: 11). Die politischen und gesellschaftlichen Umbrüche der frühen 1990er Jahre führten nach Schmid-Schönbein zum so genannten „Lernen für Europa“ (2008: 15). Mit dem Maastrichter Vertrag von 1992 (erweiterte Fassung 1997) wurde vereinbart, dass die Kulturen und Sprachen der Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft schützenswert und damit zu fördern seien (vgl. Schmid-Schönbein 2008: 15). Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen“ (GER) des Europarates definierte für alle europäischen Sprachen im Jahre 2001 Kompetenzstufen, die allen am

Sprachenlernen beteiligten, d.h. Lernenden, Lehrenden und Beurteilenden als Orientierung und Unterstützung zur Einschätzung von Sprachkenntnissen dienen soll (vgl. Schmid-Schönbein 2008: 48)<sup>1</sup>. Edelenbos, Johnstone & Kubanek veröffentlichten 2006 im Auftrag der Europäischen Kommission einen Forschungsbericht zum frühen Fremdsprachenlernen in 30 Ländern Europas. Die wesentlichen Erkenntnisse stellen die Autoren übersichtlich in 15 Thesen dar (Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006: 10f). Nachfolgend werden lediglich die für diese Arbeit relevanten schriftlichen Fertigkeiten relevanten Thesen aufgeführt:

- ii.) Voraussetzung ist eine lernunterstützende Umgebung und Anschluss an das Gelernte von Jahr zu Jahr sowie beim Übergang auf weiterführende Schulen. [...]*
- vi.) Die wichtigsten Parameter, die spätere Sprachkenntnisse garantieren scheinen Motivation und Begabung zu sein, letztere ist jedoch nicht statisch, sondern entwickelt sich in der Grundschule weiter, besonders auf dem Gebiet des metalinguistischen und des phonologischen Bewusstseins. [...]*
- vii.) Es ist von großer Bedeutung, Kinder über das Produzieren vorgefertigter Sprachäußerungen hinaus zu fördern, es gibt in der Forschung einige Ansätze, wie dies erreicht werden kann. [...]*
- ix.) Es ist von großer Bedeutung, Kinder in jungen Jahren an das Schreiben und Lesen heranzuführen anstatt den Unterricht nur auf Sprechen und Hören zu beschränken.*
- x.) Die Kinder müssen Lernstrategien entwickeln. Dieses Lernstrategie-Training sollte wiederkehrend angeboten werden anstatt es nur einmal einzuführen.*
- xi.) Geschichten haben eine große Bedeutung, nicht nur, weil sie die kindliche Fantasie ansprechen, sondern weil sie den Aufbau der narrativen Diskursstruktur unterstützen.*

Diese Auflistung fasst Ziele für das frühe Fremdsprachenlernen in Europa zusammen, die als Plädoyer für die flächendeckende Durchführung von fremdsprachlichem Unterricht gesehen wird. Im Hinblick auf die zu entwickelnden fremdsprachlichen Kompetenzen kann hervorgehoben werden, dass die gleichmäßige Ausbildung des Hörverstehens sowie der Sprechfertigkeiten, als auch das Leseverstehen sowie das Schreiben zu fördern sind. Im Hinblick auf die in der fachdidaktischen Diskussion kontrovers betrachtete Rolle der Schrift im frühen Fremdsprachenlernen (vgl. Kap. 2.2) ist bemerkenswert, dass dessen Einbezug als Ergebnis dieses Forschungsprojekts eindeutig erwünscht wird (Edelenbos et al. 2006: 10). Die zu fördernden Lernstrategien benennen zwar nicht explizit Lese- oder Rechtschreibstrategien, im Hinblick auf die Gestaltung des Übergangs kann dies als logische Konsequenz jedoch zumindest in der Anbahnung formuliert werden. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass die phonologische Bewusstheit als wesentlich für das Fremdsprachenlernen erachtet wird, wie später noch detailliert ausgeführt wird (vgl. Kapitel 3.2.2). Besondere Bedeutung erlangte das frühe Fremdsprachenlernen in der

---

<sup>1</sup> Vgl. Kapitel 2.1.2 zum GER

Diskussion um das Begegnungssprachenkonzept bzw. die verstärkte Ergebnisorientierung (siehe auch Kap. 2.2.1). Letztere erforderte eine verstärkt systematische Vorgehensweise des Englischunterrichts, die durch die Schriftsprache unterstützt werden könnte (vgl. Kierepka 2010: 86).

Nur unzureichend konnte in den Anfängen des Englischunterrichts dokumentiert und geklärt werden, welche exakte Rolle dem Einsatz der Schrift im Fremdsprachenunterricht an deutschen Grundschulen zugewiesen wurde. Der in Kapitel 2.2 ausgeführte Forschungsstand zur Rolle der Schrift weist jedoch auf bis dato bestehende weitgehende Ratlosigkeit und Unsicherheit z.B. in Bezug auf Ziele hin. Die folgenden Ausführungen zu für den Englischunterricht der Grundschule relevanten bildungspolitischen Vorgaben liefern diesbezüglich erste Richtwerte.

### 2.1.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen des Europarats: Lernen, lehren, beurteilen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarats (GER) hat sich seit seiner Veröffentlichung 2001 wachsender Beliebtheit als „Bezugssystem für die Beschreibung von Sprachkompetenz“ erfreut (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 146). Er dient inzwischen als Bezugssystem nicht nur international, sondern auch national oder föderal und unterscheidet in elementare (Niveau A), selbstständige (Niveau B) und kompetente Sprachverwendung (Niveau C) (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 147). Der Bremer Bildungsplan Englisch für die Grundschule sieht vor, dass am Ende der Jahrgangsstufe 4 ein Niveau anzustreben sei, dass sich an A1 des GER orientiert (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 12). Die Deskriptoren für die einzelnen sprachlichen Fertigkeiten sehen auf diesem Einstiegsniveau folgende Standards erreicht:

<b>Verstehen</b>	<b>Hören</b>	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, voraus-gesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.
	<b>Lesen</b>	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.
<b>Sprechen</b>	<b>An Gesprächen teilnehmen</b>	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.
	<b>Zusammenhängendes Sprechen</b>	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.
<b>Schreiben</b>		Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Abbildung 1: Sprachliche Fertigkeiten auf Einstiegsniveau A1 (vgl. GER 2001: 26)

Dieser Abschnitt dient dem Arbeitsbereich Grundschulenglisch durch seine Ausrichtung an den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den mittleren Schulabschluss in Bremen im Wesentlichen zur Orientierung (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 4). Im Rahmen der Leistungsheterogenität einer Lerngruppe ist des Weiteren zu bedenken, dass manche Lernende dieses Niveau nicht erreichen werden, andere dieses bereits übersteigen können. Der GER nimmt nicht explizit eine Gewichtung der Fertigkeiten vor. Es werden drei mündliche (An Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Hören) und zwei schriftliche (Lesen und Schreiben) Fertigungsbereiche durch Deskriptoren beschrieben. Es wird deutlich, dass die funktionalen fremdsprachlichen Kompetenzen im Vordergrund stehen, d.h. Sprache soll kommunikativen Zwecken dienen (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 146). Hervorgehoben werden muss, dass der GER diesbezüglich die mündliche und die schriftliche Kommunikation einschließt, d.h. eine Nachrangigkeit der schriftlichen kommunikativen Fertigkeit kann hieraus nicht abgeleitet werden.

### 2.1.3 Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den mittleren Schulabschluss

Den Ausführungen zu den nachfolgend beschriebenen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss wird zunächst vorangestellt, dass für das Ende der Grundschulzeit bisher keine endgültigen Bildungsstandards formuliert wurden (vgl. Enever 2018: 113). Die auf Erfahrungen basierenden Standards aus dem Jahr 2005 wurden bislang nicht in bundesweit geltende Standards überführt, welche jedoch seit ihrer Veröffentlichung durch empirische Studien in Teilen ad acta geführt, beispielsweise in Bezug auf die schriftlichen Fertigkeiten (vgl. dazu die Ausführungen in Frisch 2017: 56ff). Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den mittleren Bildungsabschluss hingegen formulieren die fremdsprachlichen Kompetenzen als Abkehr von der Defizitorientierung des Lernens hin zu einer Outputorientierung, die es ermöglicht, die Entwicklung und Entwicklungspotenziale der Lernenden stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 152). Das anzustrebende Niveau nach dem GER, welches die Bildungsstandards ausweisen, wird in allen Fertigungsbereichen für den mittleren Bildungsabschluss mit B1 gekennzeichnet (vgl. KMK 2003: 9). Sie weisen folgende Kompetenzbereiche aus:

<b>Funktionale kommunikative Kompetenzen</b>	<b>Kommunikative Fertigkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hör- und Hör-/Sehverstehen</li> <li>• Leseverstehen</li> <li>• Schreiben</li> <li>• Sprachmittlung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprechen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• an Gesprächen teilnehmen</li> <li>• zusammenhängendes Sprechen</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Verfügung über die sprachlichen Mittel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatz</li> <li>• Grammatik</li> <li>• Aussprache und Intonation</li> <li>• Orthographie</li> </ul>	
<b>Interkulturelle Kompetenzen</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziokulturelles Orientierungswissen</li> <li>• Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz</li> <li>• Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen</li> </ul>	
<b>Methodische Kompetenz</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen)</li> <li>• Interaktion</li> <li>• Textproduktion (Sprechen und Schreiben)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernstrategien</li> <li>• Präsentation und Mediennutzung</li> <li>• Lernbewusstheit und Lernorganisation</li> </ul>

Abbildung 2: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den mittleren Bildungsabschluss (vgl. KMK 2003: 11)

Die Standards sind als Regelstandards zu betrachten, um ein Vernachlässigen z.B. schwächerer Lernender zu vermeiden (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 155). Diese Kompetenzbereiche sind es, die bereits der Grundschulunterricht im (Weit-)Blick haben muss um in angemessener Qualität und Quantität darauf hinzuarbeiten.

Für die Grundschule wurde von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2013 der Sachstand für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule veröffentlicht (KMK 2013). Demnach wurden die schriftlichen Fertigkeiten in den Curricula der Bundesländer verstärkt aufgrund von Studien wie EVENING 2009 in die Curricula aufgenommen (KMK 2013: 9). In einer bundesweiten Studie des BIG-Kreises zeigten sich insbesondere die Schreibfertigkeiten als „entwicklungsfähig“, das Leseverstehen hingegen lassen bereits sehr gute Kompetenzen der Lernenden erkennen (Barucki et al. 2015: 68). Wie Frisch diesbezüglich formuliert, zeigten die Ergebnisse die Notwendigkeit, dass den Lernenden orthografisches und morpho-syntaktisches Wissen fehle, um korrekt vollständige Sätze formulieren zu können (vgl. Frisch 2017: 59). Des Weiteren wird von Barucki et al. formuliert, dass Einsprachigkeit das unverzichtbare Ziel des Englischunterrichts in der Grundschule sei, da diese den Lernenden „ein Gespür für Laute, für den Rhythmus und die Struktur der zu erlernenden Fremdsprache“ nahebringe (vgl. 2015: 68). Für einen gelingenden Unterricht ergibt sich daraus, dass Lehrkräfte dazu in der Lage sein müssen, Englisch in dieser Form zu unterrichten und dazu geeignet inhaltlich und methodisch informiert und handlungsfähig zu sein. Mithilfe der im Rahmen dieser Studie konzipierten und durchgeführten Lehrerfortbildung wird an diesen Inhaltsbereichen gearbeitet.

### 2.1.4 Bildungsplan Englisch für die Grundschule in Bremen

Der Bildungsplan Englisch in der Grundschule in Bremen sieht den Schwerpunkt der Förderung der mündlichen Fertigkeiten vor (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 5). Die englische Schrift bekommt eine „sekundäre und stützende Funktion“ zugewiesen, sie sei jedoch „im Hinblick auf den Übergang mit[zu]denken“ (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 7). Bezüglich der Ausbildung und Entwicklung von *language awareness* erwähnt der Bildungsplan, dass eine „Auseinandersetzung mit basalen grammatischen Elementen“ sowie eine „kindgemäße Reflexion über Sprache“, die jedoch noch nicht systematisch erfolge, zu beachten sei (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 5). Darüber hinaus erfolgt die Übertragung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen aus den KMK Bildungsstandards für die erste Fremdsprache aus dem Jahre 2003:

<b>Funktionale kommunikative Kompetenzen</b>	<b>Kommunikative Fertigkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hör- und Hör-/Sehverstehen</li> <li>• Leseverstehen</li> <li>• Schreiben</li> <li>• <i>Sprachmittlung *</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprechen               <ul style="list-style-type: none"> <li>• an Gesprächen teilnehmen</li> <li>• zusammenhängendes Sprechen</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Verfügung über die sprachlichen Mittel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatz</li> <li>• Aussprache und Intonation</li> <li>• <i>Grammatik *</i></li> <li>• <i>Orthographie *</i></li> </ul>	
<b>Interkulturelle Kompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Soziokulturelles Orientierungswissen *</i></li> <li>• <i>Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz *</i></li> <li>• Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen</li> </ul>		
<b>Methodische Kompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktion</li> <li>• Textrezeption (Hör-, Hör-/Seh- und Leseverstehen)</li> <li>• Lernstrategien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Textproduktion (Sprechen und Schreiben) *</i></li> <li>• Präsentation und Mediennutzung</li> </ul>	

Abbildung 3: Bildungsplan Englisch für die Grundschule Bremen (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 7)<sup>2</sup>

Bremen behält sich jedoch vor, die kursiv gesetzten und mit Sternchen versehenen Bereiche nicht explizit zu vermitteln (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 7). Für das Lesen wird im Folgenden das Mitlesen und Wiedererkennen von Schriftbildern als Ziel benannt (vgl. ebd.). Die Lernenden sollen „einfache Textaussagen“ entnehmen sowie „globales Textverständnis“ entwickeln (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 8). Das Schreiben solle nach Vorlage oder durch Beschriftung erfolgen (vgl. ebd.). Insgesamt solle das Lesen und Schreiben von Bekanntem erfolgen, das bereits mündlich beherrscht werde (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 7). Die Lernenden sollen „anhand von Modellen eigene Texte verfassen (*creative*

<sup>2</sup> Die mit \* markierten Bereiche entfallen im Bildungsplan Englisch für die Grundschule Bremen 2013

*copying*)“ sowie „Texte nach Vorlage schreiben“ (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 8). Mögliche Texte, die im Grundschulunterricht Englisch einbezogen werden können, seien sowohl fiktionale, als auch nonfiktionale Texte und sowohl kontinuierliche, als auch diskontinuierliche Texte (z.B. Dialog, Rollenspiel, Anleitung, Arbeitsanweisung, Mitteilung, Märchen, Bildergeschichte, Gedicht, Geschichte, Bilderbuch, Interview, Liedtext Steckbrief, Tabelle, Liste, vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 8). Als Begründung gegen den verstärkten Einsatz von Schrift werden die „Diskrepanz von Laut- und Schriftbild im Englischen“ sowie ein unter Umständen nicht abgeschlossener Leselernprozess in Deutsch angeführt (vgl. ebd.). Der Einsatz von Schrift solle abhängig vom Leistungsstand der jeweiligen Klasse erfolgen, d.h. er könne behutsam ab dem 3. Schuljahr erfolgen, solle jedoch spätestens zu Beginn der Jahrgangstufe 4 erfolgt sein (vgl. ebd.). Als Vorschläge für schriftliche Aktivitäten werden im 3. Schuljahr „ganzheitliche Mitleseverfahren“ und Wort-Bild-Zuordnungen, einfache Beschriftungen sowie die Verwendung des Schriftbildes als Lernhilfe und Gedächtnisstütze angeführt (vgl. ebd.).

Im Bereich der schriftbezogenen methodischen Kompetenzen, welche während der zwei Jahren verpflichtendem Englischunterricht zu entwickeln seien, nennt der Bildungsplan „Techniken zur Erschließung unbekanntem Vokabulars bzw. unbekannter Strukturen“, „Experimentieren mit und Nachdenken über Sprache“, „Lernverfahren zur Entwicklung der Selbstständigkeit im Sprachenlernen“, „Aneignungstechniken zum Behalten fremdsprachlicher Strukturen“ und den „Umgang mit (Bild)Wörterbüchern“ (Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 9). Bezüglich der Verfügung über sprachliche Mittel wird deutlich gemacht: „In einfachen sprachlichen Handlungssituationen, die der Lebenswelt und den Erfahrungen der Lernenden entsprechen, erwerben sie zur Bewältigung einfacher kommunikativer Absichten ein erstes Repertoire an Wörtern, Redemitteln und basalen grammatischen Strukturen sowie die dazugehörigen Laut- und Intonationsmuster. Grammatikalische Strukturen sind [...] nicht Lerngegenstand“ (Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 9). Dennoch legt der Bremer Bildungsplan Standards fest, die am Ende der Jahrgangstufe 4 erreicht sein sollen und sich am Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens orientieren sollen (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 12). In Bezug auf das Leseverstehen sollen Lernende Folgendes können (Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 13):

- „Kurze, inhaltlich erschlossene Texte sinnennehmend lesen,
- die Hauptaussage einfacher Texte mit vertrautem Wortschatz verstehen,
- gezielt Informationen aus kurzen Alltagstexten und Mitteilungen entnehmen (z.B. Postkarten, Speisekarten, Anleitungen),
- einfache Beschreibungen von Personen und Dingen verstehen,
- häufig wiederkehrende Arbeitsanweisungen verstehen.“

Bezüglich des Schreibens gibt der Bildungsplan Folgendes vor (vgl. ebd.):

- „kurze Informationen und Mitteilungen mit bekanntem Wortmaterial oder Textbausteinen schreiben,
- kurze Texte zu bekannten Themen anhand von Modellen verfassen (z.B. Postkarten, Reime)
- einfach strukturierte Beschreibungen über sich selbst, andere Personen, Dinge und Tiere verfassen
- Wortsammlungen zu vertrauten Themenfeldern erstellen,
- kurze Texte abschreiben.“

Die Leistungen der Lernenden dürfen sich nach dem Bildungsplan Englisch in Bremen auch auf kurze Lernkontrollen beziehen (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 15). In die Leistungsbewertung sollen vielfältige Faktoren wie z.B. kreative, kognitive, soziale und affektive Leistungen einbezogen werden (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 16). Explizit im schriftlichen Bereich zu bewerten seien „korrektes Abschreiben von Wörtern und Sätzen“, „eigene kurze Textproduktionen“ und das Leseverstehen (Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 15). Des Weiteren seien „schriftliche Lernkontrollen in Form von Vokabeltests oder Diktate [...] nicht vorgesehen“ und das Führen von Portfolios oder Lerntagebüchern wird deutlich gefordert (Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 16).

Der Bremer Bildungsplan für den Englischunterricht der Grundschule aus dem Jahr 2013 bezieht deutlich die englische Schrift mit ein und gibt ebenfalls Beispiele für einen möglichen Einbezug dessen an. Der Bildungsplan greift im Hinblick auf die schriftrelevanten Aspekte des Fremdsprachenlernens die Richtlinien des GER sowie insbesondere der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache auf und adaptiert diese adressatenbezogen. Das Leseverstehen soll insbesondere gefördert werden. Das Schreiben sowie Rechtschreibung und Grammatik werden wenig bzw. gar nicht berücksichtigt, obwohl die Sprachbewusstheit und eine kindgemäße Reflexion über Sprache vorgesehen sind. Im nächsten Abschnitt wird ausgeführt, wie sich die zentralen Konzepte zum schriftbezogenen Fremdsprachenlernen in der fachdidaktischen Forschung wiederfinden.

## 2.2 Umgang mit Schrift aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Der Englischunterricht in der Grundschule zeichnet sich dadurch aus, dass er die Besonderheiten der Altersgruppe der Lernenden im Grundschulalter berücksichtigt und die pädagogisch-didaktischen Leitlinien des Grundschulunterrichts allgemein einbezieht. Seit der flächendeckenden Einführung von Englisch in der Grundschule entwickelt sich die fachdidaktische Forschung und entsprechend der Englischunterricht fortlaufend weiter. Im Folgenden werden zentrale Grundprinzipien des Englischunterrichts der Grundschule auf der Basis fachdidaktischer Literatur beschrieben, die zur Einordnung der Rolle der



Schrift im Englischunterricht und zur Verortung der Gelingensbedingungen für die Umsetzung von Phonics-basierten Schriftspracherwerbsübungen im Englischunterricht der Grundschule aus Sicht von Lehrkräften relevant sind. Davon ausgehend werden Anforderungen hergeleitet, welchen sich Lehrkräfte im Englischunterricht der Grundschule stellen müssen um fachbezogen, didaktisch und diagnostisch adäquat handeln zu können. Diese Anforderungen geben gemäß dem Forschungsinteresse dieser Studie Aufschluss darüber, unter welchen Gelingensbedingungen Lehrkräfte aus ihrer Sicht Phonics als innovatives Element in ihren aktuellen Unterricht (mithilfe einer Fortbildungsreihe) einbeziehen können.

### 2.2.1 Grundprinzipien des Englischunterrichts in der Grundschule

Der Englischunterricht der Grundschule wird als „ergebnisorientiert, altersgerecht, erlebnisorientiert, spielerisch, multisensorisch, authentisch, inklusiv, fördernd und herausfordernd“ beschrieben (Börner et al. 2017: 100). Damit hat sich seit der flächendeckenden Einführung des Englischunterrichts der Grundschule ein Wandel vollzogen, der sprachliche Ziele in den Vordergrund rückt, um basale Englischfertigkeiten während der Grundschulzeit aufzubauen (vgl. Frisch 2017: 56).

Handlungsorientierte, multisensorische Zugänge ermöglichen es den Lernenden, die fremde Sprache von Beginn an rezeptiv zu verarbeiten, Sprache und Handeln aktiv zu verknüpfen, sowie nonverbal auf die Fremdsprache zu reagieren, sodass sie ihre Verständnisleistung zunächst ausdrücken und damit für die Lehrkraft sichtbar machen können, ohne auf die produktive Fertigkeit des Sprechens in der Fremdsprache zurückgreifen zu müssen, dieses jedoch tun zu können, sobald die Lernenden bereit dazu seien (vgl. Elsner 2010: 47f, Mayer 2009: 76). Dieser Aspekt des Nicht-Sprechen-Müssens könnte mithilfe von Schriftsprache als Lernhilfe oder als Mittel für Feedback von Lernenden genutzt werden, die sich noch nicht vor der Lerngruppe mündlich in der Fremdsprache äußern wollen. Darauf aufbauend eignet sich der aufgabenorientierte Ansatz dazu (KMK 2013: 5), der Handlungsorientierung im kommunikativen, quasi-realen Setting nachzukommen, in dem Lernende kommunikative Erfahrungen im geschützten Rahmen machen können, der ihrer Lebenswelt entspricht (vgl. Frisch 2013: 63). Ein angemessener Einbezug der Schrift würde es ermöglichen, diese Lernsettings kommunikativer Alltagssituationen authentischer zu gestalten.

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht kann Ausdruck von altersangemessenem lernendenorientiertem Unterricht sein, der sich verstärkt nach den Bedürfnissen und selbstbestimmten Interessen der Lernenden richtet und damit auch dem viel beobachteten Bedürfnis von Grundschulkindern nach motorischer Aktivität nachkommt (vgl. Frisch 2017: 62ff). Die Lernendenorientierung impliziert eine Balance aus einerseits einem induktiven Zugang zur Fremdsprache, z.B. im Hinblick auf die Schu-

lung des Hörverstehens, der Intonation und der Aussprache; andererseits dürfe sogenanntes regelgeleitetes Lernen, d.h. ein eher expliziter, deduktiver Zugang zur Fremdsprache, keinesfalls aus dem Grundschulenglischunterricht ausgeschlossen werden, da regelgeleitetes Lernen vor allem für lernschwache Lernende als lernförderlich gilt (vgl. Mindt 2008: 7f). Durch vielfältige Sprachspiele, Lieder sowie Reime und Rhythmus eröffne das frühe Englischlernen einen entdeckenden Zugang zur Fremdsprache. Lernendenorientierung erfordere darüber hinaus offene Lernformen (vgl. Meendermann 2012: 141), d.h. dem Nachkommen von individuellen Bedürfnissen. Diese individuellen Bedürfnisse erfordern vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung, die nach Doms als Gesamtkonzept an Schulen umgesetzt und nicht auf das Fach Englisch begrenzt werden sollte um erfolgreiche Förderung zu bewirken (vgl. 2012: 60). Wie Börner et al. in ihren Vorschlägen zu Mindeststandards für die Grundschule fordern, seien Lernstrategien und methodisches Lernen auch im Grundschulunterricht stärker zu fördern, um Lernende zu befähigen, eigene Schwerpunkte zu setzen und die eigene Lernbiografie zu gestalten (vgl. Börner et al. 2017: 98f). Die Befragung von Hempel et al. zeigt diesbezüglich, dass die Forschung sowohl im Hinblick auf didaktische Konzepte zur angemessenen Förderung inklusiver Lerngruppen, als auch im Hinblick auf die methodische Umsetzung den Versuchscharakter der Bundesländer systematisch unterstützen muss (vgl. 2017: 41f). Die Aspekte der Gestaltung individueller Zugänge zum Fremdsprachenlernen, insbesondere im Hinblick auf inklusive Lernsettings, könnten mithilfe des Einsatzes der Schriftsprache, beispielsweise im Hinblick auf verschiedene Zugänge zur Sprache, vielfältiger nutzbar sein, als dies auf rein mündlicher Ebene möglich ist.

Frisch betont die Notwendigkeit kognitiver Aspekte des frühen Fremdsprachenlernens, die den Sprachlernprozess für Lernende bewusster und angesichts des geringen Wochenstundenumfangs von zwei bis drei Unterrichtsstunden ergebnisorientiert, aber auch herausfordernd und ggf. motivierend gestalten können (vgl. Frisch 2017: 63). Übergeordnet sind kognitive und metakognitive Lernstrategien diesbezüglich zu benennen, wie sie beispielsweise von Böttger aufgelistet werden, z.B. das Bewusstmachen von Lernprozessen sowie die Wahrnehmungsschulung für den eigenen Sprachlernprozess, wie beispielsweise das Beschaffen von Informationen, das Darstellen und Präsentieren bearbeiteter Aufgaben und den angemessenen Umgang mit Arbeitsmitteln (z.B. Wörterbüchern, vgl. 2010: 147ff). Frisch bemängelt insbesondere im Umgang mit der Schrift im Englischunterricht, dass Potenziale weitgehend ungenutzt bleiben, welche die Lernenden dazu befähigen könnten, die englische Sprache in ganzer Breite kommunikativ zu nutzen und sie korrekt zu verwenden (vgl. Frisch 2017: 66f). Im Hinblick auf den Umgang mit der Schrift liegt nahe, dass detaillierte Lese- und Rechtschreibstrategien, wie sie bislang vor allem im Deutschunterricht der Grundschule eingeübt werden, für den Englischunterricht geprüft und zur fremdsprachlichen Anwendung, systematisiert und ggf. angepasst werden.

Das fachverbindende oder fachübergreifende Lernen kann darüber hinaus als Grundprinzip des Grundschulunterrichts betrachtet werden, damit Lernen für Kinder in Kontexten stattfinden kann und für

Kinder die Herstellung eines Bezuges zu ihrer direkten oder auch indirekten Lebenswelt ermöglicht werden kann (vgl. Maras & Ametsbichler 2011: 22). Als Erscheinungsformen, die auch den Einbezug von Fremdsprachen vorsehen, können Projektunterricht, fächerverbindender Unterricht, themenzentrierter Unterricht sowie bilinguale Unterrichtsansätze in der Grundschule genannt werden (vgl. Legutke et al. 2014: 105ff). Mehrsprachig angelegter, sachfachorientierter Unterricht, ggf. in Projektform könnte, so Elsner, sowohl der Ergebnisorientierung (durch die Erhöhung der Lernzeit), der Lernendenorientierung (durch stärkere qualitative Differenzierungsmöglichkeiten) sowie dem Einbezug kognitiverer Elemente (durch den Einbezug von Sachfächern) zuträglich sein (vgl. Elsner 2017: 114). Der Einbezug der Schrift würde für das fachverbindende Lernen im Fremdsprachenunterricht neue Potenziale im Hinblick auf die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeitsbereiche der deutschen und der englischen Sprache, aber auch der sachfachlichen Konzepte eröffnen (vgl. ebd.).

Im Englischunterricht der Grundschule besteht angesichts der Einbettung in das Kontinuum von der vorschulischen fremdsprachlichen Erziehung bis hin zur Erwachsenenbildung Bedarf an verstärkter Ergebnisorientierung (vgl. Mindt & Schlüter 2007). Diese hat zur Folge, dass die funktionalen kommunikativen Kompetenzen verstärkt und wie Kierepka fordert, „sinnvoll verschränkt“ gefördert werden sollten (vgl. 2012: 140). Ergebnisorientierung im Englischunterricht bedeutet weiterhin, den Blick auf an den weiterführenden Schulen zu erreichende Standards zu lenken, wie die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss für die erste Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch)“ sowie für das Abitur sowie die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Mithilfe des Bildungsplans Bremens Englisch in der Grundschule wurden diese Richtlinien lokal kontextualisiert (vgl. Kapitel 2.1.4). Um die Ergebnisorientierung greifbar machen zu können, bedarf es entsprechender Dokumentation wie mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP oder *European Language Portfolio – ELP*) von der Europäischen Kommission vorgeschlagen wurde (Häuptle-Barceló 2012: 237). Das Portfolio dient darüber hinaus Lehrkräften nicht nur zur Evaluation und Dokumentation von Schülerleistungen, sondern ist auch Instrument der Lernendenorientierung und Förderung autonomen Lernens, indem Anstöße zur Reflexion des eigenen Lernens gegeben werden können (vgl. Häuptle-Barceló 2012: 237). Die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten erfordern ihrerseits angemessene Diagnose- und Bewertungskompetenzen seitens der Lehrkräfte. Sie müssen nach Häuptle-Barceló zum Beispiel zum selbstgesteuerten Lernen mit dem Portfolio für das Identifizieren effizienter Lernwege, für günstige Lernstile sowie für den Umgang mit Feedback sensibilisiert werden (vgl. 2012: 237). Im Vergleich zum rein bildlichen Portfolio könnte ein Portfolio, das Schrift im kompetenzentsprechenden Maße zulässt, Lehrkräften diagnostisch und dokumentarisch verstärkten Aufschluss über die Lernentwicklung liefern.

Insgesamt muss sich der Umgang mit der Schriftsprache im Englischunterricht an den genannten Grundprinzipien orientieren, um nicht eine bloße „Vorverlegung“ des Sekundarstufenunterrichts her-

beizuführen. In Anlehnung an bildungspolitische Vorgaben sowie fachdidaktische Forschungsergebnisse erscheint es sinnvoll, sowohl kognitiverende, als auch spielerische Elemente des Unterrichts zu kombinieren, damit sowohl entdeckendes, als auch übendes Lernen kontinuierlich stattfinden kann. Die „sinnvolle Verschränkung“ (vgl. Kierepka 2012: 140) aller Fertigkeitsbereiche lässt aufgrund der Grundschulprinzipien des Englischunterrichts keine Nachrangigkeit der schriftlichen Fertigkeiten zu und scheint aktuell eher die Möglichkeiten des Englischunterrichts für selbstgesteuertes Lernen im Hinblick auf Strategienentwicklung sowie die Ergebnisorientierung zu beschränken (vgl. die Position von Frisch 2017 und Elsner 2017). Diese Befunde stützen die Anlage der Studie und verorten sie somit innerhalb eines Englischunterrichts der Grundschule, der sich sowohl an pädagogisch-didaktischen Leitlinien aller Grundschulfächer und kindgerechten Zugängen zum Fremdsprachenlernen ausrichtet.

Auf der Basis der soeben ausgeführten Grundprinzipien erfolgt nun die Darstellung der bei den Lernenden in der Grundschule zu fördernden Kompetenzbereiche, wie sie zurzeit in der fachdidaktischen Literatur formuliert werden. Diese Beschreibungen machen die Rolle der schriftlichen Fertigkeiten im Englischunterricht der Grundschule deutlich, wobei der Forschungsstand zur Frage, welche genau und wie die schriftlichen Fertigkeiten zu fördern seien, in Kapitel 2.2.2 im Detail dargestellt wird. Die Verortung der schriftlichen Fertigkeiten innerhalb des Grundschulspektrums an zu fördernden Kompetenzbereichen ist notwendig, um den Ist-Zustand (d.h. welche Rolle messen die Lehrkräfte den schriftlichen Fertigkeiten in ihrem aktuellen Unterricht bei, welche Vorerfahrungen haben sie?) mit dem Soll-Zustand (laut dem Bildungsplan Englisch für die Grundschule in Bremen und der fachdidaktischen Literatur auf der Basis empirischer Erkenntnisse) abzugleichen. Aufgrund dieser Analyse können die Gelingensbedingungen zur Umsetzung von Phonics-basierten Übungen aus der Sicht der Lehrkräfte hergeleitet werden.

### **Rolle der schriftlichen Fertigkeiten im Kompetenzgefüge**

Im Hinblick auf die Kompetenzen der Lernenden gibt es verschiedene Ziele, auf die der Grundschulunterricht hinarbeitet, welche beispielsweise in den Vorschlägen für Mindeststandards des BIG-Kreises formuliert werden (vgl. Börner et al. 2017: 92ff). Es werden die drei Bereiche interkulturelle Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen sowie strategische Kompetenzen unterschieden (vgl. ebd.). Diese Bereiche werden im Folgenden kurz insofern ausgeführt, wie sie für die Zusammenhänge des Einsatzes der Schriftsprache von Belang sind.

Im Bereich der interkulturellen Kompetenzen können die Entwicklung von Motivation und Freude für das Fremdsprachenlernen, eine aufgeschlossene Haltung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen zu entwickeln und diese in kommunikativen Situationen sensibel beginnen einzusetzen (vgl. KMK 2013: 4, vgl. auch GER 2001: 3). Die Ziele der interkulturellen Erziehung, und im fremdsprachlichen Kontext

im Besonderen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, sind sowohl kognitiv, als auch sprachlich sehr anspruchsvolle Ziele, die mit der Ausbildung von *language awareness* (vgl. Kapitel 2.2.2) einhergehen. Da kognitive Reife und fremdsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten im Grundschulalter noch stark divergieren können, erfolgt im Sinne der funktionalen Einsprachigkeit (vgl. Böttger 2010: 79) häufig ein *code switching* in die deutsche Sprache um dem kognitiven Anspruch der Lernenden gerecht zu werden und Konzepte interkulturellen Lernens zu thematisieren. Fremdsprachliche Bilderbücher bieten beispielsweise im Englischunterricht der Grundschule vielfältige Möglichkeiten sowohl kognitiv zu fordern, als auch einen fremdsprachlich angemessenen Input, nicht nur kultureller Art, und Lernfortschritt zu ermöglichen (vgl. Brunsmeier & Kolb 2017: 3). Frisch merkt bezüglich der etablierten Auswahl von Bilderbüchern wie *The very hungry caterpillar*, *Froggy gets dressed* oder *Ten in the bed* im Englischunterricht kritisch an, dass die gängigen Bücher zum Zweck der Ergebnisorientierung und der Vermeidung kognitiver Unterforderung einer Prüfung unterzogen werden sollten (vgl. Frisch 2017: 63). Die Aussagen von Otheguy et al. im Hinblick auf *translanguaging* von mehreren, nicht getrennt nach Sprache bestehenden Kompetenzniveaus, sondern einer insgesamten Sprachkompetenz, die auszubauen und zu nutzen sei, stützen diese Haltung (vgl. 2015). Werden die (Schrift)Sprache insgesamt bezogene Kompetenzen der Lernenden betrachtet, so sind Forderungen wie von Frisch zu bestärken, dass kognitiv alters- bzw. entwicklungsangemessene kommunikative Handlungssettings im Unterricht anzubieten sind, die jedoch idealerweise die Entwicklung der schriftsprachlichen Fertigkeiten insgesamt, d.h. nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in Deutsch bzw. anderen Erst- bzw. Herkunftssprachen ermöglichen. In unterrichtspraktischer Konsequenz müssten *Scaffolding*-Angebote zur Förderung der Herkunftssprachen, wie von Elsner gefordert, verstärkt integriert werden (vgl. Elsner 2017: 108ff). Der Einsatz von Bilderbüchern kann inzwischen als fester Bestandteil des Grundschulunterrichts Englisch betrachtet werden, jedoch könnte die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz durch den kompetenten, aktiven Einbezug der Schrift, sowohl rezeptiv, als auch produktiv an inhaltlichen wie methodischen Möglichkeiten gewinnen.

Innerhalb der kommunikativen Kompetenzen, wie sie beispielsweise von Börner et al. im Vorschlag für Mindeststandards am Ende von Jahrgangstufe vier vorgeschlagen werden, steht die Entwicklung der mündlichen Fertigkeiten Hören/Hörverstehen und Sprechen nach wie vor im Schwerpunkt der Förderung (vgl. 2017: 93f). Das noch vor wenigen Jahren formulierte Credo, die schriftlichen Fertigkeiten sollten erst nach einer sicheren Festigung der mündlichen Fertigkeiten einbezogen und wenn, dann lediglich eine stützende Funktion erhalten, erhält bei Börner et al. in diesem Ausmaß keinen Einzug. Das Schriftbild der fremdsprachigen Wörter sei, sobald die Lernenden damit vertraut gemacht wurden, in einem individuellen Lernprozess in unterschiedlicher Geschwindigkeit und Tiefe, zum Entdecken und zur kommunikativen Erfahrung einzubeziehen (vgl. 2017: 94). Die schriftlichen Fertigkeiten erhalten

demnach, weniger als noch im Bremer Bildungsplan Englisch für die Grundschule formuliert (vgl. Senatorin für Wissenschaft und Bildung, vgl. Kapitel 2.1.4), eine unterstützende Funktion dadurch, dass sich das Lesen aus dem mündlichen Gebrauch bekannter Wörter, Phrasen oder Sätze sowie das Schreiben nach Vorlage (vgl. ebd.). Um beispielhaft die sich ändernde Rolle der Schriftsprache in der fachdidaktischen Diskussion der letzten Jahre zu illustrieren, sollen hier nur einige aussagekräftige Standards Erwähnung finden. Die Lernenden sollen beispielsweise im Leseverstehen in der Lage sein, „selbstständig Wörter [zu] lesen und [zu] verstehen“ sowie im Schreiben „unter Zuhilfenahme von Vorlagen, Sprachmustern und Bildern auf einfache Weise einen Text schreiben“ (Börner et al. 2017: 94f). Jahre zuvor waren beispielsweise ausschließlich reproduzierende Texte oder Abschreiben gefordert worden (vgl. Mindt & Schlüter 2007: 20). Zugunsten von *message before accuracy* ist eine gewisse Fehlertoleranz bei Börner et al. (vgl. 2017: 94) im Unterricht zu pflegen, die erstmalig einbezogenen Rubriken Orthografie sowie Grammatik weisen jedoch darauf hin, dass die Ergebnisorientierung im Hinblick auf einen angemessenen Fokus auf Form innerhalb eines deutlich kommunikativ und output-orientierten Fremdsprachenunterrichts deutlich zutage tritt. Die Ausgestaltung dieser Rubriken bleibt zwar noch anfänglich, was der geringen empirischen Forschungslage im Grundschulbereich zugeschrieben werden könnte, enthält jedoch erstmalig Formulierungen wie „Klein- und Großschreibung [...] [von] bekannten Wörter[n] [werden] weitgehend berücksichtig[t]“ sowie „elementare grammatische Strukturen [werden] intuitiv und zunehmend bewusst angewendet“ (Börner et al. 2017: 97). Auch Frisch betont, dass Grundschullernende mehr explizite grammatische Inhalte bewältigen können, als man ihnen bisher zutraue und die korrekte Verwendung der Sprache ihnen wichtig sei (vgl. 2017: 65). Bislang, wie auch der Bremer Bildungsplan noch vorsieht, seien Grammatik und Orthografie weitgehend auszuklammern (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 14) oder wie Pinter (2006: 86ff) beschrieb, lediglich implizit innerhalb von Liedern, Reimen und mithilfe von Rhythmik im mündlichen Sprachgebrauch einzusetzen. Börner et al. systematisieren die sprachlichen Teilkompetenzen nicht nur im Hinblick auf Grammatik und Orthografie, sondern auch in Bezug auf Lexik und Phonetik (vgl. 2017: 96f). Für die Relation der Schrift ist bedeutsam, dass zum Erwerb eines „elementaren“ Wortschatzes für den Erwerb einer „grundlegenden Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache“ die Schrift bei bereits literaten bzw. sich alphabetisierenden Lernenden nicht ausgeklammert werden kann (vgl. Börner et al. 2017: 96). In Bezug auf die zu entwickelnde Phonetik wird formuliert, „einzelne Laute und Lautverbindungen“ imitieren zu können (vgl. Börner et al. 2017: 97). Rein mündlich gedacht bestünde dazu kein Anlass, sofern *message before accuracy* im Unterricht ernst genommen wird. Dieser von Börner et al. formulierte Standard bezieht sich, so die Vermutung, eher auf phonemische Bewusstheit und die Verbesserung der fremdsprachlichen Aussprache aufgrund von eingeübten Phonem-Graphem-Beziehungen, wie Frisch (2013) empirisch bestätigen konnte.

Die Sprachmittlung gelangte vor einigen Jahren durch die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den mittleren Bildungsabschluss (Englisch bzw. Französisch) als weitere fremdsprachliche Kompetenz in den Kanon der zu entwickelnden Fertigkeiten (vgl. KMK 2004: 18). Danach sollen die Lernenden weniger formal korrekt übersetzen lernen, sondern sinngemäß und der kommunikativen Situation angemessen in ihre Muttersprache oder aus der Muttersprache in die Fremdsprache übertragen können (vgl. Börner et al. 2017: 95f). Diese sprachmittelnde Fähigkeit soll sich sowohl in den mündlichen, als auch in den schriftlichen produktiven Fertigkeiten ausdrücken (vgl. KMK 2003: 18). Es wird betont, dass angesichts des Umgangs von Menschen mit Migrationshintergrund Sprachmittlungskompetenzen bereits im Grundschulbereich anzubahnen sind (vgl. Börner et al. 2017: 95). Viele der im Bildungsplan Grundschule für das Fach Englisch in Bremen vorgeschlagenen Themen des könnten durch ihren Lebensweltbezug dazu geeignet sein (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013: 10f). Für die erfolgreiche Sprachmittlung sollten in realistischen sprachlichen Kontexten entsprechend Lesefertigkeiten gefördert werden, die vom Aufbau der schriftlichen Fertigkeiten beispielsweise mithilfe von Phonics-basierten Übungen profitieren.

Unter den zu entwickelnden strategischen Kompetenzen fassen Börner et al. Sprachlernkompetenzen, methodische Kompetenzen und Medienkompetenzen zusammen (vgl. Börner et al. 2017: 98ff). Im Rahmen dieser Arbeit sind jedoch nur jene von Belang, die den Umgang mit der Schriftsprache einfordern, weshalb hier die Beschränkung darauf erfolgt. Prägnant sind beispielsweise im Hinblick auf die methodischen Kompetenzen die Forderung nach der Nutzung von Bildwörterbüchern, dem Anlegen eines Sprachenportfolios oder dem Einsatz von Merkhilfen und Strukturierungstechniken beim natürlichen kommunikativen Umgang mit der Sprache (vgl. Börner et al. 2017: 99). Im Hinblick auf die Sprachlernkompetenzen sollen Kognaten für Lernende nutzbar werden, Informationen und Inhalte aus Lesetexten entnommen und verarbeitet werden, Vokabeln geübt, sowie Nachschlagetechniken entwickelt und angewendet werden (vgl. ebd.). Die Medienkompetenz solle sich im Fremdsprachenbereich dahingehend entwickeln, dass der Computer als Lernhilfe verwendet, elektronische Medien zur Informationsbeschaffung und zur Kommunikation eingesetzt werden (vgl. Börner et al. 2017: 100). Diese formulierten Mindeststandards legen nahe, dass die authentische Fremdsprachennutzung und -entwicklung einen alters- und sachangemessenen Einbezug der Schriftsprache und die Entwicklung schriftbezogener Strategien erfordern.

Zusammengefasst erhält die Schriftsprache innerhalb des fremdsprachlichen Kompetenzspektrums in der fachdidaktischen Literatur ein deutlicheres Gewicht im Vergleich zum zurückhaltenden Einbezug vergangener Jahre. In der Gewichtung der einzelnen Bereiche besteht jedoch eine Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Vorgaben (vgl. 2.1) und den Erkenntnissen fachdidaktischer Forschung. Diese Studie ist bestrebt, diese Diskrepanz dadurch zu füllen, dass Gelingensbedingungen erhoben werden, unter denen an Grundschulen in Bremen unterrichtende Lehrkräfte aus ihrer Sicht der Umgang mit der

englischen Schriftsprache mithilfe von phonics-basierten Übungen, als dem englischsprachigen Erstschriftspracherwerb entstammendem Ansatz, der die englische Schriftsprache altersangemessen zu vermitteln bestrebt, angebahnt werden kann.

## 2.2.2 Forschungsstand zum Umgang mit der Schrift im Englischunterricht der Grundschule

In den vergangenen Jahren fand eine verstärkte didaktische Auseinandersetzung mit der Rolle des Einbezugs der Schrift im Englischunterricht der Grundschule statt. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die Forschungslandschaft diesbezüglich darstellt, um für die Zwecke dieser Studie zu klären, welche Erfolge durch Forschungsaktivitäten für den fremdsprachlichen Schriftspracherwerb bereits verzeichnet werden konnten und wie sich diese Studie darin verorten lässt.

### 2.2.2.1 Chancen der Einbringung von Schrift

Durch zahlreiche empirische Studien (z.B. Duscha 2007, Demircioglu 2008, Rymarczyk 2008, Treutlein 2011, Frisch 2013, Piszczan 2014, Coates et al. 2017) konnten inzwischen Vorteile des Einbezugs der englischen Schriftsprache in den Englischunterricht der Grundschule für die Lernenden bestätigt werden. Zur besseren Übersicht wurden die in diesen Studien enthaltene Hinweise auf einen Mehrwert der Schrift in drei Unterkategorien unterteilt: den Mehrwert für die fremdsprachliche Kompetenzentwicklung, den Mehrwert für die allgemeine Lernentwicklung der Lernenden sowie den Mehrwert für die Motivation zum Fremdsprachenlernen.

#### **Mehrwert für die fremdsprachliche Kompetenzentwicklung – Schriftliche Fertigkeiten**

Reichart-Wallrabenstein konnte in ihrer Studie belegen, dass Lernende auch ohne explizite Hinführung die englischspezifische Rechtschreibung von anderen Orthographien wie beispielsweise der deutschen und der französischen unterscheiden können (vgl. 2004: 428). Das Richtigstellen von *false friends* wie „handy vs. *mobile phone*“ sei essenziell für das fremdsprachliche Lesen um neue Wortbedeutungen korrekt zuordnen zu können (vgl. Böttger 2010: 133). Darüber hinaus wird in der Literatur betont, dass die Heranführung an die englische Schrift beim Vermeiden sogenannter *invented spellings* helfen könne wie z.B. von Wölms beschrieben: „I leik goe too Würger King an met me frends“ (2012: 30). Diese entstünden, so Diehr und Rymarczyk, aufgrund der Tatsache, dass Kinder auf die ihnen meist aus dem Deutschunterricht bekannte alphabetische Strategie (vgl. Kap. 3.2.1) des Verschriftens von unbekanntem deutschem Wortmaterial zurückgreifen, das allerdings angesichts der Unterschiede der beiden Orthographien<sup>3</sup> für die englische Schriftsprache nur in Maßen erfolgreich sein könne (vgl. 2008: 6). Reichart-Wallrabenstein konnte ebenfalls bestätigen, dass Kinder eigenständige Überlegungen zur

---

<sup>3</sup> Zur detaillierten Beschreibung der deutschen und der englischen Orthographie vgl. Kapitel 3.1 bzw. 4.1



Schreibweise englischer Wörter anstellen und dabei eine Fülle an Strategien entwickeln um die noch gering ausgeprägten fremdsprachlichen Fähig- und Fertigkeiten zu ergänzen (vgl. Reichart-Wallrabenstein 2004: 491). Sie beschreibt, dass Kinder beim eigenständigen Erschließen von Bilderbüchern nach einem halben Jahr zwar noch häufig Wort für Wort übersetzen, von ihnen jedoch auch „kontextbezogene Strategien zur Kompensation mangelnder fremdsprachlicher Kenntnisse genutzt werden“, d.h. zusätzlich zu *bottom-up*- auch „*top-down*-Strategien“ des Leseverstehens zum Tragen kommen (Reichart-Wallrabenstein 2004: 491f). In ihrer Studie scheint sich die sogenannte *short circuit hypothesis* zu bestätigen, welche besagt, dass Schriftspracherwerbende beim Erlernen einer neuen Schriftsprache auf Strategien einer bereits überwundenen Entwicklungsstufe des Schreibens zurückgreifen (vgl. Hermes 1998: 232, nach Reichart-Wallrabenstein 2004: 272). Bei Weth findet man in Ergänzung zu diesen Überlegungen zum Strategieinsatz beim Leseverstehen von Grundschulenglischlernenden, dass ein solcher paralleler, unter Umständen auch kooperierender Schriftspracherwerb sowohl die Entwicklung von Schriftspracherwerbsstrategien für die Einzelsprache, in Weths Fall Französisch als Fremdsprache der Grundschule, als auch sprachenübergreifend fördert, da Kinder lernen, dass dasselbe „Buchstabeninventar in verschiedenen Kombinationen [in unterschiedlichen Schriftsystemen] je andere Funktionen erfüllt“ (vgl. Weth 2010: 126). Besonders fiel auf, dass Phonem-Graphem-Beziehungen ohne Entsprechung im Deutschen von Französischlernenden häufig nach französischem Muster geschrieben (Weth 2010, 2011, 2012, nach Noack & Weth 2012: 22). Es zeigten sich darüber hinaus Parallelen im Schreiblernprozess von Kindern mit Französisch als Erst- und Fremdsprache, z.B. im Bereich der Wortgrenzenidentifikation (vgl. Noack & Weth 2012: 22). Ramirez et al. berichten außerdem davon, dass spanischsprechende Englischlernende morphologische Kenntnisse auf die englische Orthografie übertragen und schlussfolgern daraus, dass die Lernenden ein morphologisches Bewusstsein ausbilden, das sich auf das Lesenlernen in mehreren Einzelsprachen auswirke (vgl. 2010, nach Noack & Weth 2012: 19). Die Studie von Deacon, Woolley und Kirby mit kanadischen Grundschulkindern fand ebenfalls einen Zusammenhang zwischen dem beginnenden Schrifterwerb und der Ausbildung morphologischer Bewusstheit heraus (vgl. 2007, nach Noack & Weth 2012: 19). Die Ergebnisse erlauben den Rückschluss, dass Lernende die morphologische Bewusstheit, die sie in Bezug auf eine Sprache entwickelt haben, auf eine andere übertragen. Reichart-Wallrabenstein bestätigt bezüglich der parallelen Arbeit mit zwei Schriftsystemen, dass Kinder gerne bereit seien und fähig dazu über ihre Erschließungsstrategien zu sprechen (vgl. Reichart-Wallrabenstein 2004: 492). Auch Kolbs Untersuchungen zum eigenständigen Erschließen von Bilderbüchern zeigt, dass Kinder verschiedene Strategien wie Zuhilfenahme der Bilder, intelligentes Raten sowie Zusammenarbeit in der Gruppe, das Treffen von Vorhersagen, Rückgriff auf Globalverstehen, lautes Vorlesen oder Rückgriff auf Hörtexte verwenden, um sich die

Bedeutung des Bilderbuches zu erschließen (vgl. 2012: 98ff). In ihrer Untersuchung zeigten sich positive Effekte bezüglich der Lesekompetenz in den Selbsteinschätzungen der Lernenden (vgl. Kolb 2012: 103).

In Bezug auf geeignete Lesetexte neben authentischen Bilderbüchern beschreibt Frisch beispielsweise die Eignung der *Phonic Readers* für den Fremdsprachenunterricht (2014a). Typisch für diese seien „dekodierbares Wortmaterial“ sowie Funktionswörter, die nicht dekodierbar seien und daher als Ganzes gelernt werden müssten. Argumente für den Einsatz seien, dass es „kurze Texte mit bekanntem Wortschatz“ seien, diese sich „thematisch in den regulären Englischunterricht integrieren“ ließen, sie seien altersgemäß, bauen auf die „Vorerfahrungen der Kinder im Umgang mit einer Alphabetschrift“ auf und ermöglichen, auf „Unterschiede zwischen der deutschen und der englischen Buchstaben-Laut-Beziehung“ aufmerksam zu machen (Frisch 2014a: 29). Frisch verdeutlicht anhand eines Beispiels, dass zentrale Wortschatzelemente wie Wörter und Phrasen eingeübt werden könnten und dass die Lernenden mithilfe von bewusstmachenden Übungen über Sprache nachdenken lernen (Frisch 2014a: 30). Mithilfe der *readers* könne besonderes Augenmerk auf Aussprachevariationen von Wörtern (hier das Beispiel „the“ vor Konsonanten oder Vokalen, vgl. *the egg* vs. *the cat*) oder Graphemen gelegt werden (Frisch 2014a: 31). Wenn Lernende gut vorbereitet eine solche Geschichte leise lesen, könnten darüber hinaus Lesestrategien wie das „Zurückgehen im Text“, „Pausen machen“ und die „Imagination“ zu nutzen eingeübt werden, so Frisch (2014a: 31).

Bezüglich des Leseverstehens bestätigt Frisch in ihrem Vergleich zweier Leselehrverfahren den positiven Einfluss des phonics-informierten Leselehrverfahrens im Vergleich zum Ganzwortverfahren von unbekanntem Texten mit bekanntem Vokabular (Frisch 2013: 173, 176ff). Ihre Ergebnisse zeigten, so Frisch, dass Fremdsprachenlernenden im Grundschulunterricht das Lesen nicht nur zugemutet werden könne, sondern zur Förderung der Selbstständigkeit das Lesen als Kulturtechnik den Lernenden zur Informationsentnahme sowie zum persönlichen Genuss zugänglich gemacht werden müsse (Frisch 2014b: 34). Treutlein untersuchte in ihrer Studie zu Rekodierfähigkeiten unterhalb der Wortebene von deutschsprachigen Englischlernenden, auf welche Weise sich der Rekodiervorgang vollzieht (2011: 135). Ihre Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Lernenden mit fortschreitender Expertise<sup>4</sup> im Sinne der *psycholinguistic grain size theory* (vgl. Ziegler & Goswami 2005) verstärkt größere linguistische Einheiten wie Anlaute und Silbenreime zum Rekodieren verwenden. Unter Rückgriff auf die empirischen Ergebnisse von Ibarrola (2010) kommt sie zu der didaktischen Konsequenz, dass der Englischunterricht durchaus Rekodierstrategien vermitteln könnte und sollte, da sich auf diese Weise die fremdsprachli-

---

<sup>4</sup> Untersucht wurden je eine Lerngruppe eines Gymnasiums der Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 sowie eine Studiengrpendengruppe.

che Aussprache und über diese auch das Leseverstehen verbessern könnten. Aussprache und Leseverstehen bedingen einander zwar nicht notwendigerweise, wie empirisch belegt werden konnte, (vgl. Ibarrola 2010, nach Treutlein 2011: 138, Rymarczyk 2011: 49ff). Wenn mithilfe der Rekodierstrategien die Graphemfolge in eine bekannte Phonemfolge übertragen werden könne, so unterstützten diese über die Aussprache jedoch auch das Leseverstehen (vgl. ebd.). Bei Coates et al. wird von Erfahrungen des Einsatzes von *phonics*-basierten Übungen mit Sekundarschullernenden im Alter von 17 bis 18 Jahren mit Italienisch als Erstsprache zur Verbesserung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen berichtet (vgl. 2017). Auf der Basis von 20 Übungsstunden konstatierten die Autoren, dass sich sowohl Orthografie und Aussprache signifikant verbessert hätten, insbesondere in Bezug auf die langen Vokale und Digraphen (vgl. Coates et al. 2017: 43ff). Interessant für die Belange der vorliegenden Studie ist, dass, obwohl Phonics als für Erstsprachenlernende hauptsächlich zu Beginn des Schriftspracherwerbs als relevant eingestuft wird (vgl. Hodgson et al. 2018: 14), sich Phonics-Wissen für Fremdsprachenlernende als metalinguistisches Hilfsmittel erweist um die fremdsprachlichen Fertigkeiten zu verbessern. Zumindest als ein Bestandteil des Strategienrepertoires von Fremdsprachenlernenden kann seine Wirkung somit empirisch bestätigt werden.

Die Ergebnisse der genannten Studien zeigen, dass Lernende, mit oder ohne Unterstützung, Strategien zur Bewältigung der Schriftsprache anwenden. Es erscheint also folgerichtig, den Aufbau englischspezifischer Strategien, die beispielsweise mit englischsprachigen Schriftspracherwerbsansätzen erprobt und etabliert sind, systematisch für den Fremdsprachenunterricht Englisch der Grundschule zu prüfen, angemessen zu kontextualisieren und ggf. angepasst zu integrieren.

Auf der Basis empirischer Ergebnisse verschiedener Studien sowie theoretischer Überlegungen des erst- und fremdsprachlichen Schriftspracherwerbs formuliert Frisch außerdem wesentliche Eckpunkte für eine entsprechende Lesedidaktik. Sie leitet im Wesentlichen her, dass Lernende am Ende von Jahrgangsstufe vier in der Lage sein sollten, „auch unbekannte Texte und Geschichten mit bekanntem Wortschatz zur Informationsentnahme und zum Vergnügen lesen und verstehen [zu] können“ (Frisch 2015: 29). Hier seien sowohl das leise Lesen als auch das laute Vorlesen inbegriffen. Die englische Schriftsprache solle im Englischunterricht von Beginn an kontinuierlich eingesetzt werden, sie sei jedoch aufgrund des Primats des Mündlichen „wohl überlegt zu dosieren“ (vgl. Frisch 2015: 29). Dabei bauten die Lernenden auf die fortgeschrittenen Kenntnisse des Erstschrifterwerbs auf und könnten diesen ebenfalls für das Lesen in der Fremdsprache nutzen. Dennoch müssten diese auf diversen Ebenen durch sprachspezifische Lesestrategien erweitert werden (vgl. ebd.). Hier wird auf den Vorschlag von Diehr und Frisch verwiesen (2010b). Hier wird beschrieben, das Lesen sei durch die Förderung des Welt- und des Sprachwissens einerseits, und die Förderung von Strategien und Kenntnissen auf Graphem-Phonem- und Wortebene, sowie auf morpho-syntaktischer Ebene strategisch durchdacht aufzubauen (vgl. 2010b: 28). Darüber hinaus seien langfristig Diskursmerkmale und die Konstruktion von Propositionen

von den Lernenden als fortgeschrittene Fähigkeiten aufzubauen (vgl. ebd.). Frisch formuliert darüber hinaus, dass sowohl didaktisiertes, als auch authentisches Lesematerial sowie herausfordernde Leseaufgaben eingesetzt werden sollten, damit die Lesemotivation aufgebaut bzw. erhalten werden könne und somit bedeutungsvolle Leseanlässe geschaffen werden können (vgl. Frisch 2015: 29). Von zumindest kurzfristig bedeutungsvollen Leseanlässen berichten Brunsmeier und Kolb bei der Verwendung von Story Apps beim extensiven, individuellen Lesen von Bilderbüchern (vgl. 2017). Brunsmeier und Kolb (2017) belegen empirisch, dass Lesefertigkeiten mithilfe von multimodalen Story Apps, welche gesprochene und geschriebene Sprache verbinden, beim individuellen Lesen unterstützt werden (vgl. 2017: 16). Mithilfe der audiovisuellen Unterstützung für das Lesen von Bilderbüchern könnten Unsicherheiten in der Aussprache aufgefangen werden, die anderenfalls das Leseverstehen behindern würden. Die Autorinnen räumen jedoch ein, dass weitere Forschung in Bezug auf die Entwicklung orthographischer Bewusstheit sowie eine gesteigerte Lesegeschwindigkeit noch ausstehen. Multimodale Texte bieten somit das Potenzial, das Leseverstehen günstig zu beeinflussen indem sie die Lesefertigkeiten sowie die Leseförderung positiv beeinflussen. Im Hinblick auf einen altersgemäßen Orthographieerwerb könnten sich Story Apps als sinnvolle Ergänzung im individualisierenden Unterricht erweisen. Im Hinblick auf Lesematerialien wird kritisiert, dass Lehrwerke beispielsweise überwiegend reproduzierende oder geschlossene Aufgaben enthalten, die zumeist lediglich Antworten auf Wortebene erfordern (vgl. Mindt 2012: 32). Es wird daraus der Bedarf formuliert, dass Lehrwerke indem Sinne verändert werden sollten, dass kompetenzorientierte, komplexe Sprech- und Schreibbeiträge und -aufträge enthalten und handlungsorientierte Unterstützungsangebote liefern sollten (vgl. Frisch 2017: 64).

Die Forderungen nach zu entwickelnden Lesekompetenzen oberhalb der Wortebene, d.h. auf Anlaut-Silbenreim- sowie Graphem-Phonem-Ebene und auf Satz- und Textebene können innerhalb dieser Studie nicht in ihrer ganzen Breite erfüllt werden, da sich die Studie zunächst mit den Gelingensbedingungen für das Anbahnen der Schrift unter Einbezug von phonics-basierten Übungen auf bzw. unterhalb der Wortebene bewegt. *Phonics-basiert* weist im Rahmen dieser Studie nicht nur auf bewusstmachende Übungen auf Graphem-Phonem-Ebene hin, sondern schließt beispielsweise auch die Anlaut-Silbenreim-, die Morphem- sowie die Wortebene ein. Der Schwerpunkt der Studie liegt darin, mit dem Status Quo, d.h. auf der Basis eines lehrwerkgeleiteten Unterrichts, der bezüglich der Schrift vornehmlich auf Wortebene agiert (vgl. Frisch 2017: 64, Mindt 2012: 32), innerhalb dessen die Grundschullehrkräfte aktuell arbeiten, zu beginnen und auf diese Weise den Umgang mit der englischen Schriftsprache anzubahnen. Die Studie versteht sich als ein Schritt auf dem Weg hin zu einer wissenschaftlich ausgearbeiteten Lese- und Schreibdidaktik für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule.

Wie in den Ausführungen deutlich wird, wurde in der Literatur das Lesen bereits zum Gegenstand von Forschungsüberlegungen gemacht, das Schreiben bisher deutlich seltener. Die Forderung nach einem

wohl dosierten Einsatz der Schriftsprache im Englischunterricht der Grundschule insgesamt vollzieht einen Wandel, der dem Aufbau der schriftlichen Fertigkeiten mehr Raum zugesteht (vgl. Elsner 2017, Frisch 2017, Hempel et al. 2017, Barucki et al. 2015). Wie Frisch betont, konnte in den genannten empirischen Studien bestätigt werden, dass Lernende mit der Schriftsprache kompetent umgehen können und zudem seien sie „hochmotiviert und stolz darauf“, englische Texte zu lesen (Frisch 2017: 58). Sie schließt daraus, dass die kommunikative Funktion der Schriftsprache über eine lernunterstützende Funktion hinausgehend gestärkt werden solle (vgl. Frisch 2017: 59). Es sei verstärkt orthografisches, wie auch morpho-syntaktisches Wissen zu fördern, damit sich keine Fehlvorstellungen der englischen Schreibweisen entwickeln (vgl. ebd.). Waas beispielsweise plädiert ebenfalls dafür, dass in dem Maße, wie Schreiben in den Englischunterricht einbezogen wird, auch die Rechtschreibung Einzug erhält (Waas 2014: 35). Er argumentiert, dass das Schreiben der englischen Sprache ungleich schwieriger als das Lesen sei und daher das Rechtschreiben über das Lesen gefördert und unterstützt werden müsse (vgl. ebd.). Die Annahme vieler Lehrkräfte, man verzichte auf die richtige Schreibung, „solange man das richtige Wort erkennt“, hält er ebenfalls im Hinblick auf die Entwicklung von manifestierten Falschreibungen für falsch, und parallel im Schriftspracherwerb Deutsch zur gleichen Zeit stark auf die Rechtschreibung geachtet werde (vgl. ebd.). Er schlägt vor, das Schreiben und Rechtschreiben im Englischunterricht durch verschiedene Übungen im Unterricht zu begleiten. Eine Möglichkeit sei die Arbeit mit *reciprocal brickwords*, d.h. Lückenwörtern, bei denen die rechtschreibschwierigen Stellen angegeben werden und die Lernenden diejenigen Buchstaben schreiben müssen, welche sich seiner Ansicht nach lautgetreu niederschreiben lassen (vgl. Waas 2014: 35). Diese Vorschläge sind jedoch sachlich verwirrend. Waas gibt beispielsweise für die Lücke   *a*   für *play* zwei Grapheme <a> und <y> an, die beispielsweise in den Phonics-Programmen *Letters and Sounds* sowie *Jolly Phonics* mit <ay> als ein Graphem betrachtet werden. Es wird nicht deutlich, auf welcher Basis Waas die genannten Worte als „rechtschriftlich schwierig“ einstuft (vgl. Waas 2014: 35). Weitere Vorschläge für Schreibübungen sind Wort-Bild-Zuordnungen sowie Bingo mit Worten (vgl. Waas 2014: 36). Diese Übungen fördern nach Waas die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache über das Lesen und das Abschreiben hinaus (vgl. ebd.). Die Ideen bleiben jedoch auf der von Frisch als kognitiv unterfordernd kritisierten Wortebene (vgl. Frisch 2017: 63). Diese stellt jedoch nur einen Schritt in der Entwicklung von Schreibfertigkeiten dar. Die Ausführungen der erwähnten Studien zum Wert von schriftbezogenen Übungen für Lernende legen nahe, dass die Anforderungen für deren Vermittlung seitens der Lehrkräfte ebenfalls der wissenschaftlichen Betrachtung bedürfen. Die soeben beschriebenen Befunde liefern fachliche Inhalte und Ausgangspunkte für die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Lehrerfortbildungsreihe, mit deren Hilfe eine Erprobung und Auseinandersetzung mit den phonics-basierten Übungen erfolgte.

**Mehrwert für die fremdsprachliche Kompetenzentwicklung – Mündliche Fertigkeiten**

Der Einbezug der englischen Schriftsprache in den Unterricht fördert nicht nur die Entwicklung der schriftlichen, sondern auch der mündlichen Fertigkeiten. Duscha konnte beispielsweise empirisch belegen, dass sich die fremdsprachliche Aussprache der Lernenden durch die Einführung von Schrift im Grundschulenglischunterricht deutlich verbesserte (vgl. 2007: 300). Dies konnte, sofern diese Schwierigkeiten im Unterricht thematisiert wurden, auch bei komplexer Phonem-Graphem-Zuordnung bestätigt werden (vgl. Duscha 2007: 310). Auch bei Ibarrola ist dieser positive Effekt zu finden, der zusätzlich betont, dass dies auf die explizite klare Trennung der Aussprache durch schriftlich unterschiedliche Repräsentation zurückzuführen sei (Ibarrola 2010: 101). Die Beobachtung, dass sich die fremdsprachliche Aussprache der Lernenden durch den Einbezug von Schrift im Unterricht verbessert, konnten auch Diehr und Frisch in ihrer Studie zum Vergleich zweier Leselernverfahren machen, insbesondere durch explizite Leselernverfahren (Frisch 2011: 81f). In Frischs Vergleich eines phonics-informierten Leselehrverfahrens und eines Ganzwortverfahrens zeigten sich insbesondere Vorteile für schwache Lesende innerhalb eines Unterrichts, der kontrastierend mit der Auseinandersetzung zwischen englischen und deutschen Schreibweisen arbeitete (vgl. Frisch 2013: 147, 167). Ebenfalls konnte sie beim lauten Vorlesen weniger Aussprachefehler für diejenigen Lernenden bestätigen, die mithilfe des phonics-informierten Verfahrens unterrichtet worden waren (Frisch 2013: 145). Interessant ist diesbezüglich jedoch, so belegen Ergebnisse von Rymarczyk und Musall, dass eine fehlerhafte Aussprache beim Erlesen von Wörtern nicht notwendigerweise zu Verständnisschwierigkeiten führt (vgl. 2010: 81). Piszczan konnte mit ihrer Perzeptionsschulung von Drittklässlern in Thüringen zur Lautdiskrimination von /v/ und /w/ und /æ/ und /ɛ/ zeigen, dass der VW-Kontrast deutlich schwieriger für die Lernenden zu erwerben ist als der AE-Kontrast (2014: 116). Innerhalb der Studie konnte jedoch weder ein positiver, noch ein negativer Einfluss des geschriebenen Wortes auf die Behaltensleistung der Vokabeln beobachtet werden (Piszczan 2014: 116).

Darüber hinaus konstatiert Duscha einen „mit hoher Wahrscheinlichkeit positiven Einfluss auf die Leistungen der Lernenden in den kommunikativen Kompetenzbereichen [...] Aussprache, Hörverstehen und freies Sprechen“ (Duscha 2007: 309). Duscha führt dies für das Hörverstehen auf die Funktion der Schrift als visuelle Merkhilfe zurück (ebd.). Bezüglich des freien Sprechens hebt er hervor, dass die Schrift „tiefere Einblicke in die Satzstrukturen“ ermögliche sowie die Lernende die Einzelelemente bewusster rezipieren würden (Duscha 2007: 310f). Duscha betont, dass sich durch seine Studie keine negativen Auswirkungen für die kommunikativen Kompetenzen gezeigt hätten (vgl. ebd.). Da keine negativen Auswirkungen, aber zumindest für manche Lernende durchaus positive Auswirkungen bestätigt werden konnten, könne man die englische Schrift im Grundschulunterricht diesen Lernenden schwer vorenthalten (vgl. Duscha 2007: 311). Diese positiven Einflüsse durch den Einsatz der Schrift im

Mindestens als Lernunterstützung legen nahe, dass die Begründung für die Vermeidung der Schriftsprache gegenüber Kritikern, es könnten negative Auswirkungen auf die Aussprache auftreten, entkräftet werden kann. Im Umkehrschluss liegt die Vermutung nahe, dass, wie teilweise durch Studien belegt werden konnte, ein systematischer Einbezug der schriftlichen Fertigkeiten und die Integration von bewusstmachenden Übungen zur Verdeutlichung der Funktion der englischen Schriftsprache zur Förderung der Aussprache (z.B. Weth 2010, Rymarczyk 2008) und ggf. den Sprechleistungen beitragen könnte.

### **Mehrwert für die fremdsprachliche Kompetenzentwicklung – Language awareness**

*Language awareness*, im deutschsprachigen Raum auch mit *Sprachbewusstheit*, *Sprachbewusstsein*, *Sprachbetrachtung* oder *Reflexion über Sprache* bezeichnet (vgl. Gnutzmann 1997, nach Garrett & James 2004:331), bezeichnet laut der *Association for Language Awareness* „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (vgl. ALA 2019). Die *Association for Language Awareness* strebt an, dieses Wissen sowie die Wahrnehmung und Sensibilität für Sprachbewusstheit in einem breiten Wirkungskreis, d.h. sowohl im erst- als auch mehrsprachigen Kontext, im Bildungskontext auf primärer, sekundärer und tertiärer Ebene sowie in beruflichen Kontexten zu fördern (vgl. ALA 2019, Mission statement). *Language awareness* wird von einigen Forschern als Brücke zwischen Mutter- und Fremdsprache gesehen (vgl. Hawkins 1981, 1984, nach Garrett & James 2004). Diese Idee kann mit der *noticing hypothesis* der Spracherwerbsforschung in Verbindung gebracht werden, die besagt, dass sprachliche Elemente erst dann erfolgreich aufgenommen werden können, wenn sie bewusst wahrgenommen und anschließend verarbeitet werden (vgl. Schmidt 2001: 13ff). Inwiefern diese Elemente bewusst oder unbewusst bemerkt werden müssen um zu erfolgreichem Spracherwerb zu führen, ist jedoch umstritten (vgl. Lightbown & Spada 2013: 115f). *Information-processing*-Theorien beispielsweise beanspruchen für sich, dass alles, was unseren mentalen Arbeitsspeicher belastet – ob bewusst oder unbewusst – zum Lernprozess beiträgt (vgl. ebd.).

Garrett & James spezifizieren *language awareness*, mithilfe von fünf Unterdimensionen: *affective dimension*, *social dimension*, *power dimension*, *cognitive dimension* und *performance dimension* (vgl. hier und im Folgenden: 2004: 331f). Hier werden nur kurz die beiden letztgenannten Dimensionen ausgeführt, da auf diese im Rahmen der Studie zurückgegriffen wird. Die kognitive Dimension von *language awareness* umfasst die Sensibilisierung beim Sprachenlernen für das System der neuen Sprache, d.h. „*awareness of pattern, contrast, system, units, categories, rules of language*“ (Donmall 1985: 7, nach Garrett & James 2004: 331). Ähnlich dem von Mindt geforderten regelgeleiteten Lernen ist das Bewusstmachen von sprachlichen Mustern für diese Studie interessant. Die Performanz-Dimension bezieht die Entwicklung von *language awareness* mit ein, dass deklaratives Wissen über Sprache nicht

notwendigerweise zu prozeduralem Wissen führen müsse (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass die im Unterricht beobachtbare Performanz in Bezug auf *language awareness* bei Lernenden im Fremdsprachenunterricht nicht notwendigerweise dem Kompetenzniveau an *language awareness* derselben entsprechen muss. Dieser Aspekt von *language awareness* ist insbesondere im Englischunterricht der Grundschule im Hinterkopf zu behalten, da das Sprachniveau in der Fremdsprache sich gerade erst zu entwickeln beginnt.

In Bezug auf die Relation des Einbezugs von Schrift im Englischunterricht der Grundschule und der Ausbildung von *language awareness* wie soeben definiert betont Reichart-Wallrabenstein bereits 2004, dass Schrift als Medium für Sprachreflexion gesehen werden könne (vgl. 2004: 142f). Die Schrift stelle damit ein kognitiverendes Element von Sprache dar, mit dem die Diskrepanz zwischen dem kognitiven Anspruch von Grundschulkindern von sprachlich Leistbarem und ihren kognitiven Fähigkeiten zu minimieren. Im Sinne von Garrett & James entspräche dies der *performance dimension* von *language awareness* an, die durch den Einbezug von Schrift geschult werden könnte. Reichart-Wallrabenstein hebt hervor, dass Schrift nicht defizitorientiert gesehen werden sollte, sondern als Mittel der Individuation und Differenzierung des Grundschulenglischunterrichts, der der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden versucht, indem er kindgemäße, differenzierte kognitive Forderung ermöglichte (vgl. 2004: 558). Hier kann Bezug zu Garrett und James' kognitiver Dimension im engeren Sinne genommen werden (siehe oben). In diese Dimension kann auch phonologische Bewusstheit<sup>5</sup> eingeordnet werden. Inzwischen gibt es empirische Nachweise dafür, dass die Schulung phonologischer Bewusstheit im Zusammenhang mit der Entwicklung von Lesekompetenz steht und daher als Voraussetzung für Leseverstehen gesehen wird (vgl. Ibarrola 2010: 96). Die bereits angesprochene morphologische Bewusstheit kann auch als Unterkategorie der Sprachbewusstheit betrachtet werden und trägt ebenfalls, wie oben bereits erläutert, zur Aneignung der Schriftsprache bei. Leeck argumentiert, dass bewusstmachende Übungen im Hinblick auf grammatische Ereignisse auf grundschulangemessene Weise unerlässlich seien, um im geringen zeitlichen Umfang des grundschulischen Englischunterrichts lernwegverkürzend zu wirken (vgl. 2016: 33). Insbesondere schwache Lernende könnten mithilfe von bewusstmachenden Übungen beispielsweise zur Pluralbildung, zum Einsatz der bestimmten oder unbestimmten Artikel oder von Adjektiven überhaupt erst den Zugang zu diesen Besonderheiten erschließen, den sie unbewusst unter Umständen nie hätten erschließen können (vgl. Leeck 2016: 33). Sie argumentiert, dass auch der Deutschunterricht Anregungen liefern könne, wie altersangemessen Grammatik im Fremdsprachenunterricht sinnvoll eingesetzt werden könne. Schließlich werde hier die Grammatikarbeit wie die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibstrategien in den Unterricht einbe-

---

<sup>5</sup> Eine detaillierte Erläuterung zur Rolle der phonologischen Bewusstheit folgt in Kapitel 3.



zogen. Für den Fremdsprachenunterricht plädiert sie für ein Vorgehen, das die Lernenden auf ein bestimmtes grammatisches Merkmal aufmerksam mache (*noticing*), sie anschließend zur Erkundung und Systematisierung dieses Merkmals einlade (*structuring*) um schließlich wiederholt im kommunikativen Kontext eingebettet und auf diese Weise automatisiert und internalisiert zu werden (*proceduralizing*) (vgl. Leeck 2016: 33). Die Studie des BIG-Kreises konstatiert, dass bewusstmachende Verfahren im Englischunterricht der Grundschule bisher jedoch noch eine sehr geringe Rolle spielen (vgl. Barucki et al. 2015: 24). Der Wert solcher Übungen werde lediglich von denjenigen Lehrkräften als hoch eingeschätzt, die ihre eigene Fremdsprachenkompetenz als hoch einschätzen bzw. dem Fach Englisch eine wichtige Bedeutung zuweisen (vgl. Barucki et al. 2015: 24).

Angesichts der seit der 2015 verstärkten Einflüsse durch zahlreiche Kinder aus Flüchtlingsländern weist Elsner darauf hin, dass *language awareness* auch im Sinne des Begegnungssprachen-Konzepts der 1990er Jahre ggf. neu durchdacht werden solle, um die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit zu fördern und das Fremdsprachenlernen positiv zu beeinflussen (vgl. 2017: 112). In diesem Zuge wird in mehreren Beiträgen betont, dass eine systematische Unterweisung der Schriftsprache, die bewusstmachende Verfahren, ausreichend Übungszeit sowie ausgewählte grammatische Phänomene integriert um ein verbindliches Basisniveau entsprechend mindestens A1 in allen Fertigungsbereichen anstreben zu können (vgl. 2017: 113). Internationale Metaanalysen zu Leistungsständen von mehrsprachig institutionell ausgebildeten Lernenden im Bereich *literacy* weisen gar solchen Programmen, die Herkunftssprache und Fremdsprache gleichwertig anspruchsvoll in schulische Lernprozesse einbeziehen, mehr Erfolg zu als solchen Programmen, die einsprachig in der Fremdsprache arbeiten (vgl. García & Kleifgen 2018: 67).

Auch Hempel et al. kommen zu dem Schluss, dass nicht einerseits bilingualer Sachfachunterricht sowie die Mediennutzung intensiviert, aber andererseits die Schriftsprache zurückhaltend eingesetzt werden könne. Die von Frisch (2017), Elsner (2017) und Barucki et al. (2015) geforderten, zu entwickelnden Mindeststandards werden von Börner et al. auf der Basis vorheriger Entwürfe aktualisiert und an die Forschung bis 2017 angepasst. In Bezug auf das Lesen wird beschrieben, Lernende sollten verstärkt auf der Ebene von kurzen Texten Informationen entnehmen, kurze Beschreibungen und Erzählungen verstehen sowie den Sinn von kurzen Texten über bekannte Themen erfassen und deren groben Handlungsablauf erfassen (vgl. 2017: 95). In Bezug auf das Schreiben wird, mit der Argumentation, ein einheitliches Mindestziel für das Ende der Jahrgangsstufe vier zu formulieren, das Abschreiben von *chunks*, Wörtern und einzelnen Sätzen, sowie das Schreiben von kurzen Texten nach Vorlage, die auch der schriftlichen Kommunikation dienen können, integriert (vgl. Börner et al. 2017: 95). Insbesondere die Diskussion um die Entwicklung von *language awareness* macht deutlich, dass bewusstmachende Verfahren als lernförderlich in Bezug auf Grammatik, Wortschatz und Redemittel erachtet werden (vgl.

Hempel et al. 2017: 56). Es wird jedoch betont, dass dies nicht mit einer expliziten Grammatikvermittlung gleichzusetzen sei, sondern im Sinne von *noticing* der Verdeutlichung dienen sollte (vgl. ebd.). Im Vergleich mit den Angaben des Bremer Bildungsplans für Englisch in der Grundschule von 2013 beispielsweise, in dem fast dieselben Ziele benannt werden, wird deutlich, dass es der weiteren Forschung insbesondere in Bezug auf das Schreiben bedarf, damit konkrete Standards unterhalb, auf und oberhalb der Wortebene formuliert werden können. Disziplinübergreifende Forschung, z.B. im Bereich der Erst- und Zweitsprachendidaktiken (vgl. Garton 2019: 267), könnte dazu wichtige Erkenntnisse liefern. Im Rahmen dieser Studie erfolgt der Blick in die Literatur des Erst- und Zweitschifterwerbs Deutsch und Englisch in Bezug auf die Worterkennung sowie die Erschließung von Strategien unterhalb der Wortebene, um mögliche Synergien für den Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Gelingensbedingungen für das Anbahnen der Schrift im Englischunterricht aus der Sicht von Lehrkräften zu erarbeiten.

### **Mehrwert für die Lernentwicklung der Lernenden – Lernerautonomie und Differenzierung**

Frühe Befürworter des Einbezugs der Schrift sehen Vorteile für das autonome Lernen, da die dadurch visualisierbar werdende Phonologie und Aussprache für die Aneignung von Bedeutung nutzbar gemacht werden könne (vgl. Waschk 2008: 74). Die Entwicklung von Lernerautonomie wird als wesentlicher Bestandteil des kompetenzorientierten und lebenslangen Lernens betrachtet und in den anderen Grundschulfächern früh in den Unterrichtsalltag integriert (vgl. Börner et al. 2017: 99f). Wenn darüber hinaus Schrift mehr methodische Möglichkeiten bietet, binnendifferenziert zu unterrichten, so ließen sich dadurch ebenfalls mehr Möglichkeiten für autonomes Lernen und lernerorientierten Unterricht einbeziehen (vgl. Elsner 2017: 107, Duscha 2007: 307). Böttger formuliert dies noch deutlicher, indem er betont, dass unter Berücksichtigung eines kindgemäßen Ansatzes und der kindgemäßen Bedürfnisse bzw. Leistungsstände der Kinder der Einbezug von Schrift nicht vermeidbar sei (vgl. 2010: 132). Eine weitere Zuspitzung erhält diese Forderung durch Reichart-Wallrabenstein, die bemerkt, dass Lernen- denorientierung nicht nur altersangemessene Methoden einschließe, sondern altersangemessen kognitiv fordernder Unterricht sein müsse, der individuellen Lernbedürfnissen gerecht werde (vgl. 2004: 152).

### **Mehrwert für die Lernentwicklung der Lernenden – Merkhilfe**

Seidelmann belegt, dass sich durch den Einbezug von Schrift die Behaltensfähigkeit von Vokabeln bei LRS-Lernenden im Grundschulalter verbessert (vgl. Seidelmann 2016: 161). Diese Erkenntnis konnte Duscha ebenfalls allgemein für Lernende im Grundschulunterricht empirisch bestätigen (vgl. Duscha 2007: 310). Die Visualisierung entlastete das Kurzzeitgedächtnis, wodurch gerade Lernschwächere pro-

fitieren könnten (vgl. Reichart-Wallrabenstein 2004: 137). Diesen Aspekt stützt Duschas Argumentation rückbeziehend auf seine Studie, dass der Einsatz von Schrift nicht nur unterstützt werden müsse, sondern dass dieser selbst als Lernunterstützung fungiere (vgl. Duscha 2007: 310f). Im Hinblick auf die Übergangsproblematik wird ebenfalls von Seiten der Sekundarlehrkräfte bemerkt, dass eine Anbahnung der Schrift als Hilfsmittel bereits im Grundschulenglischunterricht erwünscht sei (vgl. Mayer 2010: 44f). Die Schrift könnte dann auch im Rahmen der Möglichkeiten als Mittel der Ergebnissicherung eingesetzt werden und die Arbeit mit dem Sprachenportfolio erleichtern, welches ebenfalls einen Nutzen für die Übergangsgestaltung darstellen könnte (vgl. Böttger 2010: 134). Die Schrift könnte insbesondere als Lernhilfe für lernschwache Lernende hilfreich sein, z.B. für Lernende mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) (vgl. Gerlach 2012: 20). LRS besteht nicht allein abhängig von nur einer Sprache, sondern übergreifend in allen Sprachen (vgl. ebd.). Unterschiede in der Struktur der Orthographie müssen demnach auch im Unterricht bedacht werden, sonst wenden Lernende das Graphem-Phonem-Relationssystem der L1 an, was zu Falschschreibungen und Fossilisierungen von Fehlern führen könnte (vgl. ebd.).

### **Mehrwert für die Lernentwicklung der Lernenden – Motivation zum Englischlernen**

Befürworter des Schrifteinsatzes im Englischunterricht bemerken, dass sich der Unterricht methodisch abwechslungsreicher, interessanter und „arbeitshygienischer“ gestalten lasse (vgl. Böttger 2010: 134). Mögliche kindgerechte Formen des Einbezugs seien spielerisch-kreative Übungsformen wie die Zuordnung von Worten und Bildern, dialoghafte Comics sowie leere Sprechblasen, die von den Fremdsprachenlernenden gefüllt werden könnten (vgl. Mindt & Schlüter 2003, vgl. Böttger 2010: 134). Diese methodischen Änderungen könnten auch eine Chance für eine behutsame methodische Annäherung des Primar- und des Sekundarstufenunterrichts darstellen (vgl. Duscha 2007: 312). Diese wäre im Sinne der fließenden Gestaltung des Kontinuums des Fremdsprachenlernens zwischen beiden Bereichen wünschenswert.

Des Weiteren sei durch die im Alltag zugänglichen englischen Begriffe vielen Kindern bereits bewusst, dass diese anders geschrieben würden als deutsche Begriffe (vgl. Böttger 2010: 131). Aus diesem Grund könne man hier im Unterricht anknüpfen und die Vorerfahrungen der Kinder aufgreifen (vgl. ebd.). Diehr und Rymarczyk machen mit ihren Studien die Beobachtung, dass die Kinder selbst das Schriftbild einfordern (vgl. Diehr & Rymarczyk 2008: 7, siehe auch Böttger 2010: 133). Darüber hinaus wird beschrieben, dass Kinder bei ersten Schreiberfahrungen ohne Hinführung eigene Varianten zur geschriebenen englischen Sprache entwickeln, welche jedoch die Anlehnung an deutsche Graphem-Phonem-Zuordnungen erkennen lassen, z.B. *jello\** statt *yellow*, *leit\** statt *light*, *pensil\** statt *pencil*, *buck\** statt *book* (Böttger 2010: 133f). Böttger betont, dass diese Fehlschreibungen mühevolleres Umlernen in Sekundarstufe I nach sich zögen, welches zu „Frustration und Demotivierung“ führe (Böttger

2010: 134). Man mache darüber hinaus Drittklässler wieder künstlich zu Vorschülern, wenn man ihnen die Schrift vorenthalte, da sie bereits wüssten, dass man Sprache verschriften könne (vgl. Böttger 2010: 131). In Frischs Vergleich zweier Leselehrverfahren wird darüber hinaus von lesemotivierenden Effekten durch den Einsatz von Phonic Readers über den Zeitraum von zehn Monaten berichtet (Frisch 2013: 180, 183).

#### 2.2.2.2 Kritisches zum Einbezug von Schrift

##### **Gefahren für den Schriftspracherwerb**

Natürlicher Spracherwerb geht von einer Entwicklung von der rezeptiven zur produktiven, vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch aus, daher folge für das Fremdsprachenlernen die logische Konsequenz, dass Schrift später, wenn auch zeitlich nur kurz versetzt eingesetzt werden sollte (vgl. Böttger 2010: 131). Das Hörverständnis müsse in jedem Fall zuerst gefestigt werden (Waschk 2008: 67f). Wenn das Klangbild nicht gesichert sei, könne die Einführung von Schrift zu falscher Aussprache führen und es bestünde die Gefahr der Fossilisierung dieser Fehler (Böttger 2010: 132). Darüber hinaus, so Kritiker der Einführung von Schrift im Grundschulenglischunterricht, bestehe die Gefahr von Interferenzen zwischen der Orthographie der englischen und der deutschen Sprache (vgl. Meendermann 2012: 142). Des Weiteren sei besonders der Schriftspracherwerbsprozess in Deutsch als (meist) Erstschriftsprache in Gefahr, da der Prozess mit dem Einsetzen des Englischunterrichts in Jahrgangsstufe 3 nicht bei allen Kindern als vollständig abgeschlossen gelten könne.

Einerseits konnte keine der bisher angeführten empirischen Studien nachhaltige Interferenzen mit dem Erstschriftspracherwerb bestätigen. Zeitweilig bestehende Fehler sind hingegen als Teil der Lerner Sprache dem Lernprozess geschuldet und geben Lehrkräften wertvolle Auskunft über die Lernstände der Lernenden, welche zur Diagnose und Förderung im Unterricht genutzt werden können. Auf Basis dieser Befunde baut die Studie darauf auf, dass Lernende bei angemessener Unterstützung seitens sachlich und methodisch kompetenter Lehrkräfte (vgl. Frisch 2017: 59f, Elsner 2017: 114f, Hempel et al. 2017: 94f) im Hinblick auf die Diagnose und Förderung schriftlicher Kompetenzen vom Einsatz der Schrift profitieren und der fremdsprachliche Schriftspracherwerb für alle Lernenden möglich ist.

##### **Gefahr der Elitenbildung**

Duscha sieht die Gefahr, dass der Englischunterricht der Grundschule ökonomisiert werden könnte, indem aus Anbahnung und Hilfestellung für den Umgang mit Schrift ein vollständiger Schreiblehrgang gemacht werden könnte (Duscha 2007: 305f). Die Schrift solle noch immer ihre unterstützende Funktion beibehalten um die Gefahr zu mildern, den Schwerpunkt im Grundschulenglisch zu früh auf Lesen und Schreiben zu lenken (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wird ebenfalls geäußert, dass Nachteile

für multilinguale und schwache Lernende entstehen könnten und sich somit der Eliteneffekt verstärken könnte (vgl. Diehr & Rymarczyk 2012: 17). Böttger äußert ebenfalls die Vermutung, dass die Gefahr der Verwirrung bestünde, vor allem für Leistungsschwächere und Lernende mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache (vgl. Böttger 2010: 132). Gegenpositionen wie die von Mindt (2007), Gerlach (2012) und Frisch (2013) weisen hingegen darauf hin, dass gerade leistungsschwächere oder teilleistungsschwächere Lernende mit Unterstützung den Schriftspracherwerb erfolgreich meistern können. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass wenn schwächeren Lernenden die Schrift längere Zeit vorenthalten würde, ihnen letztlich die Möglichkeit genommen würde, ihre Fertigkeiten so lange wie möglich im schulischen Kontext auszubauen. Mit der Festlegung von Mindeststandards in Bezug auf das Lesen und Schreiben ist es schließlich möglich, Ziele für alle Lernende zu formulieren, ohne Untergruppen auszuschließen (vgl. die Vorschläge von Börner et al. 2017: 94f). Die methodisch-didaktischen Weichenstellungen sowie die *Scaffolding*-Angebote, um diese Ziele zu erreichen, bedürfen hingegen noch weiterer Forschung.

### **Komplexität der englischen Orthographie**

Der vorangegangene Aspekt der möglichen Verwendung der Schrift als „Parameter für Sprachkönnen“ und damit der Elitenbildung zeigt sich durch die Komplexität der englischen Orthographie (Böttger 2010: 131). Lehrkräfte, Eltern und Lernende könnten Gefahr laufen, an der Bewältigung dieser Komplexität die fremdsprachliche Leistung der Kinder voreilig fest zu machen, sodass Kinder mit beispielsweise Legasthenie bzw. allgemein Leistungsschwächere daraus einen Nachteil erwachsen könnte (vgl. ebd.). Man dürfe ihnen dennoch Schrift nicht vorenthalten (vgl. ebd.). Hier zeigt sich deutlich der Bedarf an geeigneten Formen von Binnendifferenzierung, die den Zugang zu Schrift muss für alle ermöglichen würden (vgl. Böttger 2010: 131). Nicht nur die Rechtschreibung könne eine diskriminierende Herausforderung für Lernende sein, sondern auch die „Hördiskriminations- und Artikulationsfähigkeit“ seien zu bedenken (Böttger 2010: 132).

### **Lehrwerke**

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Materialien für den Englischunterricht sind Lehrwerke. Sie sind auch im Englischunterricht der Grundschule zumeist Leitmedium des Unterrichtens (vgl. Barucki et al. 2015: 25, Legutke et al. 2014: 113ff). In diesen wird die englische Schriftsprache in unterschiedlichem Umfang einbezogen. Kritisiert wird beispielsweise von Mindt, dass die Lehrwerke einem lexikalischen Ansatz folgen, der den Schwerpunkt auf das Erlernen von Einzelwörtern lege (vgl. Mindt 2012: 32). Frisch formuliert aus diesem Befund im Hinblick auf die Entwicklung der kommunikativen Handlungsfähigkeiten der Lernenden das Desiderat, Lehrwerke sollten zunehmend Aufgaben einbeziehen,

die erweiterte, komplexere, sowohl mündliche als auch schriftliche Arbeitsaufträge enthalten und angemessene, handlungsorientierte Scaffolding-Angebote lieferten (vgl. Frisch 2017: 64). Die formulierte kognitive Unterforderung sowie der durch die Lernenden geäußerte Wunsch nach Korrektheit in der Verwendung der Sprache, beispielsweise durch bewusstmachende Übungen, stärken die Forderung mindestens nach Ergänzung der aktuellen Lehrwerke (vgl. Frisch 2017: 63). Phonics-basierte Übungen können dazu einen Beitrag leisten, wie bereits empirisch bestätigt werden konnte (vgl. Frisch 2013). Im Rahmen dieser Studie wird das Augenmerk auf die Perspektive der Lehrkräfte gelenkt, die diese Übungen mithilfe von Anregungen aus einer Lehrerfortbildung in ihren Unterricht zu integrieren beginnen. Mithilfe von Befragungen werden so die Gelingensbedingungen für den Einbezug von phonics-basierten Übungen als kognitiverenden Elementen des Unterrichts aus der Sicht der Lehrkräfte erhoben. Lehrwerke und deren Umgang damit werden als zentrale Vorerfahrungen (Untersuchungsfrage 1) sowie als Ausgangspunkt für Anknüpfungspunkte für den Einbezug der Übungen in deren aktuellen Unterricht gesehen.

Ein berechtigter Einwand anhand der innerhalb dieses Kapitels beschriebenen Forschungsliteratur bleibt, dass die komplexe Orthographie des Englischen Lernende verwirren könnte. Empirisch konnte dies jedoch bisher nicht bestätigt werden (vgl. u.a. Rymarczyk 2011, Frisch 2013). Zeitweilige Interferenzerfahrungen einzelner Lernender können als Teil der Entwicklung der Lerner Sprache gedeutet werden (z.B. Reichart-Wallrabenstein 2004: 559). Die genannten Kritikpunkte werden inzwischen nicht mehr als Hinderungsgründe für den Einbezug der Schrift generell betrachtet, sondern sind als Herausforderungen bei der Entwicklung von angemessenen Methoden und altersgemäßen Inhalten entsprechend zu berücksichtigen. Bei Hempel et al. wird die Argumentation in gewisser Weise umgekehrt: die Schriftsprache müsse in angemessener Weise einbezogen werden, um die im Bereich des Grundschulunterrichts bestehenden Desiderate inhaltlich füllen zu können (vgl. 2017: 93ff). Die bestehenden ungleichen Bedingungen für den Einbezug und die Förderung der Schriftsprache werden von Hempel et al. einerseits auf das Fehlen einheitlicher Standards sowie auf den nicht einheitlichen Ausbildungsstand und somit die unterschiedliche Unterrichtsqualität zurückgeführt (vgl. 2017: 94f). Zentraler Ausgangspunkt für die Erhebung der Gelingensbedingungen zum Anbahnen der Schrift mithilfe von *phonics*-basierten Übungen ist folglich, inwiefern die Lehrkräfte in Bezug auf das Fachwissen, hier die linguistischen Besonderheiten der Schriftsprache, in Bezug auf daraus resultierende didaktisch-methodische Entscheidungen, um z.B. Parallelen im Schriftspracherwerb Deutsch nutzen zu können oder die Progression inhaltlich an den aktuellen Unterricht anpassen zu können, sowie in Bezug auf die Diagnosekompetenzen, um Elitenbildung zu vermeiden und allen Lernenden den Ausbau schriftlicher Fertigkeiten zu ermöglichen, ausgebildet sind (vgl. auch Diehr 2018: 83).

### 2.2.3 Anforderungen an Lehrkräfte

Innerhalb dieses Unterkapitels werden die Anforderungsbereiche, die soeben als für die Unterrichtsqualität auszeichnend benannt wurden, für den Kontext des Einbezugs der Schriftsprache in den Englischunterricht der Grundschule spezifiziert. Es folgen Ausführungen auf der Basis fachdidaktischer Literatur im Hinblick auf sprachpraktisches, fachwissenschaftliches, fachdidaktisch-methodisches sowie diagnostisches Wissen und Können in Anlehnung an die von Diehr (2018) benannten Bereiche.

Lehrkräfte sind im grundschulischen Englischunterricht fremdsprachliches Vorbild für die Lernenden im lehrerzentrierten Unterricht, da es hier auf den Input der Lehrkräfte ankommt. Um die Lehrkraft als einziges sprachliches Vorbild für Lernende zu ergänzen, können Hörbeispiele z.B. als Podcasts von *native speakers* zum Einsatz kommen (zu verschiedenen Themen abrufbar z.B. auf der Homepage des British Council, UK). Ziel für Lehrkräfte als sprachliches Vorbild muss sein, „funktionale Einsprachigkeit“ zu praktizieren, damit die Lernenden sowohl gefordert, aber nicht überfordert werden (Böttger 2010: 79). Dies bedeutet, dass so oft wie möglich Englisch und so wenig wie nötig Deutsch zum Einsatz kommen sollte um den Anteil an der verwendeten englischen Sprache so hoch wie möglich zu halten (vgl. Wessel 2012: 52). Hempel et al. weisen jedoch darauf hin, dass die Einsprachigkeit nach Rückmeldungen aus ihrer Studie häufig aufgrund des mangelnden Ausbildungsstandes der Lehrkräfte nicht in angemessener Qualität umsetzbar sei (vgl. 2017: 76). Ausnahmen von der Einsprachigkeit dürfen im Falle der Reflexion von Sprache sowie beim Sprechen über interkulturelle Inhalte gemacht werden um dem kognitiven Anspruch der Lernenden gerecht zu werden, der im frühen Fremdsprachenunterricht meist noch nicht mit den fremdsprachlichen Fähigkeiten deckt (vgl. Wessel 2012: 57f). Schmid-Schönbein bestärkt den Vorteil der Einsprachigkeit für Lernende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, da sie im Falle des häufigen Gebrauchs von Deutsch im Englischunterricht anderenfalls einen Umweg über eine weitere Fremdsprache gehen müssten (vgl. 2008: 32). Die eigene sprachpraktische Kompetenz bedingt folglich die Handlungsfähigkeit im Englischunterricht.

In Bezug auf das Fachwissen müssen Lehrkräfte linguistisches wie auch literaturwissenschaftliches Hintergrundwissen besitzen, um Lese- und Rechtschreibfertigkeiten (auch mithilfe von Phonics) angemessen aufbauen zu können (vgl. Macrory 2019: 101ff). Da sich die vorliegende Studie mit dem Bezug zu Phonics maßgeblich mit den linguistischen Besonderheiten, die für die Worterkennung relevant sind, befasst, werden die literaturwissenschaftlich relevanten Felder hier nicht vertieft. Für den Aufbau literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht seien jedoch die Bereiche Genres und Textsorten von Kinderliteratur sowie (inter-)kulturelles Lernen, das Verstehen und Genießen lernen von sprachlicher Gestaltung genannt (vgl. Alter & Frisch 2018: 3f). Im Hinblick auf den Aufbau des Schriftspracherwerbs müssen Lehrkräfte schriftlinguistische Grundlagen der englischen Orthografie erwerben (vgl.

Macroy 2019: 111). Die Besonderheiten der englischen Schriftsprache werden in Kapitel 4.1.1 gesondert beleuchtet.

Des Weiteren kommt der Lehrkraft die Rolle des Lernunterstützers zu, der durch *Scaffolding* das Fremdsprachenlernen und vor allem das fremdsprachliche Verstehen unterstützt (vgl. Jäger 2012: 209ff). Im Sinne Vygotskys interaktionistischen Ansatzes der Zone der nächsten Entwicklung kann die Lehrkraft die Lernenden in ihren Lernfortschritten verstärkt unterstützen, indem sie durch ihren eigenen Wissens- und Kompetenzvorsprung hilft, diese nächste Zone zu erreichen (vgl. Lightbown & Spada 2013: 25). Das LMR-plus Model verstärkt diesen Ansatz, indem alle am Unterricht Beteiligten, d.h. auch die Lehrkraft, die Rolle des Lernenden (*learner*), des Moderatoren (*moderator*) und des Forschenden (*researcher*) gleichzeitig einnehmen (vgl. Finkbeiner 2004b: 115). Dies unterstützt die Idee des lebenslangen Lernens und interpretiert Unterricht gleichzeitig weniger lehrkraft-, und mehr lernendenorientiert (vgl. ebd.). Das „plus“ weist darauf hin, dass der Sprache als Vehikel für die Kommunikation im Unterricht eine besondere Rolle zukommt (vgl. Finkbeiner 2004b: 116). Diese Interpretation der am Unterricht teilnehmenden Akteure hat eine bedeutungsvolle und realistische Unterrichtsgestaltung zum Ziel, welches zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen erzieht und somit dem selbstgesteuerten Lernen dient (vgl. ebd.). In der Funktion des Lernunterstützers soll die Lehrkraft ein Gerüst (*Scaffolding*) für das Sprachenlernen bereitstellen, damit Lernende diese bei Bedarf nutzen können. Sinnvolle Mittel für *Scaffolding* können beispielsweise Mimik, Gestik, Bilder, Graphiken, *Word Webs*, *Concept Maps*, Collagen und Cartoons sein (vgl. Böttger 2010: 75). Dabei wirkt *Scaffolding* oft durch das Ansprechen verschiedener Sinneskanäle in kurzen aufeinanderfolgenden zeitlichen Abständen, d.h. einen multisensorischen Zugang zum Sprachenlernen. Es können auditive, haptische, visuelle, kinästhetische, olfaktorischer oder gustatorischer Kanäle angesprochen werden um das Lernen über mehrere Sinne zu fördern (vgl. Böttger 2010: 78).

Lehrkräfte müssen Diagnosekompetenzen entwickeln, um die fremdsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zu identifizieren, um den Lernprozess angemessen begleiten und die Lernenden nach ihren Bedürfnissen optimal fördern zu können. Aus den unterschiedlichen Ausbildungsständen der Lehrkräfte ergibt sich eine große methodische sowie inhaltliche Diversität des Lernfortschritts seitens der Lernenden am Ende der Jahrgangsstufe vier (vgl. Elsner 2017: 115). Darüber hinaus wird sehr uneinheitlich gehandhabt, wie die Schülerleistungen dokumentiert werden können, wenn zum einen die Schrift eine nachgeordnete Rolle erhält und mündliche Sprachkompetenzen schwer und nur unter erhöhtem Arbeits- sowie Ressourcenaufwand angesichts des noch niedrigen sprachlichen Niveaus der Lernenden erhoben und festgehalten werden können. Darüber hinaus besteht Bedarf nach einheitlichen Kriterien zur Bewertung dieser Leistungen. Es muss die Frage geklärt werden, ob Zensuren oder schriftliche Kommentare gegeben und deren Vor- und Nachteile erwogen werden. Des Weiteren ist zu klären, in welchem Ausmaß und in welcher Form der Englischunterricht der Grundschule „Vorläuferfertigkeiten“



für die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) entwickeln muss, insbesondere die für diese Studie relevanten schriftlichen Fertigkeiten. Börner et al. liefern zwar Vorschläge für Mindeststandards, lassen die Frage nach der Leistungsbeurteilung jedoch unbeantwortet (vgl. 2017). Es wird lediglich die Offenheit der Lösungswege und eine hohe Fehlertoleranz angestrebt (vgl. Börner et al. 2017: 101). Diese Frage nach der Leistungsbeurteilung betrifft alle Lehrenden gleichermaßen, da auch in Aus- und Weiterbildung noch wenige empirische Erkenntnisse über die Art und Weise der Handhabung bestehen. Börner et al. weisen auch darauf hin, dass die Mindeststandards primär zur individuellen Lernunterstützung beitragen sollen, statt zur Leistungsüberprüfung (vgl. Börner et al. 2017: 102). Entsprechende Testformate sollten sich an kompetenzorientierten Aufgabenformaten, z.B. in Dialogen und kommunikativen Improvisationen orientieren (vgl. ebd.).

Da Kinder einen individuellen Lernprozess durchlaufen und um diese in ihrem individuellen fremdsprachlichen Lernprozess bestmöglich zu unterstützen, bedarf es darüber hinaus eines binnendifferenzierenden Englischunterrichts (vgl. Böttger 2010: 136). Auch der Englischunterricht der Grundschule muss daher individuellen Raum zu lernen bieten um allen Bedürfnissen gerecht werden. Nach Böttger zeichnet sich in einer Lerngruppe eine Vielfalt an Interessen, Lernstilen, Erfahrungswelten und Leistungsunterschieden ab, welche eine ebenso große Vielfalt an Differenzierungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. 2010: 138ff). Neben der Differenzierung nach Umfang und nach Grad der Unterstützung besteht ebenso die Möglichkeit auf Differenzierung nach Unterrichtsformen, nach Sozial- und Kooperationsform sowie die Differenzierung nach Medien (vgl. ebd.). Böttger sieht jedoch ebenfalls Grenzen der Differenzierung (vgl. 2010: 142ff). Diese könne von den Lernenden beispielsweise als Belohnung für rascher arbeitende und Bestrafung für langsamer arbeitende Lernende gesehen werden. Darüber hinaus seien nur eingeschränkt Materialien vorhanden, die bei nur wenigen Verlagen bislang abrufbar seien. Dies wiederum habe einen erheblichen Mehraufwand an Arbeit für Lehrkräfte im Verhältnis zur Stundenanzahl zur Folge (vgl. Böttger 2010: 142ff). Des Weiteren bestehe die Gefahr von Etikettierungen von Lernenden z.B. durch die Einteilung in Leistungsgruppen innerhalb der Lerngruppe. Darüber hinaus stelle sich die Frage nach einer gerechten Leistungsbeurteilung, da der Schereneffekt innerhalb einer Lerngruppe dann akzeptiert werden müsse und damit die Leistungsheterogenität zunehme (vgl. ebd.). Börner et al. belegen, dass diejenigen Lehrkräfte, die ihre eigene Englischkompetenz als hoch einschätzen, häufiger die englische Sprache sowie authentische Materialien einsetzen, dass diese einen größeren Wert auf Lernstandserhebungen legen und die Förderung des Lesens und Schreibens stärker in den Blick nehmen als Lehrkräfte, die Englisch nicht studiert haben (vgl. Börner et al. 2016: 19f).

#### 2.2.4 Forschungsbedarf hinsichtlich des Einbezugs von Schrift

Der Englischunterricht der Grundschule gilt zwar als etabliert, da dieser flächendeckend in allen Bundesländern ab spätestens Jahrgangstufe drei durchgeführt wird (vgl. Frisch 2017: 76, KMK 2013: 5). Dennoch unterrichteten im Jahr 2016 lediglich 50 % der von Börner et al. befragten Lehrkräfte Englisch in der Grundschule, die ein grundschulbezogenes Englischstudium sowie die Referendariatsausbildung aufwiesen (vgl. Börner et al. 2016: 8ff). In der Literatur wird jedoch die Bedeutung der Qualifikation von Englischlehrkräften für den Lernerfolg der Lernenden hervorgehoben (vgl. Enever 2015: 13ff, Hattie 2008). Ebenso unterschiedlich wie die Qualifikation der Lehrkräfte, Englisch zu unterrichten ist die Praxis, die sich in deren Englischunterricht zeigt. Studien bestätigten bereits, dass sich die Unterschiede in der Qualifikation der Lehrkräfte ebenfalls in der Qualität des Unterrichts niederschlagen (vgl. Börner et al. 2016: 19f). Von der ausschließlichen Schulung der mündlichen kommunikativen Fertigkeiten unter dem Einsatz von Spielen, Liedern und Reimen hin zu einer ausbalancierten Förderung aller Fertigkeiten unter Einbezug von Kinderliteratur sowie der Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz scheinen unzählige Ausdifferenzierungen des Englischunterrichts in der Grundschule zu bestehen (vgl. Elsner 2017: 115). Diese methodisch sowie inhaltlich stark divergierenden Varianten führen notwendigerweise zu unterschiedlichen Lern- und Leistungsständen, mit denen sich Sekundarstufenlehrkräfte diese Lernenden zu Beginn von Jahrgangstufe 5 konfrontiert sehen (vgl. ebd.). Der BIG-Kreis (Barucki et al. 2015: 71) wie auch Elsner (2017: 115) und Frisch (2017: 60) fordern daher eine flächendeckende fundierte Ausbildung für in der Grundschule unterrichtende Englischlehrkräfte. Bezüglich der Gestaltung des Übergangs wäre eine Hinführung zum Umgang mit der englischen Schrift sinnvoll, damit kein abrupter Umbruch geschaffen wird (vgl. Hempel et al. 2017: 71ff). Die Heranführung an Lern- und insbesondere Lesestrategien erfolgt auch in anderen Fächern des Grundschulcurriculums. Der Einbezug dessen in den Fremdsprachenunterricht könnte somit eine Lücke zwischen den anderen Fächern des Grundschulbereichs und dem Fremdsprachenbereich der Sekundarstufe schließen. Hier könnte das behutsame Heranführen an die englische Schrift dazu beitragen, den meist methodischen und inhaltlichen Umbruch von der Grundschule zum Sekundarbereich weniger abrupt zu gestalten, da spätestens in der Sekundarstufe I von Beginn an schriftbasiert gearbeitet wird (vgl. Hempel et al. 2017: 95).

In der Fachdidaktik erfolgt daher die Forderung nach einheitlichem Ausbildungsstand der Lehrkräfte sowie Mindeststandards für das Ende von Jahrgangstufe 4 (vgl. Elsner 2017: 107f, Hempel et al. 2017: 95). Daraus folgen Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung. Lehrerkompetenzen für Englisch im Lehramt an Grundschulen werden nach wie vor unterschätzt, sodass die fremdsprachliche Kompetenz vieler, die sich dazu bereit erklären, Englisch fachfremd zu unterrichten, nicht ausreichend ist

um einen möglichst einsprachigen, inhaltlich sprachlich angemessenen und methodisch flexiblen Umgang mit Fremdsprachenlernenden zu gewährleisten (vgl. Barucki et al. 2015: 69). Da der kompetente Umgang mit der englischen Schrift besondere Ansprüche an die linguistischen sowie fremdsprachendidaktischen und diagnostische Kenntnisse und Fähigkeiten der Englischlehrkräfte stellt, wie im nachfolgenden Kapitel 4 zum Schriftspracherwerb der englischen Sprache ausgeführt wird, kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Voraussetzungen vor den genannten Hintergründen im individuellen Fall jeder Englischlehrkraft bereits gegeben sind. Ein strukturiertes Angebot der Weiterbildung z.B. könnte Lehrkräfte im Hinblick auf fachwissenschaftliche Hintergründe sowie didaktische und diagnostische Kenntnisse unterstützen (vgl. Diehr 2018: 83).

Als Schwierigkeit hinsichtlich des Übergangs stellt sich die Uneinheitlichkeit der Leistungsstände am Ende von Jahrgangstufe 4 dar (vgl. Elsner 2017: 108), welche unter anderem auf die unterschiedliche Handhabung der Schriftlichkeit zurückgeführt werden kann. In diesem Zusammenhang steht die Diskussion um den Beginn des Englischunterrichts ab Klasse 1, der zurzeit in fünf Bundesländern durchgeführt wird (vgl. Elsner 2017: 111, KMK 2013: 5). Baden-Württemberg hatte 2017 die Verlegung des Englischunterrichts mit dem Schuljahr 2018/2019 bzw. 2020/2021 auf die Jahrgangstufe 3 mit der Begründung veranlasst, der Unterricht sei nicht erfolgreich genug sowie das Lehrdeputat der Lehrkräfte solle für Mathematik und Deutschunterricht genutzt werden (vgl. Eisenmann 2017: 3, vgl. Allgöwer 2017). Frisch (2017) und Elsner (2017) stellten sich in ihren Artikeln kritischen Kommentaren, der Englischunterricht der Grundschule sei zu „verspielt“ und führe zu uneinheitlichen Ergebnissen, womit deren Abschaffung angesichts des Lehrkräftemangels zugunsten der Förderung von Mathematik und Deutsch zu begrüßen sei (u.a. vgl. Krischke 2012, vgl. Stuttgarter Zeitung vom 28.06.2016). Mit der Forderung nach Optimierung des Englischunterrichts im Hinblick auf einheitliche Standards für die Ausbildung der Lehrkräfte, für den anzustrebenden Leistungsstand sowie die Erhöhung der Stundenzahl im Grundschulbereich wurde der Kritik von wissenschaftlicher Seite entschieden begegnet (vgl. Elsner 2017: 104ff, Frisch 2017: 56ff).

Im Hinblick auf inklusive Lernsettings wurde zwar in Forschungsberichten vermehrt betont, *dass* der Einsatz trotz bestehender Bedenken für alle Lernenden vorteilhaft sei, auch für Lernende mit Teilleistungsschwächen wie LRS (z.B. Gerlach 2012). Inzwischen mehren sich Forderungen nach der Frage, *wie* die Schrift möglichst für alle Lernenden gewinnbringend in den Englischunterricht einbezogen werden könnte (vgl. Kötter 2011: 118). Einige wissenschaftliche Untersuchungen liefern Hinweise für den Einsatz der Schrift durch vermehrten Hinweis auf englische Phonem-Graphem-Beziehungen, wie beispielsweise Mertens, der aus seinen Untersuchungen die Forderung nach einem „gezielten Konzept zum Einsatz der Schriftsprache nicht nur als visuelle Unterstützung und Lernhilfe, sondern u.a. auch als Unterstützung beim Entschlüsseln der Phonem-Graphem-Relation“ ableitet (2003: 23, nach Waschk

2008: 73). Mertens plädiert auch für das Hinweisen auf Regelmäßigkeiten der englischen Schriftsprache und berichtet von positiven Erfahrungen zum Rhythmus von Wörtern (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Dissertationsstudie wird dieser Forderung, insbesondere im Hinblick auf die Lehrkräfte, die dies im Unterricht umsetzen, nachgekommen. Mithilfe der Vorschläge für den Einsatz von phonics-basierten Übungen im Englischunterricht werden Unterstützungsangebote für alle Lernenden zur systematischen Erschließung der Schriftsprache geliefert. Die Ergebnisse der LiPs-Studie (Lesen im Englischunterricht der Primarstufe) zeigten des Weiteren, dass Ganzwortverfahren des Lesenlernens keine ausreichende Struktur für die Lernenden bieten, um ihnen das autonome Lesen zu ermöglichen (vgl. Diehr & Frisch 2010a: 155). Um dauerhaft zu motivieren und effizient zu gestalten, müsse das Lesenlernen abwechslungsreich gestaltet werden und intellektuell herausfordern (vgl. ebd.). Mithilfe von Frischs Studie konnte gezeigt werden, dass phonics-basierte Übungen in Bezug auf das Lesen hierzu in der Lage sind. Insbesondere in Bezug auf das fremdsprachliche Schreiben besteht jedoch Bedarf nach der Formulierung systematisch aufzubauender, und auf dem schriftsprachlichen Vorwissen der Lernenden aufbauenden Strategien. Innerhalb dieser Studie werden daher mithilfe einer Lehrerfortbildungsreihe entsprechende fachwissenschaftliche und didaktische Inhalte an Lehrkräfte herangetragen, um die Gelingensbedingungen für die Umsetzung von phonics-basierten Übungen innerhalb ihres aktuellen Unterrichts zu identifizieren.

Im Sprachunterricht Deutsch gelten nicht nur Dekodieren und der Erwerb von Lesekompetenz als erstrebenswert, also das Lesen zur Befähigung der erfolgreichen Informationsbeschaffung und -verarbeitung, sondern auch der Erwerb literarisch-ästhetischer Kompetenzen, welche die Lernenden befähigen, das Lesen als affektive Handlung wahrzunehmen und genießen zu können (vgl. Pompe et al. 2016: 25). Die Entwicklung aller Teilbereiche könnte sich entsprechend im Fremdsprachenbereich ebenfalls positiv auf die Leseförderung auswirken. Kinderliteratur stellt ohnehin eine Quelle für authentisches Unterrichtsmaterial dar, das auch Medium authentischer kultureller Inhalte wird. Im Sinne des literarischen Lernens (vgl. z.B. Spinner 2006) kann Kinderliteratur einen Beitrag leisten, Empathie für Charaktere aus anderen Kulturen und Ländern zu entwickeln und somit auch das Fremdverstehen zu fördern (vgl. Brunsmeier & Kolb 2017). Es erscheint folgerichtig, dass fortgeschrittene Schriftspracherwerbskompetenzen bzw. literarische Kompetenzen systematisch mit der sich entwickelnden Fremdsprache aufgebaut werden sollten.

### 2.3 Zwischenfazit

Die Gelingensbedingungen zum Anbahnen der Schrift im Englischunterricht der Grundschule mithilfe von phonics-basierten Übungen lassen sich nur auf der Basis des Vorwissens und der Vorerfahrungen der Lehrkräfte mit dem Englischunterricht und dem Unterrichten der Schriftsprache angemessen er-

heben. Zu erwarten ist, dass die Vorerfahrungen je nach Ausbildungsstand der im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräfte divergieren. In der Entwicklung des Englischunterrichts der Grundschule wurde der Umgang mit der englischen Schriftsprache lange Zeit vermieden, da Interferenzen mit dem Schriftspracherwerb Deutsch befürchtet wurden. Es entwickelte sich eine vornehmlich an der Förderung der mündlichen Fertigkeiten ausgerichtete Unterrichtskultur, die sich an zentralen Prinzipien des Grundschulunterrichts wie Handlungsorientierung, Ergebnisorientierung, und altersangemessenem Üben orientiert. Die aktuelle fachdidaktische Literatur zeigt einen sich vollziehenden Wandel in Bezug auf den Einbezug der Schriftsprache, der in der verstärkten Ergebnisorientierung begründet liegt (vgl. Kapitel 2.2.1). Ein auf diese Weise gezeichneter Unterricht stellt hohe Erwartungen an Lehrkräfte, die funktional einsprachig Englisch unterrichten, vielfältige methodische Zugänge zur Fremdsprache schaffen sowie binnendifferenziert bzw. individualisiert auch in inklusiven Settings unterrichten können (vgl. Kapitel 2.2.3). Die Vorerfahrungen der Studienteilnehmenden bewegen sich vermutlich innerhalb des soeben beschriebenen Spektrums, da aktuell für den Englischunterricht aus- und fortgebildete Lehrkräfte parallel an deutschen Grundschulen unterrichten (vgl. Kapitel 2.2.4). Es zeigt sich, dass Lehrwerke ein zentrales Leitmedium des Unterrichts darstellen, diese jedoch für den Einsatz in einem anspruchsvollen, kommunikativ ausgerichteten, (nicht nur) die schriftsprachliche Entwicklung angemessen berücksichtigenden Englischunterricht der Grundschule der Überarbeitung bedürfen, da diese lediglich auf Wortebene arbeiten und dem anspruchsvollen kommunikativen Setting zurzeit nicht gerecht werden (vgl. Kapitel 2.2.2.2). Nicht nur im Hinblick auf den Übergang zum Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe, sondern insbesondere in Bezug auf inklusiven Fremdsprachenunterricht müssen Lehrkräfte als Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen mithilfe von offenen Unterrichtsmethoden, komplexen Aufgabenformaten und diagnostischen Fertigkeiten individuelle Lernstände erfassen und Lernwege eröffnen bzw. gestalten können (vgl. Kapitel 2.2.1, Kapitel 2.2.3). Die innerhalb dieses Kapitels beschriebenen Ideale des Englischunterrichts in der Grundschule können als Grundlage der Handlungspraxis von Lehrkräften gelten und prägen somit deren unterrichtliche Vorerfahrungen, sowohl im Hinblick auf die von ihnen zugewiesene Rolle der Schriftsprache innerhalb ihres Englischunterrichts mit Grundschullernenden, als auch im Hinblick auf die grundschuldidaktischen Grundprinzipien (Unterforschungsfrage 1).

Die englische Schriftsprache muss, wie durch empirische Studien bestärkt werden konnte, als zentrale Kulturtechnik Teil der fremdsprachlichen Förderung sein, da ihre Struktur nicht für alle Lernenden leicht zu erschließen ist (vgl. Kapitel 2.2.2). Im Hinblick auf das Lesen konnten bereits mit einer formulierten Lesedidaktik (vgl. Frisch 2015) wesentliche Elemente benannt werden, welche in Bezug auf das Schreiben erst anfänglich formuliert wurden (vgl. Börner et al. 2017). Insbesondere in Bezug auf die Weiterentwicklung eines Englischunterrichts der Grundschule, der alle Fertigungsbereiche gleichermaßen

ßen altersangemessen einbezieht, stehen detaillierte Studien zum grundschulangemessenen Einbezug, insbesondere der entwickelnden Lesestrategien, aber auch der Rolle der Grammatik und des Schreibens, sowohl dem freien Schreiben, als auch der Rechtschreibung, weitgehend aus. International konnte bestätigt werden, dass sich *literacy skills* in Erst- und Fremdsprachen am effektivsten entwickeln, wenn der Unterricht Lerngelegenheiten für beide Sprachen in allen Fertigungsbereichen erfolgt (vgl. García & Kleifgen 2018). Die Formulierungen der Mindeststandards von Börner et al. (2017) liefern hierzulande eine angemessene Diskussionsgrundlage für die weitere Forschung in Bezug auf zu entwickelnde schriftsprachliche Fertigkeiten im Englischunterricht der Grundschule. Sowohl von Seiten der bestehenden bildungspolitischen Richtlinien auf Länderebene, nationaler Ebene, sowie EU-Ebene, als auch von Seiten der Forschung der Fremdsprachendidaktik und des Spracherwerbs entbehrt die Argumentation, die Schriftsprache vorerst auszuschließen, stichfester Beweise (vgl. Kapitel 2.1, Kapitel 2.2.2). Der sich in der fachdidaktischen Literatur abbildende Wandel hin zur fremdsprachlichen Schriftsprache als zentralem Bestandteil der Förderung muss sich auch in den Einschätzungen von Lehrkräften niederschlagen, damit angemessene Förderung Einzug erhalten kann. Der Umgang mit der englischen Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht Englisch muss sowohl im Hinblick auf bestehende schriftsprachliche Erfahrungen mit der Schriftsprache Deutsch, die im nachfolgenden Kapitel drei näher ausgeführt werden, als auch im Hinblick auf anzustrebende fremdsprachliche schriftliche Fertigkeiten sukzessive im Englischunterricht aufgebaut werden. Nicht unerheblich beeinflussen die Forderung nach Mindeststandards sowie die Forderung nach dem Ausbau der Qualifizierung der Grundschulfremdsprachenlehrkräfte die Förderung der schriftlichen Fertigkeiten in der Grundschule, da vielfältige Anforderungen auf die Lehrkräfte einströmen (vgl. Kapitel 2.2.3 und Kapitel 2.2.4). Im Hinblick auf das Anbahnen der Schriftsprache müssen Lehrkräfte die schriftlinguistischen Besonderheiten erkennen (fachwissenschaftliches Wissen), geeignete sachgerechte und altersangemessene Lerngelegenheiten schaffen (fachdidaktisch-methodisches Wissen), Lernpotenziale und ggf. -hemmnisse erkennen (diagnostisches Wissen), sowie dieses Wissen in fremdsprachlich möglichst einsprachigen, vielfältigen anregenden Lernsettings umsetzen (sprachpraktische Fähigkeiten, vgl. Kapitel 2.2.3).

In Bezug auf die Gelingensbedingungen zum Anbahnen der Schrift im Englischunterricht der Grundschule aus der Sicht von Lehrkräften kann literaturbasiert festgehalten werden, dass nicht alle Lehrkräfte ausreichend ausgebildet sind, um die Schrift gegenstandsangemessen schriftlinguistisch, sprachdidaktisch sowie sprachpraktisch aufbereiten sowie diagnostisch angemessen begleiten zu können (vgl. 2.2.4). Daraus ist für diese Studie zu folgern, dass eine Plateaubildung erfolgen muss, damit Lehrkräfte als Experten in die Weiterentwicklung des Unterrichts im Hinblick auf die Entwicklung der schriftlichen Kompetenzen mithilfe von phonics-basierten Übungen einbezogen werden können. Die in der Literatur geforderten Mindeststandards für die schriftlichen Fertigkeiten konnten bisher inhalt-

lich erst anfänglich formuliert werden, sodass eine systematische Hinführung zum Unterrichten schriftsprachbezogener Fertigkeiten zuerst forschungsseitig entwickelt werden muss (vgl. Kapitel 2.2.4). Die vorliegende Studie leistet dazu einen Beitrag auf Wortebene bzw. unterhalb der Wortebene. Die hier ausgeführten fachdidaktischen Grundlagen des Englischunterrichts in der Grundschule führen einerseits das Ideal des Vorwissens und der Vorerfahrungen von Lehrkräften aus (Unterforschungsfrage 1). Andererseits stellen diese den theoretischen Ausgangspunkt für Anknüpfungsmöglichkeiten der in Kapitel vier theoretisch erläutern phonics-basierten Übungen dar (Unterforschungsfrage 2). Aufgrund der diversen Ausbildungsstände der Lehrkräfte muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle in der fachdidaktischen Literatur etablierten Konzepte im unterrichtlichen Alltag entsprechend umgesetzt werden.

Im nachfolgenden Kapitel drei wird das schriftbezogene Vorwissen der Lernenden, die den Schriftspracherwerb im Rahmen des Anfangsunterrichts Deutsch an deutschen Grundschulen durchlaufen haben, anhand der Modelle zum Schriftspracherwerb Deutsch aufgearbeitet, um dessen Anschlussfähigkeit für den Fremdsprachenunterricht zu prüfen. Zu erwarten ist, dass unter den im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräften Expertise im Umgang mit dem Schriftspracherwerb Deutsch besteht, den für die Lehrkräfte für den Aufbau von fremdsprachlichen schriftlichen Kompetenzen ebenfalls nutzen könnten. Schnittmengen und mögliche Diskrepanzen werden diesbezüglich in Kapitel 5 aufgezeigt.

---

### 3 Schriftspracherwerb in der Erst- und Zusatzsprache

Nachfolgende Ausführungen legen die Voraussetzungen und Vorbedingungen der Lernenden und Lehrenden für den Umgang mit der Schriftsprache Englisch im Grundschulunterricht auf der Basis des Schriftspracherwerbs Deutsch dar. Dazu werden zunächst schriftlinguistische Grundlagen und wesentliche Konzepte des deutschen Schriftsystems sowie des Schriftspracherwerbs Deutsch an Grundschulen im deutschsprachigen Raum erläutert. Insbesondere ist der Blick auf konzeptuelle und methodische Zugänge zum Schriftspracherwerb, auch unter der Voraussetzung zahlreicher Lernender mit Deutsch als Zusatzsprache, für den Aufbau eines fremdsprachlichen Zugangs zum Umgang mit der Schrift im Unterricht im Zusammenhang mit der Studie interessant. Einerseits informieren methodische Anregungen aus der DaZ-Forschung die Übungsvorschläge für die Lehrerfortbildung zum Umgang mit der englischen Schrift, da jeweils davon ausgegangen werden muss, dass der Wortschatz, mit dem schriftlich gearbeitet wird, ebenfalls mündlich eingeführt werden muss. Andererseits haben zahlreiche Probandinnen, wie die Ergebnisse des Fragebogens zu den Hintergründen des Unterrichtens der Lehrkräfte zeigen, Erfahrungen mit dem Schriftspracherwerb von DaZ-Lernenden im regulären Unterricht, auf die für den Umgang mit der Schrift im Englischunterricht ebenfalls zurückgegriffen werden könnte. Die hier ausgeführten Hintergründe informieren einerseits die Konzeption und Durchführung der Lehrerfortbildung zum Anbahnen der Schrift im Englischunterricht der Grundschule (vgl. Kapitel 7) und andererseits die Gestaltung der empirischen Erhebungsinstrumente (vgl. Kapitel 6).

#### 3.1 Schriftlinguistische Grundlagen

Im folgenden Abschnitt werden zunächst Eigenschaften des deutschen Schriftsystems aufgezeigt, die insbesondere für das Lesen- und Schreibenlernen im Grundschulunterricht relevant sind. Dabei spielen sowohl die Graphematik, also die „Grundeinheiten des Schriftsystems und die Regeln zu ihrer Verknüpfung“ (Dürscheid 2012: 125), als auch die Orthografie der jeweiligen Schriftsprache, d.h. die „Lehre von der (amtlich) normierten Schreibung der Standardsprache“ (Augst 1985, nach Dürscheid 2012: 126), eine Rolle. Die Orthografie oder Rechtschreibung wird als Teilgebiet der Graphematik betrachtet, da die Graphematik mehr Möglichkeiten an Schreibvariation einer Schriftsprache erlauben würde, als dies gesellschaftlich bzw. politisch als orthografisch akzeptabel erachtet wird (vgl. Dürscheid 2012: 127).



### 3.1.1 Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache

Es bestehen zwei grundlegende Annahmen zum Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache. Die Dependenzhypothese geht davon aus, dass die geschriebene Sprache, da sie sich ontogenetisch nach der gesprochenen Sprache entwickelt habe, ebenfalls von dieser abhängige und somit die gesprochene Sprache der zentrale Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft sei (vgl. de Saussure 1916, Paul 1880, Neef & Primus 2001, nach Dürscheid 2012: 35ff). Die Autonomiehypothese hingegen sieht die „Schrift als eigenständige Realisationsform von Sprache“ (Dürscheid 2012: 38), da sie sich in wesentlichen Merkmalen von der mündlichen Sprache unterscheide und Lesende nicht notwendigerweise auf die gesprochene Sprache zurückgreifen (vgl. Günther 1983: 25, nach Dürscheid 2012: 38). Darüber hinaus ermögliche es die Schriftsprache im Gegensatz zur gesprochenen Sprache, in Distanz zum Untersuchungsgegenstand zu treten (vgl. Köller 1988: 157, nach Dürscheid 2012: 39). Darüber hinaus wirke sie durch ihre optisch-visuellen Eigenschaften auf die gesprochene Sprache zurück (vgl. Dürscheid 2012: 40). Dürscheid benennt hier nach Coulmas die „ikonische Qualität eines Gegenstandes“, z.B. „X- und O-Beine“, die durch die Schriftsprache Einzug in die gesprochene Sprache erhalten habe (vgl. Coulmas 1981: 120, nach Dürscheid 2012: 40).

Im Rahmen dieser Studie werden tendenziell autonomiehypothetische, eher als dependenzhypothetische Annahmen zum Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zugrunde gelegt. Es werden jedoch weniger die absolute Autonomie beider Teilbereiche, sondern mehr die grundsätzlich autonome Untersuchbarkeit bei gleichzeitig möglicher gegenseitiger Beeinflussung angenommen. Gerade im Bereich des Lesen- und Schreibenlernens im Grundschulunterricht werden regelmäßige Bezüge zwischen beiden Teilbereichen hergestellt, sodass sowohl die völlige Abhängigkeit von der gesprochenen Sprache, als auch die vollständige Autonomie künstlich erscheinen würden.

Zusätzlich zur begrifflichen Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache, also der medialen Konzeption, unterscheiden Koch und Österreicher die konzeptionelle Dimension von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. 1994: 587ff). Eine sprachliche Äußerung könne demnach zwar medial mündlich sein, könne konzeptionell gleichzeitig jedoch schriftliche Eigenschaften zugewiesen bekommen (z.B. ein wissenschaftlicher Vortrag) ebenso wie umgekehrt eine medial schriftliche Äußerung konzeptionell mündliche Eigenschaften aufweisen könne (z.B. eine Grußkarte an einen Freund, vgl. Dürscheid 2012: 43). Eigenschaften typisch mündlicher oder typisch schriftlicher Aussagen verschöben sich außerdem durch die Möglichkeiten neuer Medien, z.B. in Chats, die medial schriftlich aber konzeptionell mündlich seien (vgl. Dürscheid 2012: 49). Manche Äußerungen beispielsweise seien nicht leicht einer Konzeption zuzuordnen, da sie beide Modi je nach kommunikativem Zweck gleichzeitig einnehmen könnten (vgl. Dürscheid 2012: 51). Das Beispiel von Günther, in dem er einen schriftlichen Witz in nicht-standardsprachlicher Schriftsprache darstellt, welcher durch seine Reflexivität besticht,

verdeutlicht dieses Dilemma (vgl. Günther 1993: 85, nach Dürscheid 2012: 51). Die Äußerung sei zwar medial schriftlich, in ihrer Konzeption durch die dialektale Einfärbung jedoch eher mündlich. Die darüber hinaus reflektierenden Gedanken wiederum sprächen eher für konzeptionelle Schriftlichkeit.

Für den Schulkontext und das Lesen- und Schreibenlernen ergibt sich aus diesen Überlegungen zur Konzeption von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, dass im Sinne Dürscheids „beide Dimensionen [...] aber gleichermaßen berücksichtigt [...] werden [sollten]“ (Dürscheid 2012: 51). Lernende können somit allen Facetten von Mündlichkeit und Schriftlichkeit begegnen und die Freiheiten kennenlernen, die Ihnen deren Modi zur Verfügung stellen, um sie für ihre persönlichen sprachlichen Zwecke zu nutzen. Diese Position wird im Rahmen dieser Arbeit auch für den fremdsprachlichen Zusammenhang vertreten.

Darüber hinaus besteht die terminologische Unterscheidung zwischen Oralität und Literalität in Bezug auf Gesellschaften bzw. Kulturen (vgl. Dürscheid 2012: 53). Diese Begriffe beziehen sich auf die Denkweise oral bzw. literal geprägter Kulturen (vgl. ebd.). Literale Kulturen seien demnach schriftgeprägt, orale hingegen seien Kulturen ohne Schriftkenntnis (vgl. ebd.). Als wesentlichen Mentalitätsunterschied bzw. Unterschied in der Denkweise von Angehörigen der jeweiligen Kultur beschreibt Ong, eine literalisierte Person könne „niemals völlig wiederentdecken, was ein Wort für rein orale Völker“ bedeute (vgl. Ong 1987: 19, nach Dürscheid 2012: 54). Die durch Schrift vollzogene Bewusstseinsveränderung auf Sprache könne man an drei Beispielen belegen (vgl. Dürscheid 2012: 56). Zum einen erlügen Menschen dem Irrtum, man würde Worte so aussprechen, wie man sie schreibe<sup>6</sup> (vgl. ebd.). Darüber hinaus seien unser Wort- und Satzbegriff schriftgeprägt. Man spreche schließlich nicht in Wörter begrenzenden Zwischenräumen (vgl. ebd.). Darüber hinaus erfahre die gesprochene Sprache durch die „Elaboriertheit“ geschriebener Sprache häufig eine geringere Wertschätzung, welche zu einem normativen Umgang mit der gesprochenen Sprache führe, z.B. durch Ermahnungen von Lehrkräften und Eltern an Kinder, in „ganzen Sätzen“ zu sprechen (Dürscheid 2012: 57).

Das Bewusstsein für den Stellenwert der Schriftsprache in der eigenen Gesellschaft auf solche Weise zu schärfen, befähigt Reflektierende im Prozess des Lesen- und Schreibenlernens, Praktiken und Herangehensweisen ebenfalls fortlaufend zu hinterfragen. Dies ermöglicht unter Umständen, didaktische Irrtümer aufzudecken und Defizitorientierung im Lernprozess von Schülerinnen und Schülern in prozessorientiertes Lernen zu verkehren. Insbesondere für den fremdsprachlichen Schriftkontakt ist die gedankliche Einbettung in den literalen gesellschaftlichen Kontext unerlässlich, um den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden.

---

<sup>6</sup> Vertieft wird dieser Gedanke im folgenden Abschnitt zum deutschen Grapheminventar zur deutschen Orthografie.

### 3.1.2 Das deutsche Schriftsystem

#### Grapheminventar

Grundsätzlich ist die deutsche Schriftsprache eine Alphabetschrift, d.h. die Schriftsprache basiert auf der grundsätzlichen Übertragbarkeit von sprachlichen Lauten in schriftsprachliche Symbolen, den Graphemen (vgl. Schenk 2012: 27). Der Lautstrom der gesprochenen Sprache, der einem Kontinuum gleicht, wird für die Schriftsprache in Segmente unterteilt, um ihn für die Dokumentation zu untergliedern und damit für Lesende zugänglich zu machen (vgl. Bredel et al. 2017: 15f). Phoneme stellen die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten des Lautsystems dar, während Grapheme deren Entsprechung auf Schriftebene darstellen, nämlich die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten des Schriftsystems einer Sprache (Günter 1988, nach Dürscheid 2012: 129). Die deutschen Grapheme bilden sich aus Buchstaben des lateinischen Alphabets. Es beinhaltet Groß- sowie Kleinbuchstaben, deren Verwendung bestimmte Funktionen erfüllen, die im späteren Verlauf nähere Betrachtung finden (vgl. Gewehr 1997: 468, nach Dürscheid 2012: 168). Dem deutschen Schriftsystem stehen weniger als 40 Grapheme für ca. 40 Phoneme zur Verfügung (vgl. Dürscheid 2012: 133)<sup>7</sup>. Es lassen sich Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln für die deutsche Schriftsprache zusammenstellen, die nach Eisenberg angeben, „welches Segment des Geschriebenen einem bestimmten Phonem im Normalfall entspricht“ (Eisenberg 2009: 68, nach Dürscheid 2012: 68). Der Einschub „im Normalfall“ weist darauf hin, dass Graphem-Phonem-Korrespondenzen nicht die einzige Richtlinie sind, die die Schriftsprache bedingen. Die Dudenredaktion weist darauf hin, dass den meisten Phonemen des heimisch deutschen Inventars genau ein Graphem zugeordnet wird (vgl. 2006: 68). Insbesondere für die Vokalphoneme trifft diese Eins-zu-Eins-Zuordnung zu (vgl. ebd.). Jedoch entsprechen gespannte und ungespannte Vokale meist paarweise demselben Graphem, z.B. werden [o] und [ɔ] beide mit der Normalschreibung <o> realisiert (vgl. ebd.). Lediglich im Fall des gespannten [i] und des ungespannten [ɪ] wird in <ie> und <i> unterschieden. Folgende Auflistungen bezeichnen die Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln der Vokale und Konsonanten des nativen Wortschatzes der deutschen Sprache (vgl. Dudenredaktion 2006: 69):

<sup>7</sup> Diese Angabe bezieht ausschließlich nativ deutsche Wörter mit ein. Das Grapheminventar von Fremdwörtern im deutschen Sprachgebrauch ist hier nicht inbegriffen.

gespannte Vokale	ungespannte Vokale
[i] → ⟨ie⟩ [ʃpi:s] – ⟨Spieß⟩	[ɪ] → ⟨i⟩ [ʃplɪnt] – ⟨Splint⟩
[y] → ⟨ü⟩ [ty:ʀ] – ⟨Tür⟩	[ʏ] → ⟨ü⟩ [ty:ʀ] – ⟨Gerüst⟩
[e] → ⟨e⟩ [ve:k] – ⟨Weg⟩	[ɛ] → ⟨e⟩ [vɛlt] – ⟨Welt⟩
[ø] → ⟨ö⟩ [ʃø:n] – ⟨schön⟩	[œ] → ⟨ö⟩ [ˈgœnən] – ⟨gönnen⟩
[æ] → ⟨ä⟩ [ˈtræ:gə] – ⟨träge⟩	[a] → ⟨a⟩ [kalt] – ⟨kalt⟩
[ɑ] → ⟨a⟩ [pfa:t] – ⟨Pfad⟩	[ɔ] → ⟨a⟩ [frɔst] – ⟨Frost⟩
[o] → ⟨o⟩ [ʃro:t] – ⟨Schrot⟩	[ʊ] → ⟨u⟩ [kʊnst] – ⟨Kunst⟩
[u] → ⟨u⟩ [hu:t] – ⟨Hut⟩	
<b>Schwa</b>	
[ə] → ⟨e⟩ [ˈzɔnə] – ⟨Sonne⟩	

Abbildung 4: Regeln für Phonem-Graphem-Korrespondenzen von Vokalen der deutschen Sprache (Dudenredaktion 2006: 69)

Konsonanten	
[p] → ⟨p⟩ [pʊlt] – ⟨Pult⟩	[χ] → ⟨ch⟩ [vax] – ⟨wach⟩
[t] → ⟨t⟩ [ta:l] – ⟨Tal⟩	[v] → ⟨w⟩ [vɪnt] – ⟨Wind⟩
[k] → ⟨k⟩ [kalt] – ⟨kalt⟩	[z] → ⟨s⟩ [zɔnə] – ⟨Sonne⟩
[kv] → ⟨qu⟩ [kva:l] – ⟨Qual⟩	[j] → ⟨j⟩ [jɑ:ʀ] – ⟨Jahr⟩
[b] → ⟨b⟩ [bʊnt] – ⟨bunt⟩	[h] → ⟨h⟩ [hu:t] – ⟨Hut⟩
[d] → ⟨d⟩ [do:m] – ⟨Dom⟩	[m] → ⟨m⟩ [mu:s] – ⟨Mus⟩
[g] → ⟨g⟩ [ɡʊnst] – ⟨Gunst⟩	[n] → ⟨n⟩ [no:t] – ⟨Not⟩
[f] → ⟨f⟩ [fiʃ] – ⟨Fisch⟩	[ŋ] → ⟨ng⟩ [Rɪŋ] – ⟨Ring⟩
[s] → ⟨ß⟩ [ru:s] – ⟨Ruß⟩	[l] → ⟨l⟩ [lʊft] – ⟨Luft⟩
[ʃ] → ⟨sch⟩ [ʃro:t] – ⟨Schrot⟩	[ʀ] → ⟨r⟩ [ʀɪ] – ⟨Ring⟩
<b>Affrikate</b>	
[tʃ] → ⟨z⟩ [tʃɑ:n] – ⟨Zahn⟩	

Abbildung 5: Regeln für Phonem-Graphem-Korrespondenzen von Konsonanten der deutschen Sprache (Dudenredaktion 2006: 69)

Es ist auffällig, dass diese Liste wenige Mehrgraphen enthält. Dennoch vorhandene Diphthonglaute oder konsonantische Mehrgraphen ergeben sich maßgeblich aus silbischen Strukturen (vgl. unten) oder aufgrund von Entlehnungen oder Angleichungsschreibungen von Entlehnungen (vgl. Dudenredaktion 2006: 70f). Die deutsche Schriftsprache enthält darüber hinaus weitere Graphem-Phonem-Korrespondenzen, die nicht dem heimischen Wortschatz, sondern Entlehnungen aus z.B. der französischen oder griechischen Sprache und damit Schreibweise entstammen (vgl. Dudenredaktion 2006: 91). Phoneme wie [ʒ] beispielsweise sind keine originär deutschsprachigen Laute, sind aber in Wörtern wie Garage oder Loge über die Graphematik erhalten geblieben (vgl. ebd.). Außerdem enthält die deutsche

Sprache zahlreiche Entlehnungen aus dem Englischen, Italienischen und Lateinischen (z.B. Show, Composer, Charta und Christ). In letztgenannten Fällen finden Angleichungen an die deutsche Schriftsprache statt, sofern der ursprüngliche Laut auch als Graphem im deutschen Inventar vorhanden ist (z.B. Scheck von *cheque*, Kollege von *collega* oder Schredder von *shredder*, vgl. ebd.).

Die folgende Lauttabelle enthält Graphem-Phonem-Entsprechungen, wie sie im Deutschunterricht an deutschen Grundschulen eingesetzt werden (vgl. Riegler 2010: 60, nach Bredel et al. 2017: 17):

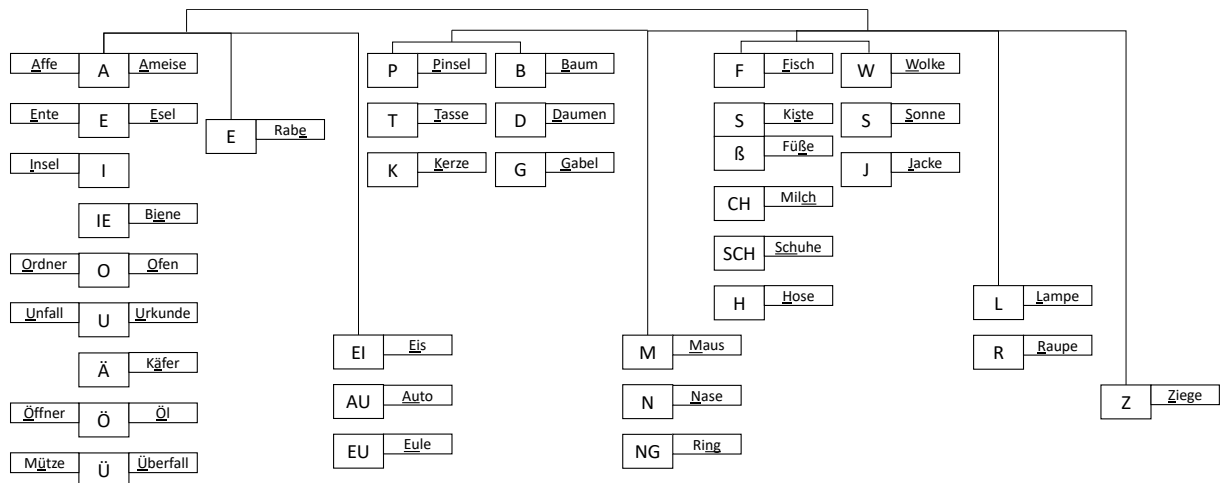


Abbildung 6: Lauttabelle (vgl. Riegel 2010: 60, nach Bredel et al. 2017: 17)

Da man sich im Schriftspracherwerbsprozess von Grundschülerinnen und Grundschulern ebenfalls um eine ganzheitliche Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten bemüht, wird in dieser Arbeit als Referenzbereich der Sprachwissenschaft den Graphematikbegriff von Dürscheid zugrunde gelegt. Dieser umfasst zusätzlich zum eng gefassten Graphematikbegriff, welcher lediglich die Graphem-Phonem-Ebene umfasst, die suprasegmentale Ebene des Schriftsystems, also die Silben, Morpheme, Worte, sowie die Satz- und Textebene (vgl. Dürscheid 2012: 126). Auf dieser Ebene kann für die englische Sprache für den Fremdsprachenunterricht angeknüpft werden, wie in Kapitel 4 detailliert ausgeführt wird.

### Silbenstruktur

Unterschieden wird in der Schriftlinguistik zwischen Schreib- und Sprechsilbe (vgl. Bredel et al. 2017: 30). Die Silbe ist als Einheit der gesprochenen Sprache Kindern ohne Schriftkenntnis eher geläufig als beispielsweise Wörter, Sätze oder Laut-Buchstaben(gruppen)-Zuordnungen, da diese stark an die Schriftsprache geknüpft sind (vgl. ebd.). Um auf diesen Kenntnissen für den Schriftspracherwerb aufbauen zu können und das Wissen der Lernenden aus der gesprochenen Sprache nicht ungenutzt zu lassen, ist es sinnvoll, Silbenanzahlen auch auf schriftsprachlicher Ebene bestimmen zu können. Die

Silbenidentifikation dient damit weniger dem lauten Lesen, sondern stärker der raschen Worterkennung (vgl. Dürscheid 2012: 135). Damit die Identifikation gelingt, bedarf es der Festlegung genauer Silbengrenzen, was sich nach Dürscheid jedoch für die Schreibsilbe deutlich schwieriger als für die Sprechsilbe gestaltet, da beide einander nicht in gleichem Maße entsprechen (vgl. 2012: 134). Es findet sich aus dieser Ungleichheit heraus auch der Begriff des „graphischen Silbenäquivalents“ nach Nerius et al., der diesen Unterschied in der Begrifflichkeit deutlich macht (vgl. 2007, nach Dürscheid 2012: 134). An dieser Stelle wird deutlich, dass das deutsche Schriftsystem auf weiteren parallel stehenden Grundpfeilern neben den geltenden Graphem-Phonem-Beziehungen basiert, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Zur Identifikation von Schreibsilben und Schreibsilbengrenzen ist nötig, die im Lautlichen existierenden Bedeutungsunterschiede von Wörtern, wie die Vokallänge, auf das Schriftliche übertragen zu können (vgl. *malen* und *mahlen*). Die deutsche Schriftsprache verzichtet jedoch auf graphematische Markierungen dieser Art, wenn die Bedeutung bereits aufgrund der semantischen und syntaktischen Ferne der homographischen Wörter gut unterschieden werden kann (z.B. *weg* und *Weg*). Bezüglich der Unterscheidung von Vokallängen, die im Deutschen distinktiv sind, existieren im Schriftlichen nur fünf Einzelvokalgrapheme für fünf lange und fünf kurze Einzelvokalphoneme (vgl. Dürscheid 2012: 136). Aus diesem Grund muss hier z.B. auf suprasegmentaler Ebene eine Zusatzstrategie gewählt werden, die dazu beiträgt, die Vokallänge als distinktives Merkmal in der Schriftsprache zu markieren (vgl. ebd.). Die Vokallänge kann durch Verdoppelung des Vokals in betonten Silben erfolgen (z.B. in *Tee* und *Boot*, vgl. Dürscheid 2012: 135). Diese Markierung könnte sich damit erklären, dass diese Wörter in Komposita wie *\*Kamillente* für eine Reduktionssilbe gehalten werden könnten und somit einer Markierung bedürfen (vgl. Eisenberg 2005: 318, nach Bredel et al. 2017: 43). Darüber hinaus werden Vokallängen durch die <ie>-Schreibung und das Dehnungs-<h> gekennzeichnet (vgl. Bredel et al. 2017: 45). Vokalkürzen können hingegen durch Verdoppeln des darauffolgenden Konsonanten markiert werden (vgl. Dürscheid 2012: 137)<sup>8</sup>. Dieser Grundsatz weist allerdings zahlreiche Ausnahmen wie bei grammatischen Funktionswörtern (z.B. *ab*, *das*, *mit*) oder Wörtern mit Suffixen fremdsprachiger Herkunft auf (z.B. *-is* in *Kenntnis* bzw. *Kenntnisse* oder *-in* in *Ärztin* bzw. *Ärztinnen*, vgl. ebd.). Eine weitere Möglichkeit für die Schärfungsschreibung geht von der Schreibung, nicht von der Lautung, aus. Dieser Ausgangspunkt nimmt an, dass ungespannte Vokale innerhalb eines Wortes nicht durch einen einfachen Vokalbuchstaben, gefolgt von weniger als zwei Konsonantenbuchstaben realisiert werden dürfen (vgl.

---

<sup>8</sup> Dieser Ansatz wird in der Schriftlinguistik stark diskutiert. Auch denkbar wäre die Begründung einer Vokalverdoppelung „zum Ausgleich der optischen Silbenlänge“ (Eisenberg 2009: 74, nach Dürscheid 136). Diese Erklärung führt bei näherer Betrachtung jedoch zu Unstimmigkeiten in der Argumentation, z.B. durch das Fehlen von Vokaldopplungen wie „uu“ oder „ää“ (vgl. ebd.). Darüber hinaus handelt es sich um wenige Wörter, für die diese Doppelung ausgeführt wird (vgl. Bredel et al. 2017: 42). Aus diesem Grund wird die Diskussion für die weiteren Belange dieser Arbeit nicht weiter vertieft.

z.B. die Worte *lachen*, kein doppeltes <ch> und *Kinn*, verdoppelter Konsonant, vgl. Dürscheid 2012: 138).

Schreibsilben können darüber hinaus über die Identifikation von Silbengelenken abgegrenzt werden (vgl. Dürscheid 2012: 138). Markierungen von Vokallängen oder -kürzen werden hier als beiläufig erachtet (vgl. ebd.). Dem silbeninitialen <h>, (z.B. in *gehen*) oder der Schreibgeminate (z.B. in *kommen*) wird eine solche Funktion zugewiesen (vgl. ebd.). Das Silbengelenk der Schreibsilbe gehört damit sowohl zur vorausgehenden, als auch zur nachfolgenden Silbe. Der Konsonant in dem Beispielwort *Klappe* gehöre daher sowohl zur ersten Silbe, da diese Silbe ungespannt und betont sei. In diesem Fall müsse die Silbe immer auf einen Konsonanten enden, d.h. sie dürfe nicht offen sein (vgl. ebd.). Der Konsonant gehöre ebenfalls zur zweiten Silbe aufgrund dessen, dass ein Konsonant, der zwischen zwei Silbenkernen stehe, der zweiten Silbe zugeordnet werde (vgl. ebd.). Eine Konsonantengemination im Schriftlichen ist in Wörtern mit der eben beschriebenen Silbenstruktur mit ungleichen Konsonantfolgen (ungespannt betonte Silbe, gefolgt von ungespannt unbetonter Silbe, z.B. in *Hän-de*) nicht nötig, weil dann jede Silbe von einem Konsonanten begrenzt sei und vor allem die betonte Silbe nicht als offene Schreibsilbe auftrete (vgl. ebd.). Vokale bilden den Silbenkern (a, e, i, o, u, ö, ä, ü), Buchstaben mit Ober- oder Unterlängen (z.B. p, t, b, h, q) bilden hingegen die Silbenränder, die jedoch nicht immer besetzt sein müssen (z.B. in *hat* oder *ab*, vgl. Bredel et al. 2017: 31). Die Anzahl der Silbenkerne, sowohl in der Sprech-, als auch in der Schreibsilbe, bestimmt daher die Silbenanzahl eines Wortes (vgl. ebd.). Für die Betonung ergibt sich aus dieser Silbenstruktur, in der die erste Silbe eines Wortes betont, die zweite unbetont oder sogar unbetonbar<sup>9</sup> ist, der Trochäus als prägendes Schema (vgl. Bredel et al. 2017: 34). Für die Schreibung ergibt sich für diese unbetonten Silben meist eine Realisationsform des Silbenkerns; er wird mit „e“ graphematisch umgesetzt (z.B. *stritten*, *Mantel*, *Keller*, vgl. Bredel et al. 2017: 34). Betonte Silben werden auch als Vollsilben bezeichnet (vgl. Bredel et al. 2017: 39). Als Regel für das Deutsche kann festgehalten werden, dass jedes Wort mindestens eine Vollsilbe enthält, da sie prinzipiell betonbar sein muss, auch wenn dies durch den Satzakzent im individuellen Fall nicht gegeben sein muss (vgl. Bredel et al. 2017: 43)

Für die Silbentrennung ergibt sich für einige Konsonanten in der Funktion des Silbengelenks, dass die Mehrgraphen für /x/, /ç/ und /ʃ/ der zweiten Schreibsilbe zugeordnet werden und somit in der Folgezeile notiert werden (z.B. *la-chen* oder *Ma-sche*, vgl. Dürscheid 2012: 139). In Fällen der Schreibgeminate wird ein Konsonant der ersten, der andere der zweiten Silbe zugeordnet (z.B. *kom-men*, *Lot-to*). Diese Trennung wird auch bei /ŋ/ und /ts/ aufrechterhalten (vgl. ebd.).

<sup>9</sup> Unbetonbare Silben, auch Reduktionssilben genannt, werden deshalb als unbetonbar bezeichnet, da die Änderung der Betonung die Bedeutung des Wortes ändern könnte (vgl. Bredel et al. 2017: 32).

Die Dudenredaktion subsumiert, dass die Schreibsilbe deutlich stärker regularisiert sei als die Sprechsilbe und aus diesem Grund z.B. Diphthongschreibungen oder konsonantische Mehrgraphen mehr silbenstrukturellen Ursprungs sind als phonografischen Ursprungs (vgl. 2006: 71). Trotz dessen, dass also diverse Mehrgraphen zu existieren scheinen, die vor allem im Schriftspracherwerb nahegebracht werden, z.B. <sp> oder <äu>, haben sie ihren Ursprung eher in silbenstrukturellen, damit auch optischen Gründen zur raschen Wiedererkennung beim Lesen, oder morphologischen Herleitungen (vgl. Dudenredaktion 2006: 71f).

### **Die morphologische Schreibung**

Die soeben angesprochenen unbetonbaren Silben verdeutlichen die Wortstruktur bzw. die Wortgrammatik (vgl. Bredel et al. 2017: 35). Ein Morphem stellt die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache dar, welche sowohl lexikalischer, als auch grammatischer Natur sein kann (vgl. Bredel et al. 2017: 35). Viele der unbetonbaren Silben haben häufig eine grammatische Funktion, z.B. als Flexionsendung, Pluralmarker, Genusmarker oder Wortbildungssuffix (vgl. Bredel et al. 2017: 36f). Dabei sind, da das Deutsche als germanische Sprache über Stammsilbenbetonung verfügt, zweite Silben in Wörtern meist unbetonte Silben mit „e“ (vgl. Bredel et al. 2017: 37). Eine Ausnahme bilden einige nichtsilbische grammatische Morpheme, z.B. {-t} in *läuft*, {-st} in *läufst* oder {-s} in *Mutters* (vgl. Bredel et al. 2017: 38).

Auf dieser Ebene ist es sinnvoll, auf die Vokallängenmarkierungen zurückzukommen, da sich hierdurch Wortfamilienbeziehungen wiedererkennen lassen. In Wörtern wie *fehlen*, *lehren* oder *wohnen* wäre zwar nach der Silbenstruktur das Dehnungs-h (im Unterschied zum <h> als Silbengelenk wie oben beschrieben) zur Identifikation der Vollsilbe nicht nötig, es dient hier jedoch der Wiedererkennung des lexikalischen Kerns in weiteren Flexionsformen wie *gefehlt*, *Gelehrter* oder *wohnt* (vgl. Bredel et al. 2017: 43). Diese Vereinheitlichung wird als Morphemkonstanz bezeichnet und dient den Lesenden zur raschen Wiedererkennung von lexikalischen Morphemen und damit der Identifikation von Wortstämmen (vgl. Bredel et al. 2017: 45). Die Morphemkonstanz wird immer dann beibehalten, wenn lautliche Eigenschaften nicht dagegensprechen (vgl. Bredel et al. 2017: 45). In Wörtern, die in ihrer Stammform eine Auslautverhärtung aufweisen, wird diese beispielsweise beibehalten (z.B. *Wald* wegen *Wälder*, nicht *\*Walt*). Bei starken Verben hingegen kann diese Konstanz nicht aufrechterhalten werden, da sich der Vokal der Vollsilbe in der Ablautreihe maßgeblich ändert (z.B. *sinken* – *sank* – *gesunken*, vgl. Bredel et al. 2017: 46). Die Morphemkonstanz zeigt sich, außer im Falle der Auslautverhärtung ebenfalls bei Wortstämmen mit <a>, die zu <ä> im Ablaut durch z.B. Flexion werden (z.B. *stark* und *stärker*, obwohl die schriftliche Realisierung mit <e> ebenso möglich wäre (vgl. ebd., vgl. auch Dürscheid 2012: 141). Des Weiteren werden Doppelkonsonantenschreibungen als Vokalkürzenmarkierungen beibehalten (z.B. in *gehüllt* wegen *hüllen*, *musste* wegen *müssen*, vgl. Bredel et al. 2017: 47, vgl. auch Dürscheid



2012: 140). Wenn Konsonanten an der Morphemgrenze aufeinandertreffen, werden zur vereinfachten Erkennung der Bestandteile ebenfalls alle gleichen Konsonanten beibehalten, auch wenn nur einer lautiert wird (z.B. *Lauffeuer, Schifffahrt*<sup>10</sup>). Die deutsche Schriftsprache enthält die Kasusmarkierung von Artikeln und Adjektiven, die in Kongruenz zu Substantiven stehen (vgl. Kortmann 1999: 127f). Darüber hinaus besteht das Prinzip der Rektion im Deutschen, d.h. die Präposition einer Phrase bestimmt den Kasus des Substantivs (vgl. ebd.). In Verbalphrasen existieren Flexionsendungen für Modus, Numerus und Person (vgl. ebd.).

Aufgrund der stark ausgeprägt geltenden Morphemkonstanz wird die deutsche Schriftsprache als „relativ tiefes“ Schriftsystem bezeichnet, d.h. ein System, das nicht nur durch geltende Graphem-Phonem-Beziehungen, sondern zusätzlich durch silbenstrukturelle sowie morphologische Grundsätze geprägt ist (vgl. Dürscheid 2012: 140).

### Syntaktische Regularien

Ferner bestimmen Regularien auf Wortebene bzw. oberhalb der Wortebene das deutsche Schriftsystem. Die Groß- und Kleinschreibung ist hier ein besonderes Merkmal, da zwar satzinitial sowie für Eigennamen wie in vielen anderen Alphabetschriften großgeschrieben wird, jedoch die satzinterne Großschreibung für alle Substantive bzw. genauer, die Kerne von Nominalgruppen<sup>11</sup>, ein Alleinstellungsmerkmal der deutschen Schriftsprache ist (vgl. Dürscheid 2012: 144, vgl. Bredel et al. 2017: 51). Zwar konnte eine Studie in den Niederlanden deutliche Vorteile für die Lesegeschwindigkeit bei der Verwendung der Großschreibung von Substantiven für einen niederländischen Text bestätigen, obwohl das Niederländische sonst diese Eigenschaft nicht aufweist (vgl. Gforerer, Günther & Bock 1989, nach Bredel et al. 2017: 30); dennoch wird in der Schriftlinguistik trefflich darüber gestritten, was als Substantiv, Substantivierung oder substantivische Verwendung einer anderen Wortart identifiziert wird und in der Folge großgeschrieben werden muss und ob diese satzinterne Regel zur Großschreibung eventuell eher zu Unklarheiten als zur Unterstützung Lesender und vor allem Schreibender führen könnte (vgl. die ausführliche Diskussion in Dürscheid 2012: 144ff). Aus diesem Grund besteht die zusätzliche Beschreibung der Großschreibung von Kernen von Nominalgruppen, die die Eigenschaft der tendenziellen Erweiterbarkeit aufweisen (z.B. die *schwarzen* Fliegen), d.h., Wörter in einer bestimmten syntaktischen Funktion erhalten nun die Großschreibung, nicht mehr eine Wortart (vgl. Bredel et al. 2017: 27).

Die Getrennt- und Zusammenschreibung dient vornehmlich erneut der Unterstützung des Lesers bzw. der Leserin (vgl. Dürscheid 2012: 148). Lesende erhalten mit ihr „Instruktionen zur Strukturierung des

<sup>10</sup> Nach neuer Rechtschreibung in der amtlichen Regelung der Fassung von 2006 (vgl. Dürscheid 2012: 183ff).

<sup>11</sup> Kerne von Nominalgruppen können auch nicht-substantivische Ausdrücke sein, z.B. Pronomina (vgl. ebd.).

Texts“ (Dürscheid 2012: 151). Leerzeichen zwischen den Wörtern verdeutlichen durch die Begrenzung von Wörtern syntaktische Zusammenhänge und zeigen Bedeutungsunterschiede an (vgl. Dürscheid 2012: 149). Univerbierungs- bzw. Inkorporationsprozesse erschweren die Eindeutigkeit dieses Regelbereichs, da diese mehrere Möglichkeiten zur Verschriftung bieten (vgl. ebd.). Als Univerbierung wird bezeichnet, wenn zwei- oder mehrgliedrige syntaktische Verbindungen zu einem Wort zusammengefasst werden, z.B. in *so dass* > *sodass* oder *an Stelle* > *anstelle* (vgl. Eisenberg 2006: 233, nach Dürscheid 2012: 149). Inkorporation liegt vor, wenn das Objekt eines transitiven Verbs in das Verb integriert wird, z.B. in *Ich habe gestaubsaugt* (vgl. Dürscheid 2012: 149).

Die Interpunktion, also die Setzung der Satzzeichen und Hilfszeichen ist ein weiteres Hilfsmittel für Lesende auf Textebene zur Strukturierung von Schriftsprache (vgl. Dürscheid 2012: 153). Satzzeichen des Deutschen sind Punkt, Ausrufezeichen, Fragezeichen, Komma, Semikolon, Doppelpunkt, Gedankenstrich, Klammern und Anführungszeichen (vgl. Dürscheid 2012: 153). Hilfszeichen sind Apostroph, Ergänzungsstrich, Auslassungspunkte, Abkürzungspunkt und Schrägstrich (vgl. ebd.). Je nach Satzmodus erfolgt die unterschiedliche Interpunktion. Die fünf Modi sind: Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz, Wunschsatz und Ausrufesatz (vgl. Dürscheid 2012: 154). Neben den Satzschlusszeichen (Ausrufezeichen, Punkt und Fragezeichen) nimmt das Komma als satzinternes Zeichen eine besondere Rolle ein, da es „hierarchisch nebengeordnete syntaktische Einheiten voneinander“ abgrenzt, Einschübe kennzeichnet oder satzwertige Konstituenten (wie Subjekt- oder Objektsätze) markiert (vgl. Dürscheid 2012: 156f). Weitere Funktionen der Interpunktion wie Aufmerksamkeitslenkung in z.B. der Werbesprache sind für den grundschulischen Bereich weniger prominent und werden daher an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt (vgl. Dürscheid 2012: 159ff).

Auf der Ebene der Satzsyntax betont die Dudenredaktion, dass große grammatische Freiheiten aufgrund der Realisation von grammatischen Funktionen auf Wortebene durch Flexion bestehen (vgl. 2006: 1133). Das Prädikat erhält in der deutschen Sprache jedoch einige Beschränkungen: a) finite Prädikatsteile stehen im deutschen Nebensatz in Verbletzstellung, b) die Stellung des Verbs ändert sich je nach Satzmodus (Aussage, Frage, oder Ausrufe- bzw. Wunschsatz) und c) infinite Prädikatsteile stehen in Sätzen mit Verbzweitstellung am Ende des Satzes (vgl. ebd.). Im Deutschen bleibt das finite Verb in seiner Position unverändert und ist damit fixiert (vgl. Kortmann 1999: 130). Die Freiheit in der Wortstellung, die sich daraus für die deutsche Schriftsprache ergibt, begünstigt pragmatische Flexibilität (vgl. ebd.). Finites und infinites Verb bilden als Prädikat die Satzklammer in diesen Sätzen (vgl. Dudenredaktion 2006: 1133). Diese wiederum untergliedert den deutschen Satz in Vorfeld (vor dem finiten Verb), Mittelfeld (zwischen finitem und infinitem Verb) und Nachfeld (nach dem infiniten Verb) (vgl. Dudenredaktion 2006: 879). Letzteres wird meist durch Nebensatzkonstruktionen gefüllt (vgl. ebd.). Für den Verbzweitaussagesatz wird folgende Verteilung der Satzglieder benannt: „Subjekt > fi-

nites Verb > Adverbialien > Objekte (einschließlich Präpositionalobjekte) > infinite Verbteile“ (Dudenredaktion 2006: 1134). Die infiniten Verbteile sind dabei direkt links an die Objekte angeschlossen. Die genannte Struktur gilt nur für die ausgewiesenen Hauptfälle von Sätzen mit Verbzweitstellung als Aussagesätze. Weitere Bestimmungen ergänzen die Satzgliedreihenfolge hinsichtlich der Objekte bzw. Sätze mit satzwertiger Infinitivstruktur (vgl. Dudenredaktion 2006: 879). Da diese Besonderheiten im Grundschulunterricht Deutsch und die Belange dieser Studie geringe Relevanz erhalten, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Erläuterung verzichtet.

### **Zusammenfassung**

Die Orthographie der deutschen Schriftsprache bildet, wie in der obigen Beschreibung der Graphematik gezeigt werden konnte, nicht immer ein widerspruchsfreies Bild des Schriftsystems ab (vgl. Dürscheid 2012: 148). Sie steht häufig im Dienste des Lesers oder der Leserin, weniger des Schreibers oder der Schreiberin (vgl. ebd.). Insbesondere orthographische Festlegungen auf Wort- und Satzebene wurden durch die Neuregelung der amtlichen deutschen Rechtschreibung in der Fassung von 2006 versucht zu vereinfachen und zu systematisieren, damit Lesende und Schreibende mehr Unterstützung durch klare Regeln erhalten, als dies über Ausnahmen und Gedächtnisleistung vorab geschehen ist (vgl. Dürscheid 2012: 205f).

Zusammenfassend sind für die deutsche Schriftsprache eher konsistente Graphem-Phonem-Beziehungen mit wenigen Mehrgraphen typisch. Zusätzlich sind auf Silben- sowie Morphemebene weitere Eigenschaften wie die Markierung von Vokallängen- und -kürzen sowie die Morphemkonstanz von Bedeutung. Darüber hinaus sind die Regularien über die Schreibsilbe bestimmend für die schriftsprachliche Realisation. Zu bedenken sind diesbezüglich maßgeblich die Vokale als Silbenkerne und die Betonung als Bedingung für Vollsilben und unbetonte Silben, sowie die Identifikation von Silbengrenzen mithilfe von Vokallängenmarkierungen, Silbengelenken und Geminaten. Auf Satz- und Textebene spielen zusätzlich syntaktische Regelungen zur Satzstruktur von Haupt- und Nebensätzen, Groß- und Kleinschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung eine besondere Rolle in der Systematik der deutschen Orthographie. In den nachfolgenden Unterkapiteln wird ausgeführt, welche Konsequenzen sich aus diesen schriftlinguistischen Eigenschaften für den Schriftspracherwerb Deutsch ergeben.

## **3.2 Schriftspracherwerb**

In der fachdidaktischen Literatur bestehen unterschiedliche Definitionen und Begrifflichkeiten von Schriftspracherwerb, dem Lese- und Schreiblernprozess innerhalb und außerhalb des Schulkontexts. Dieser Diversität soll im Zuge der nachfolgenden Ausführungen Rechnung getragen und somit die in der Literatur bestehenden Begrifflichkeiten, wie sie für die vorliegende Studie angewendet werden, begründet ausgewählt werden. Dazu werden insbesondere die wissenschaftliche Diskussion des

deutschsprachigen Diskurses um den institutionellen Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht Deutsch und der im anglo-amerikanischen geprägte Begriff *literacy* und dessen Auswirkungen auf den deutschen Bildungskontext einbezogen.

### 3.2.1 Schriftspracherwerb als Begriff

Schriftspracherwerb wurde häufig als Begriff mit „Schriftunterricht“ gleichgesetzt, d.h. häufig wurde mit diesem der Erwerb der Rechtschreibfähigkeit verbunden (vgl. Hoberg 1985: 39, nach Becker 2017: 17). Bredel et al. machen hier auch eine terminologische Unterscheidung, indem sie von Schrifterwerb bzw. Schriftspracherwerb sprechen (vgl. 2017: 73). Ersterer Begriff bezieht sich demnach auf die technischen Aspekte des Lesens und Schreibens wie auch auf das Schönschreiben oder das Lesen sinnfreier Silbenfolgen und anspruchsloser Texte im Schriftunterricht früherer Zeiten (vgl. ebd.). Schriftspracherwerb hingegen bezieht nach Bredel et al. einen weiter gefassten Gegenstand ein, der nicht nur den unbewussten Erwerb des Zeichensystems, sondern auch der Strukturmerkmale der geschriebenen Sprache umfasse (vgl. dazu die Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache, Kapitel 3.1.1; vgl. Bredel et al. 2017: 73).

Im Vergleich zum Begriff des Erstspracherwerbs ist der Begriff Schriftspracherwerb dennoch irreführend, da letzterer in den institutionalisierten Prozess des Lesen- und Schreibenlernens im Schulkontext des Anfangsunterrichts eingebunden ist, welcher jedoch durch die Lernenden selbst schrittweise gestaltet wird, indem sie sich „das System unserer Schrift“ erarbeiten und „selbstständig Regeln zur Verschriftung gesprochener Sprache“ entdecken (Füssenich & Löffler 2005: 19). Im schulischen Umfeld kann wohl im Sinne von Krashens *acquisition-learning-hypothesis* eher von einer Lernsituation als einer Erwerbssituation von Sprache gesprochen werden, da das Lesen und Schreiben unter bewusstmachenden Verfahren und Bedingungen angeeignet wird (vgl. Lightbown & Spada 2013: 106). Wird allerdings berücksichtigt, dass die Vorläuferfähigkeiten zur Einsicht in die Funktion und Struktur der Schriftsprache sich in unbewusster Art und Weise im häuslichen und sozialen Umfeld von Kleinkindern auch vor dem Kindergartenalter beginnen zu entwickeln (siehe unten), so tritt der Begriff Schriftspracherwerb wieder in ein anderes Licht. Bredel et al. weisen genau darauf hin, dass die vorschulischen literalen Erfahrungen in den Bereich des Erwerbs zu fassen sind und sich Schriftspracherwerb somit teilweise als Erwerbs- und als teilweise als Lernprozess darstellt (vgl. 2017: 72). Die folgende Definition von Schriftspracherwerb scheint daher eine passende, wenngleich komplexe und weniger scharf umrissene, für die Belange der vorliegenden Studie zu sein: „Unter Schriftspracherwerb verstehen wir heute die literarische Sozialisation, kognitive Aktivitäten des Lerners zur Erkundung der Schrift(-struktur) sowie literale Erfahrungen des Schriftgebrauchs zur Teilhabe an der Schriftkultur und nicht mehr nur die Bewältigung einer Summe visueller, auditiver, artikulatorischer und graphomotorischer Funktionen“ (Köhnen et al. 2011: 50). Bredel et al. sehen in einem ähnlich weit gefassten Schriftspracherwerb die

Teilfertigkeiten Motorik und Orthographie als Voraussetzung für das Lesen und Schreiben von Texten (vgl. 2017: 74). Unter Bezugnahme auf die Bildungsstandards für die Grundschule im Fach Deutsch (vgl. KMK 2004: 7) betonen sie, dass sowohl sprachliches, als auch sachliches Wissen aktiv für den erfolgreichen Schriftspracherwerb genutzt werden müssen (vgl. ebd.).

Daran anschließend folgt der Blick in den weiterführenden Sprachunterricht, dessen Ziele und Anforderungen, damit der Grundschulschriftspracherwerb anschlussfähig gestaltet werden kann. Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Fach Deutsch beispielsweise legen fest, dass die Verwendung der Schrift als Mittel der Kommunikation, Darstellung und Reflexion in vielfältigen Gelegenheiten erprobt und zur eigenständigen, persönlichen Verwendung in sprachlich differenzierter Art und Weise nahegebracht werden solle (vgl. KMK Deutsch 2003: 9f, nach Becker-Mrotzek & Böttcher 2014: 79). Lernende sollen befähigt werden, Strategien zur Nutzung der Schriftsprache (inhaltlich und formal) nach ihren eigenen Bedürfnissen kritisch zu verwenden und gestalterisch tätig zu werden (vgl. ebd.). Becker-Mrotzek und Böttcher schlagen auf dieser Basis eine Weiterentwicklung der grundschulischen Schreibfertigkeiten in drei Schritten vor: Zunächst sollte der Ausbau und die Festigung der basalen Schreibfähigkeiten erfolgen, bevor komplexere Textformen und Schreibstrategien eingeführt und anschließend eine umfassende literale Kompetenz aufgebaut wird (vgl. 2014: 80ff). Insbesondere auf der ersten Entwicklungsstufe, die sich unmittelbar an den Grundschulunterricht anschließt, sollen Lernende zunehmend adressatenbezogen schreiben, auch für unbekannte Adressaten sowie den systematischen Zusammenhang von Schreibabsichten und Textformen erkennen. Des Weiteren sollen die Fähigkeiten, Texte zu planen und überarbeiten weiter ausgebaut werden (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2014: 81). Dies schließt die Weiterentwicklung von orthographischer Korrektheit im Schreiben ebenso ein wie die Fähigkeit, kohärent und kohäsiv zu schreiben (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit der durchgeführten Lehrerfortbildung für Bremer Grundschullehrkräfte und den damit in Verbindung stehenden Fragebogendaten wird diese erweiterte Auffassung von Schriftspracherwerb angewendet, da wie für den Fremdsprachenunterricht ausgeführt wurde (vgl. Kapitel 2.2.2.1), von den Lernenden auf bekannte Lese- und Schreibstrategien zurückgegriffen wird. Lernende stellendavon ausgehend eigene Hypothesen über Form und Funktion der englischen Schriftsprache an um diese Schritt für Schritt für die eigenen (schrift-)sprachlichen Zwecke zu erschließen. Zunächst erfolgt im nächsten Abschnitt eine ausführliche Verortung der Erkenntnisse zum Schriftspracherwerb, zunächst im Erst- und anschließend auch im Zweitsprachenzusammenhang Deutsch, da beide fachdidaktischen Bereiche grundlegende Zusammenhänge für den fremdsprachlichen erweiterten Schriftspracherwerb liefern. Aus der Literatur zum Anfangsunterricht Deutsch können wertvolle Erkenntnisse für das Vorwissen der Lernenden und Lehrenden generiert werden, z.B. inhaltliche und methodische Hinweise auf unterrichtliche Vorerfahrungen im Schriftspracherwerb, die zur Konzeption der Lehrerfortbildung genutzt werden. Darüber hinaus liefert die DaZ-Forschung, sowohl angesichts eines

Lernendenklientels in Bremen mit einem zumeist großen Anteil von DaZ-Lernenden, als auch im Hinblick auf den Umgang mit der Schrift bei gleichzeitig geringen schriftsprachspezifischen Vorkenntnissen wertvolle Hinweise auf den Umgang mit der Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht.

### 3.2.2 Erklärungsmodelle für den Schriftspracherwerbsprozess

Uta Frith prägte das Sechsstufenmodell des Schriftspracherwerbs. In diesem wird davon ausgegangen, dass sich das Schreiben dem Lesen nachgeordnet entwickelt und jeweils die Phasen logographemisch, alphabetisch sowie orthographisch chronologisch durchlaufen werden (1986: 69ff):

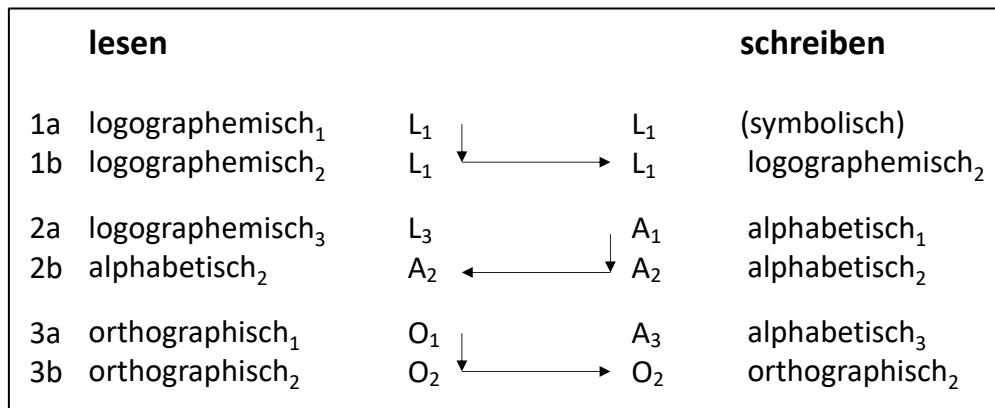


Abbildung 7: Sechsstufenmodell des Schriftspracherwerbs (vgl. Frith 1986: 69ff)

In diesem Modell geht Frith insbesondere auf die Interaktion zwischen dem Lesen- und dem Schreibenlernen ein, die einander wechselseitig beeinflussen. In der ersten Phase werden Wörter von Lernenden aufgrund von besonders auffälligen graphischen Merkmalen erkannt; die Zuordnung zu einzelnen Graphemen und deren korrespondierenden Graphemen ist jedoch noch nicht möglich (vgl. Frith 1986: 69ff). Im nächsten Schritt gehen Lernende dazu über, als Wortbild gemarkte Wörter aufzuschreiben, erneut ohne eine Graphem-Phonem-Zuordnung vornehmen zu können (vgl. ebd.). Aus diesem Grund könnten Kinder meist bereits früh ihren Namen schreiben, auch wenn dies in spiegelverkehrten Buchstaben oder veränderter Reihenfolge der Buchstaben geschehen könne. Im nächsten Schritt, der alphabetischen Phase, erkennen Lernende nach Frith, dass Laute und Buchstaben oder Buchstabenkombinationen einander zuordnen lassen, um daraus Wörter zu bilden (vgl. ebd.). Dies geschehe zuerst über das Schreiben (auch Enkodieren genannt) von Wörtern, bevor Lernende dieses Wissen auch zur Rezeption von Wörtern heranzögen (auch Dekodieren genannt) (vgl. Frith 1986: 69ff, vgl. Günther & Günther 2007: 52). Die darauf folgende orthographische Phase geht nach Frith erneut vom Lesen aus, da Lernende auf Abweichungen von der alphabetischen Verschriftungsform aufmerksam würden und somit orthographische Regeln versuchen nachzuvollziehen (vgl. Frith 1986: 69ff). Davon ausgehend übertragen sie diese orthographischen Regeln ebenfalls Stück für Stück auf das Schreiben (vgl.

ebd.). Günther fügte diesem Modell zwei weitere Phasen hinzu (vgl. 1986: 34). Die präliterale-symbolische Phase gehe demnach allen soeben genannten Phasen voraus, während im Anschluss an die genannten die integrativ-automatisierte Phase folge, in der alle Strategien bedarfsabhängig kompetent genutzt werden könnten (vgl. ebd.).

Diese Modelle, die sich an entwicklungspsychologischen Modellen, z.B. die Entwicklungsstufen der Kognition nach Piaget, ursprünglich orientierten, werden jedoch nicht unkritisch gesehen (vgl. Bredel et al. 2017: 95). Bredel et al. betonen, eine Übertragung aus dem entwicklungspsychologischen Kontext in die Zusammenhänge des Schriftspracherwerbs sei ein Zirkelschluss, da die Didaktik somit Prozesse zu erklären versuche, die sie selbst initiiert habe (vgl. 2017: 96). Aus diesem Grund plädieren sie dafür, dass von Beginn an orthographische Strukturen in den Unterricht integriert werden können und nicht, streng nach den Modellen, strikt nach alphabetischer Vorgehensweise verfahren werden müsse (vgl. ebd.). Diese Position wird in dieser Studie unterstützt, da sich die Fremdsprachenlernenden bereits im Schriftspracherwerbsprozess befinden.

### **Orthographieerwerb**

Thomé erweitert den Schriftspracherwerbsbegriff und geht davon aus, dass beim Erwerb der korrekten deutschen Orthographie die Verteilung von Basis- und Orthographemen wichtig sei (vgl. 2003: 370f). Er bezeichnet diejenige graphematische Realisierung eines Phonems, die am häufigsten auftritt, als Basisgraphem, z.B. <a> für den Langvokal /a:/, und weitere graphematische Realisierungen wie <ah> und <aa> als Orthographeme, da sie seltener auftreten (vgl. ebd.). Nach Thomé gelingt es Schreibanfängern zuerst, konsonantische Basisgrapheme zu verschriften, da diese Grapheme besondere Auffälligkeiten aufweisen (vgl. ebd.). Thomés Einteilung orientiert sich grundsätzlich ebenfalls an der Stufung von Frith, beginnend mit einer vor-alphabetischen Kritzelphase, übergehend zu einer alphabetischen und gefolgt von einer orthographischen Phase, wobei Basisgrapheme bereits in einer vor-alphabetischen, genannt protoalphabetisch-phonetischen Phase verschriftet werden (vgl. 2003: 370f). Für Schriftspracherwerbende wird ein quantitativer Hinweis auf die wahrscheinlichste Realisationsform durchaus als hilfreich erachtet, da Lernende so eine Orientierung in ihrem Lernprozess erhalten, der ihnen als Stütze für die Ausbildung von Regeln und Mustern zur Rechtschreibung dient (vgl. Becker 2011: 116).

### **Literalität und Literacy**

Im Vorwort der deutschsprachigen Fassung der ersten PISA-Ergebnisse wird der Begriff „Kulturelle Literalität“ aufgeworfen (Baumert 2001: 20). Als Kritikpunkt wird von Hurrelmann diesbezüglich angebracht, dass der eigentlich kognitionspsychologisch verstandene funktionale Begriff in diesem Vorwort theoretisch komplexer eingebettet wird, als er in PISA grundständig zur Anwendung kam (vgl. 2009:

24). Ziel von PISA war demnach die „Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen“, welche lediglich über kognitive Aspekte des Textverstehens unter dem Begriff Lesekompetenz einbezogen wurden (vgl. ebd.). Weniger relevant wurden ästhetische Erfahrungen, die Entwicklung von Moralbewusstsein oder die Auseinandersetzung mit Alterität der Gesellschaft (vgl. ebd.). Der PISA'sche *Literacy*-Begriff liegt auch der IGLU-Studie als *Reading Literacy* zugrunde (vgl. Müller 2012: 95).

Somit wird deutlich, dass der deutschsprachige und der englischsprachige Kontext nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Im Folgenden werden daher die Einflüsse der Diskussion um den Begriff *literacy* innerhalb des deutschsprachigen Schriftspracherwerbsdiskurses in die Zusammenhänge dieser Studie aufgenommen. Das Konzept *literacy* wurde beispielsweise für die deutschsprachigen Bildungsstandards genutzt und wird somit auch im Kontext dieser Studie relevant. *Reading Literacy* bezieht sich demzufolge auf die „grundlegenden Kompetenzen, die in der Wissensgesellschaft für die individuelle Lebensbewältigung praktisch bedeutsam sind und Menschen befähigen, Lesen in unterschiedlichen Verwendungssituationen einsetzen zu können“ (vgl. Hornberg et al. 2007: 23, nach Müller 2012: 96). Im Gegensatz dazu besteht im anglo-amerikanischen Bereich ein komplexeres Konzept von *Literacy*, das die soziale und kulturelle Praxis des Umgangs mit Schrift und Schriftlichkeit umfasst (vgl. Cairney 2006: 85, nach Müller 2012: 96). Inbegriffen sind hier nicht nur die Fähigkeit zur Informationsentnahme und -verarbeitung aus der Schriftsprache, sondern ebenso „Kompetenzen und Einstellungen rund um Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Vertrautheit mit Schriftsprache und mit literarischer Sprache (vgl. Ulich 2003: 6, nach Müller 2012: 97). Die Auffassung, dass Vorläuferfertigkeiten des eigentlichen Lesen- und Schreibens von Kleinkindern durch ihr soziales Umfeld zu Hause bereits vor der Schulzeit erworben werden, findet sich hier im Begriff der *emergent literacy* wieder (vgl. Barton 2000: 140ff). Kern weist darauf hin, dass die bereits angesprochene Unterscheidung zwischen konzeptioneller und medialer Schriftlichkeit ebenfalls Auswirkungen auf den *literacy*-Begriff habe (vgl. 2000: 28). In Bezug auf mediale Schriftlichkeit bezeichne *literacy* eher die Fähigkeit zum linguistisch korrekten Gebrauch der Schriftsprache, während *literacy* in Bezug zur konzeptionellen Schriftlichkeit die Art und Weise der Verwendung der Schriftsprache fokussiert, d.h. wie diese durch Kohärenz und Kohäsion Bedeutungen herstellt (vgl. Widdowsen 1978: 66f, nach Kern 2000: 28). In linguistischer Hinsicht sei nach Kern daher morphologisches, lexikalisches und syntaktisches Verknüpfungswissen ebenso notwendig wie textlinguistisches Wissen und Wissen über Genres und Textarten (vgl. Kern 2000: 28). Darüber hinaus weist Kern auf die kognitiven Anforderungen des Lesens und Schreibens hin, da zum Verständnis sowie zur Komposition von Texten strukturierende und problemlösende Fertigkeiten benötigt würden (vgl. Kern 2000: 29). Die Schematheorie liefert ebenfalls kognitive Erklärungen für Textverständnis oder mangelndes Textverständnis. Demnach wird das Weltwissen in und durch Schemata aktiviert, welche Lesenden beim Füllen von Leerstellen zur Bedeutungserschließung helfen (vgl. Kern 2000: 32).



Für den fremdsprachlichen Leseprozess wird im Rahmen dieser Studie auf Basis dieser Theorien und Modelle davon ausgegangen, dass Lernende bereits bestehendes Weltwissen und linguistisches Wissen zum Aufbau weiterer *literacy skills* nutzen. Das erweiterte begriffliche Verständnis von *literacy*, das Lesen und Schreiben in seinen sozialen Kontext eingebettet betrachtet, kommt also in dieser Studie zum Tragen<sup>12</sup>.

Darüber hinaus werden in der Literatur einige Eigenschaften von *literacy skills* empirisch fundiert. Grabe und Stoller beispielsweise postulieren, dass frühe umfassende *literacy skills* im Hinblick auf Vokabelkorpora bei Kleinkindern die Lesefertigkeiten in späteren Jahren voraussagen können (vgl. 2011: 72ff). Eine erhöhte Lesegeschwindigkeit auf Wort-, Satz- und Absatzebene fördere demnach die Lesefähigkeiten der Lernenden (vgl. Grabe & Stoller 2011: 76). Die morphologische Bewusstheit beeinflusse jedoch zusätzlich stark das Leseverstehen sowie das Vokabelwissen und wirke sich somit auf die Lesefähigkeit aus (vgl. Grabe & Stoller 2011: 79). Eine gesteigerte Motivation für das Lesenlernen durch eine gesteigerte intrinsische Motivation, das Selbstwirksamkeitserleben, ein gesteigertes Autonomieempfinden, ein gesteigertes Gefühl sozialer Eingebundenheit sowie ein formuliertes angestrebtes Wissensziel (*mastery goal*) entwickelt demnach zusätzlich die Lesefähigkeiten, insbesondere die Strategieverwendung, das Leseverstehen, das effiziente Lesen von Informationstexten sowie das Inhaltslernen und die Worterkennungsfähigkeiten weiter (vgl. Grabe & Stoller 2011: 88f). Bartons Ökologie von *literacy* fügt die Idee hinzu, ein auf diese Weise komplexes Verständnis von *literacy* erhalte die Vielfalt und Varietät von Sprachen, auch und vor allem Minderheitensprachen, trage aber auch dazu bei, dass eine Mehrheitssprache ausdifferenziert werde, indem kulturelle Besonderheiten innerhalb einer gemeinsamen Sprachgrundlage erhalten und gepflegt würden (vgl. 2000: 31). Dieser letztgenannte Aspekt von *literacy* scheint eine ansprechende Perspektive auf den Schriftspracherwerb im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen zur begrifflichen Debatte hinzuzufügen, da Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang als Herausforderung, aber auch Chance und Mehrwert betrachtet wird.

Es zeigt sich an diesen Ausführungen, dass der ursprünglich geprägte Begriff „Schriftspracherwerb“ keineswegs auf die technische Überführung gesprochener Wörter oder Sätze in geschriebene beschränkt ist. Ausgehend von den Fähigkeiten von Lernenden zu De- und Enkodieren, also der Kulturtechnik, gesprochene in geschriebene Sprache zu übertragen oder umgekehrt, beinhaltet die Kenntnis der Schriftsprache zusätzlich vielfältige Kenntnisse und Fertigkeiten auf linguistischer und literaturwissenschaftlicher Ebene. Hinzu kommen soziokulturelle und politische Aspekte der schriftsprachlich geprägten Gesellschaft des jeweiligen Kulturkreises, d.h. eine kontextspezifische Entwicklung der Art und Weise des Gebrauchs und der Verwendung der Schriftsprache ist demnach einzubeziehen (vgl. Kern

---

<sup>12</sup> Die darüber hinaus vorhandene Vielschichtigkeit des Begriffs zeigt sich auch an Übertragungen wie *computer literacy*, *visual literacy*, *economic* oder *political literacy* (vgl. Barton 1994: 19). Solche Begriffe werden hier jedoch nicht vertieft diskutiert, da sie für die Belange dieser Studie nicht relevant sind.

2000: 33). Im Hinblick auf die Förderung von schriftsprachlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht Englisch in der Grundschule beeinflusst die soziale Komponente des erweiterten fremdsprachlichen Schriftspracherwerbskonzepts die Konzeption der Lehrerfortbildung im Rahmen dieser Studie, indem diese anstrebt, selbstgesteuertes Lernen und die autonome Verwendung der Fremdsprache bei den Lernenden zu wecken. Die Voraussetzungen und Vorbedingungen für den fortführenden Schriftspracherwerb im Englischunterricht werden innerhalb der ersten Unterforschungsfrage besonders berücksichtigt und tragen somit zur Kontextualisierung der Fragebogen- und Interviewdaten bei.

### 3.2.3 Lernbedingungen in der Erst- und Zusatzsprache für den erfolgreichen Schriftspracherwerb

#### **Erstschrifterwerb**

Für Lernende beginnt die Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb, hier als in die Techniken und Gepflogenheiten des Lesens und Schreibens einführender Lernprozess verstanden, bereits im vorschulischen Kindesalter, d.h. hauptsächlich im Elternhaus sowie im Kindergarten durch die vorhandene Präsenz und den Umgang mit der Schriftsprache (vgl. Müller 2012: 97f). Mit Erstschrifterwerb ist hier die erste Schriftsprache gemeint, die einem Kind begegnet. Dies kann, sofern Erst- und Schulsprache übereinstimmen, dieselbe Sprache sein. Institutionalisierte Schriftspracherwerb und erstschriftliche Vorerfahrungen können sich jedoch auch auf unterschiedliche Sprachen beziehen. Der erste wichtige Schritt hinsichtlich schriftbezogener Erfahrungen ist in Bezug auf die deutsche Sprache die Einsicht in die den Symbolcharakter und die Funktion der schriftsprachlichen Zeichen, d.h. dass die Schriftsprache Lauten Buchstaben zuordnet, und nicht beispielsweise Zeichen Bedeutungen repräsentieren, wie z.B. in logographischen Schriftsprachen (vgl. Dehn 2012: 40). Günther und Günther bezeichnen das Verstehen von Piktogrammen als Zwischenschritt zum sich entwickelnden Symbolverständnis von Alphabetsprachen (vgl. 2007: 188). Als weitere Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache werden psychosoziale Einflüsse wie bestimmte sprachförderliche bzw. -hinderliche Umwelteinflüsse, die Ausbildung von Arbeitsstrategien, die persönliche Motivation sowie Konzentration der Lernenden als wesentlich erachtet (vgl. Günther & Günther 2007: 189ff). Bredel et al. weisen darüber hinaus darauf hin, dass Vorschulkinder bereits in der Lage seien silbische und prosodische Eigenschaften der Schriftsprache bewusst zu analysieren (vgl. 2017: 90). Am Beispiel von Sprach- und Singspielen wie z.B. „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ verdeutlichen sie, dass Vorschulkindern der Ersatz der Silbenkerne in Vollsilben (betonte Silbe) deutlich leichter gelingt als beispielsweise in den Reduktionssilben (unbetonte Silbe, vgl. ebd.). Der Prozess der Einsichtnahme in Form und Funktion von Schriftsprache beginnt also deutlich früher als innerhalb des institutionalisierten Rahmens, was die Spannweite an individuellen Vorläuferfähigkeiten und -fertigkeiten sowie schriftbezogenen Erfahrungen stark divergieren las-

sen kann. Nachfolgend wird ausgeführt, welche Prozesse entweder als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb oder auch als Folge aus der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache als wichtig erachtet werden, da sie sich nachweislich direkt oder mittelfristig auf Erfolg oder Misserfolg des Lesen- und Schreibenlernens auswirken.

### **Sprachbewusstsein bzw. language awareness**

Im Bereich der Erstsprachendidaktik wird zunehmend von der Entwicklung von Sprachbewusstsein in Anlehnung an den britischen Diskurs um die Relevanz von *language awareness* für die sprachliche Entwicklung diskutiert (vgl. Günther & Günther 2007: 55). Der eher weit gefasste Begriff umfasst die Fähigkeit zur und die Ausübung von Reflexion von Sprache und ihrer Verwendung (vgl. Switalla 1992, nach Günther & Günther 2007: 55). Als Unterebenen des Sprachbewusstseins werden nach Schulte-Körne beispielsweise die Wahrnehmung von nicht-sprachlichen Reizen, die Wahrnehmung von sprachlichen Reizen sowie die phonologische Bewusstheit gesehen (vgl. 2002, nach Günther & Günther 2007: 55). Auf letztere wird aufgrund der Relevanz für diese Studie hier vertieft eingegangen, da diese für den weiterführenden Schrifterwerb in der Schriftsprache besondere Relevanz erhält.

### **Phonologische Bewusstheit**

Phonologische Bewusstheit wird für den Schriftspracherwerb Deutsch als Teilaspekt des Sprachbewusstseins verstanden, das auf der grundsätzlichen Einsicht in die Existenz von Phonem-Graphem-Beziehungen basiert (vgl. Dehn 2012: 43). Die gesprochene Sprache muss von Lernenden bei der Verschriftung unterschiedlich zur bis dahin bekannten Vorgehensweise segmentiert werden; aus Silben und Worten müssen Laute als kleinere Einheiten und zusätzlich als zusätzliche abstrakte Ebene identifiziert werden (vgl. ebd.). Die phonologische Bewusstheit bezeichnet in diesem Zusammenhang die Reflexion und Analyse von gesprochener Sprache auf Phon- bzw. Phonemebene zur Vorbereitung auf die Funktionsweise bzw. begleitende Systematisierung der Schriftsprache (vgl. Günther & Günther 2007: 189). Einer wenig ausgeprägten phonologischen Bewusstheit bei Lernenden wird zugeschrieben, den Lese- und Schreiblernprozess zu erschweren oder gar zu verhindern (vgl. ebd.). Stellungnahmen in der Literatur schwanken noch zwischen der Ausbildung phonologischer Bewusstheit als Voraussetzung für den erfolgreichen Schriftspracherwerb oder als Folge der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache. Um ein differenziertes Bild zu diesem Diskurs zu liefern, werden im Folgenden Studienergebnisse zur Bedeutung der phonologischen sowie phonemischen Bewusstheit in Bezug zum Schriftspracherwerb in verschiedenen Schriftsprachen, d.h. auch im internationalen Zusammenhang, sowie Möglichkeiten zu deren Förderung im schulischen Zusammenhang einbezogen.

Im Zusammenhang mit dem britischen Diskurs um das Lesen- und Schreibenlernen wird die phonologische Bewusstheit für sehr bedeutsam erachtet. Ziegler und Goswami machen in ihrer *psycholinguistic*

*grain size theory* darauf aufmerksam, dass sich phonologische Bewusstheit offenbar sprachübergreifend von größeren zu kleineren sprachlichen Einheiten vollzieht (vgl. 2005, nach Goswami 2010: 106, siehe auch Kapitel 4). Demnach seien sich vorliterale Lernende eher größeren sprachlichen Einheiten wie Silben bewusst (vgl. ebd.). Lernende hingegen, die sich eine Alphabetsprache aneigneten, entwickelten zusätzlich ein Bewusstsein für kleinere Einheiten wie Phoneme (vgl. ebd.). Für Englisch als Erstsprache sprechende Lernende identifizieren Ziegler und Goswami zuerst Silben, danach Anlaute und Silbenreime und zuletzt Phoneme als sprachliche Einheiten (vgl. ebd.). Die Kenntnis der Schriftsprache wirke selbst zurück auf die Wahrnehmung von sprachlichen Lauten schriftsprachlich Kundiger, z.B. im Falle der lautlichen Reimerkennung bei nicht gleichem Silbenreim (vgl. *wine* und *mine* im Unterschied zu *sign* und *wine*, vgl. Goswami 2010: 106). Demnach beeinflussen Kenntnisse über Orthographie das phonologische Urteilsvermögen, z.B. auf Anlaut-Silbenreim-Ebene oder auf Phonemebene (vgl. ebd.). Goswami konnte in einem Vergleich deutscher und englischer Schriftsprachenlernender zeigen, dass sich orthographische Konsistenz in der Schriftsprache positiv auf die Ausbildung phonemischer Bewusstheit, d.h. die Bewusstheit über Phonem-Graphem-Zuordnungen auswirkt, d.h. aufgrund der größeren Konsistenz der deutschen Schriftsprache im Vergleich zur englischen, so die Rückschlüsse, seien die Ergebnisse der deutschen Gruppe auf Phonemebene besser ausgefallen als der englischen (vgl. Goswami, Ziegler & Richardson 2005, nach Goswami 2010: 108).

Für den englischen Erstschrifterwerb beschreibt Goswami besondere Schwierigkeiten der Lernenden bei der Entwicklung phonologischer Bewusstheit bei ersten Schreibübungen bei der Verschriftung von Nasalen sowie von Konsonantenhäufungen, wie sie in typischen einsilbigen Wörtern mit den Strukturen KVKK<sup>13</sup>, KVKV, KKVKK etc. gehäuft auftreten (vgl. 2010: 107). Sowohl die phonologische Komplexität der englischen Sprache als auch ihre komplexen Verschriftungsmuster erschwerten gleichermaßen die Ausbildung phonologischer Bewusstheit, wobei betont wird, dass sich phonologische Bewusstheit erst mit beginnender Einsicht in die Funktionsweise der Schriftsprache ausbilden könne (vgl. ebd.). Gleichermaßen schwierig wie auch für die deutsche Schriftsprache müssen englische Erstschriftlernende Einsicht in schriftsprachlich relevante, in manchen Fällen lautlich ähnliche Phänomene gewinnen, die sich in ihrer Schriftform jedoch unterscheiden (vgl. die Anfangslaute in *tree* und *chicken*) und solchen Phänomenen, die sich lautlich unterscheiden, jedoch nicht in der Schriftsprache unterschiedlich repräsentiert werden (z.B. die Aspiration in *pit* und *spoon*, vgl. Goswami 2010: 108). Die sich entwickelnde phonologische Bewusstheit, d.h. die Reflexion aller Bausteine der jeweiligen Sprache sowie der Regularien ihrer Zusammensetzung, trage zu dieser Einsicht Stück für Stück bei und die Qualität der phonologischen Repräsentationen beeinflusse somit den erfolgreichen Schriftspracherwerbsprozess (vgl. Goswami 2010: 111). Die Qualität der phonologischen Repräsentationen werde nicht nur

---

<sup>13</sup> K = Konsonant, V = Vokal

durch rezeptive, sondern auch durch artikulatorische Prozesse beeinflusst (vgl. Goswami 2010: 112). Auf rezeptiver Seite sei, zusätzlich zur typischen Struktur von einsilbigen Wörtern, die Einsicht für das typische Betonungsmuster zweisilbiger Wörter wichtig, meist mit stärkerer Betonung auf der ersten Silbe (vgl. ebd.). Zur Ausbildung phonologischer Bewusstheit werden daher Wortspiele mit mehrsilbigen Wörtern, die mit Übertreibungen typischer Betonungsmuster arbeiten und den wortinternen Rhythmus variieren, als qualitativ hochwertig für die Entwicklung phonologischer Bewusstheit betrachtet (vgl. ebd.). Auf produktiver bzw. artikulatorischer Seite werden diesbezüglich Übungen als förderlich betrachtet, in denen Sprache explizit auf einen externen Rhythmus bezogen wird, wie dies in Kinderreimen oder Liedern der Fall ist (vgl. ebd.). Nach neueren Erkenntnissen steht eine geringe Entwicklung phonologischer Bewusstheit bei lese-rechtschreib-schwachen Lernenden mit einer weniger effizienten auditiven Verarbeitung der wahrgenommenen Sprache in Verbindung, wobei die Gründe dafür bisher nicht hinreichend geklärt sind (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu wird in der Literatur ebenfalls betont, dass nicht vollständig zu identifizieren sei, ob die phonologische Bewusstheit eher Voraussetzung oder Folge der Beschäftigung mit dem Phonem- und Grapheminventar von Alphabetschriften sei (vgl. die Verweise auf Schneider & Näslund 1993 und Ellis & Large 1988 in Becker 2011: 50). Hervorgehoben an dieser Stelle sei nochmals der begriffliche Unterschied zwischen phonemischer und phonologischer Bewusstheit, der in der Literatur nicht immer trennscharf vorgenommen wird. Phonemische Bewusstheit, d.h. die Bewusstheit über konkrete Phoneme als Basis eines Schriftsystems könnten sich demnach eher aus dem gezielten Training zu Phonemen und Graphemen im Zuge des Schriftspracherwerbs entwickelt wohingegen phonologische Bewusstheit etwas weiter gefasst (alle Phone umfassend) wäre und umfassendere Erfahrungen mit sprachlichen Lautsystemen beinhalten könnte (vgl. Becker 2011: 52). Schnitzler weist darauf hin, dass der „kognitive Analyseaufwand [...] umso größer“ sei, je kleiner die zu analysierende sprachliche Einheit gewählt werde (vgl. 2008: 22, nach Becker 2011: 51). Weiterhin wird von Becker betont, dass sich diese Fähigkeit zur phonologischen Segmentierung durch angemessene Anleitung effektiver entwickle, d.h. der Zugang zum Phonem, also nicht einzelnen Phonen, führe also über die Schriftsprache (vgl. 2011: 51). Laut Ellis gibt es demnach empirische Bestätigung dafür, dass die phonemische Bewusstheit für das Schreibenlernen eine deutlich größere Rolle spielt als für das Lesenlernen (vgl. 1997, nach Becker 2011: 51). Auch Bredel et al. weisen auf der Basis von empirischen Ergebnissen einer Studie mit griechisch-deutschen Kindern darauf hin, dass der Erwerb einer bereits erlernten Schriftsprache den Blick der Kinder für die Zweitschriftsprache schärfe (vgl. Berke-meier 1997, nach Bredel et al. 2017: 200). Die Ergebnisse von Einsiedler aus dem Jahr 2002 zum Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit und die Lese-Rechtschreibleistungen im ersten Schuljahr weisen darauf hin, dass sich die phonologische Bewusstheit nicht automatisch beim selbstgesteuerten Lernen mit der Anlauttabelle einstellt (nach Schröder-Lenzen 2009: 171). Bei den Testgruppen, die mit dem Fibelansatz unterrichtet wurden oder ein spezifisches

Training zur phonologischen Bewusstheit erhalten hatten, ließen sich hingegen nur marginale Leistungsunterschiede feststellen (vgl. ebd.). Betont wird in dieser Studie, dass die Entwicklung phonologischer Bewusstheit wesentlich für die Ausbildung der Lesefertigkeit sei, welche wiederum zentrale Bedingung für die Entwicklung des Leseverstehens sei (vgl. ebd.). Hingegen ließ die Studie keine Rückschlüsse auf einen direkten Zusammenhang mit der Entwicklung der Rechtschreibfertigkeiten zu (vgl. ebd.). Landerl und Thaler wiederum weisen in einem Vergleich deutscher und englischer Schriftspracherlernender mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten empirisch nach, dass die phonologische Bewusstheit für die deutsche Schriftsprache für das Rechtschreiben als bedeutsamer anzusehen sei als für das Lesen, da die Struktur der deutschen Schriftsprache in Transferrichtung mündlich zu schriftlich deutlich inkonsistenter gestaltet sei als umgekehrt, d.h. bzgl. des Leseprozesses (vgl. 2010:130). Für die englische Schriftsprache hingegen sei aufgrund der Inkonsistenzen in beide Richtungen, d.h. von Graphem- zu Phonem- und von Phonem- zu Graphemebene, die phonologische Bewusstheit bedeutsam (vgl. ebd.).

Festzuhalten bleibt also, dass phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne als Grundlage vor allem für den erfolgreichen Schriftspracherwerb hinsichtlich des Lesens gesehen werden kann, die phonemische Bewusstheit jedoch insbesondere entscheidend für das Schreibenlernen zu sein scheint und daher für jede weitere zu lernende Schriftsprache erweitert werden muss. Dennoch besteht Uneinigkeit in der Literatur über die exakten Zusammenhänge. Generell muss jedoch, soviel Einigkeit scheint zu bestehen, die Verbindung von geschriebener und gesprochener Sprache beachtet werden, wie Becker zusammenfasst: „Geschriebene Sprache macht [...] die bewusste Reflexion gesprochener Sprache zu einem gewissen Grade erst möglich.“ (2011: 53).

#### **Zweitschrifterwerb**

Der Begriff Zweitschrifterwerb kann uneinheitlich verstanden werden und bedarf daher einer definitorischen Klärung. Einerseits könnte der Prozess der Aneignung der Schriftsprache, unbeachtet der im konkreten Fall einbezogenen Erst- und Zweitsprache, als fortlaufender Prozess interpretiert werden, welcher im Sinne des lebenslangen Lernens stetige Erweiterung und Veränderung erfährt. Andererseits könnte eine klare Trennung vorgenommen werden, die den Schriftspracherwerbsprozess in der Erstsprache, der sich zunächst auf das De- und Enkodieren bezieht, deutlich vom fortgeschrittenen Lese- und Schreiblernprozess, auch in der Fremdsprache, aufgrund seiner unterschiedlichen Anforderungen unterscheidet. Dazu muss zunächst geklärt werden, inwiefern die Erstsprache Einfluss auf das Zweitsprachenlesen und -schreiben hat.

Die Studie von Wang und Koda zum Vergleich von Worterkennungskenntnissen chinesischer und koreanischer (fortgeschrittener) College-Lernender mit englischen Erstsprachenlernenden liefert Hinweise darauf, dass die Performanz all dieser Lerngruppen bei dem eingesetzten Worterkennungstest in gleicher Weise gleich verläuft (vgl. 2004, nach Grabe & Stoller 2011: 100ff). Wang und Koda schließen daraus, dass alle Lernenden in ähnlicher Weise auf ihre Worterkennungsfähigkeiten in Englisch zurückgreifen, unabhängig davon, ob dies die Erst- oder Zweitsprache der Lernenden sei (vgl. 2004, nach Grabe & Stoller 2011: 102). Darüber hinaus stellen Wang und Koda fest, dass die koreanischen Lernenden Rückschlüsse beim Lesen auf die Alphabetschrift ihrer Erstsprache rekurren, während dies den chinesischen Lernenden nicht möglich ist (vgl. ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass die koreanischen Lernenden ihre Erstschriftsprachenkenntnisse für das Lesen in der Zweitsprache nutzen und mit den Kenntnissen über die Zweitschriftsprache in Verbindung bringen (vgl. ebd.). Extensives Lesen von z.B. *graded readers* zusätzlich zum institutionellen Sprachunterricht bereichert darüber hinaus das Vokabellernen, da unbekanntes außerhalb der basalen kommunikativen Anforderungen und Sichtvokabular stetig geübt werden, die für fortgeschrittenes Lesen förderlich sind (Horst 2009: 42f, nach Grabe & Stoller 2011: 106). Ergänzend zu diesen Ergebnissen ist interessant, dass das weitgehend verurteilte Lernen von Vokabeln in Übersetzungslisten in der Studie von Webb insbesondere als kurze *pre-reading activity* das Leseverstehen sowie das Schreiben erheblich verbessert, insbesondere als rezeptive Übung (vgl. 2009: 461f, nach Grabe & Stoller 2011: 110). Ein gewisser Einbezug an Übungen zu dekontextualisiertem Wissen scheint also durchaus zielführend für das Erlernen der Schriftsprache zu sein. Eine weitere Studie von Macaro und Erler über die Auswirkung von Lesestrategietraining bei 11-12-jährigen Französisch-als-Fremdsprache-Lernenden in England konnte trotz einer nur zeitlich minimalen Intervention von 10 Minuten Strategietraining (z.B. *scanning* oder das Benutzen von Wörterbüchern) je Woche starke positive Auswirkungen auf das Leseverstehen der Lernenden sowie deren Motivation für das Lesen französischer Texte bestätigen (vgl. 2008: 113f, nach Grabe & Stoller 2011: 114). Auch dieser Aspekt des parallelen Lesetrainings kann sich also positiv auf die Entwicklung des fremdsprachlichen erweiterten Schriftspracherwerbs auswirken.

Die Interdependenz-Hypothese nach Cummins liefert darüber hinaus auf der Basis von Überlegungen zum Bilingualismus einen Zusammenhang zwischen den Fertigkeiten in der Erst- und Zweitsprache, schriftsprachliche Fertigkeiten sind hier nicht ausgeschlossen. Demnach beeinflussen die schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache ebenfalls das erreichbare Kompetenzniveau in der Zweitsprache. Um das Erstsprachenniveau jedoch in die Zweitsprache übertragen zu können, bedürfe es eines bestimmten Schwellenniveaus an Zweitsprachenkompetenz, die es den Lernenden ermögliche, die Strategien der Erstsprache auf die Zweitsprache zu übertragen. Sei das Schwellenniveau noch zu niedrig, so sei der Zugriff auf die Erstsprachenstrategien und -kenntnisse kurzgeschlossen und demnach nicht zugänglich (vgl. Cummins 1976, nach Kern 2000: 118). Das Schwellenniveau sei jedoch nicht als fix zu

betrachten; es handle sich dabei mehr um multiple Schwellenniveaus, die durch die Anforderungen an die Lernenden sowie die jeweilige Lernsituation geprägt seien (vgl. ebd.). Die gemeinsame Basis an Kenntnissen und Fähigkeiten beschreibt Cummins als *Common Underlying Proficiency* in einem Modell zweier sich überschneidender Eisberge mit gemeinsamer Basis und zwei Spitzen. Kern weist darauf hin, dass eine solche Übertragbarkeit in manchen Fällen zu kurz greife, da sozio-kulturelle Einflüsse beider Schriftsprachen und ihrer Praktiken nicht immer direkt übertragbar seien<sup>14</sup> (vgl. 2000: 125). Dennoch könnten Lehrende mit der Sensibilisierung auf solche Unterschiede die Flexibilität ihrer Lerngruppen hinsichtlich der verwendeten Lesestrategien deutlich steigern und somit auch ihre Lesefähigkeiten effektiver zu gestalten (vgl. ebd.).

Dieser Aspekt des Einflusses von Erstsprachen auf das schriftbezogene Fremdsprachenlernen könnte für Englischlernende mit Deutsch als Erst- oder auch Mehrsprache dann relevant werden, wenn diese in einem wenig schriftbezogenen häuslichen Umfeld aufwachsen. In diesem Fall unterscheiden sich die schriftkulturelle Praxis, die im schulischen Umfeld gepflegt wird, deutlich von der Qualität und der Häufigkeit von Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit der Schriftsprache, sogenannten *Literacy Events*, die für die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten für essenziell gelten (vgl. Barton 2000: 148ff). In Bezug auf das Schreiben weisen Studien aus den späten 80er Jahren und frühen 90er Jahren darauf hin, dass Erst- und Zweitschifterwerb in ähnlichen Prozessen ablaufen, jedoch das Schreiben in der Zweitsprache durch neue strukturelle Muster, neue rhetorische Konventionen und neue Verwendungsmuster der Sprache zusätzliche Herausforderungen an bereits schreibende Lernende stellt (vgl. Dvorak 1993, Krapels 1990, Silva 1993, nach Kern 2000: 177).

In der Konsequenz aus diesen Ausführungen zum Begriff des Zweitschifterwerbs für die Belange dieser Studie wird ein Zusammenhang der Lernprozesse in Bezug auf die Erfahrungen mit mehreren Schriftsprachen angenommen. Der Begriff Zweitschifterwerb wird im Rahmen dieser Studie sowohl für DaZ-Lernende als auch für Fremdsprachenlernende verwendet. Diese Lernprozesse verlaufen grundsätzlich nicht absolut getrennt voneinander, aber auch nicht in jedem Fall in Koordination. Es wird daher angenommen, dass eine gewisse Interdependenz besteht, z.B. hinsichtlich des Aufgreifens bekannter Strategien, aber von Lernenden je nach Schriftsprache gegebenenfalls viele einzelsprachliche Besonderheiten neu erarbeitet und erschlossen werden müssen.

---

<sup>14</sup> Er bezieht sich hier auf die Strategieanwendung von nigerianischen und chinesischen ESL-Lernenden, deren Herangehensweise beim Lesen sich grundlegend unterschied (vgl. Parry 1996, nach Kern 2000: 124).



### 3.3 Zugänge zum Schriftspracherwerb Deutsch

Aus der Annahme, dass grundsätzlich Interdependenz zwischen erst- und zweitschriftsprachlichen Lernprozessen besteht, folgt, dass die bereits erworbenen erstschriftsprachlichen Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten im Prozess des nachfolgenden fremdsprachlichen Schriftspracherwerbsprozesses gründlich einbezogen werden müssen. Methodische Vorerfahrungen mit der Art und Weise der Aneignung des Lesens und Schreibens im Unterricht sowie individuelle schriftbasierte Erfahrungen wirken sich, wie bereits dargelegt wurde (vgl. Kapitel 2.2.2.1), auch auf den Umgang mit der fremden Schriftsprache Englisch aus. Im Folgenden werden daher die Grundlagen des institutionalisierten Schriftspracherwerbs Deutsch vorgestellt. Für Lehrkräfte, die die englische Schrift im Englischunterricht anbahnen wollen, sind diese Informationen zur Anknüpfung an das Vorwissen der Lernenden notwendig. Die nachfolgenden Ausführungen informieren die Fragebogenentwicklung im Hinblick auf die Kenntnisse und Vorerfahrungen diesbezüglich einerseits der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte selbst (Fragebogen I, Unterforschungsfrage 1) sowie zu deren Einschätzung in Bezug auf mögliche Anknüpfungspunkte des Schriftspracherwerbs Deutsch mit dem Schriftspracherwerb Englisch im Fremdsprachenunterricht.

#### 3.3.1 Anfangsunterricht Deutsch

Grundsätzliche Unterrichtskonzepte zum Schriftspracherwerb enthalten neben der „systematischen Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren“ beispielsweise nach Brinkmann und Brügelmann drei weitere Säulen: das Freie Schreiben eigener Texte, gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur und den Aufbau und die Sicherung eines Grundwortschatzes (vgl. 1999: 27). Diese Bereiche sind als ineinandergreifend zu betrachten. In ihrer didaktischen Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen werden diese Bereiche in 8 Felder ausgeweitet, welche ein ausbalancierter Anfangsunterricht Deutsch bedienen sollte: den Aufbau von Sichtwortschatz, die Gliederung von Wörtern in Morpheme und Grapheme, die Kenntnis von Graphem-Phonem-Zuordnungen, die Artikulation und Diskriminierung von Phonemen, Einsicht in die gesellschaftliche Verwendung der Schriftsprache, Einsicht in den Aufbau der Schrift, Einsicht in den Symbolcharakter der Schrift sowie das Verfassen und Verstehen von Texten als Informationsquelle (vgl. 1999: 3). Allen nachfolgenden Zugängen zum konkreten Umgang mit dem Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht Deutsch ist gemeinsam, dass sie sich grundsätzlich an den zentralen Schriftspracherwerbsmodellen (siehe Kapitel 3.2.2) orientieren, d.h. sie beginnen mit dem Üben dem eher lautgetreuen verschriften von Phonemen in entsprechende Grapheme, bevor sie orthographische Besonderheiten sowie morphematische Regularien aufnehmen.

### **Ansätze des Freien Schreibens**

Diese Ansätze wie z.B. „Lesen durch Schreiben“ nach Jürgen Reichen geht davon aus, dass Kinder bereits viel Wissen über die Schriftsprache erworben haben, sie nur noch nicht die Symbole dafür gelernt, die in der Erwachsenenwelt Usus sind. Es wird davon ausgegangen, dass Lesen und Schreiben untrennbar verbunden sind und die Lernenden durch authentische Schreibchancen ebenfalls zum Lesen animiert werden, weil sie selbstkorrektiv die eigenen Schreibechnen einer Leserschaft präsentieren (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 124f). Dieser Ansatz schätzt die eigenen Erfahrungen der Lernenden als besonders bedeutsam ein und hält standardisierte Leselehrgänge oder Schreiblehrgänge für Lernende für demotivierend und unwichtig (vgl. ebd.). Das Anlauttor von Reichen (1982) stellt die Basis des Programms dar, von welchem ausgehend die Lernenden ihre eigenen Texte verschriften (vgl. Füssenich & Löffler 2005: 118). Dieser Zugang findet im offenen Werkstattunterricht seine Umsetzung, in der die Lernenden mithilfe der Anlauttabelle freie Texte verfassen (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 67). Dieses Vorgehen dient der „Aktivierung des Denkens und Lernens“ (Schröder-Lenzen 2009: 125). Unterstützung durch die Lehrkraft ist hier nur durch Zuwendung und Anerkennung der Bemühungen und den Verzicht auf „überhöhte Ansprüche“ vorgesehen (vgl. Reichen 2001: 75, nach Schröder-Lenzen 2009: 125).

Kritisiert wird an diesem Zugang, dass Lernende nach den ersten zwei Schuljahren und damit zu lange in der Ausgangssituation verweilen und sich daraus die amtlich korrekte Rechtschreibung, zu deren Vermittlung die Schulen verpflichtet sind, zu spät oder gar nicht eingeübt wird und sich damit langfristig Rechtschreibfehler einschleichen, von denen die Lernenden nur allmählich wieder entwöhnt werden können (vgl. Bredel et al. 2017: 92f). Außerdem greife die Reduktion auf den akustischen Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache zu kurz, da visuelle Hilfen fehlten sowie Anregungspotenzial aus anderen als den selbst produzierten Textsorten (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 126). Von Kritikern wird daher die Notwendigkeit formuliert, diesen Ansatz mit systematischem Orthographieunterricht zu kombinieren (vgl. ebd.).

### **Wortstrukturen**

Eine weitere Hilfe, Wörter für Lese- und Schreiblernende zu durchgliedern, kann über eine strukturierte Herangehensweise bei der Auswahl der Wörter erfolgen (vgl. Füssenich & Löffler 2005: 122). Zu Beginn werden nur Wörter mit zwei einfachen Silben der Struktur KV ausgewählt, z.B. das Wort Rose (vgl. ebd.). Werden solche Wörter von den Lernenden sicher verschriftet, folgen zweisilbige Wörter bestehend aus einer geschlossenen und einer offenen Silbe, d.h. der Struktur KVKKV wie das Wort Nelke oder KVKVK wie in Wagen (vgl. ebd.). Darauf folgen Wörter mit Konsonantenhäufungen wie KVKK oder KKVK (z.B. Turm oder Kran) (vgl. ebd.). Kritisiert wird an diesem Zugang, dass Lernende

wenig an ihren eigenen Erfahrungsraum anknüpfen könnten, da der strikte Leselehrgang kaum Raum dafür zulasse (vgl. Füssenich & Löffler 2005: 124). Dennoch wird darauf hingewiesen, dass Strukturierungshilfen insbesondere lese-rechtschreib-schwachen oder allgemein langsamer lernenden Schülerinnen und Schülern entgegenkommen (vgl. Einsiedler 2002: 308, nach Füssenich & Löffler 2005: 124).

#### **Spracherfahrungsansatz**

Der Spracherfahrungsansatz basiert auf der Öffnung des Lese- und Schreibunterrichts und wurde maßgeblich durch die Überlegungen von Brinkmann, Brügelmann und Balhorn geprägt (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 105). Eine solche Öffnung kann und sollte nach Brügelmann auf drei Ebenen vorgenommen werden: auf methodisch-organisatorischer, didaktisch-inhaltlicher oder pädagogisch-politischer Ebene (vgl. 1997: 45ff, nach Schröder-Lenzen 2009: 121). Grundlage des Ansatzes ist eine flexible Handhabung hinsichtlich der Organisation, ausgerichtet an der didaktischen Landkarte von Brinkmann und Brügelmann (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 118f). Diese Organisation beruht auf den vier Säulen „freies Schreiben“, „(Vor)Lesen von Kinderliteratur“, „Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren“ und „Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes“ (Schröder-Lenzen 2009: 120). Die Vorschläge zur Umsetzung sind in einer Ideenliste didaktisch vorbereitet, jedoch existieren keine vorgefertigten Materialien, die zum unmittelbaren Einsatz im Unterricht bereitstünden (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 120). Dieser Ansatz wird durch Erstleselektüren in fünf Schwierigkeitsgraden als Leseinput ergänzt sowie durch Wortlisten, Spiele und Anlaut-Materialien, die auch Verweise auf andere Sprachen enthalten (z.B. Türkisch und Englisch, vgl. Schröder-Lenzen 2009: 120). Die soziale Komponente der Schriftkultur wird in diesem Ansatz besonders betont, z.B. in bedeutungsvollen und adressatenbezogenem Schreiben und im Einbezug von vielfältigen schriftkulturellen Erfahrungen (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 122). Schröder-Lenzen weist darauf hin, dass eine Öffnung des Lese- und Schreibunterrichts sorgfältig strukturiert werden müsse, sodass die Lehrkraft genügend Gelegenheiten zur Lernerfolgskontrolle und individuellen Diagnose habe sowie die Lernenden klare inhaltliche Orientierung sowie Hilfestellungen zur Gestaltung ihres Lernprozesses erhalten (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 122f).

#### **Moderner Fibellehrgang**

Moderne Fibellehrgänge für das Lesen und Schreiben vereinen häufig mehrere Zugänge in einem strukturierten Lehrgang, der jedoch zusätzlich Raum für am eigenen Erfahrungsraum orientiertes Schreiben lässt (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 105ff). Häufig liefern diese meist umfangreichen Materialien ebenfalls eine Anlauttabelle oder Hinweise auf die Silbenstruktur der Wörter (vgl. Bredel et al. 2017: 101). Entwickelt haben sich die modernen Fibellehrgänge aus der Ausgangslektüre, der Fibel, die allmählich Buchstaben-Laut-Verbindungen in kurzen bildgestützten Geschichten in stark strukturierter Form ein-

führte (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 107). Fabeln vermitteln graphematische Strukturen mit Schwerpunkt auf das Zusammenfügen von einzelnen Buchstaben im Hinblick auf deren lautliche Entsprechung (vgl. Bredel et al. 2017: 101). Gemeinsam ist den Fabellehrgängen ein Vorgehen vom Leichten zum Schweren, wobei Lese- und Schreibprozess miteinander verbunden werden (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 107). Moderne Fabellehrgänge führen zwar immer noch Buchstaben-Laut-Verbindungen nach und nach ein, ergänzen dieses Verfahren jedoch beispielsweise mit motivierenden Erstleselektüren oder Anknüpfungen an den eigenen Erfahrungsraum (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 105ff). Das Vorlesen durch z.B. Erwachsene wird meist durch die Struktur der Fabeln ausgeschlossen (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 108). In den zahlreichen Begleitmaterialien sind in modernen Lehrgängen auch Übungen zur phonemischen Bewusstheit enthalten, die sich meist auf die jeweiligen gerade eingeführten Buchstaben-Laut-Verbindungen beziehen (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 109). Darüber hinaus sind vielfältige Übungen zum sinnerfassenden Lesen vorgesehen, auch unterschiedlicher Textsorten (vgl. ebd.). Die Begleitmaterialien liefern zusätzlich Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung sowie legen großen Wert auf das Einschleifen der normierten Schreibmotorik in den Schreiblehrgängen zu Druckschrift und verbundener Schrift, welche den Aufbau eines begrenzten Grundwortschatzes zum Ziel haben (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 110).

An diesen Ansätzen wird kritisiert, dass die Wörter und kurzen Sätze nicht immer Sinn ergeben und Kinder, die es aus der vorliteraten Phase gewohnt sind, längere spannende Geschichten vorgelesen zu bekommen und die diese nun auch selbst lesen möchten, jedoch durch diese Methodik zunächst auf stark inhaltlich vereinfachte Phrasen und Sätze zurückgreifen müssen (vgl. ebd., vgl. Schröder-Lenzen 2009: 107). Es wird auch kritisiert, dass diese Zugänge rhythmisch-prosodische Merkmale ausblenden und somit wesentliche Akzentmuster<sup>15</sup>, die für die Rechtschreibung wichtig sind, ausgespart werden (vgl. ebd.). Dieser Zusammenhang wird auch als „erste Lesekrise“ bezeichnet, die bei manchen Kindern in Jahrgangstufe eins aus der daraus resultierenden Frustration auftritt (vgl. Bredel et al. 2017: 129).

#### **Silbensegmentierung**

Zugänge zum Schriftspracherwerb, die sich zunächst an der Sprechsilbe orientieren, gehen von den Kenntnissen und Fertigkeiten der Kinder aus, die sie aus ihrer vorschulischen Erfahrung bereits kennen. Die Zerlegung in sprachliche Elemente, die kleiner als Wörter sind, kennen sie bereits durch silbisches oder rhythmisches Sprechen oder Singen (vgl. Füssenich & Löffler 2005: 121). Kritisiert wird an dieser Idee, dass sich die Silbentrennung in der Rechtschreibung durch ihre Unterscheidung zur Sprechsilbe nicht vollständig decke und somit Fehlschreibungen diesbezüglich entstünden (vgl. Füssenich & Löffler

---

<sup>15</sup> Zur Illustration vgl. die schriftliche Realisierung von unbetonten Silben, wie in Kapitel 3.1.2 ausgeführt wurde.

2005: 121). Dieser Zugang geht jedoch davon aus, dass Schriftsprachenlernende zu Beginn Schwierigkeiten damit haben, die Vokale in Worten zu „hören“ und zu Beginn hauptsächlich Konsonanten verschriften (vgl. Dehn 2012: 73). Die Segmentierung in Silben soll ihnen zunächst helfen, die Silbenkerne, d.h. die Vokale (vgl. Kapitel 3.1), zu identifizieren und Wörter somit in zu bewältigende kleinere Portionen zerlegen zu können (vgl. Ossner 2001: 144, nach Füssenich & Löffler 2005: 121). Für das jeweilige Wort ist daher zunächst unerheblich, ob die orthographisch korrekte Trennung der Schreibsilbe angewendet wird. Dennoch wird in späteren Phasen in silbenorientierten Ansätzen auf die orthographische Korrektheit geachtet sowie die Anwendung von orthographischen und morphematischen Grundsätzen geübt (vgl. Füssenich & Löffler 2005: 122). Diesen Zugängen konnte jedoch empirisch trotz ihrer kompetenzorientierten Ausgangslage keine eindeutige Vorteilhaftigkeit im Vergleich zu anderen Zugängen zugeschrieben werden (vgl. Weinhold 2009, nach Becker 2011: 57).

Bredel et al. plädieren aufgrund der komplexen Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache dafür, silbenanalytische Modelle zugrunde zu legen, da diese die systematischen Bereiche der Wortschreibung thematisieren (vgl. 2017: 102f). Dieser Zugang schließe an die Sprachwahrnehmung der Kinder an, da Silben für sie leicht zugänglich seien (vgl. Bredel et al. 2017: 104). Es wird ebenfalls betont, dass die für die deutsche Sprache so relevante Morphemkonstanz, die satzinterne Großschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Flexionsendungen und Interpunktion vernachlässigte Bereiche des Rechtschreibunterrichts seien und durch unzureichende Erklärungen Fehlschreibungen entstünden (vgl. Bredel et al. 2017: 107). Im Sprachunterricht solle angeregt werden, produktiv über sprachliche Strukturen nachzudenken, sodass Kinder die Rechtschreibung nicht dazu verleitet würden, die Rechtschreibung fälschlicherweise ausschließlich über die Lautung zu begründen (vgl. ebd.). Es wird also für eine stärkere grammatische Ausrichtung des Schreib- und Rechtschreibunterrichts plädiert, um die Entwicklung von „unausgewogenen Lernkonzepten“ und daraus resultierenden schwachen Lernendenprofilen zu vermeiden (vgl. Bredel et al. 2017: 109). Im Fazit sollten nach Bredel et al. prosodische Muster sowie grammatische Markierungen der Schriftsprache stärker in den Rechtschreibunterricht integriert werden (vgl. ebd.). Ein solcher Unterricht solle stärker auf Satzglieder und deren Anordnung und Gestalt im Satz eingehen sowie die Erweiterbarkeit von Nominalgruppen (vgl. Bredel et al. 2017: 116). Mit letztgenannter könne die satzinterne Großschreibung von Kernen von Nominalgruppen angemessener gelernt werden als mit der bislang weit verbreiteten semantischen bzw. wortartenbezogene Definition (z.B. „Substantive schreibt man groß“, vgl. Bredel et al. 2017: 118.). Diese sei für das rasche Erkennen von Satzstrukturen beim Lesen wichtig, welches durch das Sichtbarmachen von Satzgliedern angestrebt werden könne (vgl. Bredel et al. 2017: 127). In Bezug auf das fortgeschrittene, automatisierte Lesen wird des Weiteren betont, dass die Verwendung von Pronomina sowie Konjunktionen in ihren unterschiedlichen Funktionen thematisiert und über diese reflektiert werden solle, um über die bloße semantische Informationsentnahme hinausgehend Texte

interpretieren, Schlussfolgerungen ziehen und dargestelltes Wissen mit eigenem Weltwissen verknüpfen zu können (vgl. Bredel et al. 2017: 133). Die Unterrichtstexte sollten daher mit fortschreitender Leseerfahrung syntaktisch anspruchsvoller hinsichtlich der Pronominalverwendung und dem Einsatz von Konjunktionen (z.B. in temporaler, kausaler, adversativer oder konzessiver Verwendung) gestaltet sein, sodass sich immer wieder Raum für sprachliche Reflexion ergebe (vgl. ebd.).

Diese Ausführungen zu einem angemessenen, den Schriftspracherwerb betreffenden Deutschunterricht fassen Bredel et al. zusammen, indem sie wesentliche Elemente eines solchen Unterrichts auführen: es sollten Strukturen von Kernregelungen, nicht Ausnahmen, und Muster thematisiert und über Strukturen reflektiert werden und man solle die Kinder Funktionen von graphematischen Strukturen selbst entdecken lassen (vgl. Bredel et al. 2017: 134). Der sinnentleerte Auf- und Abbau von Wörtern (*B – Ba – Bal – Ball*), die Verfremdung der Wortgestalt, sowie Einschleifen und Auswendiglernen und sogenannte Hilfsausdrücke wie Dehnsprache seien hingegen zu vermeiden (vgl. ebd.).

#### **Synopse und Kommentar**

Die soeben erläuterten methodischen Zugänge zum Schriftspracherwerb wurden als Hintergrundinformationen zu möglichen Vorerfahrungen der an dieser Studie teilnehmenden Lehrkräfte dargestellt. Im weiteren Verlauf werden die empirischen Daten dieser Studie zu den Gelingensbedingungen des Einsatzes von Schrift im Englischunterricht der Grundschule aus Sicht von Lehrkräften im Hinblick auf diese Informationen interpretiert. Dazu erfolgt zunächst eine Synopse über einige empirisch nachgewiesene Vor- und Nachteile der Zugänge, bevor der Sachstand anschließend vor dem Hintergrund dieser Studie kommentiert wird.

Diese methodischen Zugänge zum Schriftspracherwerb wurden in der Literatur ebenfalls gegenübergestellt und in ihrer Effizienz bzgl. des Rechtschreiblernens miteinander verglichen. In von Schröder-Lenzen beschriebenen Studien wurden beispielsweise Nachteile von „Lesen durch Schreiben“ am Ende von Jahrgangstufe im Hinblick auf das Rechtschreiben im Vergleich zu einem methodenintegrierenden Fibellehrgang verzeichnet (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 165). Diese Nachteile konnten auf uneinheitlichen Fortsetzungsunterricht zurückgeführt werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus konnte in einer Hamburger Studie motivierende Lese- und Schreibprojekte, ein systematisch aufbauender Rechtschreibunterricht, das Beachten der Rechtschreibleistung im gesamten Curriculum sowie der Umfang des Schreibens als besonders lernförderlich bestätigt werden, allerdings unabhängig von der Lehrmethode (vgl. May 1994, nach Schröder-Lenzen 2009: 165). Eine weitere Studie berichtet von der hohen Bedeutung der jeweiligen Lehrkraft für den Unterrichtserfolg einer Klasse (vgl. Hüttis-Graff & Widmann 1996, nach Schröder-Lenzen 2009: 166). Eine weitere umfassende Studie in Hamburg zur Wirksamkeit unter-

schiedlicher methodischer Arrangements aus den Jahren 1994-2000 zeigte, dass insbesondere in Jahrgangstufe eins der Lernfortschritt von rechtschreibschwachen Kindern durch die systematische Vorgehensweise des Fibelunterrichts wie durch die besondere Beachtung der Rechtschreibung im Unterricht, die Erarbeitung eines Grundwortschatzes sowie die Verwendung von Wörterbüchern stark profitiert (vgl. May 2001, nach Schröder-Lenzen 2009: 169). Der Nachteil der „Lesen durch Schreiben“-Gruppe gleiche sich jedoch bis zum Ende der Grundschulzeit wieder aus, da freie Schreibaufgaben dann auch im Fibelunterricht stärkeren Einsatz finden. Die Autoren führen die zunächst nachteiligen Ergebnisse für „Lesen durch Schreiben“ auf eine Überforderung jüngerer Lernender im ersten Schuljahr zurück (vgl. ebd.). Erneut wird die Bedeutung der Lehrkraft deutlich in den Mittelpunkt gestellt. Es scheint sich, unabhängig von der Methode, als besonders lernförderlich für die Rechtschreibleistung zu bestätigen, wenn Lehrkräfte die Schreibaufgaben für die Lernenden zunächst stark vorstrukturieren (vgl. May 2001: 478, nach Schröder-Lenzen 2009: 169). Schröder-Lenzen schließt aus der Synopse verschiedener methodischer Zugänge zum Schriftspracherwerb, insbesondere im Hinblick auf das Training der phonologischen Bewusstheit sowie die Lesekompetenzentwicklung von „Kindern mit Migrationshintergrund“, dass ein die Schriftsprache fördernder Anfangsunterricht Deutsch systematische Instruktion frühzeitig, strukturiert und übungsintensiv beinhalten müsse, insbesondere für leistungsschwache Lernende (vgl. 2009: 174).

Festzuhalten für den Kontext dieser Studie ist, dass angesichts der möglichen methodischen Vielfalt große Unterschiede in der Strategienentwicklung der Lernenden einerseits, und große Unterschiede in den Vorkenntnissen und -erfahrungen der Lehrkräfte mit Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb Deutsch, sowohl als Erst- als auch als Zusatzsprache, bestehen können. Entsprechende Unterschiede könnten sich auch in der Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf Anknüpfungspunkte für den Aufbau der schriftlichen fremdsprachlichen Fertigkeiten zeigen, welche in den Fragebogen- und Interviewdaten abgebildet wird. Diesen Bezug greift die Diskussion der empirischen Ergebnisse in der Beantwortung der Unterforschungsfrage 2 (Anknüpfungspunkte von Phonics im aktuellen Englischunterricht) wieder auf. Mit dieser Frage wird auch die Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf mögliche Synergien mit dem Schriftspracherwerb Deutsch eingeholt.

#### 3.3.2 Deutsch als Zusatzsprache

##### **Grundlagen**

Um Erfahrungen mit dem Erwerb einer zusätzlichen (Schrift-)Sprache für die Übertragung in den Fremdsprachenunterricht nutzen zu können, die im deutschen Schulkontext erforscht werden konnten, wird hier die Perspektive der Forschungsliteratur zu Deutsch als Zweitsprache einbezogen. Es ist dabei zu beachten, dass der Bereich Deutsch als Zweitsprache den ungesteuerten Zweitspracherwerb

innerhalb des Schulkontexts in einen Zweitspracherwerb, der beobachtbar und begleitbar wird, zu überführen und so zu unterstützen versucht (vgl. Günther & Günther 2007: 142). Der Blick in diesen Forschungsbereich dient der Gewinnung größerer Informationstiefe zum deutschen Schulkontext, in dem nicht erst durch den schulischen Fremdsprachenunterricht Zweitschifterwerb erfolgt, sondern durch die gesellschaftliche Zusammensetzung mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit bereits alltäglich umgegangen wird. Zwar handelt es sich bei den hier einbezogenen Sprachen um andere als für den Fremdsprachenunterricht augenscheinlich, mit Deutsch als Erstsprache und Englisch als Fremdsprache, dennoch dürfen die Voraussetzungen Lernender mit anderen Herkunftssprachen als der deutschen Sprache nicht aus dem Blickfeld geraten. Somit kann der Blick in den Bereich Deutsch als Zweitsprache, insbesondere dem Zweitschifterwerb Deutsch im deutschen Schulkontext auch Hinweise für den Zweitschifterwerb in der Fremdsprache liefern, welche allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen könnten, da Sprachbildung für alle Lernenden Unterstützung bietet.

#### **Zweitschifterwerb Deutsch**

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass es in der Vergangenheit im Umgang mit Deutsch als Zusatzsprache zu unterschiedlichen didaktischen Ansätzen gekommen ist und nach wie vor kommt (vgl. Becker 2011: 103). Es wird demnach unterschieden zwischen den Ideen des Erhalts der Zweisprachigkeit, die mit einer weitgehenden parallelen Alphabetisierung in der Erst- und Zweitsprache einhergeht, der Idee Deutsch als Fremdsprache durch verstärkten Deutschunterricht zu betrachten, und Deutsch als Zweitsprache zu sehen und dies unterrichtlich durch Förderung im erstsprachlichen und zweitsprachlichen Unterricht zu begleiten (vgl. Becker 2011: 104). Ersterer Ansatz beruft sich auf empirische Ergebnisse aus Untersuchungen, die Kindern erhebliche Transferleistungen beim Erwerb zweier Schriftsysteme nachweisen konnten (vgl. Berkemeier 1997, nach Becker 2011: 105). Andererseits konnte Berkemeier ebenfalls vielfältige Interferenzen auf verschiedenen linguistischen Ebenen bestätigen, z.B. auf graphematischer und phonologischer Ebene (vgl. ebd.). Hier konnte ebenfalls, analog wie im Falle des Fremdsprachenlernens Französisch von Weth (2010), bestätigt werden, dass Lernende, die sich im Schriftspracherwerb zweier Sprachen befinden, sowohl bereits bekannte Kenntnisse und Fähigkeiten anwenden, als auch selbstständig interpretieren, hinterfragen und gegebenenfalls durch neue ersetzen (vgl. Berkemeier 1997: 327, nach Becker 2011: 105).

Für den schulischen Zweitschifterwerb relevant ist, inwiefern Interferenzen zwischen den beteiligten Sprachen aus welchen Gründen auftreten, um sie gegebenenfalls in didaktische Überlegungen einzubeziehen. Thomé beispielsweise überprüfte Interferenzfehler von Schülerinnen und Schülern einer achten Klasse und konnte hier bezüglich der Rechtschreibfehler nur maximal 5 % aller von diesen Lernenden gemachten Fehler eindeutig der Erstsprache türkisch zuordnen. Hingegen waren etwa 64 % bei den türkischen und etwa 65 % bei den deutschen Schülerinnen und Schülern Fehler, die sich auf



Schwierigkeiten mit der deutschen Rechtschreibung selbst, sogenannte „systemimmanente Schwierigkeiten“ bezogen (vgl. Thomé 1987, nach Becker 2011: 106). Diese Studie umfasste neben in Deutschland, d.h. in deutscher Sprache alphabetisierten Lernenden, auch zahlreiche Lernende, die erst zu einem späteren Zeitpunkt, d.h. nach dem Schriftspracherwerb in der Erstsprache, in Deutschland zur Schule gegangen waren. In ähnlicher Weise konnte Grießhaber in einer Studie mit drei Frankfurter Grundschulen bestätigen, dass direkte Einflüsse der Erstschriftsprache zwar einen wahrnehmbaren, aber offenbar zu vernachlässigende Komponenten im Schriftspracherwerbsprozess von Zweitsprachenlernenden sind (vgl. 2004: 84, nach Becker 2011: 107). Diese Ergebnisse legen nahe, dass insbesondere negative Interferenzerscheinungen aufgrund der Erstsprache zwar bestehen, jedoch weniger starke Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb haben als beispielsweise ein wenig umfassender oder differenzierter Wortschatz in der Zweitsprache und die Fähigkeit zur Differenzierung zwischen den verschiedenen Sprach- und Schriftsystemen sowie diverse Erfahrungen mit dem Gebrauch der Schrift in unterschiedlichen kommunikativen Funktionen (vgl. Becker 2011: 109f). Des Weiteren hängt der erfolgreiche Zweitschifterwerb von einem möglichst raschen kognitiv erfolgenden Aufbau der Verbindung zwischen Schrift- und Lautelementen sowie der Gedächtnisleistungen von Lernenden ab (vgl. Becker 2011: 54). Zusätzlich zu Fehlern in der Rechtschreibung könne es jedoch zu Fehlern im Bereich Aussprache, Grammatik, Wortschatz und Sprachgebrauch kommen (vgl. Günther & Günther 2007: 147). Insbesondere auf den Schriftspracherwerb bezogen müsse für die betroffenen Sprachen geprüft werden, inwiefern Anlaute, Wörter und Sätze vergleichbare Einheiten darstellen und wo es sich als sinnvoll erweist, bewusstmachende Verfahren im Unterricht zu wählen um diese Unterschiede deutlich zu machen und damit negativen Transfer<sup>16</sup> zu vermeiden bzw. dafür zu sensibilisieren (vgl. Bredel et al. 2017: 188). Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für diese Unterschiede erfolgt schließlich im Unterricht durch die Lehrkräfte, welche ihrerseits eine Sensibilität für die betroffenen Sprachen entwickeln müssen. Bredel et al. weisen darauf hin, dass Interferenzen im Zweitschifterwerb immer dann auftreten, wenn dieser unsystematisch verlaufe und Gemeinsamkeiten z.B. im Falle alphabetische Schriftsysteme nicht explizit thematisiert würden (vgl. 2017: 192). Darüber hinaus seien solche Lernende anfällig für Interferenzfehler, deren Deutschkenntnisse bei der Einschulung noch zu geringe vorliterale Erfahrungen beinhalten (vgl. ebd.). Da sich dieser mangelnde Erfahrungsschatz auf die phonologische Bewusstheit für die für den Schriftspracherwerb relevante Sprache auswirke, werde der „Zugang zu lexikalischen und grammatischen Erschließungsprozessen“ erschwert (vgl. Belke 2007:

---

<sup>16</sup> Die Idee des negativen oder positiven Transfers beruht auf der Kontrastivhypothese, dass alle sprachlichen Fertigkeiten in einer behavioristischen Spracherwerbsidee von der Erst- auf die Zweitsprache übertragen werden. Dabei prognostiziere die linguistische Nähe beider Sprachen den erfolgreichen (positiven) Transfer der sprachlichen Fertigkeiten aus der Erstsprache, während die linguistische Ferne den nicht erfolgreichen (negativen) Transfer voraussehe (vgl. Bausch & Kasper 1979: 5ff).

29f, nach Bredel et al. 2017: 192). Des Weiteren legen empirische Erkenntnisse nahe, dass der Schriftspracherwerb Deutsch bei Kindern mit Deutsch als Zusatzsprache erfolgreich verläuft, wenn dieser Prozess durch die Erstsprache oder ein anderes bereits erlerntes Schriftsystem kognitiv gestützt wird (vgl. Bredel et al. 2017: 192). Die nachfolgenden Ausführungen geben Hinweise darauf, wie eine solche Unterstützung konkret ausgestaltet werden könnte.

#### **Methoden**

Möglichen Defiziten hinsichtlich des Wortschatzes von Zweitsprachenlernenden konnte nach Pellegrini und Galda durch Rollenspiele, die häufige Registerwechsel der Lernenden beinhalten, insbesondere für die Schreibfähigkeiten in der Zweitsprache entgegengewirkt werden (vgl. 1990, nach Becker 2011: 58). Diese Rollenspiele ermöglichten den Lernenden zusätzlich wechselnde sprachliche Erfahrungen hinsichtlich konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Becker 2011: 58). Diesbezüglich sind ebenfalls vielfältige Erfahrungen mit der elementaren Schriftkultur förderlich, d.h. der Umgang mit Reimen, Abzählversen und Sprachspielen sowie Vorlesen, die die Möglichkeit bieten, elementare Spracherfahrungen im konzeptionell schriftlichen Bereich zu machen (vgl. ebd.). Es wird in diesem Zusammenhang gefolgert, dass „Lehrperson und Lehrmethode immer noch den größten Einfluss auf die Lernfortschritte des Einzelnen ausüben“ (vgl. Valtin 2003, nach Becker 2011: 60). Dennoch müssen Lehrkräfte insbesondere auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Strukturen der einbezogenen Sprachen eingehen und es sollte „so oft wie möglich über Sprache reflektiert werden“, damit das metasprachliche Wissen sowie die sprachlichen Fertigkeiten ausgebaut werden können (Bredel et al. 2017: 197f). Bredel et al. betonen, dass aufgrund der Interdependenz beider Teilbereiche weder ein einseitiger Schwerpunkt auf Mündlichkeit, noch auf Schriftlichkeit gelegt werden dürfe, um langfristig mangelnde Kompetenzen und damit möglicherweise einhergehender mangelnden schulischen und sozialen Chancen vorzubeugen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Methodik gibt es Erfahrungswerte einer Studie mit türkischen Kindern an einer deutschen Grundschule von Nehr et al. aus den späten 1980er Jahren (vgl. Bredel et al. 2017: 199). Dort wurden im parallelen Schriftspracherwerb von Schulbeginn an auf der Basis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden beider Schriftsysteme zunächst Buchstaben mit der gleichen Lautierung eingeführt, bevor Abweichungen einbezogen wurden um die basale Lesefähigkeit reflektierend zu erweitern (vgl. ebd.). Neben der Rechtschreibung wurden in diesem Schulversuch ebenfalls der Satzbau beider Sprachen, ein Wortschatzvergleich sowie die Flexion thematisiert. Nehr et al. resümieren, dass nach einem Jahr zweisprachigen Leseunterrichts die meisten Kinder in beiden Sprachen etwa gleich gut lesen konnten (vgl. ebd.). Dies sei nach Bredel et al. vor dem Hintergrund, dass die Kinder der Studie den untersten Bildungsschichten entstammten sowie vorwiegend keinen Kindergarten besucht hatten, ein be-

merkenswertes Ergebnis (vgl. ebd.). Bredel et al. leiten aus dieser Studie die Notwendigkeit eines kommunikativen Austauschs über die im Schriftspracherwerb relevanten Sprach- und Schriftsysteme ab (vgl. ebd.). Steinig und Huneke plädieren ebenfalls für eine koordinierte Alphabetisierung im Zusammenhang mit dem Erwerb von Deutsch als Zusatzsprache (vgl. 2017: 245). Sie weisen ebenfalls darauf hin, dass zunächst unproblematische Buchstaben mit denselben lautlichen Entsprechungen in beiden Systemen eingeführt würden, in ihrem beschriebenen Fall dem Türkischen und dem Deutschen, bevor Mehrgraphen und Sonderzeichen eingeführt werden sollten (vgl. ebd.).

---

#### **Exkurs in die Sprachlerntheorien**

Während eines solchen kommunikativen Austauschs, d.h. des Aushandlungsprozesses über Form und Funktion der Ausgangs- und Zusatzsprache, kann es wie Günther und Günther betonen zu lernersprachlichen Übergangssystemen kommen, die nach der *Interlanguage*-Hypothese nicht als defizitär, sondern als wichtiger Entwicklungsschritt hin zur Aneignung des zielsprachlichen Sprach- bzw. Schriftsystems zu betrachten seien (vgl. Selinker 1972, nach Günther & Günther 2007: 147f). Dieses *Interim System* entsteht nach Selinker aufgrund von Transfer aus anderen Sprachen, Transfer aus der Lernumgebung der Lernenden, eigenen Lernstrategien, die stetig überprüft, erweitert und revidiert werden, Kommunikationsstrategien zur Bewältigung sprachlich herausfordernder Situationen und Übergeneralisierungen im Experimentieren mit der neuen (Schrift-)Sprache (vgl. Bausch & Kasper 1979: 15ff). Steinig und Huneke weisen bezüglich der bereits erwähnten Interferenz zwischen der Erst- und Zweitsprache darauf hin, dass sich diese Fehler (im Deutschen) vorrangig im Bereich der Aussprache gleichen, sofern dieselbe Erstsprache vorliege (vgl. 2011: 232). Grammatische Fehler, z.B. im Bereich der Syntax, seien dagegen bei Lernenden unterschiedlichster Ausgangssprachen in ähnlicher Weise nachweisbar (vgl. ebd.). Dies legen auch nativistische Theorien des Zweitsprachenlernens wie die Identitätshypothese nahe, welche die sprachliche Entwicklung nach bestimmten Entwicklungsstufen fortschreiten sehen (vgl. Bausch & Kasper 1979: 9ff). Diese universalistische Sichtweise wurde aufgrund von methodischen Fehlern stark kritisiert und durch die bereits angesprochene *Interlanguage*-Hypothese jedoch abgeschwächt und relativiert (vgl. Bausch und Kasper 1979: 15). Im Zusammenhang mit der *Interlanguage*-Hypothese wird Fossilisierung immer wieder als zu vermeidender Zustand beschrieben, wobei in der Literatur ebenfalls kritisch angemerkt wird, dass, solange sich Lernende in einem Lernprozess befänden, prinzipiell die Möglichkeit zum Aufbruch kurzfristig verfestigter lernersprachlicher Elemente durch z.B. unterrichtliche Intervention gegeben sei (vgl. Bausch & Kasper 1979: 21).

---

Konkrete methodische Vorschläge zur Kommunikation über und Aushandlung von Sprachsystemen werden von Hanisch (2012) geliefert. Sie berichtet von Erfahrungen im DaZ-Förderunterricht zur Förderung der Synthesefähigkeit durch Beobachtung der Mundstellung beim Artikulieren von sprachlichen Lauten und Worten mithilfe eines Spiegels (vgl. Hanisch 2012: 127). Durch diese Übung können Lernende nach Topsch mithilfe der Abbildung ihrer eigenen Artikulation eine Verbindung zwischen Sprache und Schrift hergestellt werden (vgl. 2005: 139, nach Hanisch 2012: 127). In einer Folgeübung führt Hanisch mithilfe des „Buchstabenaufzugs“ Übungen zum Synthetisieren und gleichzeitig zu Minimalpaaren durch, indem ein Buchstabe, z.B. ein Konsonant, vor einem oder mehreren Folgebuchstaben verschoben und durch weitere ersetzt wird. Daraus ergeben sich jeweils neue Wörter, Teilwörter oder Pseudowörter (vgl. Hanisch 2012: 128). Im weiteren Verlauf der Förderung erfolgen Übungen zur Identifikation von Anlauten oder Inlauten, zunächst in Verbindung mit einfachen, später mit komplexeren Graphemen wie Diphthongen oder Konsonantenhäufungen (vgl. Hanisch 2012: 129ff). Hanisch begleitet dieses technische Training durch Vorleseanteile von Bilderbüchern und dem damit in Verbindung stehenden das Verstehen sichernden klärenden Gespräch (vgl. Hanisch 2012: 132f). Dieser Förderung liegt jedoch augenscheinlich weniger die Einbettung der deutschen Wörter in das literarische Gespräch, sondern vielmehr der Ausbau von Wortschatz und Verstehen durch angemessenen Input zugrunde. Dennoch soll hier die bereits angesprochene Bedeutung von literalen Erfahrungen in der Zweitsprache dieser Kinder hervorgehoben werden. Mithilfe der Übungen konnte Hanisch innerhalb von 10 Förderstunden die erfolgreiche Nutzung von Phonem-Graphem-Beziehungen bei den beiden geförderten Kindern sowohl im Lesen, als auch im Schreiben bestätigen, welche die Kinder zuvor nicht anwenden konnten (vgl. Hanisch 2012: 139). Dennoch stellt Hanisch den Bedarf an semantisch-lexikalischer Arbeit zum Ausbau des Wortschatzes anhand ihrer Erkenntnisse fest (vgl. 2012: 141). Einschränkung zu den Ergebnissen dieser Förderung muss jedoch erwähnt werden, dass zusätzliche Förderung im regulären Unterricht ebenfalls regelmäßig stattgefunden hat (vgl. Hanisch 2012: 140). Dennoch liefern diese Ergebnisse wichtige Hinweise für die methodische Gestaltung für die Förderung phonologischer Bewusstheit in einer Zusatzsprache, die für ebenfalls für den Fremdsprachenbereich nutzbar sind.

Steinig und Huneke betonen ebenfalls die Notwendigkeit von „kommunikativ adäquatem Input“ zum Aufbau von Wortschatz und Ausbau des sprachlichen Erfahrungswissens, welcher nur durch intensiven Kontakt zum sprachlich kompetenten Muttersprachler erfolgen könne (2011: 234). Hier spiegelt sich die Idee von *comprehensible input* von Stephen Krashen wider, welche besagt, dass der sprachliche Input im Sprachlernprozess der Idee „*i+1*“ entsprechen sollte, d.h. das Niveau des sprachlichen Inputs sollte leicht über dem aktuellen sprachlichen Niveau der Lernenden liegen, damit diese angemessen gefordert und somit die sprachlichen Fertigkeiten angemessen ausgebaut werden können, ohne eine

Überforderung darzustellen (vgl. Lightbown & Spada 2013: 106). Des Weiteren wird im Zusammenhang mit dem angemessenen Input die Unterscheidung zwischen alltäglichem basissprachlichem Wissen und fachterminologisch relevanter Bildungssprache getroffen (vgl. *BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills* und *CALP = Cognitive Academic Language Proficiency* nach Cummins 1979, vgl. Lightbown & Spada 2013: 31ff). Wesentlich für den Zweitsprachenlernprozess hierbei ist, dass es sich nach Collier für Lernende sehr viel komplexer darstellt und es dementsprechend mehrere Jahre dauert, bis ein angemessenes *CALP*-Niveau erreicht werden kann, während *BICS* bereits nach kurzer Zeit, der Zusatzsprache ausgesetzt gewesen zu sein, erworben bzw. gelernt werden kann (vgl. 1989, nach Lightbown & Spada 2013: 32).

Im Zusammenhang mit Deutsch als Zweitsprache wird der Einsatz von Sprachspielen wie Reimen, Spottversen sowie Witzen, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf formale Aspekte der Sprache lenken für sinnvoll erachtet, um auf motivierende Art und Weise unbewusste Übungen zu Mustern und Sprachstrukturen der Zusatzsprache in den Unterricht zu integrieren (vgl. Steinig & Huneke 2011: 247). Dennoch müsse der Zweitschifterwerb im Vergleich zum Erstschrifterwerb anders didaktisch aufbereitet werden, da auf Vorkenntnissen und Vorerfahrungen unbedingt aufgebaut werden solle, sowohl auf die Form und Struktur der Schriftsprache bezogen, als auch auf die Funktion, z.B. im literarischen Zusammenhang, bezogen (vgl. Steinig & Huneke 2011: 248). Beispielhaft werden die Einsicht in die Interpretierbarkeit von Text sowie die Segmentierbarkeit von Worten in Grapheme und Phoneme sowie die Beziehung von Graphemen zu Phonemen und deren konkrete Eigenschaften benannt (vgl. ebd.). Es wird auch vorgeschlagen, dass sich die Lernenden auf die Suche nach interessantem Sprachmaterial in ihrer Alltagswelt begeben und diese fotografieren. Im Anschluss daran könne mit diesem authentischen Sprachmaterial gemeinsam eine Entdeckungsreise hinsichtlich z.B. der Bekanntheit, Lesbarkeit und Schwierigkeit dieser Wörter gemacht und diese somit strukturiert werden (vgl. Steinig & Huneke 2011: 249). Steinig und Huneke schließen ihre Ausführungen mit dem Hinweis, dass eine angemessene Zweitschriftförderung spielerische Elemente und gleichzeitig authentisches Sprachmaterial enthalten solle, Methoden und Techniken zum Erlernen von Sprachen vorstellen und ausbauen solle, Bedeutung und Form der Schriftsprache thematisieren solle und grammatische Fragen zu klären seien (vgl. 2011: 250).

Aus Studien in Luxemburg zum Zweitschrifterwerb germanophoner (Letzeburgisch) oder frankophoner Lernender der deutschen Schriftsprache konnte bestätigt werden, dass beide Lerngruppen weitgehend auf ihr orthographisches Lexikon bei der Verschriftung ihrer Herkunftssprache zurückgreifen, während sie bei der Verschriftung der Fremdsprache vor anderen Herausforderungen stehen (vgl. Bodé, Serres & Ugen 2009: 89, nach Noack & Weth 2012: 18). Dies sei auch der Fall, wenn die Orthographien relativ flacher Natur seien, d.h. es bestehe trotzdem die Notwendigkeit, komplexe Rechtschreibstrategien zu vermitteln (vgl. Bodé, Serres & Ugen 2009: 94, nach Noack & Weth 2012: 18). Die Erfahrungen mit dem

parallelen Schriftspracherwerb im Französisch-Okzitanischen legen darüber hinaus nahe, dass Kinder nach vier Jahren paralleler Alphabetisierung eine höher entwickelte phonologische Bewusstheit als vergleichbar monolingual unterrichtete Lernende ausgebildet haben (vgl. Laurent & Martinot 2010, Noack & Weth 2012: 19). Ähnliche Hinweise liefern Deacon, Wade-Woolley & Kirby hinsichtlich der morphologischen Bewusstheit von konsekutiv französisch-englisch unterrichteten monolingual englisch aufwachsenden Lernenden in Kanada (vgl. 2007, nach Noack & Weth 2012: 18). Zusammenfassend bestätigen sie eine enge Korrelation zwischen der morphologischen Bewusstheit in Französisch als der L2 und dem Lesen im Englischen und Französischen (vgl. ebd., nach Noack & Weth 2012: 19). Die Ergebnisse im internationalen Zusammenhang deuten darauf hin, dass ein Unterricht, der den Umgang mit mehreren Sprachen durch einen umfassenden Sprachvergleich fördert, sich auch positiv auf andere sprachliche Bereiche wie das Lexikon und die grammatischen Fertigkeiten der beteiligten Sprachen auswirkt (vgl. Noack & Weth 2012: 21). Weths Beobachtungen von Französischlernenden in der L1 und L2 (mit Deutsch als L1) zeigen darüber hinaus, dass sich manche sprachlichen Elemente in beiden Lernprozessen gleich entwickeln, wie die Wortgrenzenidentifikation im Französischen, da sie sprachspezifisch sind und sich z.B. kein Vorteil aus dem Rückgriff auf eine andere L1 (hier Deutsch) ergeben würde (vgl. Weth 2012, nach Noack & Weth 2012: 23). Die Studie von Droop und Verhoeven in Dänemark weist jedoch darauf hin, dass zwar orthographische Konsistenz wie im Dänischen beim Dekodieren einer Schriftsprache für L2-Lernende vorteilhaft sei, jedoch die frühen literalen Erfahrungen in dieser Sprache dennoch zu Nachteilen in den Bereichen Leseverstehen, produktivem Wortschatz und mündlichem Textverstehen führe (vgl. 2003, nach Noack & Weth 2012: 26).

### 3.4 Zwischenfazit

Bedeutsam für den Zusammenhang dieser Studie zur Erhebung der Gelingensbedingungen für das Anbahnen der englischen Schriftsprache mithilfe von phonics-basierten Übungen im Englischunterricht der Grundschule in Bezug auf den Schriftspracherwerb Deutsch sind die Elemente, die in Bezug auf den erweiterten Schriftspracherwerb, d.h. der auf bestehende Lese- und Schreibstrategien aufbaut und diese kontinuierlich erweitert, theoretische Anknüpfungspunkte bzw. Berührungspunkte mit dem Fremdsprachenunterricht Englisch liefern (vgl. Kapitel 3.2.1). Insbesondere sind hier die Eigenschaften der deutschen Schriftsprache sowie die didaktisch-methodischen Zugriffe, die Forschende und Lehrkräfte an Schulen auf dieser Basis entwickelt und implementiert haben, bedeutsam. Wie die Modelle zum Schriftspracherwerb zeigen, wird tendenziell von einer linearen Progression zur korrekten Rechtschreibung, die sich dem Lesen nachgeordnet entwickelt, ausgegangen (vgl. Kapitel 3.2.2). Im Hinblick auf den erweiterten Schriftspracherwerb des Englischunterrichts in der Grundschule sind diese Modelle zwar richtungweisend, aber als weniger trennscharf zu betrachten als im Erstschrifterwerb, da

Lernende im Sinne der *short circuit hypothesis* auf bereits „überwundene“ Strategien, z.B. das Lautieren, aufgrund der Konfrontation mit neuen Phonem-Graphem-Beziehungen, zurückgreifen, aber gleichzeitig bereits fortgeschrittene Strategien nutzen können (vgl. Kapitel 2.2.2.1).

Die deutsche Schriftsprache zeichnet sich durch eine hohe Morphemkonstanz, eher konsistente Graphem-Phonem-Beziehungen mit wenigen Mehrgraphen, aber auch Konsonantencluster aus (vgl. Kapitel 3.1.2). In Kapitel vier wird linguistisch erläutert, welche dieser Eigenschaften auch für die englische Schriftsprache relevant sind und somit aus Sicht der an dieser Studie teilnehmenden Lehrkräfte inhaltliche Anknüpfungspunkte für einen an schriftbezogenen Vorerfahrungen der Lernenden ausgerichteten Schriftspracherwerb liefern könnten (Unterforschungsfrage 2). Die Markierung von Vokallängen bzw. -kürzen der deutschen Sprache hingegen müsste ausgewählt kontrastierend erfolgen, da insbesondere die Längenmarkierungen der Vokale sprachspezifische Gültigkeit aufweisen. Die Vokale erhalten in der deutschen Schriftsprache als Silbenkerne besondere Bedeutung, da sie in ihrer Funktion als Vollsilbe oder unbetonte Silbe unterschiedlich schriftlich realisiert werden müssen. Darüber hinaus bestimmen Dependenzbeziehungen zwischen Wortarten, Phrasen und Satzgliedern die Syntax von Haupt- und Nebensätzen, die Groß- und Kleinschreibung sowie die Getrennt- und Zusammenschreibung, welche die Form von Wörtern in Abhängigkeit der Gestaltung auf Satz- und Textebene verändern (vgl. Kapitel 3.1)

Im Schriftspracherwerb Deutsch werden diese Eigenschaften auf methodisch unterschiedliche Art umgesetzt, wobei sich literaturbasiert die Tendenz zum silbenanalytischen Vorgehen durchzusetzen scheint (vgl. Kapitel 3.3.1). Dieses Verfahren baut den Schriftspracherwerb auf der Rolle von Silben und deren Kernen auf. Als vorteilhaft im Unterricht, besonders für Lernschwächere, werden eine zu Beginn starke Vorstrukturierung seitens der Lehrkraft sowie ausreichend Übungsgelegenheiten in literarisch vielfältigen anregenden Umgebungen angesehen (vgl. Kapitel 3.2.3). Dies erfordert von Lehrkräften ein hohes Maß an Diagnose- und Förderkompetenzen in Bezug auf die Entwicklung der schriftbezogenen Fertigkeiten. Besonders in methodischer Hinsicht scheint auch der Blick in den DaZ-Unterricht wertvoll zu sein, da hier hohe Ansprüche an die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden, gepaart mit individueller Förderung sowohl im Bereich der mündlichen, als auch im Bereich der schriftlichen Sprachentwicklung bestehen (vgl. Kapitel 3.3.2). Hier wird deutlich, dass im Zweitschifterwerb bewusstmachende Verfahren eingesetzt und vielfältige literale Erfahrungen ermöglicht werden sollten, um Interferenzfehler zu vermeiden und sprachspezifische wie auch -übergreifende Strategien zu entwickeln. Ein zentraler Bereich des DaZ-Schriftspracherwerbs ist der differenzierte Wortschatzaufbau, der in ähnlicher Weise für den Fremdsprachenunterricht relevant ist, da davon auszugehen ist, dass Lernende im Englischunterricht der Grundschule noch einen geringen Wortschatz in der englischen Sprache aufgebaut haben. Es finden sich somit in der DaZ-Literatur, wie soeben beschrieben wurde, wertvolle Hin-

weise auf im Zweitschifterwerb etablierte Übungsformate und Vorgehensweisen, die in die Entwicklung der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Fortbildungsreihe einfließen (vgl. Kapitel 7). Im Hinblick auf das Potenzial für den Fremdsprachenunterricht Englisch werden die soeben erläuterten zentralen Begriffe und die damit verbundenen Ausführungen in Kapitel fünf in Verbindung mit den im nachfolgenden Kapitel vier ausgeführten Konzepten zur englischen Schriftsprache und der Rolle von *Phonics* zusammengeführt.



---

## 4 Schriftspracherwerb und Phonics im englischsprachigen Ausland

Die Ausführungen des letzten Kapitels umreißen auf theoretischer Basis einerseits die Vorerfahrungen der Fremdsprachenlernenden und andererseits der Lehrenden hinsichtlich des Sprachenunterrichts Deutsch. Garton weist darauf hin, dass zwischen den Bereichen der Erst- und Fremdsprachendidaktik unterschiedlichster Sprachen Potenziale von sich möglicherweise offenbarenden Synergien bislang ungenutzt bleiben, z.B. im Vergleich der Erstsprachendidaktiken in Bezug auf den Schriftspracherwerb, der Didaktiken der Bereiche TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) oder MFL (*Modern Foreign Languages*) (vgl. 2019: 267). Im Rahmen dieser Studie wird der Forschungsstand zum Schriftspracherwerb Deutsch als zentrale sprachbildende Vorerfahrungen der Englisch unterrichtenden Lehrkräfte bei der Konzeption und empirischen Begleitung der Fortbildung (vgl. Kapitel 7) integriert. Innerhalb dieses Kapitels erfolgt mit dem Schwerpunkt Phonics der Blick in den Kontext des Schriftspracherwerbs im englischsprachigen Ausland, um daraus Handlungsanweisungen für eine an hiesige Bedürfnisse von Lehrkräften angepasste Fortbildung für den fremdsprachlichen Bereich abzuleiten. Die Gelingensbedingungen, unter denen Lehrkräfte die englische Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen aus ihrer Sicht anbahnen können, ist maßgeblich davon abhängig, inwiefern sie im Hinblick auf fachwissenschaftliche Hintergründe zur Schriftlinguistik der englischen Sprache sowie didaktische und diagnostische Fertigkeiten zum Erkennen von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerbsprozess ihrer Lernenden zurückgreifen können. Dazu werden zunächst die Grundlagen des englischen Schriftsystems aufgearbeitet, bevor didaktische und methodische Zugänge im erstsprachlich englischen Lese- und Schreibunterricht erläutert werden. Zusammenfassend werden die Hintergründe und Kriterien von Phonics im englischsprachigen Schriftspracherwerb und Anknüpfungspunkte für den Fremdsprachenunterricht an deutschen Grundschulen aufgezeigt.

### 4.1 Schriftlinguistische Grundlagen und Schriftspracherwerb Englisch

Zunächst werden als fachwissenschaftlicher Hintergrund die schriftlinguistischen Grundlagen des englischen Schriftsystems ausgeführt. Diese werden in der Konzeption der Lehrerfortbildung in Kapitel 7 erneut aufgegriffen, dort didaktisch reduziert und als Einführung in das Thema Anbahnen der Schrift im Englischunterricht der Grundschule adressatenbezogen ausgewählt.

### 4.1.1 Das englische Schriftsystem

#### Grundlagen

Im Grundsatz wird auch die englische Schriftsprache als Alphabetschrift eingeordnet (vgl. Barton 2000: 97). Das alphabetische Prinzip für die Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ist jedoch nicht das Alleingültige, da logographische sowie morphologische Grundsätze ebenfalls gewichtigen Einfluss auf die englische Schriftsprache haben (vgl. ebd.). In vergleichbarer Weise muss auch für die englische Schriftsprache zwischen den Begriffen *writing system*, *script* sowie *orthography* unterschieden werden (vgl. Coulmas 1989, nach Kern 2000: 68). Der Begriff *writing system* ist nicht sprachspezifisch anzusehen und unterscheidet grundsätzlich zwischen den Herangehensweisen der Übertragung der gesprochenen auf die geschriebene Sprache, z.B. zwischen alphabetischen und syllabischen Schriftsystemen (vgl. ebd.). Als *script* wird eine konkrete Schriftsprache, z.B. die griechische, die deutsche oder die englische Schriftsprache bezeichnet (vgl. ebd.). *Orthography* bezieht sich als Begriff auf sprachspezifische Konventionen zur Vereinheitlichung der Schriftsprache, die auch innerhalb einer Sprache divergieren können, z.B. jene zwischen amerikanischem und britischem Englisch (vgl. Coulmas 1989, nach Kern 2000: 68).

Da, wie oben ausgeführt, gesprochene und geschriebene Sprache zwar unabhängig voneinander analysiert werden können, jedoch beide Ausprägungen einer Sprache miteinander in Verbindung stehen, könnte die englische Schriftsprache nicht ohne Weiteres syllabischer (statt alphabetischer) Natur sein, da sie keine einfache und reguläre Silbenstruktur in der gesprochenen Sprache enthalte, sondern eine sehr komplexe (vgl. Barton 2000: 99)<sup>17</sup>. Die Struktur der englischen Schriftsprache wird in den folgenden Abschnitten näher ausgeführt. Darüber hinaus hat die gesprochene englische Sprache vielfältige Reduktionsvokale mit der Lautierung /ə/ („schwa“), welche in der Schriftsprache uneinheitlich repräsentiert werden, z.B. in *about* oder *photographic* (vgl. ebd., vgl. Dombey 2006: 98). Diese Ausführungen machen deutlich, dass das englische Schriftsystem von komplexen Regularien und Strukturen bestimmt wird, die im Folgenden näher beschrieben werden (vgl. Dombey 2006: 99).

#### Das englische Grapheminventar

Grundsätzlich baut die englische Schriftsprache wie die deutsche auf der Existenz von Graphem-Phonem-Korrespondenzen auf (vgl. Hanley 2010: 118). Anders als für die deutsche Schriftsprache sind diese Korrespondenzen jedoch als weniger konsistent einzustufen, da insbesondere Grapheme für Vo-

---

<sup>17</sup> Wellisch gibt zu bedenken, dass die linguistischen Eigenschaften der gesprochenen Sprache nicht allein ausschlaggebend für die Gestalt der Schriftsprache sind, sondern diese stark politisch oder auch religiös beeinflusst sein können (vgl. 1987, nach Barton 2000: 99).

kale zahlreiche unterschiedliche Phoneme repräsentieren können (vgl. Hanley 2010: 118). Der Vokallaut in *show*, *dough*, *toe*, *go*, *sew*, *boat* und *bone* ist beispielsweise jeweils gleich, wird jedoch graphemisch jeweils unterschiedlich repräsentiert (vgl. McCartney 2006: 76). Solche Variationen bestehen ebenfalls für Konsonanten, z.B. für das stimmlose /s/ wie in *see*, *science*, *psychology*, *cycle* oder *mess*, jedoch in weniger starkem Ausmaß (vgl. McCartney 2006: 76). Daher wird das englische Schriftsystem als tief bzw. intransparent bezeichnet (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu werden Schriftsysteme wie das spanische oder das walisische als flach oder transparent bezeichnet, da die gesprochene Version eines Wortes durch direkte Übertragung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen erschlossen werden kann und umgekehrt (vgl. ebd.). Um dieses Verhältnis der Inkonsistenz zu verdeutlichen, beschreibt Dombey, es stünden 461 Grapheme einer Anzahl von 40 bis 45 Phonemen<sup>18</sup> im Englischen gegenüber (vgl. Dombey 2006: 96). Die englische Sprache ist sehr reich an Vokalen (vgl. Dombey 2006: 100). Lässt man zunächst die Diphthonge außer Acht, ergeben sich 12 Vokalphoneme, welche nicht gleichermaßen durch 12 Vokalbuchstaben schriftlich repräsentiert werden, sondern durchaus durch Vokalmehrgraphen wie <ea> oder <ee> (vgl. ebd.). Für die Diphthonge ergeben sich konsequenterweise zusätzliche Kombinationen wie <igh> oder <ie>. Die auf den Vokallaut folgenden Konsonanten bestimmen maßgeblich dessen lautliche Eigenschaften, vgl. z.B. die lautliche Repräsentation von <a> in *cat*, *call* und *cast* (vgl. ebd.).

Darüber hinaus spielen graphematische Markierungen von Konsonanten- oder Vokalkorrespondenzen im englischen Schriftsystem eine wesentliche Rolle (vgl. Venezky 1970: 48). Das -e am Ende des Wortes könne beispielweise in Wörtern wie *mate* und *cute* (im Vergleich zu *mat* und *cut*) die Korrespondenz zum Vokal, in Wörtern wie *trace*, *change* und *bathe* (im Vergleich zu *trac(k)*, *\*chang* und *bath*) allein oder zusätzlich die Korrespondenz zum vorausgehenden Konsonanten markieren (vgl. ebd.). Ebenso verhält es sich bei -u- in *guest* oder -k- in *trafficking*, die in der Schriftsprache die Aussprache der vorausgehenden Phoneme markieren und somit distinktive Funktion haben (vgl. Venezky 1970: 51). Die Phonotaktik beschreibt als Unterbereich der Phonologie die Reihenfolge an Phonemen, die in einer Sprache „erlaubt“ sind (vgl. ebd.). Analog beschreibt die Graphotaktik die erlaubte Reihenfolge an Graphemen in einer Schriftsprache (vgl. ebd.). Des Weiteren markiert -e in Wörtern wie *have*, *toe* und *glue* graphotaktische Muster, die nach Venezky keine Entsprechung auf phonotaktischer Ebene haben (vgl. ebd.). Das finale -e bleibt hier bestehen, da weder -o-, -v-, noch -u<sup>19</sup> in englischen Worten als finale Grapheme auftreten (vgl. ebd.). Ein weiterer Marker ist das finale -e in einsilbigen Wörtern, die sonst aus lediglich zwei Buchstaben bestanden hätten, was vermieden werden sollte, z.B. *toe*, *see* oder *rye* (vgl. Venezky 1970: 57). In Ergänzung dazu wurden Zwei-Buchstaben-Wörter, die auf einen Konsonant

---

<sup>18</sup> Die Anzahlen variieren leicht je nach Akzent und Klassifikationssystem (vgl. Dombey 2006: 96).

<sup>19</sup> In wenigen Ausnahmen existiert -u als Element eines finalen Graphems, leitet sich dann meist aus Lehnwörtern, z.B. französischen Ursprungs ab, z.B. <eau> in *chateau* (vgl. Venezky 1970: 62).

endeten, mit der Verdoppelung des Endkonsonanten optisch verlängert, z.B. in *add*, *odd* oder *egg* (vgl. Venezky 1970: 57). Als weiterer graphotaktischer Marker gilt *-al* als Verbindungssilbe bei der Bildung von Adverbien aus Adjektiven mit der Endung *-ic*, z.B. *basically* oder *scenically* (vgl. ebd.).

Die soeben erwähnten Markierungen tragen keine eigenständigen Informationen zur Aussprache bei. Als Marker können jedoch auch solche Buchstaben fungieren, die selbst eine morphophonemische Information beinhalten, z.B. beeinflusst das *-i* in *city* gleichzeitig die Aussprache des initialen *c-* und liefert parallel die phonologische Information /i/ für den mittleren Vokallaut (vgl. Venezky 1970: 52). Eine Markierungsfunktion erhalten ebenfalls Konsonantengeminaten, da sie den vorausgehenden Vokallaut qualifizieren (vgl. ebd.). Die Markierung entfällt, wenn sie durch Wortbildung durch ähnliche Marker ersetzt werden kann. Da z.B. in *noticing -i* dieselbe Markierungsfunktion für den Konsonanten übernimmt wie *-e* in *notice*, wird *-e* hier nicht zusätzlich eingefügt (vgl. ebd.). Anders verhält es sich bei *noticeable*, da *-a* den Konsonanten *c* zu /k/, nicht zu /s/ verändern würde (vgl. ebd.). In ähnlicher Weise markiert *-e* nach *g* dieses in der Aussprache als /j/, z.B. in *age* (vgl. Venezky 1970: 56). Komplexer wird die Zuordnung der Marker z.B. in Wörtern wie *clothe* oder *peace*, da das finale *-e* sowohl den vorausgehenden Konsonanten-, als auch den Vokallaut beeinflusst. Eine eindeutige Zuordnung zwecks Leser- oder gar Schreiberfreundlichkeit nimmt Venezky hier nicht vor und weist lediglich auf die Uneindeutigkeit hin (vgl. Venezky 1970: 52).

Zusätzlich bedingt die Unterscheidung von einfachen und komplexen konsonantischen Einheiten, z.B. <k>, <x> oder <dg>, die phonologische Gestalt des vorausgehenden Vokals. Funktional einfache konsonantische Einheiten verursachen, dass der vorausgehende Vokal eine andere Qualität erhält als dies aufgrund von auf diesen Vokal folgende Konsonantenhäufungen bewirken würden, vgl. z.B. die Qualität des Vokals in *bake* (einfaches Konsonantenphonem) und *axe* (Konsonantencluster /ks/) (vgl. Venezky 1970: 51). Diese Markierungen können auch gehäuft auftreten, z.B. in *plague* oder *catalogue* (vgl. ebd.).

Manche Buchstaben treten sowohl in konsonantischen, als auch vokalischen relationalen Einheiten auf, z.B. <u> in *language* (konsonantisch) oder *you* (vokalisch), neben der bereits erwähnten phonemfreien Konsonantenmarkierung in z.B. *guest* (vgl. Venezky 1970: 54). Die Buchstaben <w> und <y> besitzen ebenfalls die Fähigkeit, sowohl in konsonantischen, als auch vokalischen relationalen Einheiten zu wirken, z.B. in *warm* oder *yes* (konsonantisch) bzw. *now* oder *cycle* (vokalisch) (vgl. Venezky 1970: 54f).

### **Sprachgeschichtliche Einflüsse auf das Schriftsystem**

Die tiefe Struktur dieser orthographischen Regeln ergibt sich nach Hanley maßgeblich aus zwei in der englischen Sprachgeschichte begründet liegenden Erklärungen: zum einen wurden wenige Veränderungen der Aussprache von altenglischen Wörtern in die Schriftsprache übertragen, sodass z.B. Buchstaben, die in früheren Jahren ausgesprochen wurden, wie z.B. das *k* in *knight*, in der heutigen Schriftsprache erhalten blieben, obwohl sich die Aussprache geändert habe (vgl. 2010: 118). Zum anderen seien Entlehnungen anderer Sprachen in ihrer Orthographie des jeweiligen Herkunftsschriftsystems ohne oder mit nur geringen Anpassungen der lokalen Aussprachevarietät übernommen worden (z.B. *café* statt *caffay*, vgl. ebd.). Diese Unterschiede in der Schreibung deuten nicht nur auf ihre Herkunft aus unterschiedlichen Schriftsystemen hin, sondern beinhalten auch unterschiedliche grammatische Regeln für die Verwendung des Wortes sowie Informationen über die unterschiedliche semantische Verwendung auf der Basis eines unterschiedlichen Erfahrungswissens der Sprechenden bzw. Schreibenden (vgl. Dombey 2006: 98). Fremdsprachliche Einflüsse und die Nicht-Anpassung von Ausspracheveränderungen beruhen neben französisch-normannischen Einflüssen ebenfalls auf Latinisierungen bis zum elften Jahrhundert, z.B. mit der Wiedereinführung von *h* in *honour* und *hour* (vgl. ebd.). Weitere Einflüsse erhielten durch die Einführung des Buchdrucks durch Erfahrungen von Buchdruckern wie William Caxton mit Rechtschreibkonventionen des heutigen Belgien und der Niederlande Einzug in die englische Schriftsprache (vgl. ebd.). Es entstanden Schreibweisen wie *debt*, *salmon*, *corpse* und *sceptre* anstatt *dette*, *samon*, *cors* und *septre* (vgl. ebd.). Der Bedarf zur schriftlichen Vereinheitlichung der variantenreichen englischen Sprache bedingte daher immer mehr Abweichungen von der phonographischen Verschriftung (vgl. ebd.)

Für Lesende hat diese Nicht-Anpassung im Schriftlichen beispielsweise Vorteile bei der Unterscheidung von Homophonen wie *kernel* und *colonel* (vgl. ebd.). Andererseits müssen Lesende unzählige Ausnahmen in der Systematik der Schriftsprache von Beginn an meistern, ohne dabei auf eine verlässliche Strategie wie konstant geltende Graphem-Phonem-Korrespondenzen zurückgreifen zu können (vgl. ebd.). Dennoch richtet sich die Orthographie eher an den Lesenden als den Schreibenden aus (vgl. McCartney 2006: 74). Im Falle von mehrsilbigen Wörtern wird, wenn Silben dort tendenziell alternierend betont und unbetont ausgesprochen werden, der Originalbuchstabe (z.B. aus dem Altenglischen oder Lateinischen stammend) der Reduktionssilbe, d.h. der unbetonten Silbe, trotz Ausspracheveränderung im Schriftlichen beibehalten, z.B. in *composition* (vgl. Dombey 2006: 98).

### **Die Silbenstruktur der englischen Sprache**

Auf Silbenebene der englischen Schriftsprache muss hervorgehoben werden, dass Silben nicht nur aus einem Konsonanten als Silbenrand sowie einem Silbenkern, dem Vokallaut, bestehen können, sondern

der Rand aus zwei oder mehr Konsonanten gebildet werden kann (vgl. Hanley 2010: 119). Diese Konsonantencluster können sowohl initial als auch final auftreten (vgl. ebd.). Anlaute und Silbenreime (*onsets and rimes*) werden als sub-syllabische Einheiten betrachtet, die sich jedoch in transparenten Schriftsystemen nicht notwendigerweise von der Einteilung in Grapheme und Phoneme unterscheiden (vgl. Hanley 2010: 119). Die englische Schriftsprache jedoch weist auf dieser Ebene einige besondere Eigenschaften auf. Da nur 5 % der Silben in englischen Wörtern (auch mehrsilbige) die einfache Konsonant-Vokal-Struktur aufweisen, so liegt die Vermutung nahe, dass sich die Schriftsprache konsequenterweise auch auf größere Einheiten wie Silben und Anlaute und Silbenreime beziehen sollte, um das System übersichtlich zu gestalten (vgl. Hanley 2010: 120). Die englische Schriftsprache umfasst jedoch so viele Silben, dass ein System, das z.B. verschiedene Symbole für Silben statt Laute einführen würde, ebenfalls sehr komplex und schwierig zu bewältigen wäre (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der Anlaute und Silbenreime (*onsets and rimes*) ist der Silbenreim als besonders hilfreich für das Lesen von einsilbigen Wörtern anzusehen, da Parallelen auf Silbenreimebene ebenfalls Parallelen für die Aussprache liefern, z.B. in *dance* und *glance* (vgl. Dombey 2006: 100). Die Analogie zur Aussprache von <a> in *cat*, *call* und *cast* (siehe oben) aufgrund der Konsonantenumgebung findet sich auf Anlaut- und Silbenreimebene z.B. in den Wörtern *fat*, *fall* und *fast* wieder (vgl. Dombey 2006: 100). Die folgende Übersicht listet eine Reihe von Silbenreimen auf, mit deren Hilfe die Aussprache von fast 500 englischen Wörtern in Analogien erschlossen werden kann.

-ack	-ain	-ake	-ale	-all	-ame	-an	-ank
-ap	-ash	-at	-ate	-aw	-ay	-eat	-ell
-est	-ice	-ick	-ide	-ite	-ill	-in	-ine
-ing	-ink	-ip	-ir	-ock	-oke	-op	-or
-ore	-uck	-ug	-ump	-unk			

Abbildung 8: Liste von Silbenreimen als Hilfe zur Analogienbildung beim Lesen (Wylie and Durrell 1970: 787-791, nach Dombey 2006: 100)

Diese Muster gelten in ähnlicher Weise für zweisilbige Wörter, z.B. für *little*, *nettle*, *battle* und *bottle* (vgl. Dombey 2006: 100). In diesen Beispielen, analog zu Wörtern, die auf *-re* enden, markiert das finale *-e* die neue Silbe, hat aber keine phonologischen Auswirkungen (vgl. Venezky 1970: 56).

### Morphologische Strukturen

Morphemgrenzen bestimmen die Aussprache von Wörtern zusätzlich zu den bisher genannten Regeln. Zum Beispiel gilt zwar auf phonologischer Ebene, dass <ph> meist als /f/ lautlich realisiert wird, z.B. in *photograph*, *elephant* oder *phase* (vgl. Venezky 1970: 41). Befindet sich eine solche Konsonantenfolge

jedoch an der Grenze von aufeinandertreffenden Morphemen, so ist sie nicht als Graphem zu sehen und die Grapheme müssen morphembezogen lautiert werden, z.B. in *shepherd* oder *uphill* (vgl. Venezky 1970: 42). Diese Regelung gilt sowohl für Konsonantengeminaten (z.B. *midday*), als auch für Di- und Trigraphen (z.B. *changeable*) und für Kombinationen aus /n/ und /g/ oder /k/ (z.B. *ingenious*) oder stumme Buchstaben wie in *paradigms* oder *bombing* (vgl. ebd.). In letztem Fall wird der stumme Buchstabe beibehalten, solange die Morphemgrenze eindeutig bestimmbar ist (vgl. ebd.). Solche stummen Buchstaben werden aufgrund der Morphemkonstanz von Wörtern und ihren Derivaten zur Vereinfachung der semantischen Verknüpfung beibehalten, z.B. in *paradigm* und *paradigmatic* (vgl. Venezky 1970: 43).

Ein weiteres Beispiel für die hohe Schriftkonstanz, wenn auch in unterschiedlichen Formvarianten, auf Morphemebene sind grammatische Morpheme wie {-s} in folgenden Funktionen: reguläre Pluralform von Substantiven, Verbform in der dritten Person Singular Präsens Indikativ aktiv, Genitivmarker oder Possessivmarker im Singular oder Plural sowie in Kontraktionen wie *John's* für *John is* (vgl. ebd.). Dieses Morphem als Pluralmarker kann jedoch auch in der Form {-es} realisiert werden. Dieser eher einheitlichen Verschriftung steht ein eindeutiges Regelwerk für die Aussprache gegenüber: /iz/ erfolgt nach den Lauten /s/, /z/, /š/, /č/, /j/ oder /ž/, die Aussprache /z/ erfolgt nach allen anderen stimmhaften Lauten und als /s/ wird {-s} in allen übrigen Fällen realisiert (vgl. ebd.). Während der Vergangenheitsmarker <-(e)d> auf schriftsprachlicher Ebene zwar in ähnlicher Weise eingesetzt wird, ist seine lautliche Realisierung jedoch weniger regelmäßig als im gerade genannten Beispiel, d.h. die Aussprache divergiert trotz gleicher graphematischer Realisierung (vgl. ebd., vgl. Dombey 2006: 98). Zusammengefasst heißt das auch hier, dass sich die Orthographie an dem oder der Lesenden orientiert, sodass er oder sie Sinneinheiten und grammatische Funktionen rasch erkennen kann (vgl. Dombey 2006: 99). Vorausgesetzt ist jedoch, dass der oder die Lesende die lautliche Repräsentation zuordnen kann, da die Schriftform nicht immer alle korrekten Hinweise liefert.

Das finale -e als graphotaktischer Marker oder Marker von relationalen Einheiten wurde bereits angesprochen (siehe oben). Zusätzlich tritt es auf morphologischer Ebene am Ende von Wörtern auf, die sonst auf -s enden würden, um eine Verwechslung dessen mit -s als Flexionsendung zu vermeiden, z.B. in *moose*, *goose* oder *mouse* (vgl. Venezky 1970: 57). Ist -s nicht morphemischer Natur, so wird es daher in finaler Position generell vermieden, wenn diesem ein Konsonant oder Vokalmehrgraph vorausgeht, z.B. in *else* und *dense* oder *house* und *noise* (vgl. Venezky 1970: 58). In wenigen Ausnahmen fungiert -s als morphematische Einheit in Singular und Plural gleichermaßen, da ein Hinzufügen von -e eine falsche Aussprache suggerieren würde, z.B. in *mathematics* oder *mumps* (vgl. ebd.).

Die Verwendung von *i* und *y* in ihrer vokalischen Lautierung kann als komplementär bezeichnet werden (vgl. Venezky 1970: 59). Generell gilt dabei, dass *i* immer im An- oder Inlaut verwendet wird, während

y als Endlaut fungiert (vgl. ebd.). Allerdings gibt es diesbezüglich zahlreiche Alternierungsregelungen. Wenn *-ing* an Wörter angehängt wird, die auf *-ie* enden, entfällt *-e* und *-i* wird zu *-y*, z.B. wird *tie* zu *tying* (vgl. ebd.). Umgekehrt wird *-y* zu *-i*, wenn ein Suffix angehängt wird, das nicht mit *-i* beginnt, z.B. wird *icy* zu *iciest* (vgl. ebd.). Diese beiden Vokalbuchstaben alternieren ebenfalls als Teil von Mehrgraphen wie *ai* bzw. *ay*, *ei* bzw. *ey* oder *oi* bzw. *oy* (vgl. Venezky 1970: 60). Zahlreiche Entlehnungen aus dem Lateinischen, Italienischen, Griechischen, Norwegischen, etc. bilden hier wiederum eine Gruppe von Ausnahmewörtern (z.B. *alumni*, *spaghetti*, *anti*, *ski*, etc., vgl. Venezky 1970: 59).

Ein ebenso komplementäres Auftreten in der Schriftsprache ist bei *u* und *w* zu beobachten (vgl. Venezky 1970: 60). Wenn vorausgehend *g*, *s*, *q* (im An- und Inlaut), *j* und *n* (im Inlaut) sowie *p* und *c* (im Anlaut) stehen, wird */w/* in der Folge durch *u* verschriftet, z.B. in *distinguish*, *persuade* und *question* (vgl. Venezky 1970: 60). In den übrigen Fällen steht regulär *w* (vgl. ebd.). Eine weitere schriftsprachliche Anpassung wird vorgenommen, wenn die Substantivierungsendung *-ity* an ein Wort oder einen Wortstamm angefügt werden soll, dass bereits auf *-i* endet (vgl. Venezky 1970: 62). In diesem Fall wird *-i* zu *-e*, z.B. in *anxiety* oder *variety* (vgl. ebd.). Eine Anpassung der Schriftsprache an die Aussprache erfolgt auch, wenn das Suffix *-ous* bei der Substantivierung durch *-ity* zu *-os* verkürzt wird, z.B. *generous* und *generosity* (vgl. Venezky 1970: 62).

Englische Substantive existieren, anders als deutsche, nur ohne Kasusmarkierung oder in Possessivform (vgl. Kortmann 1999: 127f). Für Pronomina besteht zusätzliche eine Form im Objektkasus (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Flexion besteht lediglich die Unterscheidung nach Indikativ und Konjunktiv, Singular und Plural sowie der dritten Person Präsens Singular Indikativ (vgl. ebd.). Eine Ausnahme bildet das Verb *be* (vgl. ebd.). Die englische Schriftsprache weist somit einen hohen Grad an Analytizität und eine starke Grammatikalisierung von periphrastischen Konstruktionen im Vergleich zur deutschen Sprache auf, was die Erschließung aus dem Satz- oder Textzusammenhang notwendig macht.

### Ausnahmen

Die komplexe Sprachgeschichte hat der englischen Schriftsprache eine Vielzahl außergewöhnlicher Schreibweisen beschert, die mithilfe der soeben beschriebenen Regularien nicht erklärbar sind (vgl. Dombey 2006: 100). Im Gegenteil, die am häufigsten auftretenden Wörter der englischen Sprache weisen die unregelmäßigsten Schreibweisen auf, z.B. *a*, *the*, *I* und *you* (vgl. Dombey 2006: 101). Ein Sprachexperiment von Dombey verdeutlicht diesen Missstand: Aus der Liste der 100 häufigsten Wörter können nur 39 aufgrund von Graphem-Phonem-Korrespondenzen<sup>20</sup> korrekt ausgesprochen werden (vgl.

<sup>20</sup> Unter Einbezug von Einzelgraphemen sowie Mehrgraphen in ihrer regulären Repräsentation, d.h. ohne alternative Schreibweisen.



2006: 102). Alle übrigen 61 Wörter enthalten nicht-transparente Realisierungen (vgl. ebd.). Einige weitere können über Anlaut-Silbenreim-Analogien erschlossen werden, z.B. *he*, *be*, *we* und *she* (vgl. Dombey 2006: 103).

<b>The 20 most common words in English, in order of frequency:</b>									
the	of	and	a	to	in	is	you	that	it
he	for	was	on	are	as	with	his	they	at
<b>The next 30 most common words:</b>									
be	this	from	I	have	or	by	one	had	not
but	what	all	were	when	we	there	can	an	your
which	there	said	if	do	will	each	about	how	up
<b>And the next 50 most common words:</b>									
out	them	then	she	many	some	So	these	would	other
into	has	more	her	two	like	him	see	time	could
no	make	than	first	been	its	who	now	people	my
made	over	did	down	only	way	find	use	may	water
lang	little	very	after	words	called	just	where	most	know

Abbildung 9: *The 100 most common words in written English* (Carroll et al. 1971, nach Dombey 2006: 103)

Dennoch bleibt eine große Anzahl an Worten dieser Liste übrig, die sich als Einzelwörter keiner weiteren Gruppe zuordnen lassen (vgl. ebd.). Solche sind einzig und allein Gegenstand der Gedächtnisleistung von Kundigen der englischen Schriftsprache (vgl. ebd.).

Darüber hinaus muss hier darauf hingewiesen werden, dass die Vielzahl an Lehnwörtern in der englischen Sprache gegenüber den soeben beschriebenen Regularien Unregelmäßigkeiten aufweist, da sich die Schriftsprache, wie bereits erwähnt, in der englischen Sprachgeschichte meist nicht oder nicht gleichermaßen der jeweiligen Aussprache angepasst hat.

### Syntaktische Eigenschaften

Die englische Schriftsprache zeichnet sich auf syntaktischer Ebene durch eine relativ feste Wortstellung aus, welche auf dem Verlust zahlreicher Flexionsformen basiert (vgl. Kortmann 1999: 129ff). Daraus ergab sich die Verbzweitstellung in Aussagesätzen, welche auch in Nebensätzen bestehen bleibt (vgl. Kortmann 1999: 130). In der festen Satzgliedstellung von SVO sind Subjekt und Prädikat obligatorisch, d.h. die Satzstruktur ist stark grammatikalisiert (vgl. ebd.).

Die englische Sprache kompensiert diskurspragmatische Bedürfnisse aufgrund von mangelnder Flexibilität in der Wortstellung durch syntaktische Besonderheiten (vgl. Kortmann 1999: 132). Bewegliche

Konstituenten im Satz flexibilisieren die strikte Wortstellung, welches allerdings Satzgrenzen schwer bestimmbar macht, d.h. insbesondere für Lernende (vgl. ebd.) Diese haben eine Lockerung der Bindung von Form und Bedeutung zur Folge, d.h. Bedeutungen und Funktionen von Wörtern und Konstruktionen können oft nur aus dem Kontext des Satzes bzw. Textes erschlossen werden (vgl. ebd.).

#### **Die englische Orthographie – Zusammenfassung**

Versuche, die inkonsistente englische Orthographie zu reformieren und systematisieren, wie die von Kingsley Read 1959 und Sir James Pitman in den 1960er Jahren, scheiterten an der Unzufriedenheit von Eltern, deren Kinder die reformierten Lehrgänge in der Schule durchlaufen sollten, sowie konservativen Schreibern, die mit dem alten System bereits bekannt waren (vgl. Dombey 2006: 97). Reformbemühungen scheinen daher nicht trivialer Natur und schwer durchsetzbar zu sein (vgl. ebd.).

Zusammengefasst gelten Phonem-Graphem-Beziehungen, wie sie auch in anderen Alphabetschriften üblich sind, auch wenn sie sich ungleich komplexer darstellen. Komposita, Wortbildungen und Flexionen sind eher auf morphologischer Ebene für den Schriftspracherwerb wichtig (vgl. Venezky 1970: 120). Diese Hilfe kommt jedoch eher Erstsprachenlernenden als Fremdsprachenlernenden aufgrund der fehlenden Anpassung an aktuelle Aussprachekonventionen entgegen (vgl. Venezky 1970: 121). Phonemische und morphemische Regularien sind als gleichwertig gültig anzusehen, d.h. keines der Regelwerke erhält dem anderen gegenüber Priorität (vgl. ebd.). Die Regularien für die Aussprache einsilbiger Wörter sind vergleichsweise einfach, die für mehrsilbige, aber monomorphemische Wörter hingegen eher als komplex einzustufen (vgl. ebd.). Zahlreiche Ausnahmeschreibungen zum auf die Phonologie und die Morphologie bezogenen Regelwerk bestehen auf der Basis etymologischer Einflüsse.

Zentrale Rückschlüsse für diese Studie zur Erhebung der Gelingensbedingungen, unter denen Lehrkräfte die englische Schriftsprache aus ihrer Sicht mithilfe von Phonics-basierten Übungen anbahnen können, sind, dass einerseits Lehrkräften die Besonderheiten der englischen Schriftsprache auf mehreren linguistischen Ebenen bewusst sein muss um Schwierigkeiten der Lernenden erkennen zu können. Andererseits müssen Lehrkräfte vom bestehenden schriftlichen Sprachmaterial (z.B. Lehrwerken und authentischen Bilderbüchern) ausgehend Anknüpfungspunkte zum Anbahnen der Schriftsprache finden und ggf. Herausforderungen antizipieren können. Die erfolgreiche Implementation ist somit vom für die Lehrkräfte diagnostisch nutzbaren Fachwissen in Bezug auf die Schriftlinguistik in hohem Maße abhängig.

#### **4.1.2 Grundlagen von Phonics**

Auf der Grundlage der soeben ausgeführten schriftlinguistischen Hintergründe etablierte sich in den letzten Jahren Phonics als zentral innerhalb des Schriftspracherwerbs im englischsprachigen Ausland,

wie nachfolgend ausgeführt wird. Im weiten Sinne wird mit Phonics in Großbritannien eine methodische Zugriffsweise zum Lesen und Schreibenlernen in englischer Sprache bezeichnet, die zahlreiche Ansätze des Schriftspracherwerbs im englischsprachigen Ausland umfasst, die der englischen Alphabetschrift zugrunde liegenden Graphem-Phonem-Beziehungen die Basis für den erfolgreichen Umgang mit der englischen Schriftsprache darstellen und diese somit den Lernenden sukzessive explizit nahegebracht werden (vgl. Neaum 2017: 2). Phonics-Ansätze gehen davon aus, dass die Entwicklung des Lesens und Schreibens in englischer Sprache in starkem Zusammenhang mit der phonologischen Bewusstheit und insbesondere der phonemischen Bewusstheit<sup>21</sup> steht (vgl. Lewis & Ellis 2006: 2). Die einzelnen methodischen Zugriffe sind dementsprechend stark auf die Förderung der phonologischen und phonemischen Bewusstheit ausgerichtet (vgl. Wyse & Jones 2008: 80).

Dennoch wird Phonics im engeren Sinne und dessen sehr technisch anmutende Ausrichtung des Lesens und Schreibens durch das Üben des De- und Enkodierens nicht als einzig richtiger Weg zum erfolgreichen Lesen und Schreiben der Lernenden gesehen (vgl. Bowers & Bowers 2017: 138). Lewis und Ellis sprechen von Phonics als „*part of the wider literacy programme*“, d.h. als wichtiges Element im Schriftspracherwerbsprozess von Lernenden, aber nicht ausschließlichen Weg (vgl. 2006: 5). Stattdessen sollten Elemente des Phonics-Unterrichts in Verbindung mit anderen methodischen Zugängen unterrichtet werden, z.B. mit bedeutungsorientierten Zugängen, die die technischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in einen Bedeutungszusammenhang einbetten, z.B. über den Einsatz von Geschichten und Kinderliteratur (vgl. Lewis & Ellis 2006: 6). Darüber hinaus sollten Lernende zusätzlich zu den Phonics-Inhalten dazu befähigt werden, syntaktisches und morphologisches Wissen, sprachanalytische Herleitungslogik sowie ihr Weltwissen zur Erschließung der englischen Schriftsprache zu nutzen, statt diesen Prozess ausschließlich auf Phonem-Graphem-Ebene aufzubauen (vgl. Lewis & Ellis 2006: 6f).

Zusätzlich zur Frage ob und wenn ja, in welchem Umfang Phonics-Elemente unterrichtet werden sollten, besteht eine andauernde Diskussion darum, ob Phonics-Wissen synthetisch oder analytisch vermittelt werden sollte (vgl. Lewis & Ellis 2006: 6). Synthetisch bedeutet, dass von der kleinsten zu größeren sprachlichen Einheiten sprachliche Fertigkeiten und Wissen aufgebaut werden, d.h. ausgehend von Graphem-Phonem-Beziehungen gelangt man durch Synthese zu größeren Einheiten wie Silben, Anlauten, Silbenreimen, Morphemen und Wörtern (vgl. Lewis & Ellis 2006: 4). Für das Schreiben folge daraus die Aneinanderreihung der kennengelernten Grapheme als Repräsentanten von Phonemen zur Einheit Wort. Im Lesen kommen die Fertigkeiten über die Phonem-Graphem-Beziehungen in umgekehrter Weise zum Tragen, d.h. der bzw. die Lesende muss die unterschiedlichen Grapheme segmentieren können, um diesen die richtigen Phoneme zuordnen zu können (vgl. Lewis & Ellis 2006: 141). Analytische Verfahren hingegen gehen in umgekehrter Reihenfolge vor, d.h. Lernende segmentieren

---

<sup>21</sup> Vgl. Kapitel 3 zur ausführlichen Begriffsklärung

größere sprachliche Einheiten, z.B. Wörter in ihre kleineren Bestandteile (Morpheme, Anlaute und Silbenreime, Grapheme bzw. Phoneme) (vgl. ebd.). Es gehe dabei jedoch weniger auf jeden einzelnen Laut des Wortes ein, sondern hebe Besonderheiten zwischen Wörtern mit gleichen Mustern hervor (vgl. Lewis & Ellis 2006: 135). Beiden Vorgehensweisen ist gemeinsam, dass die Lernenden durch Hervorhebung der unterschiedlichen relevanten linguistischen Korngrößen (vgl. Ziegler & Goswami 2005: 3f) hinsichtlich ihrer phonologischen Bewusstheit geschult werden (vgl. Wyse & Jones 2008: 78).

Ehri beschreibt für den US-amerikanischen Kontext, dass abgesehen von synthetischen oder analytischen Vorgehensweisen Zugriffe wie *embedded phonics*, *analogy phonics*, *onset-rime phonics* und *phonics through spelling* zu finden seien (vgl. 2010: 662). *Embedded phonics* bezeichne einen Phonics-Zugang, der ergänzend zu einem anderen Schriftspracherwerbsansatz Verwendung finde sowie kontextuelle Hinweise des Texts nutze (vgl. ebd.). Darauf wird im nachfolgenden Unterkapitel noch einmal Bezug genommen. *Analogy phonics* versuche mithilfe von Schlüsselwörtern und Wortteilen Lernende auf Gemeinsamkeiten von Wörtern hinsichtlich ihrer Anlaut-Silbenreim-Struktur aufmerksam zu machen (vgl. ebd.). *Phonics-through-spelling*-Ansätze gehen hingegen davon aus, Wörter zu segmentieren und die Phoneme in Wörtern zu schreiben (vgl. ebd.). Aus diesen Ergänzungen lässt sich jedoch auf der Basis von Ehris Metastudie lediglich schließen, dass grundsätzlich systematische den unsystematischen Zugängen des Schriftspracherwerbs mithilfe von Phonics-Elementen vorzuziehen sind, jedoch keine der genannten spezifischen Schwerpunkte zu deutlichen Unterschiede hinsichtlich der Schülerleistungen führen (vgl. Jolliffe et al. 2019: 172ff).

Phonics (im engeren Sinne) hat nach wie vor eine zentrale Rolle innerhalb des erstsprachlichen *literacy*-Unterrichts (vgl. Rastle & Taylor 2018: 1501ff). Wie genau die Rolle dieser verschiedenen Ansätze darstellt und von den Beteiligten, d.h. vornehmlich in der Forschungslandschaft, bei Lehrenden und Lernenden, beurteilt wird, wird nachfolgend ausgeführt. Anhand der literaturbasierten Aufarbeitung der Rolle von Phonics innerhalb des literacy-Zugangs im Schriftspracherwerb Englisch im erstsprachlichen Zusammenhang können unter Berücksichtigung des veränderten Kontexts, der für diese Studie relevant ist, nämlich des Fremdsprachenunterrichts an bremischen Grundschulen, Folgerungen für die Konzeption und Durchführung der Lehrerfortbildung abgeleitet werden. Elemente von Phonics zur Förderung der phonologischen bzw. der phonemischen Bewusstheit sind als ein Teil des Schriftspracherwerbs in systematischer Weise einzubeziehen (vgl. Jolliffe et al. 2019: 172ff). Die im erstsprachlichen Kontext bestehende Systematik wird jedoch aufgrund der veränderten Lernbedingungen im fremdsprachlichen Kontext, d.h. aufgrund des geringeren mündlichen Kompetenzniveaus in der Fremdsprache, aber des bereits bestehenden schriftsprachbezogenen Vorwissens, anzupassen sein. Eine solche Anpassung, beispielsweise mithilfe eines Abgleichs von für Lernende neue, gleichbleibende bzw. sich verändernde Graphem-Phonem-Beziehungen steht in der Forschungslandschaft noch aus. Dieses De-

siderat hat jedoch keine Auswirkung auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie, die Gelingensbedingungen zum Anbahnen der Schrift mithilfe von Phonics aus Sicht von Lehrkräften zu erheben, da der Status Quo des Unterrichtens und der Lehrmaterialien der beteiligten Lehrkräfte als Ausgangspunkt genommen wird, um Phonics-Elemente einzubeziehen. Die Systematik, dass zunächst weniger komplexe und nachfolgend komplexere Graphem-Phonem-Beziehungen unterrichtet werden, wird im fremdsprachlichen Kontext im Rahmen dieser Studie nicht unverändert übernommen. Es besteht jedoch die Notwendigkeit, Fremdsprachenlehrkräften die schriftlinguistische Komplexität der englischen Schriftsprache den Lehrkräften sowie die Systematik dessen Vermittlung (hier mithilfe einer Lehrerfortbildungsreihe) erfahrbar zu machen, damit sich die Gelingensbedingungen für das Anbahnen der Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen im Englischunterricht der Grundschule auf der Basis dieser Erfahrungen erheben lassen.

#### **Konzepte des Schriftspracherwerbs Englisch und die Rolle von Phonics**

Im ersprachlichen Zusammenhang existieren Unterrichtsansätze, die nicht oder nicht ausschließlich auf Phonics beruhen. Aus diesem Grund wird die Rolle von Phonics nachfolgend innerhalb der allgemeinen Konzeption zum Lesen und Schreiben verortet. Die eingebettete Verwendung von Phonics wird damit begründet, dass Phonics im engeren Sinne zu kurz greife, da dies lediglich unterhalb der Wortebene ansetze (vgl. Bowers & Bowers 2017: 124).

Zunächst besteht grundsätzlich die Abgrenzung von Phonics-Ansätzen im engeren Sinne gegenüber sogenannten *whole language approaches* (vgl. Johnston & Watson 2007: 4). Unbekannte Wörter sollten aus *whole-language*-Sicht als gesamte Einheit identifiziert werden, indem Lernende dazu angehalten wurden, deren Bedeutung aus dem Kontext - textueller oder bildhafter Natur - zu erschließen (vgl. ebd.). Das Ziel dieses Ansatzes ist es, die Lesegeschwindigkeit durch die Förderung der Worterkennung anhand des Kontexts zu erhöhen (vgl. ebd.). Johnston und Watson kritisieren an diesem Ansatz, dass Kinder mit schwachen Sprachfertigkeiten keinerlei Anhaltspunkte erhalten, die ihnen über die Schwelle helfen könnten, fehlende Inferenzfertigkeiten für die kontextuelle Erschließung von Worten anderweitig zu überbrücken (vgl. ebd.). Sie verweisen hingegen deutlich auf die Vorteile von synthetischem Phonics-Wissen, um diesen Lernenden zusätzliche Hilfsmittel für die selbstständige Erschließung an die Hand zu geben (vgl. ebd.). Es wird argumentiert, dass diese schwachen Lernenden ohne Phonics eher daran scheiterten, die komplexe alphabetische Grundstruktur der englischen Schriftsprache zu erschließen (vgl. Johnston & Watson 2007: 5).

Medwell et al. schlagen ein Vorgehen vor, bei dem Phonics in einen schriftbasierten Kontext eingebettet unterrichtet wird (Medwell et al. 2014: 62). Hören und Sprechen gelten dabei als Basis des *literacy*-Unterrichts in einem schriftbasierten Klassenzimmer (vgl. ebd.). Ein solches solle reichhaltige Begegnungen mit Schriftsprache und Literatur ermöglichen, z.B. durch das im Klassenraum präsente Angebot

spannender Lesematerialien wie Bücher, Poster, Werbung, Labels, Wörterbücher, Unter- und Überschriften, Anleitungen und Notizen (vgl. ebd.). Lehrkräfte sollen jede Gelegenheit im Schulalltag nutzen, um auf die Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache aufmerksam zu machen, z.B. dadurch, dass die Klassenliste mit den Namen der Kinder thematisiert, Kindertexte im Klassenraum ausgestellt werden oder wichtige Nachrichten im Klassenzimmer aufgehängt werden. Die Lehrkraft solle solche Bücher und andere Texte auswählen, die die Aufmerksamkeit auf die lautliche Gestaltung der Sprache richten, z.B. die Dr.-Seuss-Reihe wie „The Cat in the Hat“ (vgl. ebd.). Die Lehrkraft dient im Klassenraum als Modell für Schreiben und solle demnach Schreibanlässe demonstrieren und die Ideen der Lernenden gemeinsam mit ihnen verschriftlichen helfen (vgl. ebd.). Um für rhythmische Sprachelemente zu sensibilisieren könne eine Sammlung an Reimen und Liedern erstellt werden. Regelmäßiges Geschichtenerzählen und Vorlesen in der Klasse solle darüber hinaus etabliert werden und Zeit zum Stöbern und Entdecken von Lese- und Schreibgelegenheiten gegeben werden (vgl. ebd.). Des Weiteren sollen graphophonemische, syntaktische sowie semantische Elemente für das Lesen von realen Texten sowie das Schreiben einfließen können (vgl. Lipson & Wixson 1997, nach Medwell et al. 2014: 62). Phonics solle demnach nicht zum Selbstzweck, sondern eingebettet unterrichtet werden und somit der Nutzen von Phonics innerhalb eines umfassenden *literacy*-Konzepts modelliert werden (*embedded phonics*, siehe oben, vgl. Medwell et al. 2014: 62). Medwell et al. verweisen ebenfalls auf Hatties Erkenntnisse, dass die stärksten Unterrichtsfaktoren auf die Leistung der Lernenden in den Bereichen Selbstevaluation und Schülererwartungen liegen (vgl. Hattie 2012, nach Medwell 2014: 26). Wenn sich also Lernende selbst evaluieren und sich neue Ziele steckten, habe sie dies am effektivsten in ihrem Lernfortschritt positiv beeinflusst (vgl. ebd.). Die nachfolgend deutlichsten Effektstärken liegen in den Bereichen Klassendiskussion, reziprokes Unterrichten sowie metakognitive Strategien. Der Phonics-Unterricht wird in seiner Effektstärke noch als einflussreicher Wert gesehen, liegt jedoch schon etwas niedriger (vgl. Hattie 2012, nach Medwell et al. 2014: 26). Szenisches Spiel und Klassendiskussionen haben nach Wolf et al. (2004) positiven Einfluss auf die Entwicklung von Leseverstehen (nach Medwell et al. 2014: 37). Darüber hinaus sei der Einbezug von Reimen für die Entwicklung von phonemischer Bewusstheit und erste literarische Erfahrungen hilfreich (vgl. Medwell et al. 2014: 41). Diese ersten literarischen Erfahrungen könnten durch großformatige Bilderbücher, sogenannte *Big Books*, und *guided reading*, d.h. angeleitetes Buchlesen im Klassenverband oder in Kleingruppen, auch in individuellem *Tutoring* erfolgen (vgl. Medwell et al. 2014: 47). Geeignete Texte für den Erstleseunterricht seien Texte, die der Alltagserfahrung der Kinder entstammen, wie z.B. Labels, Werbung, Zeichnungen von Gegenständen. In Bezug auf zu verwendende Literatur werden wiederholende, rhythmische Elemente und einfach zugängliche Texte empfohlen, die Lernende mit dem entsprechenden Phonics-Wissen entsprechender Komplexitätsstufe erschließen können, z.B. Bilderbücher und Bücher, die das Weltwissen der Kinder erweitern und ihre Vorstellungskraft anregen (vgl. Medwell et al. 2014:

48). In Ergänzung dazu besteht *shared reading* als zentraler Bestandteil des erstsprachlichen Englischunterrichts, d.h. die gemeinsame Leseerfahrung im Klassenverband durch die bereits erwähnten *Big Books* (vgl. Nation 2009: 3). Des Weiteren wird die wesentliche Rolle des Lesens durch individuelles und unabhängiges Lesen durch freie Lesezeiten und freie Themenwahl durch Zugang zu Schulbibliotheken ermöglicht (vgl. ebd.). Nation weist darauf hin, dass sich nach empirischen Erkenntnissen das beste Alter für den erstsprachlichen Schriftspracherwerb nachweislich im Bereich von sechs bis sieben Jahren befinde (vgl. ebd.). Ein früherer Beginn (wie beispielsweise in Großbritannien im Alter von vier bis fünf Jahren) habe keine Nachteile, allerdings auch keine Langzeitvorteile (vgl. ebd.). In Bezug auf die Diskussion um den Beginn des Fremdsprachenunterrichts und damit verbunden dem Einbezug der Schrift spricht dieser Befund dafür, dass der Schriftspracherwerb in Jahrgangstufe eins an deutschen Grundschulen durchaus begonnen werden kann, wie auch Studien zum parallelen Schriftspracherwerb zweier Sprachen bestätigten (vgl. Weth 2010, Rymarczyk 2008, Reichart-Wallrabenstein 2004, vgl. Kapitel 2.2.2).

Bowers und Bowers begründen anhand der sprachgeschichtlichen Einflüsse der englischen Sprache (vgl. Kapitel 4.1.1), dass nicht nur *Phonics*, sondern auch Etymologie, Morphologie sowie Phonologie in das Orthografielernen Einzug erhalten sollten (vgl. 2017: 124). Sich auf Vergleichsstudien mit Kontrollgruppen berufend seien keine nennenswerten Vorteile für *phonics*-unterrichtete Gruppen zu verzeichnen, zumindest nicht für alle Lernenden einer Gruppe (vgl. ebd.). Es seien verstärkt morphologische Strategien, die allen Lernenden zugutekommen, zu fördern, beispielsweise mithilfe von etymologischen Wörterbüchern (vgl. Bowers & Bowers 2017: 138). Das Plädoyer für Übungen bzw. Aufgabenformate, die Lernenden das Experimentieren mit der Sprache, das Testen von Hypothesen zu Form und Funktion der Schriftsprache sowie zur Reflexion des Lernens (vgl. Bowers & Bowers 2017: 138) ermöglichen, ist anhand dieser Forschungsergebnisse unterstützenswert. Rastle und Taylor befürworten in einer Reaktion auf die soeben beschriebenen Aussagen von Bowers und Bowers, dass verstärkt morphologisch gearbeitet werden sollte (vgl. 2018: 1504). Jedoch wird Phonics als Grundlage dessen betrachtet (vgl. ebd.). Beide Autorenpaare sind sich jedoch einig, dass mehr Forschung zu morphologischem Arbeiten nötig sei (vgl. Bowers & Bowers 2017: 138, Rastle & Taylor 2018: 1504).

Diese Ausführungen zeigen, dass auch innerhalb anderer Ansätze bestimmte Elemente von Phonics als wesentlich erachtet werden. Verschiedene Ansätze legen, analog zum Schriftspracherwerb im Deutschunterricht an deutschen Schulen, verschiedene Schwerpunkte zu legen, beispielsweise auf den Einbezug authentischer oder didaktisch aufbereiteter Literatur (vgl. Kapitel 4.1.3), der Synthese oder Analyse von Wörtern (vgl. Kapitel 4.1.2) oder dem Lernen von Sichtwörtern (vgl. Kapitel 4.1.3). Die Diskussion um *whole language* oder *Phonics* zeigt im englischsprachigen Kontext Ähnlichkeiten mit der Argumentationsweise um den verstärkten Einbezug der Schrift in den Fremdsprachenunterricht Englisch an deutschen Grundschulen (vgl. Kapitel 2.2.2). Unter Prüfung ggf. notwendiger Anpassungen

kann sich die Debatte um den Aufbau von *literacy* im Fremdsprachenunterricht mithilfe von Phonics an dieser orientieren. Die schriftlinguistischen Grundlagen sprechen dafür, dass der Aufbau von *literacy* wie in der Argumentation von Bowers und Bowers nicht ausschließlich über die Phonem-Graphem-Ebene erfolgen kann, sondern die Morphem- und die Anlaut-Silbenreim-Ebene, sowie die Etymologie einbezogen werden sollten (vgl. 2017, vgl. Kapitel 4.1.1). Im Hinblick auf die Progression im Fremdsprachenunterricht in Bremen ab Jahrgangstufe drei und unter Rückbezug auf bisherige Forschungsergebnisse zum Einsatz von *Phonics* im deutschen Kontext (vgl. Frisch 2013, Kapitel 2.2.2) können aufgrund des geringen Stundenumfangs nur ausgewählte Elemente in die schriftsprachliche Förderung Einzug erhalten. Die Gelingensbedingungen für das Anbahnen der Schrift mithilfe von *phonics*-basierten Elementen als der Grundlage des *literacy*-Aufbaus werden daher auf der Basis der Anknüpfungspunkte mit dem Unterricht dieser Lehrkräfte aus deren Sicht erhoben (Unterforschungsfrage 2).

Aus der Diskussion um die Komplexität der englischen Schriftsprache und dem dazu passenden angemessenen Umgang im Fremdsprachenunterricht Englisch folgten in der wissenschaftlichen Literatur diverse Debatten um die effektivste Unterrichtsgestaltung, die nachfolgend erläutert werden.

### 4.2 Phonics im erssprachlichen Kontext

Um die Diskussion um die Relevanz von Phonics nachvollziehen und dessen emotionale Aufladung und Rolle im heutigen *literacy*-Unterricht besser einordnen zu können, wird nun die Argumentation um Phonics in der jüngeren Geschichte sowie in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion nachgezeichnet.

#### 4.2.1 Historische Entwicklung von Phonics im englischsprachigen Raum

Bis ins 19. Jahrhundert dominierten im erssprachlichen Kontext in den USA und Großbritannien alphabetisch orientierte Ansätze des Lesens und Schreibens (vgl. Cove 2006: 106). In diesem Zusammenhang wurden Lernenden die Buchstabenbezeichnungen in Verbindung mit dem Lesen des Bibeltexts als vornehmliche Lesevorlage nahegebracht (vgl. ebd.). In den Anfängen der Grundschule nach der Einführung der staatlichen Schulpflicht für Fünf- bis Zehnjährige in England im Jahr 1870 wird bezüglich des Schreibens das reine Abschreiben oder Diktatschreiben von Bibeltexten erwähnt (vgl. DES 1967: 5601, nach Wyse & Jones 2008: 7). Dies ist bemerkenswert, da bereits aus Aufzeichnungen aus England um das Jahr 1450 die Existenz des *hornbook* bestätigt wird, dass sowohl Groß- und Kleinbuchstaben des Alphabets, als auch Spalten von Wörtern mit bestimmten Silben, hier *-ab*, *-eb* und *-ib* enthielten (vgl. ebd.). Die Kombination von Vokalen und Konsonanten in dieser Aufzeichnung veranlasste dazu, dass eher über die sprachlichen Laute nachgedacht werden sollte, die die Buchstaben repräsentieren, als über deren Bezeichnungen (vgl. ebd.). Erst um das Jahr 1850 herum taucht erstmalig der Begriff



*phonic method* im Zusammenhang mit dem Lesen- und Schreibenlernen in England und den USA erstmalig auf (vgl. Cove 2006: 107). Das *Battersea Training College* in England führte diese Methode ein, die auf die Lautaussprache der Buchstaben innerhalb der Komposition von Wörtern aufmerksam machte statt auf die bislang üblichen Buchstabenbezeichnungen, welche sich jedoch auch in den USA wachsender Beliebtheit erfreute (vgl. ebd.). Gestärkt wurde der Zugang des *Battersea Training College* durch vielfältige weitere Methoden wie die *Dale Method*, welche Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts Phonics sowohl in den USA, als auch in England weiter bekannt machte (vgl. Cove 2006: 107). Ebenso bekannt sind, z.B. Mitte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem Lesen und Schreibenlernen von irischen Migrantearbeitern in England, gemischte Verfahren, welche alphabetische und synthetisierende Verfahren in einem Zugang integrierten (vgl. Cove 2006: 108). Dieser legte dabei besonderen Wert auf die Bedeutungsentnahme von Wörtern und Sätzen (vgl. ebd.). Cove weist darauf hin, dass sich bereits hier die Tendenz von Phonics in unterstützender Funktion innerhalb eines weiteren Schriftsprachkonzepts abzeichne, sich jedoch keinesfalls eine exklusive Stellung von Phonics im Lese-Schreib-Lernprozess daraus ableiten lasse (vgl. ebd.). Zwischen 1890 und 1920 wurde in Amerika ein Phonics-System etabliert, das das Üben von Buchstabenlauten sowie *family words* betonte (ebd.). Bis ins 20. Jahrhundert hatte sich dieses Verfahren in den USA weitgehend durchgesetzt, wurde jedoch auch kritisiert, da z.B. Huey einwandte, die Ansätze sollten stärker die Wortebene stützen und die Phonics-Übungen in kindgerechte Bedeutungskontexte einbetten sowie visuelle Unterstützung und die Förderung von Strategien liefern (vgl. ebd.). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts jedoch änderten sich die Vorzüge von Phonics-Methoden in den USA aufgrund dessen, dass stilles Lesen in den Vordergrund rücken sollte um die Bedeutungsebene der zu lesenden Texte zu stärken (vgl. Cove 2006: 108). Sowohl in Amerika, als auch England, erfolgte ein Wechsel hin zu wortbildorientierten Methoden (vgl. ebd.). Dennoch weisen Wyse und Jones darauf hin, dass das Schulfach Englisch zu Beginn des 20. Jahrhunderts in England vornehmlich Grammatikunterricht umfasste (vgl. 2008: 8). Mit dem Jahr 1921 wurde das Fach Englisch im Sekundarzusammenhang durch vier separate Konzepte beschrieben: die universelle Notwendigkeit für *literacy* als Kernbestandteil des Curriculums, die Entwicklung von Möglichkeiten sich selbst auszudrücken, der Glaube, dass die englische Literatur der moralischen und sozialen Weiterentwicklung dienlich sein würde und die Sorge um die vollständige Entwicklung von Geist und Charakter (vgl. Protherough & Atkinson 1994: 7, nach Wyse & Jones 2008: 8). Als Konsequenz sollte im Grundschulunterricht die mündliche Sprachfähigkeit als Vorbereitung auf das Schreiben geübt werden, z.B. durch gemeinsames lautes Vorlesen im Chor (vgl. ebd.). Um 1930 wurde in England durch die drei *Hadow Reports*, statt der Aneignung von Wissen und Fakten, die Rolle von Eigenaktivität und eigener Erfahrung gestärkt für das Lesen und Schreiben gestärkt (vgl. Wyse & Jones 2008: 9). Hier wurde ebenfalls Phonics, neben „*look and say*“ und „*contextualised meaning-centred*

„*sentence methods*“ als mögliche Leselernmethode schriftlich benannt (vgl. ebd.). Es wurde vorgeschlagen, die drei Methoden je nach den Bedürfnissen der Lernenden zu kombinieren und Lesen und Schreiben sollten parallel eingeführt werden (vgl. ebd.). Bemerkenswert ist, dass auch die Interessen der Kinder, darstellendes Spiel sowie Lieder, Kinderreime, Spiele und Geschichten, als sehr progressive methodische Vorschläge erwähnt werden (vgl. Wyse & Jones 2008: 10).

Zwischen 1930 und 1960 wurde in den USA ebenfalls verstärkt darauf hingewirkt, Phonics nicht als Drill zu verwenden, sondern es in bedeutungsvollen Leseunterricht zu integrieren (vgl. Cove 2006: 109). Phonics-Wissen sollte hier nicht zum Synthetisieren, sondern mehr zur visuellen Analyse und zum Ersetzen von Lauten genutzt werden, um sich so unbekannte Wörter zu erschließen (vgl. ebd.). Ähnliches wurde ebenfalls in England in 1947 schriftlich festgelegt (vgl. ebd.).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dominierte zunächst noch die Ganzwortmethode, wobei deren Effizienz zunehmend infrage gestellt wurde (vgl. Cove 2006: 109). Bestärkt wurden diese Zweifel in England durch Studienergebnisse, die schwachen Lesern fehlendes phonologisches Wissen bescheinigten (vgl. ebd.). In den USA kulminierte diese Kritik in den 1950er und 1960er Jahren in einer Grundsatzdebatte um die Bildung in den USA (vgl. ebd.). Die daraufhin intensivierten Forschungsbestrebungen zur Schriftsprachpädagogik bestätigten große qualitative Unterschiede zwischen bestehenden Phonics-Programmen, bescheinigten diesen jedoch, die wesentlichen bis dato bekannten Phonics-Elemente zu enthalten (vgl. ebd.). In der Schlussfolgerung wurde lediglich auf ein höheres Tempo des Fortschritts der Programme hingewiesen, um die Defizite hinsichtlich der phonologischen Entwicklung nicht entstehen zu lassen (vgl. ebd.). Trotz des geringen Einflusses des Briefs der besorgten Mutter entbrannte auch in England in der Nachkriegszeit eine hitzige Diskussion um den Bildungsstand und das Bildungssystem mit einem ähnlichen Ergebnis wie in den USA, nämlich der erneuten Zuwendung zu den Phonics-Ansätzen (vgl. ebd.). Im Grundsatz blieben die Zugänge zum Lesen und Schreiben somit codebasiert, es wurde jedoch mit der Einführung von Ganzworten begonnen, deren kontrastierende Analyse mit ähnlichen Wörtern und deren Unterschieden folgte (vgl. Cove 2006: 110). Dennoch wurde ab 1967 die Bedeutung des Sprechens erneut gestärkt, welche durch szenisches Spiel sowie *Storytelling* und erste Ansätze persönlichen kreativen Schreibens umgesetzt werden sollte (vgl. Wyse & Jones 2008: 10f). Besonders hervorzuheben ist, dass Kinder mit bilingualem Sprachhintergrund oder ethnischen Minderheiten besonders wertgeschätzt werden sollten und deren Schließlich wurde 1975 im *Bullock Report* festgelegt, dass ganzheitliche, auf Spracherfahrung basierende Verfahren verwendet werden sollten und die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen als Einheit zu betrachten seien (vgl. Cove 2006: 110). Dieser betonte darüber hinaus die zentrale Rolle der Lehrkraft und sah diese in der Pflicht, ein breit angelegtes Verständnis über die Zusammenhänge des Lese- und Schreiblernprozesses zu entwickeln (vgl. ebd.). In den 1980er Jahren entwickelte sich daraus erneut eine Vielzahl von methodologischen Zugriffen, welche verstärkt den Einsatz von authentischer Kinderliteratur

sowie bedeutungsorientierten Vorgehensweisen (vgl. ebd.). Die Entwicklungen der späten 1980er und 1990er Jahre wiederum bestärkten die Integration von Phonics innerhalb des Leseprozesses statt sie als einzige Grundlage dessen zu betrachten (vgl. ebd.).

Die Entwicklungen in den späten 1990er und 2000er Jahren verstärkten erneut einen Phonics-orientierten *literacy*-Unterricht. Ergebnisse der siebenjährig angelegten *Clackmannanshire Synthetic Phonics Initiative* schienen im Jahr 2005 eindeutige Vorteile für synthetische Phonics-Verfahren zu bestätigen, insbesondere für sozio-ökonomisch benachteiligte Lernende (vgl. Johnston & Watson 2005). Die Vorteile wurden in den Bereichen Worterkennung, Wortdekodieren, Leseverstehen und Rechtschreibung identifiziert (vgl. Ellis 2007: 285). Diese Ergebnisse wurden in England und Schottland sehr unterschiedlich aufgenommen. Während in Schottland die örtlichen Schulbehörden individuell entscheiden können, wie sie die nationalen schottischen, breit angelegten Richtlinien umsetzen wollen, sind in England durch das National Curriculum stärkere Vorgaben vorhanden (vgl. Ellis 2007: 285f). Diese Unterschiede führten in Schottland nach Ellis zu wesentlich geringerer Resonanz als in England (vgl. Ellis 2007: 286). Während die schottischen örtlichen Schulbehörden flexible, kontextbezogene Anpassungen dieser *Clackmannanshire Study* nach der Prämisse „*by evolution rather than revolution*“ vornahmen (Humes & Bryce 2003, nach Ellis 2007: 286), wurde daraus in ganz England die Vorgabe, Phonics synthetisch zu unterrichten (vgl. ebd.). Ellis betont, dass der Begriff Phonics in Schottland aufgrund seiner bildungspolitischen Strukturen je nach Kontext individuell interpretiert und demnach durch Behörden und Lehrkräfte vor Ort durchaus bedarfsgerecht verschieden umgesetzt werden könne, während es in England einheitlich festgelegte Begrifflichkeiten und Umsetzungsvorgaben gebe (vgl. Ellis 2007: 290). Hinzu kommen besondere Bedingungen, unter denen die *Clackmannanshire Study* durchgeführt werden konnte: zusätzliche finanzielle Förderung für z.B. zusätzliche Personalentwicklung durch Fach- und Methodenschulungen hinsichtlich Phonics, direkte Beteiligung der Schulleitungen in den teilnehmenden Schulen, persönliche Motivation der beteiligten Lehrkräfte (vgl. Ellis 2007: 287f). Durch zusätzliche finanzielle Mittel konnten zusätzliche Lehrkräfte für die Elternarbeit eingesetzt werden, die benachteiligte Lernende während des Unterrichts unterstützten und ggf. Hausbesuche unternahmen. Die Finanzierung ermöglichte darüber hinaus die Einrichtung zusätzlicher Lese-AGs, regelmäßiger Bibliotheksbesuche, Hausaufgabenbetreuung oder begleitete Elterntreffen (vgl. Ellis 2007: 288). Die Intervention wurde darüber hinaus durch ein striktes Evaluationssystem begleitet, das den Fortschritt einzelner Lernender überwachte und kurzfristig zusätzlichen Unterstützungsbedarf identifizieren konnte (vgl. Ellis 2007: 290). Ellis führt das Engagement der Beteiligten, das sie als maßgeblich für den Erfolg dieser Studie ansieht, auf die besonders gute Organisation und das gelungene Design der Studie zurück, das insbesondere auf die örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnisse einging (vgl. 2007: 289).

Diese Entwicklungen weisen darauf hin, dass Bedingungen eines Studienkontexts genau geprüft werden sollten, bevor Übertragungen in andere, insbesondere bildungspolitisch unterschiedliche Systeme erfolgen können (vgl. Ellis 2007: 295). Der Blick in die Historie der Rolle von Phonics zeigt, dass das Lesen- und Schreibenlernen pendelartig zwischen Ganzwort- und Phonics-Zugängen im Schwerpunkt schwankte und sich das Feld auch methodisch eher uneinheitlich aufspannte. Nachfolgend erfolgt der Blick auf Forschungsergebnisse zum Einsatz und der im englischsprachigen Ausland daraus resultierenden Rolle von Phonics.

### 4.2.2 Forschungsstand zu Phonics

#### **Linguistische Korngrößen als Ausgangspunkt**

Eine der wenigen theoretischen Konstrukte zum Umgang mit dem Schriftspracherwerb stellt die *psycholinguistic grain size theory* von Ziegler und Goswami (2005) dar. Demnach müssen verschiedene Korngrößen, d.h. linguistische Einheiten wie Phoneme, Grapheme, Wörter, Silben, Anlaute und Silbenreime in unterschiedlichem Ausmaß in verschiedenen Orthographien beachtet werden, damit der Schriftspracherwerb erfolgreich verlaufe (vgl. Ziegler & Goswami 2005: 18). Größere Korngrößen seien dabei für beginnende Lesende leichter zugänglich als beispielsweise Grapheme oder Phoneme (vgl. ebd.). Aufgrund von Unterschieden in der Konsistenz verschiedener Sprachen hinsichtlich der Verbindungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache komme es nach dieser Theorie zu Entwicklungsunterschieden im Lese- und Schreiblernprozess (vgl. ebd.). Eine gezielte Förderung von Lese- und Schreibstrategien auf verschiedenen linguistischen Ebenen können diese Unterschiede jedoch ausgleichen, müsse jedoch je nach Orthographietyp und dessen Eigenschaften adaptiert werden (vgl. Ziegler & Goswami 2005: 10). Dabei bestehe das Problem, dass nicht alle relevanten Einheiten den vor Lesebeginn verfügbar seien, wie z.B. Phoneme („*availability problem*“, Ziegler & Goswami 2005: 3). Insbesondere die englische Schriftsprache enthalte darüber hinaus einige orthographisch relevante Einheiten, die unterschiedlichen Aussprachevarianten entsprächen. Umgekehrt liegen einigen phonologisch relevanten Einheiten verschiedene Schreibweisen zugrunde („*consistency problem*“, ebd.). Des Weiteren seien deutlich mehr orthographische Einheiten parallel kennen und verstehen zu lernen, wenn das Schriftsystem auf größeren Korngrößen im Vergleich zu kleineren basiere, was eine Verzögerung des Schriftspracherwerbs zur Folge habe („*granularity problem*“, ebd.). Die „*psycholinguistic grain size theory*“ stützt ebenfalls die Aussage, dass phonologische und vor allem phonemische Bewusstheit erst vollends in der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache entwickelt werden kann, da kleinere linguistische Einheiten erst später im Lese- und Schreiblernprozess zugänglich werden (vgl. Ziegler & Goswami 2005: 19). Daraus würde sich für den Schriftspracherwerb ergeben, zunächst von größeren Korngrößen auszugehen und erst allmählich kleinere zu integrieren. Dennoch sei die Wahl des unter-

richtsmethodischen Zugangs nicht allein auf Basis von orthographischer Konsistenz zu treffen, so Ziegler und Goswami weiter (vgl. 2005: 10). Im Sinne der Kontextualisierung seien auch soziokulturelle Faktoren wie Eigenschaften des Schulsystems, curriculare Bedingungen, Unterrichtsmethoden sowie die demographische Verteilung zu beachten (vgl. ebd.).

### **Kritische Stimmen zum Einsatz von Phonics**

Einige Studien liefern kritische Hinweise bezüglich der Effektivität des Einsatzes von Phonics. Thompson et al. beispielsweise testeten vier Hypothesen zum Einsatz kompensatorischen Lernens aufgrund fehlenden expliziten Phonics-Unterrichts (vgl. 2007: 506ff). Sollte kompensatorisches Lernverhalten auftreten, z.B. das Fokussieren größerer linguistischer Korngrößen, wie Ziegler und Goswami in ihrer „psycholinguistic grain size theory“ vermuten (vgl. 2005), so müsste sich in diesem Fall der Rückgriff der Lernenden auf diese nachweisen lassen. Auf der Basis von Stanovichs interaktiv-kompensatorischem Lesemodell (1980) stellten Thompson et al. außerdem die Vermutung auf, dass die kognitive Aufmerksamkeitsspanne überlastet sein könnte und sich dies auf das Leseverstehen der Lernenden negativ auswirken würde (vgl. Thompson et al. 2007: 507). Darüber hinaus vermuteten sie auf der Basis der Ergebnisse von Share (1995) zur Idee des Wortlesererwerbs auf grundsätzlich zwei Arten, zum einen dem Erwerb über das phonologische Rekodieren und zum anderen über die lexikalisch-orthographische Komponente (vgl. Thompson et al. 2007: 506). Daraus ergebe sich nach Thompson et al. bei fehlendem explizitem Phonics-Wissen, dass die lexikalisch-orthographische Komponente deutlicher ausgeprägt werde und daher nachweislich hier die Stärken der Lernenden liegen müssten (vgl. 2007: 507). Daraus müsse sich demnach ebenfalls eine reduzierte Lesegeschwindigkeit und somit Leseflüssigkeit ergeben (vgl. Thompson et al. 2007: 508). Thompson et al. testeten vier Lerngruppen in Australien und Neuseeland, davon zwei Gruppen mit moderater oder starker Fokussierung auf Phonics in ihrem Unterricht sowie zwei Gruppen ohne expliziten Bezug zu Phonics (vgl. Thompson et al. 2007: 508ff). Die Studien konnten jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede bei den Lerngruppen und kein eindeutig zu identifizierendes kompensatorisches Lernverhalten identifizieren (vgl. Thompson et al. 2007: 535). Lediglich ein überraschendes Ergebnis bezüglich der Lesegeschwindigkeit und damit Leseflüssigkeit zeigte sich. Im Gegensatz zur vermuteten Verlangsamung der Lesegeschwindigkeit bei Kindern ohne expliziten Phonics-Unterricht zeigten die Nicht-Phonics-Gruppen deutlich raschere Lesezeiten bei gleichbleibender Korrektheit des Lesens (vgl. Thompson et al. 2007: 354). Es ist daher nicht verwunderlich, dass auch das Leseverstehen nicht unter dem vermeintlich fehlenden Phonics-Wissen litt. Die beiden Nicht-Phonics-Gruppen waren mit einem Textleseansatz unterrichtet worden (vgl. Thompson et al. 2007: 354). Thompson et al. erklären dieses Ergebnis mit der erhöhten Übungszeit, die mittels dieses Ansatzes für die Identifikation von syntaktischen und semantischen Beziehungen zwischen Wörtern und Textteilen bestand (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird eingeschränkt,

dass auch die Nicht-Phonics-Gruppen sehr wohl rezeptive Phonics-Erklärungen erhalten hatten, obwohl sie grundsätzlich nicht produktiv geübt worden waren (vgl. ebd.).

Johnston und Watson heben hervor, dass Phonics, insbesondere die analytische Vorgehensweise dafür kritisiert wurde, zu technisch vorzugehen und daher die Lernenden nicht für das Lesen begeistern zu können (vgl. 2007: 4). Selbst die Verbindung zu *Phonic Readers*, nach sprachlichem Anspruch gestaffelte Erstleselektüren, habe dabei nicht geholfen, da diese aufgrund ihrer sprachlichen Einfachheit oft künstliche Sprache enthalten hatten (vgl. ebd.). Darüber hinaus wenden auch Johnston und Watson ein, dass Phonics nicht imstande sei, irreguläre Schreibweisen zu erklären oder gar den Lernenden zu vermitteln (vgl. Johnston & Watson 2007: 5). Die Studie von Hodgson et al. berichtet auf der Basis einer Online-Befragung von 665 Lehrkräften in England, dass Phonics beispielsweise Lernenden mit manchen sonderpädagogischen Förderbedarfen, es werden Autismus und Taubstummheit genannt, wenig unterstütze und sie ganzheitliche literaturbasierte Förderung benötigten (vgl. 2018: 11). Ein Viertel der Befragten urteilten, dass eine Überbetonung von Phonics dazu führe, dass Lesefertigkeiten wie das Antizipieren von Handlungsfortgängen sowie das Aufnehmen von kontextuellen Zusammenhängen in geringerem Umfang entwickelt würden (vgl. Hodgson et al. 2018: 14). Schwache Lesende seien kognitiv mit dem De- und Enkodieren überfordert und würden so die Bedeutung von Wörtern nicht erschließen können (vgl. ebd.).

Goouch und Lambirth betonen auf der Basis einer Analyse von empirischen Forschungsergebnissen ebenfalls, es gebe keine eindeutigen Belege für einen eindeutig vorteilhaften Einsatz von synthetischen Phonics-Programmen, sondern vielmehr seien systematische Vorgehensweisen bedeutsam (vgl. 2017: 4). Die Einschätzungen um den Einsatz von Phonics favorisieren häufig den kontextualisierten oder eingebetteten Einsatz von systematischem Phonics innerhalb bedeutungsorientierter Zugänge (vgl. Goouch & Lambirth 2017: 9). Es wird jedoch auch betont, dass das systematische Vorgehen zwar grundsätzlich sinnvoll sei, jedoch das Lernen dieser Progression nicht notwendigerweise gleichermaßen folge, da dies entwicklungsabhängig in Sprüngen geschehe (vgl. Goouch & Lambirth 2017: 9). Dieser letzte Aspekt ist als zentral anzusehen, wenn Gelingensbedingungen für den Einsatz von Phonics diskutiert werden, da es von der Perspektive der unterrichtenden Lehrkraft abhängig ist, ob solche Entwicklungssprünge gerade für diese sichtbar sind und sich somit Lernfortschritte zeigen, oder ob dies nicht der Fall ist.

#### **Vorteile von Phonics für den Schriftspracherwerb**

Dennoch werden auch Vorteile von Phonics betont, die insbesondere für das Rechtschreiben deutlicher als für das Lesen Relevanz haben. Huxford weist darauf hin, dass Wörter mithilfe von Phonics ohne Hilfe von außen mittels eines flexiblen Systems von Einzelgraphemen genutzt werden können, ohne dass jedes Wort ausschließlich auswendig gemerkt werden müsse (vgl. Huxford 2006: 85).

Huxford weist auch darauf hin, dass die phonemische und die morphemische Analyse von Wörtern im Rechtschreiblernprozess wichtige Hilfestellungen für das sich dem Lesen nachrangig entwickelnde Rechtschreiben seien (vgl. Huxford 2006: 93).

Nachfolgende Studien legitimieren den Einsatz von Phonics auf der Basis empirischer Ergebnisse, plädieren meist jedoch für die bereits beschriebene integrative Vorgehensweise, d.h. keine ausschließliche Schwerpunktsetzung auf Phonics, sondern den Einsatz von Phonics innerhalb eines ganzheitlichen Schriftspracherwerbskonzepts.

Der Vergleich von Aro (2010) stützt die „*orthographic depth hypothesis*“, die besagt, dass tiefere Orthographien einen länger andauernden Schriftspracherwerbsprozess erfordern (vgl. Frost, Katz & Bentin 1987, nach Aro 2010: 532). Die Ergebnisse eines europaweiten Vergleichs an Orthographien zeigen, dass sich Englisch deutlich am anderen Ende des Kontinuums befinde. Der europaweite Vergleich zeige die größten Ähnlichkeiten von Lernenden der englischen Schriftsprache mit denen von Dänisch-, Französisch- und Portugiesisch-Lernenden. Andere Sprachen hingegen seien deutlich regelmäßiger wie beispielsweise Finnisch (vgl. Aro 2010: 534). Aro schlussfolgert daher, dass der Unterricht für den Schriftspracherwerb kontextspezifisch gestaltet werden müsse und sich allen individuellen Gegebenheiten und Bedürfnissen anpassen müsse (vgl. 2010: 547). Im Falle von Englisch, da zahlreiche parallel zu entwickelnde Strategien auf mehreren Ebenen inbegriffen seien, müsse der Unterricht ebensolche Lernangebote auf vielfältige Weise einbeziehen, die der komplexen Orthographie sowohl methodisch als auch linguistisch angemessen begegne und die verschiedenen Strategien anleite (vgl. Aro 2010: 545). Ein sprachübergreifendes Modell für funktionierenden Schriftspracherwerb könne aus diesem Grund nicht existieren (vgl. Aro 2010: 531). Daraus ergebe sich, dass auch in anderen orthographischen Kontexten entwickelte Lese- und Schreibmodelle nicht ohne Anpassungen übertragen werden können (vgl. Aro 2010: 531).

Im US-amerikanischen Kontext konnte Treiman bestätigen, dass die phonologische Bewusstheit durch die Konfrontation mit „*letter names*“ (stattdessen Lautierung) beeinflusst werde und umgekehrt, sowohl die institutionelle Instruktion als auch informelles Lernen die Entwicklung phonologischer Bewusstheit beeinflussen (Treiman 2010: 597). Das englische Schriftsystem könne nach Treiman beherrscht werden, wenn über kontextfreie Graphem-Phonem-Korrespondenzen hinausgegangen werde (vgl. 2010: 596). Die Konfrontation der Lernenden mit den Buchstabennamen sei nicht ausschließlich als schlecht zu betrachten, weil sie zumindest eine mögliche Repräsentation des Buchstabens im System darstellten (vgl. Treiman & Kessler 2003, nach Treiman, Stothard & Snowling 2012: 485). Wenn diese Repräsentation eher der Sozialisation bzw. der informellen Lernumgebung der Erstlesenden entspreche, solle dieser Ansatz gerne aufgenommen werden (vgl. ebd.).

Aus dem englischen Kontext berichten Bryant, Deacon und Nunes, dass morphologisches Lernen neben phonologischem Lernen ebenfalls wichtig im Schriftspracherwerbsprozess sei (vgl. 2010: 601). Die Frage ob dies explizit oder implizit geschehen solle, sei jedoch nicht abschließend geklärt, da Lernende offensichtlich auch implizit in der Lage seien, sich morphologische Strategien zu erschließen (vgl. ebd.). Sie beweisen diese Aussage mit empirischen Ergebnissen einer Studie, in welcher Lernende auch mit expliziter Instruktion einen lernersprachlichen Zwischenschritt durchlaufen hatten, der weder einer phonologisch akkuraten, noch einer morphologisch korrekten Schreibweise entsprochen hatte (vgl. Bryant et al. 2010: 607).

Eine besondere Rolle im Schriftspracherwerb wird der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit zugeschrieben. In Studien zum Einsatz von synthetischem Phonics-Unterricht in England berichten Johnston und Watson, dass insbesondere *EAL*-Lernende (*English as an Additional Language*) gefördert würden, da diese die phonemische Bewusstheit fördere und damit sowohl Wortlesefähigkeit, Leseverstehen, als auch die Rechtschreibfertigkeiten unterstützt würden (vgl. Johnston & Watson 2010: 679). Synthetisches Phonics scheint zudem insbesondere Jungen zugute zu kommen, da ihnen dieser Ansatz eine strategische Hilfe zur Fokussierung ihrer Aufmerksamkeit biete (vgl. Johnston & Watson 2010: 689). Diese Überlegungen werfen die Frage auf, ob synthetische Phonics-Zugänge auch für lese-rechtschreib-schwache Lernende vorteilhaft sein könnte, da ihnen dieses Vorgehen eine feste Struktur liefere (vgl. ebd.). Im US-amerikanischen Zusammenhang berichten Moritz et al., dass phonologische Bewusstheit durch musische Förderung, insbesondere im Rhythmbereich in der vorliteraten Phase unterstützt wird (vgl. Moritz et al. 2012: 766). Später, wenn „*reading to learn*“ wichtiger sei als „*learning to read*“, würden statt der phonologischen Bewusstheit die Ebenen Syntax, Grammatik und Morphologie wichtiger sowie die Fähigkeit, logische Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ziehen zu können (vgl. Wolf 2007, nach Moritz et al. 2012: 765).

Ebenso wird bei Ehri berichtet, dass frühes (in *nursery schools* und *reception* bzw. Jahrgang eins) Training phonemischer Bewusstheit den Schriftspracherwerb fördere (vgl. 2010: 661). Es sei demnach sinnvoller, die phonemische Bewusstheit in Kombination mit dem Buchstabenlernen umzusetzen (vgl. Ehri 2010: 658). Es seien dabei kürzere Einheiten effektiver als ausschweifende Programme (vgl. Ehri 2010: 659). Die angestrebten Fertigkeiten für die Entwicklung phonemischer Bewusstheit müssen nach Ehri an Alter und Fähigkeiten der Lernenden hinsichtlich einer Hierarchie der Komplexität angepasst werden: zuerst solle ein Anlautvergleich erfolgen, bevor das Zusammenziehen von Anlauten und Silbenreimen bzw. Phonemen zu realen Wörtern angestrebt werden könne. Anschließend können das Wegnehmen von Phonemen sowie das Segmentieren von Wörtern in Phoneme, und zu guter Letzt das Zusammenziehen von Phonemen zu Nichtwörtern geübt werden (vgl. Ehri 2010: 661). Ein Training der phonemischen Bewusstheit unterstütze jedoch nicht ältere Lernende mit Lesebehinderung, sehr wohl



jedoch Kinder der Gruppen „*at risk*“ und „*normally achieving*“ (vgl. Ehri 2010: 661). Insbesondere gefährdete Lernende profitierten nach Ehri vom Training der phonemischen Bewusstheit (vgl. ebd.). Diese Erfahrungswerte könnten im Hinblick auf lese-rechtschreib-schwache Lernende im Fremdsprachenbereich von Bedeutung sein und sind dahingehend zu prüfen. Auf diese Weise könnten Übungen auch im Fremdsprachenbereich für lese-rechtschreib-schwache Lernende angepasst werden.

Ebenso berichtet Ehri, dass sich systematischer Phonics-Unterricht in ihrer Studie in den USA als effektiver als unsystematischer erwiesen habe (vgl. Ehri 2010: 664ff). Sie konnte größere Effektstärken bei beginnenden als bei älteren Lernenden feststellen und über längere Zeit (2-3 Jahre) im Vergleich zu kurzweiligen Interventionen nachweisen (vgl. ebd.). Auf diese Weise werde nicht nur das Wortlesen gefördert, sondern auch die Rechtschreibung und die Textarbeit (vgl. Ehri 2010: 667). Eine besonders gute Leistung zeige sich insbesondere für den Bereich neuer dekodierbarer Wörter (vgl. 667). Von Phonics-Unterricht profitieren nach Ehri jedoch auch ältere Lesende mit Lesebehinderung, nicht aber schwache Lesende (vgl. 2010: 668). Phonics-Unterricht erweise sich dabei nicht nur in Kleingruppen als sinnvoll, sondern auch im Klassenverband (vgl. ebd.). Als besonders hilfreich zeige sich systematischer Phonics-Unterricht erneut für „*at risk students at early stage*“ (Ehri 2010: 669). Lernende mit Lesebehinderung konnten hier hinsichtlich des Leseverstehens profitieren (ebd.). Die Rechtschreibung der Lernenden nach dem ersten Schuljahr konnte hingegen wenig von Phonics profitieren. Ehri vermutet, dass hier zusätzlich Rechtschreibmuster, morphologische Aspekte und Affixe zusätzlich zu Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie zusätzliche Merkstrategien für Wörter unterrichtet werden sollten (vgl. 2010: 669). In der Schlussfolgerung sollte ein systematischer Phonics-Unterricht demnach in *whole language approaches* integriert werden (vgl. Ehri 2010: 670). *Whole language approaches* sind jedoch nicht mit der *whole word method* zu verwechseln, bei welcher die Worte ausschließlich als Ganzworte präsentiert werden ohne auf deren Eigenschaften auf kleineren linguistischen Ebenen einzugehen (vgl. Jolliffe et al. 2019: 54). *Whole language approaches* im Schriftspracherwerb fokussieren in mäßigem Umfang Buchstaben-Laut-Verbindungen, die tendenziell unsystematisch nach Bedarf und Kontext unterrichtet werden (vgl. Ehri 2010: 663). Im Gegensatz dazu fokussieren *whole word approaches* das Üben von Sichtwörtern auf der Basis von authentischer Kinderliteratur (vgl. Adams 1995: 38). Analytische oder synthetische Analysen sind hier nicht vorgesehen (vgl. ebd.). Zunächst scheint dieses Vorgehen aufgrund der Automatisierung des Lesens gute Leseergebnisse von Lernenden zu bewirken (vgl. ebd.). Jedoch wird kritisiert, dass Lernende mithilfe des Sichtwortlesens an komplexeren und längeren Wortstrukturen ohne zusätzliche Strategien scheitern (vgl. Adams 1995: 23f). Umgekehrt wird bei McArthur et al. davon berichtet, dass LRS-Lernende beispielsweise sowohl mithilfe von Sichtwortübungen, als auch mithilfe von phonics-basierten Übungen ihr Lesen von unbekanntem unregelmäßigen Wörtern verbesserten (vgl. 2015: 403f). Die Autoren erklären sich diesen überraschenden Befund mit den verbesserten Dekodierfertigkeiten, die den Lernenden helfen, zumindest Teile von Wörtern

zu erschließen und anschließend mithilfe des Weltwissens Vermutungen über den Sinn des Wortes anzustellen (vgl. ebd.) Die Studie bestätigt ebenfalls, dass Phonics-Wissen das flüssige sowie das genaue Lesen von Wörtern bei den LRS-Lernenden fördere, analog zu Erkenntnissen anderer Studien ohne Schwerpunkt auf LRS-Lernende (vgl. McArthur et al. 2015: 404).

Im Hinblick auf die Relevanz für den Fremdsprachenunterricht Englisch in der Grundschule kann daraus geschlossen werden, dass Lernende gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernens, d.h. im ersten Lernjahr und ggf. darüber hinaus, von *phonics*-basierten Übungen profitieren können, und später andere Strategien stärkere Relevanz haben. Da sich Fremdsprachenlernende bereits im Alphabetisierungsprozess befinden, könnte vermutet werden, dass zwar einerseits nach *short circuit hypothesis* (vgl. Kapitel 2.2.2.1) Rückgriffe auf vermeintlich bereits überwundene Strategien erfolgen, diese aber schnell in der Lernaltersprache durch weitere Strategien ergänzt werden.

Eine ähnliche Sichtweise vertritt auch Hall (2006), die jedoch ihre Ansichten über das den Praktiken unterliegende Wissen herleitet, die durch verschiedene Zuschreibungen von Phonics im Unterricht repräsentiert werden. Sie betont, es seien von den Lernenden Strategien und Hinweise kennen zu lernen, sodass diese die Schriftsprache in gesamter Breite erfahren können (vgl. Hall 2006: 21). Lernen sei sowohl kognitiv, als auch sozial und kulturell geprägt und bedürfe daher einer flexiblen Unterrichtsgestaltung hinsichtlich der eingesetzten Übungen, der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Anwendung und Reflexion der Inhalte und Fertigkeiten (vgl. Hall 2006: 13f). Aus diesem Grund sei Dogmatismus im Sinne einer Überbetonung einer Zugangsweise zu vermeiden (vgl. ebd.). Hall stimmt anderen Forschenden zu, dass große und kleine linguistische Einheiten gelehrt werden sollen, betont jedoch auf der Basis von Goswamis Ergebnissen (2002), dass solche Phoneme zuerst gelehrt werden könnten, welche häufig Anlaute und Silbenreime darstellen, da diese als größere Einheiten leichter zugänglich seien als kleinere (vgl. Hall 2006: 13). Weiterhin argumentiert sie, dass Unterschiede in der Fähigkeit zur Bildung von Mustern in Lernenden darin resultierten, dass Lernende in unterschiedlich starkem Ausmaß und nach unterschiedlichen methodologischen Zugängen das Lesen und Schreiben erfassen (vgl. Hall 2006: 14). Dies zeige sich z.B. hinsichtlich der Fähigkeit der Lernenden anhand von Sprachbeispielen den Alphabetcharakter der englischen Schriftsprache zu modellieren (vgl. Hall 2006: 14). Diese Einsicht in den Alphabetcharakter entwickle sich nach Hall sowohl als Folge sowie Voraussetzung der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache, woraus sich methodische Konsequenzen für den Schriftspracherwerb ergäben (vgl. Hall 2006: 15). Kinder, die zu Schulbeginn bereits Interesse am Lesen zeigten, sollten demnach beispielsweise nicht durch Phonics-Unterricht ohne Buchkontakt daran gehindert werden, ihre Lesefreude auszuleben (vgl. ebd.). Darüber hinaus betont Hall, dass orthographische Ausnahmen wie *choir*, *yacht* und *people* dafür sprächen, nicht nur einen methodischen Zugang zu wählen, da man mit diesem der Vielfalt an Phänomenen in der englischen Schriftsprache nicht gerecht werde (vgl. Hall 2006: 16). Lesen erfordere die Integration von Information aus

sechs verschiedenen Wissensbereichen: dem kulturellen Wissen, dem kommunikativen Wissen (z.B. Wissen über Druck, Genres und Intentionen bestimmter Textsorten), dem verbalen Schlussfolgern (wörtlich und inferenziell sowie das Verstehen von sprachlichen Bildern), dem Phonics-Wissen, dem semantischen und syntaktischen Wissen (vgl. Hall 2006: 17). All diese Bereiche müssen nach Hall im Unterricht in ausbalancierter Weise berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Insbesondere stehe erfolgreicher Schriftspracherwerb in Verbindung mit bestimmten Qualitäten der Lehrenden: in Klassen, in denen eine subtile, flexible, personalisierte, lernerzentrierte und kontextbewusste pädagogische Praxis vorherrsche, sei durch die Integration und Anwendung von Phonics-Wissen, das strukturiert und nicht willkürlich in den Bedeutungszusammenhang eingebettet werde, durch Coaching von schwächeren Lernenden in Kleingruppen- oder Einzelarbeit (personalisiertes Scaffolding), eine hohe unterrichtliche Dichte, d.h. integratives Unterrichten der einzelnen Lese- und Schreibfertigkeitenbereiche statt diskreten kontextfreien Unterrichtens, extensive Texterfahrungen mit Realitätsbezug für die Lernenden, formative Leistungsbeurteilung und flexible Gruppierung zum Zweck der Differenzierung eine besonders erfolgreicher Schriftspracherwerb möglich. Erfolgreiche Lehrkräfte sehen nach Hall Lernende als intentionale Wesen und passen Lernumgebungen in ihren Klassen dementsprechend flexibel an die Bedürfnisse der Lernenden an (vgl. Hall 2006: 19f). Lehren und lernen seien als Tandemprozesse zu betrachten. Daher könnten fertige Unterrichtsschemata oder -curricula nicht alle Bedürfnisse des Implementierungskontexts vollständig bedienen (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund seien stark vorstrukturierte Phonics-Programme zu vermeiden, da sowohl gute Lehrkräfte in ihren Fähigkeiten Unterricht zu flexibilisieren beschnitten würden als auch schwache Lehrkräfte nicht lernen könnten, Anpassungen vorzunehmen, da sie verleitet würden, strikt dem Programm zu folgen und die Lernenden nicht ins Zentrum des Geschehens stellen könnten (vgl. Hall 2006: 20). Diese Erkenntnis scheint sich jedoch nicht zu einer flächendeckenden Qualitätssicherung beim Unterrichten von Phonics geführt zu haben, da bei Buckingham davon berichtet wird, dass Lehrkräften das nötige Fachwissen fehle (vgl. 2018: 31). Lehrkräfte seien allgemein im Grundschulbereich zu 73 bis 80 % hinsichtlich Phonics weitergebildet worden (vgl. Hodgson et al. 2018: 6). In einer Online-Befragung von 665 Lehrkräften wird der Stellenwert von Phonics jedoch, wie auch die Forschungsliteratur vorgibt, als Teil des literacy-Unterrichts betrachtet (vgl. Hodgson et al. 2018: 10). Insbesondere Lehrkräfte, die in den ersten Schuljahren unterrichten, schätzen die Bedeutung von Phonics höher ein, als solche, die in den späteren Jahrgängen unterrichten (vgl. ebd.).

### 4.2.3 Politische Legitimation von Phonics im englischsprachigen Raum

Die Ausführungen zeigen Bestrebungen, den Einsatz von Phonics in unterschiedlichen Umsetzungen empirisch zu legitimieren. Der Einsatz von Phonics und empirische Forschung dazu werden im englischsprachigen Raum keinesfalls als unkritisch gesehen und sind Teil der bildungspolitischen Debatte um

den Aufbau von *literacy*. Im Folgenden wird aufbauend auf der soeben beschriebenen Entwicklung des Lese- und Schreibunterrichts die Rolle von Phonics erläutert um in nachfolgenden Kapiteln die Übertragbarkeit auf den deutschen Kontext prüfen zu können. Mit dem Hinblick auf die Belange dieser Studie mit dem Ziel, die Gelingensbedingungen für das Anbahnen der Schrift mithilfe von phonics-basierenden Übungen im fremdsprachlichen Kontext in Deutschland zu identifizieren, wird der Einsatz im erst- bzw. zweitsprachlichen Zusammenhang aufgezeigt.

### **Erstsprachlicher Unterricht**

Seit dem Jahr 2010 wurden die Entwicklungen in England seit der *Clackmannanshire Study* und der *Rose Review* hinterfragt und der Vorzug der synthetischen Phonics-Programme revidiert. Aktuelle Entwicklungen weisen jedoch darauf hin, dass Phonics nach wie vor für sinnvoll erachtet wird, dass es jedoch nicht als einziger Bestandteil des *literacy*-Unterrichts gesehen wird (vgl. Goouch & Lambirth 2017: 4). Die International Reading Association formuliert folgende Richtlinie für den Einsatz von Phonics (IRA Homepage 2015).

*Teaching phonics is an important aspect of beginning reading instruction. However, effective phonics instruction is embedded in the context of a complete reading and language arts program. Classroom teachers value and teach phonics as part of their reading programs. Rather than debate whether phonics should be taught, effective teachers of reading and writing ask when, how, how much, and under what circumstances phonics should be taught.*

Phonics-Unterricht befindet sich nach wie vor in der Kritik, wie nachfolgend ausgeführt wird. Beispielsweise wird kritisiert, dass Wissen auf Graphem-Phonem-Ebene zu kurz greife und stattdessen schriftlinguistisches Wissen auf Morphemebene im Schriftspracherwerb gestärkt werden müsse (vgl. Bowers & Bowers 2017: 124). Es wird jedoch eingeräumt, dass Forschung diesbezüglich weitgehend aussteht (vgl. ebd.). Diese Position wird mehrfach unterstützt (vgl. z.B. Rastle & Taylor 2018: 1504) und ist angesichts der in Kapitel 4.1.1 dargestellten schriftlinguistischen und sprachgeschichtlichen Hintergründe zu bestärken. Strauss und Altwerger beispielsweise bezeichnen die dominante Stellung intensiver Phonics-Programme gar als politisch motivierten Trugschluss und argumentieren gegen Phonics aufgrund der ihrer Meinung nach logographischen Eigenschaften<sup>22</sup> der englischen Schriftsprache (vgl. 2007: 299). Ein stringentes Dekodiersystem, so Strauss und Altwerger, sei zu komplex, als dass es Grundschulern angemessen gelehrt werden könne (vgl. 2007: 300). Daraus ergebe sich die Notwendigkeit, ein vereinfachtes Phonics-System zu lehren, welches wiederum den komplexen Eigenschaften

---

<sup>22</sup> Aus linguistischer Sicht können die Eigenschaften, auf die sich Strauss und Altwerger beziehen, nicht als logographisch bezeichnet werden, da sich besonderen Ausnahmeschreibungen aus deren sprachgeschichtlichen Ursprüngen ableiten lassen. Vgl. Kapitel 4.1.

des Schriftsystems nicht gerecht werde und somit für Lernende nicht hilfreich sei (vgl. ebd.). Die Unvorhersehbarkeit der Aussprache auf der Basis der entsprechenden Schriftsprache, die Existenz zahlreicher Abkürzungen und Entlehnungen und Symbole innerhalb der englischen Schriftsprache sind für Strauss und Altwerger Beweis dafür, dass logographische Elemente einen eindeutigen Einfluss auf die englische Sprache haben (vgl. 2007: 302f). Diese logographischen Elemente seien als Ausnahmen im Schriftspracherwerbsprozess auswendig zu lernen (vgl. ebd.). Die systematischen Elemente hingegen seien vorhersehbar, wenn sie sich auch in ihrer Aussprache unterschieden, z.B. im Fall der Ausspracherealisationen von grammatischen Morphemen wie der Vergangenheitsendung *-ed* oder dem Pluralsuffix *-s* (vgl. Strauss & Altwerger 2007: 304, vgl. auch Kapitel 3). Ähnliche Systematisierungen in der Schriftsprache seien die schriftsprachlich unterschiedliche Darstellung von Homophonen (vgl. ebd.). Dies seien Beispiele für Englisch als grundsätzlich alphabetisch aufgebaute, dennoch „logographische“ Elemente enthaltende Schriftsprache, da es starke Inkonsistenzen zwischen Lautierung und Schriftbild beinhalte (vgl. Strauss & Altwerger 2007: 305). Aus diesen Ausnahmeregelungen leiten Strauss und Altwerger für den Schriftspracherwerb in den USA ab, dass Phonics als Richtlinie Bestand haben solle, jedoch lediglich dazu dienen solle, die Lernenden nah genug an die Originalaussprache heranzuführen, sodass sie das entsprechende Wort selbst identifizieren könnten (vgl. Venezky 1999: 231, nach Strauss & Altwerger 2007: 310). Zusätzlich zu Phonics-Wissen als Strategie solle syntaktisches, semantisches Wissen sowie Weltwissen dazu beitragen, dass sich Lernende die englische Schriftsprache erschließen könnten (vgl. Strauss & Altwerger 2007: 310). Im Kontrast zu den Hinweisen der *Rose Review* verweisen Strauss und Altwerger auf eine Studie von Arya et al. aus dem Jahre 2005, welche keinerlei Vorteile einer mit Phonics unterrichteten Lerngruppe gegenüber einer literaturbasiert unterrichteten Lerngruppe bestätigen könne (nach Strauss & Altwerger 2007: 314f). Stattdessen wurde der Phonics-Gruppe Lesefehler bescheinigt, die aufgrund des Phonics-Wissens erklärbar auftraten und zu einem Verständnisverlust beim Lesen geführt zu haben schienen (vgl. ebd.). Die literaturbasiert Unterrichteten hingegen schienen Vorteile hinsichtlich des Leseverstehens von Geschichten aufzuweisen, da sie höhere Punktzahlen, allerdings nicht statistisch signifikante, erzielten und vertieftes Verständnis zeigten (vgl. ebd.). Letzteres ließ sich aus den Schlussfolgerungen und Verbindungen schließen, welche die Lernenden während des literaturbasierten Unterrichts zogen (vgl. ebd.). Darüber hinaus konnte ein negativer Zusammenhang zwischen guten Phonics-Fertigkeiten und der Fähigkeit, Geschichten nachzuerzählen festgestellt werden (vgl. Strauss & Altwerger 2007: 315f). Kinder, die gute Phonics-Fertigkeiten hatten, zeigten Schwierigkeiten mit dem Nacherzählen und umgekehrt (vgl. ebd.). Nach zwei Jahren intensiven systematischen Phonics-Unterrichts konnten jedoch keine Vorteile für eine der beiden methodischen Unterrichtsweisen bestätigt werden (vgl. Strauss & Altwerger 2007: 316). Die Position von Strauss und Altwerger, dass Phonics-Wissen allein nicht ausreiche, wird auch von Gooch und Lambirth unterstützt (vgl. 2017: 4). Stattdessen solle morphologisches Wissen stärker eingebunden

werden, sowie eine fundierte Ausrichtung an Kinderliteratur verschiedener Genres erfolgen (vgl. 2017: 9).

In Großbritannien wurde 2012 erstmals ein *Phonics Screening Check* aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe eins durchgeführt, welcher den Fortschritt der Lernenden in Bezug auf die Phonic-Fertigkeiten bis zum Ende von Jahrgangsstufe eins prüfte (vgl. DfE 2013a) Dieser Check ergab, dass 58 % der englischen Kinder das angestrebte Ziel von 32 von 40 richtigen Items erreichten (vgl. Walker et al. 2013: 28). Laut dem Zwischenbericht zur Durchführung des Phonics Screening Checks in 2012 unterstützen mehr als 90 % aller Lehrkräfte den Phonics-Unterricht während des Vorschuljahres sowie den Jahrgangstufen eins und zwei (vgl. Walker et al. 2013: 6). Von diesen verwendet demnach die Mehrheit das Programm *Letters and Sounds* (vgl. ebd.). Den zentralen Stellenwert von Phonics an den Schulen in England bestätigt auch der Hinweis des Berichts, dass etwa die Hälfte der *Literacy Coordinators* an den Schulen berichtete, die Lehrkräfte seien innerhalb des letzten Jahres hinsichtlich Phonics fortgebildet worden (vgl. ebd.).

Parallel zur Durchführung des *Phonics Screening Check* befragte die *United Kingdom Literacy Association* (UKLA) 14 Schulen zu ihrer Einschätzung der Effektivität dieses Checks. Diese Befragung ergab folgende Einschätzungen der teilnehmenden Schulen: der Check sei nicht situationsangemessen aufgebaut, da erfolgreiches Lesen mehr als nur Phonics-Wissen umfasse, er vermöge erfolgreiche und flüssig Lesende nicht zu erfassen, er könne diese erfolgreichen Lesenden nicht identifizieren und ziehe weniger fortgeschrittene Lesende vor, die eingesetzten Nicht-Wörter seien verwirrend für die Kinder gewesen, der Check unterminiere das Selbstbewusstsein der Lesenden und letztlich wirke sich der Check negativ auf die Elternarbeit und die Schulorganisation aus (vgl. UKLA 2012: 1). Nur zwei der an der Studie teilnehmenden Schulen sahen Vorteile in der Durchführung des Checks (vgl. Dombey 2013: 11). Die meisten Lehrkräfte empfanden den Check insbesondere für Kinder mit besonderen sprachlichen Bedürfnissen oder Lernschwierigkeiten für unangemessen (vgl. ebd.). UKLA resümiert die Ergebnisse der Studie damit, dass die meisten beteiligten Lehrkräfte dem Phonics-Unterricht gegenüber positiv eingestellt seien, wie auch dem Zwischenbericht des Phonics Screening Checks zu entnehmen ist (vgl. Dombey 2013: 14, vgl. Walker et al. 2013: 6). Dennoch seien viele Schulen der Ansicht, dass Phonics eine Methode unter mehreren sein solle (vgl. ebd., vgl. Walker et al. 2013: 8). Daraus ergebe sich eine Einschränkung der Regierungsvorgabe, dass ein systematischer synthetischer Phonicsansatz an erster Unterrichtsstelle zu stehen habe (vgl. ebd.). Aus diesen Ergebnissen schlussfolgert Dombey, dass ein ausgewogener Ansatz zwischen Phonics-Arbeit und Textarbeit erfolgen solle, die Individualität der Lernenden nicht außer Acht gelassen werden dürfe und eine reichhaltige und häufige Auseinandersetzung der Kinder mit dem Lesen erfolgen müsse (vgl. Dombey 2013: 17). Für das Schreiben sei ein ausgewogener Ansatz zwischen Bedeutungsorientierung, Schreiben zu einem bestimmten Zweck sowie Reflexion über die Funktion des Schreibens am wichtigsten (vgl. Dombey 2013: 28). Die Einstellung und

das Engagement der unterrichtenden Lehrkräfte seien insgesamt wichtiger als bestimmte curriculare Inhalte oder Methoden (vgl. ebd.). Medwell et al. unterstützen diesen methodisch und inhaltlich ausbalancierten Unterrichtsansatz des frühen *literacy*-Unterrichts, indem sie betonen, dass Kinder sowohl Informationen über Texte und Lesen, als auch Phonics-Unterricht erhalten sollten (vgl. 2014: 55). Ein wichtiges Augenmerk für die Implementierung von Phonics ist nach diesem Befund die Akzeptanz von Phonics bei den Beteiligten, hier den Lehrkräften, den Eltern sowie innerhalb der Schulorganisation. Eine Implementierung innerhalb des Fremdsprachenunterrichts Englisch an deutschen Grundschulen wird sich folglich ebenfalls an der Akzeptanz unter den Beteiligten messen lassen müssen. Da diese Studie den Schwerpunkt auf die umsetzenden Lehrkräfte legt, ist davon auszugehen, dass angesichts einer mit 6 Wochen kurzen Erprobungsphase die Akzeptanz seitens der Eltern geringen Einfluss haben wird. Der wahrgenommene Mehrwert für die Lernenden sowie in der Rechtfertigung gegenüber dem Kollegium (vor allem dem Fachkollegium oder der Schulleitung) könnten sich je nach Ausprägung jedoch als maßgeblich förderlicher oder hinderlicher Faktor herauskristallisieren (Unterforschungsfrage 3)

Der institutionelle Schriftspracherwerb in der Schule in Großbritannien sowie Neuseeland im Alter von 5 Jahren, wohingegen die Lernende in den Vereinigten Staaten erst im ersten Schuljahr damit beginnen (vgl. Ehri 2010: 664). Letztere bringen also andere informelle schriftsprachliche Vorerfahrungen zum formalen Lese- und Schreibunterricht mit, als dies bei Kindern in England sowie Neuseeland der Fall ist (vgl. ebd.). Es wird beschrieben, dass systematisches Phonics in den USA durch das National Reading Panel im Jahr 2000, in Australien seit 2005 Phonics als innerhalb eines integrierten Ansatzes zum Lesen- und Schreibenlernen einen zentralen Stellenwert erhielt sowie in England (siehe oben) Phonics nach wie vor einen festen Bestandteil des *literacy*-Konzepts ausmacht (vgl. National Curriculum in England 2013: 14, vgl. Wyse & Goswami 2008: 691). Beschrieben wird jedoch auch, dass sich Lehrkräfte detailliertes Wissen über die (Schrift)Sprachentwicklung von Lernenden, den aktuellen Forschungsstand zu Phonics sowie zur Vermittlung von Phonics aneignen müssen (vgl. Gooch & Lambirth 2017: 4). Obwohl Phonics also seit vielen Jahren zentraler Bestandteil des *literacy*-Konzepts ist im erstsprachlichen Raum ist, werden Missstände in der aktuellen Umsetzung angeprangert. Lehrkräfte, die Phonics unterrichten, überschätzen beispielsweise ihre Kompetenz und hätten nicht genügend Fachwissen (vgl. Buckingham 2018: 31). Dies sei beispielsweise der unzureichenden Lehrerausbildung (hier in Australien) zuzuschreiben, widersprüchlichen bildungspolitischen Dokumenten sowie dem Einfluss nicht aktueller Forschung (vgl. Buckingham 2018: 32). Der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Informationsstand von Lehrkräften zur Umsetzung von Phonics, eingebettet innerhalb eines vielfältigen Lese- und Schreibenanlässe schaffenden, literaturbasierten Schriftspracherwerbsansatzes, stellt sich somit als ein Faktor zur dauerhaften Implementierung von Phonics-basierten Übungen im Unterricht der Grund-

schule dar, (Unterforschungsfrage 3), wenngleich der Wandel hin zu einer gleichermaßen alle Fertigungsbereiche im Fremdsprachenunterricht noch vollzogen werden muss, der sich in der fachdidaktischen Forschung bereits zeigt (vgl. Kapitel 2.2.2). In der Studie von Hodgson et al. wird in Bezug auf die Rolle von Phonics betont, dass Missmut unter Lehrkräften, Schulleitungen, sowie *teacher educators* bestehe, da der Schriftspracherwerb mit der Festlegung auf Phonics einseitig unterrichtet werde und selbst an Universitäten eingeschränkt unabhängig geforscht und gelehrt werde (vgl. Hodgson et al. 2018: 14, 16). Es besteht somit in der Forschungslandschaft durchaus Missmut über die dominante Rolle von Phonics im Schriftspracherwerb Englisch.

Der zentrale Stellenwert von Phonics, häufig sogar synthetischem Phonics, wird besonders in unterrichtsmethodisch orientierten Ratgebern für Unterrichtende deutlich (vgl. Jolliffe et al. 2019). Wenige Phonics-Programme, die das Etikett synthetisch tragen, sind tatsächlich rein synthetisch aufgebaut. Coulson und Cousins beispielsweise betonen unter Rückbezug auf die Lehrerhandreichung des Programms *Letters and Sounds* (siehe Kapitel 4.4), dass es wichtig sei, *Phonics* möglichst oft und vielfältig in das angewendete *literacy*-Konzept zu integrieren. Sie unterteilen ihren Praxisratgeber in die Bereiche *Using Books*, *Illustrating Phonics* und *Exploring sounds*, in denen sie zahlreiche Vorschläge zur Einbettung von *Phonics*, sowohl explizit, als auch implizit in den Unterricht liefern (vgl. 2012: xi). Auch sie staffeln ihre Unterrichtsvorschläge in einer Progression beginnend mit einfachen Graphem-Phonem-Beziehungen, übergehend zu Mehrgraphen und alternativen Schreibweisen und endend mit Übungen zu Affixen und Rechtschreibtraining. Hier wird nicht infrage gestellt, dass Phonics einen zentralen Stellenwert im Rahmen des *literacy*-Konzepts einnehmen muss.

#### **Zweitsprachlicher Unterricht**

Unter Lernenden mit „Englisch als Zusatzsprache“ (*English as an Additional Language* – kurz *EAL*) werden in Großbritannien solche Lernende zusammengefasst, die entweder bereits in der zweiten oder dritten Generation in Großbritannien leben (fortgeschrittene bilinguale Lernende), die gerade erst in Großbritannien angekommen sind und für die Englisch eine neue Sprache ist, Asylsuchende oder Flüchtlinge, Lernende, die mit Englisch als Zusatzsprache eine isolierte Rolle an sonst monolingualen englischen Schulen einnehmen und Lernende, deren Eltern in Großbritannien für kurze Zeit arbeiten oder studieren (vgl. Conteh 2012: 12). Der Blick in die Grundannahmen des Zweitsprachenunterrichts verspricht einen inhaltlichen und gegebenenfalls methodischen Mehrwert für den Fremdsprachenunterricht im Grundschulbereich, da es sich insbesondere um den Umgang mit Englisch für Nicht-Erstsprachenlernende handelt. Natürlich sind nicht alle Elemente in den Fremdsprachenunterricht übertragbar, jedoch scheint angesichts der orthographischen Besonderheiten der englischen Schriftsprache ein zusätzlicher Einblick lohnenswert.



Generell betont Conteh, dass das Gespräch mit *EAL*-Lernenden wesentlich für deren Lernentwicklung sei sowie kognitive und sprachliche Fähigkeiten parallel entwickelt werden sollten (vgl. 2012: 31). Die Entwicklung von *literacy* wird als Hauptanliegen gesehen worunter auch der Erwerb der *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*, also der Bildungssprache Englisch in Abgrenzung zu den *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)*, der englischen Alltagssprache, inbegriffen ist (vgl. Cummins 1979, vgl. ebd., siehe auch Kapitel 3). Als Basis müsse mit *EAL*-Lernenden daher vieles mündlich ausgehandelt und gefestigt werden, um davon ausgehend *Literacy Skills* aufzubauen (vgl. Conteh 2012: 31, 49). Dennoch sei Grammatik in funktionaler Weise einzubeziehen, damit Lernende ein metasprachliches Bewusstsein für die Funktion der Zusatzsprache entwickeln können, das sie darin unterstütze, Englisch auf einem hohen sprachlichen Niveau zu erschließen (vgl. Conteh 2012: 26). Authentische Lese- und Schreibanlässe sollten in allen curricularen Bereichen geschaffen werden, da verschiedene Fächer mit verschiedenen Textsorten und Genres typischerweise arbeiten, z.B. Berichte in den Naturwissenschaften und Geschichte, Erläuterungstexte in Geographie, überzeugende Texte, Anleitungen, etc. (vgl. Conteh 2012: 55). Ebenfalls liefern Lese- und Schreibanlässe in verschiedenen Fächern unterschiedlichen sprachlichen Input, der sich positiv auf die Entwicklung der *BICS* und *CALP* auswirke (vgl. Conteh 2012: 57). Nach Cummins' Quadranten des *BICS-CALP*-Modells bezeichnet Conteh für Zusatzsprachenlernende kognitiv herausfordernde und kontextuell wenig eingebettete Aufgaben wie Schreibaufgaben als am meisten komplex, während die Unterstützung durch gesprochene Sprache als weniger komplexe Unterrichtsaufgabe eingestuft wird (vgl. Conteh 2012: 60). Um auf sprachliche Besonderheiten aufmerksam zu machen und den Wortschatz der Zusatzsprachenlernenden zu erhöhen solle die Sprache im Klassenraum mithilfe von Aushängen und Labels präsent gemacht werden (vgl. Conteh 2012: 70f). Um diesen Wörtern in kontextualisierter Form zu begegnen, sollen diese ebenfalls in Sätze und Texte eingebettet und innerhalb vielfältiger Unterrichtsaktivitäten mündlich und schriftlich bearbeitet werden, z.B. durch den Einsatz von Referenztexten wie Wörterbüchern und Rahmenrichtlinien für die Textgestaltung sowie Umgestaltungsaufgaben von Textvorlagen (vgl. Conteh 2012: 72f). Als sprachliche Wertschätzung von Herkunftssprachen schlägt Conteh den Einsatz von *dual-language books* vor, welche Bildergeschichten in zwei Sprachen abdrucken, zum einen in Englisch und parallel in einer weiteren Sprache (vgl. Conteh 2012: 79f). Diesbezüglich wird vor allem die wertschätzende Geste gegenüber anderen Herkunftssprachen der Lernenden betont (vgl. ebd.). Generell wird der Einsatz von Geschichten als Quelle für Sprachlernen im Sinne eines Wissensfundus im Zusatzsprachenunterricht als sehr wichtig erachtet (vgl. Conteh 2012: 80). Es wird vorgeschlagen, bekannte Geschichten wie Märchen kreativ umzusetzen oder umzuschreiben und beispielsweise eine eigene Version des Märchens zu gestalten (vgl. Conteh 2012: 82ff).

Nation argumentiert im Bereich des Unterrichtens von *ESL* bzw. *EFL (English as a Second Language* bzw. *English as a Foreign Language)* für einen ausbalancierten Sprachunterricht, der die vier Bereiche

bedeutungsorientierter Input, bedeutungsorientierter Output, sprachfokussiertes Lernen und der Entwicklung von *fluency* bzgl. der Sprachfertigkeiten gleichwertig beachtet (vgl. Nation 2009: 1). Innerhalb dieses sei im Vergleich zum ersprachlichen Unterricht aufgrund des geringeren mündlichen Wortschatzes stärker vorstrukturiertes Lesematerial zu verwenden (vgl. Nation 2009: 5). Des Weiteren müsse im zweit- bzw. fremdsprachlichen Unterricht eine stärkere Vorentlastung des zu lesenden Materials erfolgen (vgl. Nation 2009: 6). Andererseits bestünden für diese Lernenden durchaus Vorteile in Bezug auf das Lesen und Schreiben, da sie bereits lesen können und viel über das Lesen wüssten (vgl. ebd.). Wenn Lernende darüber hinaus bereits eine alphabetische Schriftsprache erlernt hätten, so könne man auf dem Verständnis dieses alphabetischen Prinzips aufbauen (vgl. ebd.). Abhängig von der Kompetenz der Lernenden bzgl. des Lesens in ihrer Erstsprache haben sie unter Umständen bereits zahlreiche Lesestrategien wie Erschließen von Wörtern aus dem Textzusammenhang, *Scanning* und *Skimming* sowie Dekodieren erworben, auf welche im Fremd- und Zweitsprachenbereich aufgebaut werden könne (vgl. ebd.). Darüber hinaus könnten eine bestehende positive Einstellung gegenüber dem Lesen auch für fremdsprachliches Lesen genutzt werden (vgl. ebd.).

In Bezug auf den erwähnten Bereich des sprachfokussierten Lernens nennt Nation zu beachtende Unterbereiche des Lesens wie die Förderung phonemischer Bewusstheit, Phonics, Rechtschreibtraining, Vokabelarbeit und Grammatiktraining (vgl. Nation 2009: 7). Unter diesen Bereich fasst er ebenfalls auszubauende Lesestrategien wie Vorschau, Absichten erschließen, Antizipation, Fragen zu stellen, das Gelesene mit Hintergrundwissen in Verbindung zu bringen, auf Textstrukturen aufmerksam zu werden, das Gelesene zu hinterfragen und zu reflektieren (vgl. Nation 2009: 7f). Für den Bereich *fluency development* weist Nation darauf hin, dass dieser häufig im Zweit- und Fremdsprachenunterricht vernachlässigt werde, jedoch für die Entwicklung der zusätzsprachlichen Fähigkeiten auf hohem Niveau essenziell sei (vgl. Nation 2009: 8). Unterbereiche des Lernens seien hier *Speed Reading* in Bezug auf Worterkennung und Leseverstehen, wiederholendes Lesen und Lesen mit einem Partner (vgl. ebd.). Dabei sollte beachtet werden, dass die Lernenden das Lesen mögen und interessante Texte zur Verfügung stehen und auch Texte wie Comics, Cartoons und Sachtexte oder Zeitschriften im ESL/EFL-Unterricht eingesetzt werden, damit eine große Auswahl an authentischen Texten gewährleistet sei (vgl. ebd.). Diesbezüglich sei nicht nur die Qualität der Texte zu bedenken, sondern auch die Quantität (vgl. ebd.). In Bezug zur Rechtschreibung und Rechtschreibförderung sei ebenfalls erhöhter Leseinput hilfreich (vgl. Nation 2009: 18). *Invented Spellings* seien in diesem Zusammenhang als nützliche Zwischenschritte auf dem Weg zur richtigen Schreibweise anzusehen und durch Unterrichtsaktivitäten wie wiederholtes, kontextuell eingebettetes Schreiben gepaart mit dem Üben von Memorierungsstrategien zu verbinden (vgl. ebd.). Zusätzlich könnte die Auseinandersetzung mit sprachlichen Analogien sowie Wortteilen und Visualisierungstechniken, aber auch die Erarbeitung von sprachlichen Mustern (z.B. auf Anlaut-Silbenreim-Ebene) sowie einigen Rechtschreibregeln der Förderung der Rechtschreibung (wie

der Regel zur Vokalaussprache in betonten Silben<sup>23</sup>) von Zusatzsprachenlernenden zuträglich sein (vgl. Nation 2009: 19ff).

In methodischer Hinsicht wird von Coates et al. betont, dass sich *phonics*-basierte Übungen auf metalinguistischer Ebene für den Zweitsprachenbereich bei jugendlichen Lernenden (im Alter von 17 bis 18 Jahren) als wirkungsvoll im Hinblick auf die Verbesserung von Orthografie und Aussprache erwiesen haben (vgl. 2017: 43ff). Die Herausforderung bestand darin, den Ursprungskontext des erstsprachlichen Schriftspracherwerbs in England, in den zweitsprachlichen Zusammenhang in Italien mit jugendlichen Lernenden zu übertragen, die eine Ausrichtung des Unterrichts an Grammatik-Übersetzungsmethode gewohnt waren (vgl. 2017: 32). Diese Ergebnisse zeigen, dass eine Veränderung des Kontexts, der Zielgruppe sowie entsprechende Anpassungen des Ausgangsmaterial durchaus zu zufriedenstellenden Lernergebnissen führen können. In einer Studie mit LRS-Lernenden wurde von McArthur et al. untersucht, inwiefern die Reihenfolge, in der Lernende mit Sichtwort- und Phonics-Training konfrontiert werden Auswirkungen auf *reading fluency* bzw. *reading accuracy* haben (vgl. 2015). Im Ergebnis konstatieren die Autoren, dass die Reihenfolge der Übungen für das Ergebnis unerheblich war und alle 3 Vergleichsgruppen von LRS-Lernenden (Sichtwörter/Phonics, Phonics/Sichtwörter, Mixed) ähnliche Leseergebnisse erzielten (vgl. McArthur 2015: 404). Konstatiert werden konnte jedoch, dass Übungen auf beiden Ebenen, auf Wort- und auf Graphem-Phonem-Ebene, die Leseleistung der LRS-Lernenden signifikant verbesserten (vgl. ebd.)

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie, der Gelingensbedingungen für das Anbahnen der Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen aus der Sicht von Lehrkräften, kann daraus geschlossen werden, dass den Lehrkräften zum einen der Mehrwert von Phonics für die Lernenden bewusst werden muss. Dies kann vor dem Hintergrund der soeben beschriebenen Forschungsergebnisse dann gelingen, wenn die Lernbedingungen sowie der Unterrichtskontext detailgenau betrachtet und Übungen entsprechend ausgewählt und vorgeschlagen werden.

Medwell et al. weisen ebenfalls darauf hin, dass für Lernende mit Englisch als Zusatzsprache in Großbritannien für die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähig- und Fertigkeiten der mündliche Wortschatz essenziell für das Leseverstehen sei (vgl. 2014: 17). Phonics-Fertigkeiten seien von diesen Lernenden leichter zu erwerben, weil diese wiederum metasprachliche Fertigkeiten erforderten, bei denen ihnen unter Umständen erstsprachliches Wissen hilfreich sei (vgl. ebd.). Stuart konnte im Zusammenhang mit Zweitsprachenlernenden in London Vorteile von Phonics-Unterricht im Vergleich zur

---

<sup>23</sup> Nation unterscheidet zwischen *free* und *checked vowels* in betonten Silben. Freie Vokale werden wie ihre Bezeichnung im Alphabet lautiert, d.h. a, e, i, o und u werden zu /:ei i: ai ou u:/ in der Aussprache. Auf diese Vokale folgen im Wort ein Konsonant sowie ein weiterer Vokal, z.B. in *date*. *Checked vowels* werden in der Aussprache zu /æ e i o u/. Wörter mit diesen Vokallautierungen folgt anschließend lediglich ein Konsonant. Soll das Wort verlängert werden, z.B. aufgrund von Derivation, so muss der Konsonant verdoppelt werden, z.B. *fun – funny* (vgl. Nation 2009: 21).

Ganzwortmethode in Bezug auf Aussprache, Lesekompetenz und Rekodierfähigkeit bestätigen (Stuart 1999: 587ff). Darüber hinaus berichtet Stuart, dass Lehrerfortbildungen nur in geringem Umfang für die Implementierung von Phonics nötig gewesen seien (vgl. ebd.). Ergebnisse von Hodgson et al. weisen jedoch darauf hin, dass EAL-Lernende in Bezug auf den Schriftspracherwerb eine Schwerpunktförderung im Bereich des Textverstehens, nicht im Bereich des Phonicswissens benötigten, da ihnen die Visualisierung sonst fehle (vgl. 2018: 14). Unter Rückgriff auf den Forschungsstand der letzten Jahre weist Neaum darauf hin, dass Phonics, insbesondere im Bereich im Unterricht von EAL-Lernenden, nicht die zentrale Rolle einnehmen dürfe, sondern lediglich einen Teil des *literacy*-Konzepts ausmachen solle (vgl. 2017: 6).

Phonics als Zugang zur englischen Schriftsprache wird im erssprachlichen Kontext als essenzieller Teil des Schriftspracherwerbs betrachtet und gilt im Erst- und Zweitsprachenunterricht als etabliert. Der beschriebene Forschungsstand zeigt, dass Phonics durchaus kontrovers diskutiert und dessen Einsatz kritisch betrachtet wird. Das rein technische Synthetisieren oder Analysieren der schriftsprachlichen Bestandteile wird in Kombination mit literaturbasierten sowie automatisierend übenden Elementen des Unterrichts dennoch als vorteilhaft eingestuft, was in eingebetteten Phonics-Konzepten, wie es z.B. im Programm *Letters and Sounds* (vgl. Kapitel 4.4) umgesetzt wurde, Verbreitung und Anerkennung gefunden hat. Die Ausführungen belegen zunächst einmal den Stellenwert sowie den Mehrwert eines solchen Schriftspracherwerbskonzepts für Lernende. In Bezug auf diese Dissertationsstudie erfolgt nachfolgend die genaue Analyse der Kriterien für guten Phonics-Unterricht, bevor der Abgleich mit den für im Zusammenhang mit dieser Studie geltende Lern- und Lehrbedingungen erfolgt.

### 4.3 Kriterien guten Phonics-Unterrichts im erssprachlichen Kontext

Im erssprachlichen Kontext finden sich zahlreiche Hinweise zur gelungenen Umsetzung von Phonics im Unterricht, da insbesondere in Bezug auf die erwähnten Inkonsistenzen der schriftlichen Realisierung der englischen Sprache ausreichend diagnostische und unterrichtliche Sicherheit der Lehrkräfte bestehen muss um sach- und lerngerecht angemessen zu unterrichten. Diese Hinweise, wie nachfolgend erläutert wird, sind im Hinblick auf die Adaption für den fremdsprachlichen Zusammenhang innerhalb dieser Studie relevant, da durch die Prüfung der kontextuellen Bedingungen didaktische Fehler möglicherweise vermieden werden können. Es folgen Kriterien auf linguistischer, didaktischer und methodischer Ebene sowie gesondert für den Einsatz von Phonics im Bereich Englisch als Zusatzsprache, der für den fremdsprachlichen Zusammenhang dieser Studie zusätzliche Hinweise für gelungene Phonics-Übungen liefert.

Die linguistischen und didaktischen Kriterien für gute Phonics-Programme, die beispielsweise das ehemalige Department for Education and Skills zusammenstellte, werden in der Literatur nach wie vor für

gültig erachtet (vgl. Medwell et al. 2014: 60). Demnach soll qualitativ hochwertige systematische Phonicsarbeit folgende Kriterien erfüllen (vgl. hier und im Folgenden Medwell et al. 2014: 58f): Ein Phonics-Programm für den Anfangsunterricht in England solle dafür sorgen, dass Lernende die Buchstaben des Alphabets beherrschen (Laut und Name des Buchstabens). Außerdem soll es sie befähigen, Phoneme in Wörtern zu segmentieren und zusammenzuschleifen. Des Weiteren sollen Verbindungen zwischen Laut- und Buchstabenmustern erkennbar gemacht werden, z.B. durch das Erkunden von Reimen, Alliterationen und anderen sprachlichen Mustern. Darüber hinaus sollen die Lernenden befähigt werden, Silben in Wörtern zu identifizieren sowie ihr Laut-Symbol-Wissen und phonologische Muster aktiv zu nutzen (z.B. bzgl. Konsonantenhäufungen und Vokalphonemen). Zusätzlich soll ein Phonics-Programm das Lernen von unregelmäßigen, d.h. nicht regulär dekodierbaren Wörtern als Sichtvokabular beinhalten. Das Programm solle darauf hinwirken, dass Lernende erkennen, dass gleiche Laute unterschiedlich geschrieben werden und dass gleiche Schreibweisen mit verschiedenen Lauten in Verbindung stehen können, d.h. es soll die Einsicht in die Inkonsistenz der englischen Schriftsprache anbahnen. Des Weiteren sollen Phonics-Programme dazu ausgelegt sein in täglichen Einzelstunden unterrichtet zu werden, welche von einfachem hin zu komplexerem Phonics-Wissen fortschreiten und die für die englische Sprache wesentlichen Graphem-Phonem-Korrespondenzen abdecken. In methodischer Hinsicht sollen die Programme ermöglichen, den Lernfortschritt der Kinder stets nachverfolgen zu können. Generell sollen sie einen multisensorischen Ansatz umfassen, damit Kinder variierend auf visuelle, auditive und kinästhetische Weise lernen. Dies dient dazu, das Phonics-Wissen und die -Fertigkeiten für die tägliche Anwendung zu sichern. Als erste anzubahnde Fähigkeiten solle ein Phonics-Programm zeigen, dass Phoneme in der Reihenfolge von links nach rechts durch das gesamte Wort verbunden werden müssen, sowie wie Wörter für die Rechtschreibung in einzelne Phoneme zerlegt werden und dass dies die Umkehrung des Zusammenziehens von Einzelphonemen sei. Es solle sichergestellt werden, dass die Lernenden Phonics-Wissen und -Fertigkeiten als ihren ersten Zugang zum Lesen und Rechtschreiben begreifen, auch wenn ein Wort nicht immer nach den im Programm vorgestellten Graphem-Phonem-Beziehungen dekodierbar sei. Darüber hinaus sollen dekodierbare hochfrequente Wörter gelehrt werden, welche nicht vollständig konform mit ebendiesen Graphem-Phonem-Korrespondenzen seien. Das Programm solle zusätzlich so früh wie möglich sicherstellen, dass Lernende die Gelegenheit haben Texte zu lesen und Worte zu schreiben, die innerhalb ihres bereits gelernten Phonics-Wissens und den damit einhergehenden Fertigkeiten liegen, auch wenn noch nicht jedes Wort eines Textes diesem Wissensstand entspreche.

Von Medwell et al. werden darüber hinausgehend als Kriterien für guten Phonics-Unterricht benannt (vgl. 2014: 61f): Das Hörverstehen und das Sprechen seien als Ausgangspunkt für die Phonicsarbeit zu sehen. Der Aufbau phonologischer Bewusstheit folge über die Förderung der Lautdiskriminierung, die Bestimmung von Wort- sowie Silbengrenzen, die Bestimmung von Anlauten und Silbenreimen sowie

die Identifikation von Reimwörtern (vgl. Medwell et al. 2014: 63). Des Weiteren sollte ein Programm die systematische Einführung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen umfassen, keine willkürlich gewählte Rangfolge, sowie mit einfachen KVK-Wörtern (Konsonant-Vokal-Konsonant, z.B. *cat*) beginnen, bevor zu Strukturen wie KKVK (z.B. *spit*) und KVKK (z.B. *left*) übergegangen werde (vgl. ebd.). Ebenso wird betont, es seien Elemente morphologischen Wissens über Schriftsprache wie der Einsatz von Suffixen und Präfixen sowie Flexionsendungen (z.B. Pluralbildung von Substantiven sowie Vergangenheitseendungen von Verben sowie Rechtschreibmuster (bei Medwell et al. nicht näher spezifiziert) einzubeziehen.

Methodische Hinweise zur erfolgreichen Implementierung von Phonics finden sich bei Macnair et al. (vgl. 2006: 46f). Es seien demnach kurze Einheiten pro Tag (30-40 Minuten) zu unterrichten. Alle Phoneme würden innerhalb eines „Terms“ (6-8 Wochen) eingeführt und in separaten *literacy sessions* kontextuell aufgegriffen (vgl. Macnair et al. 2006: 49). Die Einführung von Routinen wird dabei stark empfohlen, z.B. durch eine feststehende Stundenstruktur. Macnair et al. schlagen folgende Progression jeder Stunde vor: *Warm-up, Revision, A new sound, Word making, Letter formation, Consolidation* (vgl. Macnair et al. 2006: 46f). Hier wird empfohlen, vor der Konfrontation mit der Schriftsprache einen starken unterrichtlichen Schwerpunkt auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit zu legen, z.B. mithilfe des szenischen Spiels oder Bewegungselementen. Darüber hinaus werden das Singen, Klatschen, das Hören von Musik, der Einsatz von Kinderreimen und onomatopoetische Kinderbücher, Klatsch- und Hüpfspiele in Verbindung mit Reim und Rhythmus, Explizitmachen von Lauten in Umgebung und Sprache sowie bewusste Hörübungen zu Lauten in ihrer Umgebung (vgl. ebd.). Es sollten außerdem strukturierende Übungen (z.B. spontane Sammlungen von Wörtern desselben Lauts/Phonems) gemeinsam mit der jeweiligen Lerngruppe aufgegriffen werden, da es keine absoluten Regeln für den Phonics-Unterricht gebe (vgl. Macnair et al. 2006: 57). Wichtige und weniger wichtige Unterschiede müssten explizit thematisiert werden und multisensorische Zugänge geschaffen werden (z.B. durch den Einsatz von Knete, Fell, Sägespäne, Reis, Magnetbuchstaben, auf den Rücken schreiben, etc., vgl. ebd.). Darüber hinaus sei es empfehlenswert, Sprachspiele einzusetzen, die mit Reimen, Alliterationen oder Assonanzen arbeiten, wie sie z.B. in den Dr.-Seuss-Büchern und anderer Kinderliteratur auftreten (z.B. *Preston Pig* von Colin MacNaughton, oder *Tanka Skunk* von Steve Webb oder *Can't you sleep, Little Bear?*, vgl. ebd.). In bedeutungsvolle Kontexte eingebettetes Entdecken von englischen Schreibweisen solle ebenfalls erfolgen, auch hinsichtlich wichtiger Morphem-Strukturen (z.B. *sign* und *signature*) (vgl. Macnair et al. 2006: 58). Der Unterricht solle allgemein rekursiv angelegtes Lernen ermöglichen, indem eine spiralförmige Wiederkehr von Inhalten erfolge (vgl. ebd.).

Das auf diese Weise strukturierte und systematische Vorgehen wird jedoch auch kritisch gesehen, da vor dem Hintergrund lerntheoretischer Überlegungen davon auszugehen sei, dass Lernen in Sprüngen

geschehe, nicht in gleichförmiger Progression, wie diese die systematischen Phonics-Programme vorsehen (vgl. Goouch & Lambirth 2017: 9).

Reilly und Reilly stellen Anforderungen zusammen, die speziell auf das Schreiben im Englisch-als-Zusatzsprachen-Unterricht abgestimmt wurden (vgl. 2005). Sie unterscheiden die vorgeschlagenen Übungen nach linguistischen Einheiten. Auf Wortebene werden Wortspiele und Übungen vorgeschlagen, die eine feste Struktur an Worterkennungs- und Phonics-Kenntnissen einbeziehen (vgl. 2005: 11). Demnach seien nicht nur phonics-bezogene Schreibstrategien zu erwerben, sondern auch solche, mit denen irreguläre Wortstrukturen erarbeitet werden können. Analog zu anderen Forschenden weisen Reilly und Reilly darauf hin, dass ein Überbetonen von Phonics Lernende frühzeitig im Schriftspracherwerbsprozess mit vielen Wörtern im Stich lasse, z.B. im Falle von Worten wie *she*, *the*, *he* (vgl. 2005: 12). Sie schlagen stattdessen eine „*balanced instruction*“ vor, welche Phonics und Sichtwortlesen vereint (vgl. Dahl und Scharer 2000, nach 2005: 12). Sehr junge Fremdsprachenlernende sollten sich im Rahmen von Spielen, Geschichten und Reimen, ältere Studierende stattdessen eher innerhalb einer beschleunigten Phonics-Instruktion im Rahmen von bewusstmachenden Übungen wie Segmentieren von Wörtern in Anlaute und Silbenreime, Reimspiele, Sätze mit Alliterationen und Gedichte mit Phonics auseinandersetzen (vgl. ebd.). Die Kontexte, in den Phonics eingebettet werde, solle sich generell innerhalb von vergnüglichen Unterrichtsaktivitäten bewegen, z.B. das Erstellen eines eigenen Alphabetbuchs, Lesen von Big Books oder Erstellen von Spielen und Brettspielen (vgl. ebd.). Insbesondere solle die phonemische Bewusstheit dadurch gefördert werden, dass die Verbindung zum Hören hergestellt werde, z.B. durch Spiele zur Diskriminierung von Lauten (z.B. Reimwörtern). Reilly und Reilly betonen hier, dass zuerst das Hören zu sichern sei, bevor zum Schriftbild vorangeschritten werde (vgl. 2005: 12). Darüber hinaus solle die Verbindung zum Sehen dadurch hergestellt werden, dass die visuelle Darstellung der Wörter bei der Memorierung der Schreibweise helfe (vgl. ebd.). Auch im Zusammenhang mit Fremdsprachen- bzw. Zusatzsprachenlernenden wird die Arbeit auf Anlaut-Silbenreim-Ebene betont. Diese sei wichtig um Muster zu erkennen, die auch für das Schreiben nutzbar seien (vgl. Macnair et al. 2006: 13). Insbesondere müsse diese Arbeit kontextuell eingebettet sein um Wortfamilien zu erstellen, Silbengrenzen zu identifizieren und kurze Gedichte zu schreiben (vgl. Reilly & Reilly 2005: 12). Hinsichtlich der Rechtschreibung seien außerdem Memorierungshilfen und -strategien hilfreich (vgl. Reilly & Reilly 2005: 13). Reilly und Reilly raten dazu, zunächst das Phonics-Wissen zu sichern und danach einzuführen, Anlaute und Silbenreime zu manipulieren, da nur Phonics-Wissen nicht ausreiche (vgl. ebd.). Sichtvokabular sei ebenfalls einzuführen und könne über Poster und Aushänge im Klassenraum präsent gemacht werden. In Bezug zum Umgang mit Fehlern, die aufgrund von Interferenzen mit der Erstsprache entstehen, sollen die Lernenden angehalten werden, in jedem Fall einen eigenen Versuch zu starten („*have a go*“, vgl. Reilly & Reilly 2005: 14). Der Schwerpunkt liegt also, wie aus dem Fremdsprachenunterricht bekannt, auf *fluency* bzw. *message before accuracy*. Dabei müsse

man bestimmte Fehler fokussieren. Wenn beispielsweise die Syntax korrekt sei, aber zahlreiche Rechtschreibfehler vorhanden seien, sollten Lernende ermutigt werden, einen Schreibversuch zu unternehmen und unter der Gabe von Hinweisen deren Wissen hervorgehoben werden, statt ihnen Vorgaben zu machen (vgl. ebd.). Diese Vorgehensweise sei ebenfalls für die Beurteilung der Leistungsentwicklung hilfreich, da es ermögliche herauszufinden, auf welchem Lernstand sich das Kind befinde und woran es als nächstes arbeiten könne (vgl. ebd.). Durch Lob und Wertschätzung könne bedeutungsvolles Schreiben ermöglicht werden (vgl. ebd.). Der Einsatz von Portfolios und die Evaluation durch Mitschülerinnen und Mitschüler könnten sich ebenfalls motivationssteigernd auf Schreibversuche auswirken (vgl. ebd.). Auf Satzebene müssen EFL-/EAL-Lernende insbesondere die Syntax und Wortreihenfolge in Englisch kennen lernen und die Art der Satzbildung verstehen (vgl. Reilly & Reilly 2005: 15). Dazu solle Wortartenwissen für die Satzausgestaltung genutzt werden, Ersetzen als mögliche Strategie kennen gelernt sowie Satzzeichensetzung und Grammatik im Kontext bearbeitet werden (z.B. Gedichte schreiben, Zeichnungen annotieren, Grußkarten schreiben, Nachrichten an Familie und Freunde schreiben, Chunks, vgl. ebd.). Auf Textebene sollten EFL-/EAL-Lernende Mittel zur Kohäsion in der Textgestaltung kennenlernen, lernen, Verbindungswörter zu verwenden sowie Textübergänge zu gestalten. Der Planung und dem Verfassen von Textentwürfen könne mittels Rahmenvorgaben wie genre-orientiertem Schreiben mithilfe von Vorlagen begegnet werden (vgl. ebd.). Wichtig sei die Aufrechterhaltung der Motivation durch das bedeutungsvolle Schreiben für ein Publikum, sowie durch angemessenes Scaffolding seitens der Lehrkraft (vgl. ebd.). Die Einbettung in einen bedeutungsvollen inhaltlichen Kontext solle kreative Möglichkeiten des Schreibens eröffnen, sowie idealerweise selbstwertsteigernd sein und kulturelles Lernen ermöglichen (vgl. ebd.).

Die soeben ausgeführten Kriterien zur Umsetzung von gutem Phonics-Unterricht im erstsprachlichen Zusammenhang lassen wesentliche Konzepte des Fremdsprachenunterrichts Englisch an deutschen Grundschulen, wie auch des erstsprachlich deutschen Schriftspracherwerbs wiedererkennen. Konzepte wie Scaffolding, der Aufbau des zweit- oder fremdsprachlichen Wortschatzes sowie der Auf- oder Ausbau von Lese- und Rechtschreibstrategien können beispielsweise diesbezüglich genannt werden. Für die im Rahmen dieser Studie konzipierte Studie ergibt sich aus den Ausführungen, dass Übungen auf den linguistischen Ebenen der Phonem-Graphem-Verbindungen, der Anlaute und Silbenreime, der Morphem sowie der Ganzwörter an Lehrkräfte herangetragen werden müssen, wenn diese Phonics-Übungen erfolgreich einsetzen müssen. Die Übungen müssen darüber hinaus sinnvoll in einen themenorientierten, möglichst literatur- bzw. textbasierten Unterricht eingebettet werden, der für die Lernenden bedeutungsvolle kommunikative Anlässe schafft.



#### 4.4 Moderne Phonics-Programme: Beispiel *Letters and Sounds*

Das Phonics-Programm Letters and Sounds wurde im Jahr 2007 vom damaligen *Department for Education and Skills* (heute *Department for Education*) im Anschluss an die erwähnten Diskussionen um die Ergebnisse um die *Clackmannanshire Study* und die daraufhin entstandenen Reaktionen in England erarbeiten und veröffentlicht (vgl. DfES 2007). Es wurde seither stark beworben und wird nach wie vor am häufigsten aller Phonics-Programme in Schulen in England als Grundlage für den Phonics-Unterricht verwendet (vgl. Hodgson et al. 2018: 6, Shapiro & Solity 2016: 182). Es wird zwar als synthetisches Phonics-Programm bezeichnet; die nachfolgenden Ausführungen zeigen jedoch, dass es sich um ein integriertes systematisches Programm handelt, das durchaus anpassungsfähig und flexibel genutzt werden kann. Aus diesem Grund, und da es, im Gegensatz zu anderen im erstsprachlichen Kontext verbreitet genutzten Programmen, keinem kommerziellen Hintergrund entspringen ist, dient es in dieser Studie als Ausgangspunkt für die systematische eingebettete Phonics-Arbeit. In Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit stellt dieses Programm die didaktisch aufbereitete Grundlage der Hintergründe zum englischen Schriftsystem sowie der unterrichtlichen Umsetzungsmöglichkeiten dar, da es bestrebt ist, das inkonsistente englische Schriftsystem detailliert zu systematisieren (vgl. Shapiro & Solity 2016: 184). Das Programm wird nachfolgend ausführlich vorgestellt, da die Anpassungen von Elementen dieses Programms für die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Lehrerfortbildung für Fremdsprachenlehrende an Grundschulen hergeleitet werden. Diese flexible Handhabung ist, obwohl das Programm genaue Vorgaben macht, nach Hodgson et al. im erstsprachlichen Kontext üblich (vgl. 2018: 6). Es wird berichtet, dass in England 73 bis 80 % der Phonics unterrichtenden Lehrkräfte von ihren *local education authorities* diesbezüglich weitergebildet wurden (vgl. Hodgson et al. 2018: 7).

##### **Grundlagen von Letters and Sounds**

Das Programm ist in sechs aufeinander aufbauende Phasen gegliedert. Es wird als synthetisches Programm bezeichnet, d.h. es geht von den kleinsten linguistischen Einheiten aus, den Phonemen, und bezieht nach und nach größere Einheiten, wie Graphem-Phonem-Beziehungen, Anlaute und Silbenreime sowie Morpheme und Wörter mit ein (vgl. DfE 2013: 2). Die Hinweise zu diesem Programm im beigefügten Heft *Notes of Guidance for Practitioners and Teachers* machen darauf aufmerksam, dass die vorgegebenen sechs Phasen flexibel zu handhaben seien und deren Inhalte je nach Bedarf der Lerngruppe auch in ihrer Abfolge verändert werden können (vgl. DfES 2007b: 5). Allgemein sei bei der Umsetzung auf eine rasch fortschreitende Progression der Inhalte zu achten, aber dennoch sollten sich Lehrkräfte an den Fortschritten der Lernenden orientieren (vgl. ebd.). Die rasch fortschreitende Progression bezwecke den schnellen Aufbau von Worterkennungsfertigkeiten, sodass bis zum Ende von Jahrgangsstufe eins flüssig gelesen werden könne (vgl. DfES 2007b: 3). Das Programm legt insgesamt

als Voraussetzung für die Phonics-Arbeit großen Wert auf die Förderung der Fertigkeiten Sprechen und Hören (vgl. DfES 2007b: 2). Der Unterricht mit diesem Programm solle bei den Lernenden im Alter von 5 Jahren beginnen (vgl. ebd.). Auf Basis der „*Simple View of Reading*“ von Jim Rose aus dem Jahre 2006 sollen sich Lernende nicht nur die Worterkennung aneignen, sondern auch das Verstehen erlernen (vgl. Rose 2006, vgl. DfES 2007b: 2). Aus diesem Grund stelle das Programm sicher, dass Dekodieren und Enkodieren als Basis für die Worterkennung geübt werden, damit der Unterricht das Verstehen und Erstellen von Texten in den Schwerpunkt nehmen könne (vgl. ebd.). Betont wird hier, dass Phonics als Mittel zum Zweck des Textverstehens zu betrachten sei (vgl. vgl. DfES 2007b: 3). Im Programm wird auch darauf hingewiesen, dass Kinder das Schreiben schwieriger finden als das Lesen (vgl. ebd.). Insgesamt wird als Ziel des Programms angegeben, vom Leselernprozess selbst hin zum Lesen zur Gestaltung des eigenen Lernprozesses zu gelangen („*from learning to read to reading to learn*“, DfES 2007b: 3). Dekodieren und Enkodieren werden als umkehrbare Prozesse angesehen (vgl. ebd.). Das Schreiben, aufgrund der höheren Komplexität, folge allerdings den Fertigkeiten des Lesens in versetzter Form, sodass das Schreib- und Rechtschreibtraining über Phase sechs hinausgehend fortgesetzt werden müsse (vgl. ebd.). Jede Phase des Programms enthält vielfältige Vorschläge für Unterrichtsübungen und Listen an Beispielwörtern und -sätzen, die für den Einsatz während der täglichen Phonics-Einheiten bereitstehen (vgl. DfES 2007a).

### **Die 6-Phasen-Struktur des Programms**

Phase eins des Programms widmet sich insgesamt der Entwicklung der mündlichen Fertigkeiten Sprechen und Hören und insbesondere der Ausbildung der phonologischen Bewusstheit der Kinder (vgl. DfES 2007a: 1ff). Im Einzelnen werden sieben Aspekte phonologischer Bewusstheit unterschieden und für jeden dieser Aspekte werden Übungen in den drei Bereichen auditive Diskriminierung von Lauten, auditives Gedächtnis und Sequenzieren, sowie Wortschatzarbeit und Sprachverstehen vorgeschlagen (vgl. DfES 2007a: 4). Die Aspekte phonologischer Bewusstheit sind (vgl. DfES 2007a: 4):

1. *Allgemeine Lautdiskriminierung - Laute aus der Umwelt*
2. *Allgemeine Lautdiskriminierung – Laute von Musikinstrumenten*
3. *Allgemeine Lautdiskriminierung - Body-Percussion*
4. *Rhythmus und Reim*
5. *Alliteration*
6. *stimmliche Laute*
7. *mündliches Segmentieren und Zusammenziehen von Lauten*

Übungen in dieser Phase sollen die Kinder darin unterstützen genau hinzuhören, ihren Wortschatz zu erweitern, selbstbewusst mit Erwachsenen und anderen Kindern zu sprechen, Phoneme zu diskrimi-

nieren, die Phoneme, die sie hören, in der geforderten Reihenfolge zu reproduzieren sowie das Lautieren zu üben um Wörter mündlich in einzelne Phoneme segmentieren zu lernen (vgl. DfES 2007a: 4). Diese Phase ist hauptsächlich für den Einsatz während des Vorschuljahres vorgesehen (vgl. DfES 2007b: 5). Die Übungen sollen in vielfältige Unterrichtsaktivitäten zu Geschichten, szenischem Spiel, Reimen und Rollenspielen eingebettet werden und während dieser Zeit sowohl sprachliche Erfahrungen mit fiktionalen, als auch nicht-fiktionalen Texten, wie auch angemessene historische Quellen oder wissenschaftlichen Texten sammeln (vgl. DfES 2007b: 6). Für Kinder mit Lernschwächen, z.B. Hörproblemen, wird auf mögliche externe Hilfe durch den Sprachtherapiedienst (*speech and language therapy service*) und den regelmäßigen Austausch mit den Sorgeberechtigten verwiesen, sodass auch wechselnde Bedarfe rasch erkannt werden können (vgl. DfES 2007b: 6). Kinder mit Englisch als Zusatzsprache sollen in dieser Phase die Möglichkeit erhalten, sich in ihnen bekannten Themen auszutauschen und zusätzliche Unterstützung durch z.B. *teaching assistants* oder in Kleingruppenarbeit durch Mitschülerinnen und Mitschüler zu erhalten und gleichzeitig ihre Motivation für das Sprechen der Zusatzsprache Englisch aufrecht zu erhalten bzw. zu wecken (vgl. DfES 2007b: 6).

Phase zwei des Programms beginnt damit, erste als einfach erachtete Graphem-Phonem-Beziehungen einzuführen und stellt somit den Beginn des eigentlichen systematisch vorgehenden Programms dar (vgl. DfES 2007a: 48, vgl. DfES 2007b: 7). Die Grapheme, die in dieser Phase eingeführt werden, sind in fünf Untergruppen unterteilt (DfES 2007a: 48):

*Set 1: s, a, t, p*

*Set 2: i, n, m, d*

*Set 3: g, o, c, k*

*Set 4: ck, c, u, r*

*Set 5: h, b, f/ff, l/l, ss*

Diese Untergruppen sollen jeweils eine Woche lang geübt werden, bevor die nachfolgende Untergruppe hinzugefügt wird (vgl. DfES 2007a: 48). Die den Graphemen entsprechenden lautlichen Repräsentationen werden in einer DVD vorgesprochen, sodass die Lehrkraft bei Unsicherheit diese zu Hilfe nehmen kann (vgl. DfES 2007: 47). Zusätzlich werden die ersten hochfrequenten schwierigen Wörter (*high frequency tricky words*) *the, to, go, no* und *I* eingeführt (vgl. ebd.). Da sie sich „regelwidrig“ zu den bisher kennen gelernten Lautrepräsentationen für die oben beschriebenen Grapheme verhalten, dennoch aber für das Erlesen erster Sätze notwendig sind, werden sie als auswendig zu merkende *high frequency tricky words* zusätzlich eingeführt (vgl. ebd.). Mithilfe der in dieser Phase eingeführten Grapheme lernen die Kinder, kurze einsilbige Wörter bestehend aus wenigen Konsonanten (K) und Vokalen (V) mit der Struktur VK (z.B. *in, at, on*) oder KVK (z.B. *pat, dog, sit*) zu lesen (vgl. ebd.). Das Segmentieren und Zusammenziehen der Phoneme wird in dieser Phase auf Grapheme übertragen und somit

die Verbindung von gesprochener und geschriebener Sprache hergestellt (vgl. ebd.). Am Ende dieser Phase sollen Kinder laut dem Programm dazu in der Lage sein, einige VK- und KVK-Wörter zu erlesen sowie entweder mithilfe von Magnetbuchstaben oder auf kleinen Whiteboards korrekt zu schreiben (vgl. ebd.). Innerhalb dieses Abschnittes in Letters and Sounds werden vielfältige Übungen vorgeschlagen, wie die Grapheme eingeführt und deren Graphem-Phonem-Beziehungen gefestigt werden können (vgl. DfES 2007a: 51ff). Phase zwei liefert darüber hinaus eine einheitliche Struktur, wie die kurzen täglichen Phonics-Unterrichtseinheiten aufgebaut werden sollen:

<b>Revisit and review</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practise previously learned graphemes</li> <li>• Practise blending and segmentation</li> </ul>
<b>Teach</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teach new graphemes</li> <li>• Teach tricky words</li> </ul>
<b>Practice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practise blending and reading words with the new GPC</li> <li>• Practise segmenting and spelling words with the new GPC</li> </ul>
<b>Apply</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read or write a sentence using one or more high-frequency words and words containing the new graphemes</li> </ul>

Abbildung 10: Ablauf einer Phonics-Einheit im erstsprachlichen Unterricht (vgl. DfES 2007a: 49)

Jede Einheit beginnt diesem Schema entsprechend mit einer kurzen Übung zum Segmentieren und Zusammenziehen von Wörtern bestehend aus bereits eingeführten Graphemen sowie der Festigung deren Graphem-Phonem-Beziehungen. Im Anschluss daran werden neue Grapheme eingeführt sowie je nach Ermessen ein oder mehrere neue *high frequency tricky words* eingeführt. Darauf folgt eine Übungsphase, in der die neuen Graphem-Phonem-Beziehungen gefestigt werden. Jede Kurzeinheit wird mit einem Anwendungsteil abgeschlossen, in welchem die Kinder je nach Ermessen der Lehrkraft einen Satz lesen oder schreiben, in dem neue und bereits bekannte Graphem-Phonem-Beziehungen auftreten. Auf diese Weise sollen alle neuen Grapheme in Phase zwei innerhalb von fünf Wochen eingeführt und innerhalb einer weiteren Woche gefestigt und geübt werden (vgl. DfES 2007a: 50). Laut der Handreichung für Lehrkräfte steht ein multisensorischer Ansatz im Vordergrund (vgl. DfES 2007b: 7).

In Phase drei werden weitere neue Grapheme eingeführt (vgl. DfES 2007a: 74). Diese sind zum einen die fehlenden konsonantischen Grapheme des Alphabets *j, v, w, x, y, z/zz* und *qu* sowie weitere 18 Di- und Trigraphen (vgl. ebd.). Die Mehrgraphen *ch, sh, th* (inklusive der stimmhaften und stimmlosen Realisierung), *ng, ai, ee, igh, oa, oo* (wie in *look*, aber auch in *boot*), *ar, or, ur, ow* (wie in *cow*), *oi, ear, ure* und *er* sind hier inbegriffen (vgl. ebd.). Das Programm sieht vor, dass die Phase drei innerhalb von zehn bis zwölf Wochen bearbeitet wird (vgl. DfES 2007a: 76f). Neben den neuen Graphemen werden

folgende neue hochfrequente schwierige Wörter vorgestellt: *he, she, we, me, be, was, my, you, her, they, all* und *are* (vgl. ebd.). Diese Phase hat zum Ziel, diese eingeführten Mehrgraphen als Grapheme zu identifizieren und mit den eingeführten Lautrepräsentationen zu verknüpfen (vgl. DfES 2007a: 74). Darüber hinaus sollen die Kinder lernen, Textüberschriften, kurze Sätze und Fragen bestehend aus maximal zweisilbigen Wörtern erlesen zu können (vgl. ebd.). Zweisilbige Wörter sollen grundsätzlich jedoch auch geschrieben werden können (vgl. DfES 2007a: 73). Zusätzlich zur Lautrepräsentation der bisher eingeführten Grapheme treten nun die Namen der Buchstaben hinzu (vgl. ebd.). Weiterhin spielen beide Techniken des Zusammenziehens der Grapheme beim Lesen sowie des Segmentierens dieser beim Schreiben bzw. Rechtschreiben eine zentrale Rolle (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden folgende als hochfrequente, aber dennoch dekodierbare Wörter präsentiert, die die Worterkennung beschleunigen und damit das Erlesen von Geschichten und Schreiben eigener kurzer Texte erleichtern sollen (vgl. DfES 2007a: 91): *will, with, that, this, then, them, see, for, now, down, look* und *too*.

In Phase vier werden keine neuen Grapheme eingeführt. Stattdessen wird die bisher eingeführte Wortstruktur von KVK-Wörtern erweitert durch die Strukturen KVKK (z.B. *milk*), KKV (z.B. *tree*), KKVK (z.B. *plum*), KKVKK (z.B. *stand*), KKKVK (z.B. *street*) und KKKVKK (z.B. *streetcar*) (vgl. DfES 2007a: 126ff). Bei dieser Strukturhilfe ist die Phonemstruktur des jeweiligen Wortes (nicht die Buchstabenhäufung) zu beachten. Zur alternierenden Struktur von Konsonanten und Vokalen kommen also Wörter mit Konsonantenhäufungen hinzu. Letztgenannte Struktur KKKVKK umfasst hier nicht eine strikte Wortstruktur, sondern bezieht sich auf mehrsilbige Wörter, die unterschiedliche Konsonantenhäufungen enthalten können (vgl. ebd.). In dieser Phase werden weitere hochfrequente dekodierbare Wörter präsentiert: *went, it's, from, children, just* und *help* (vgl. DfES 2007a: 118). Hinzu kommen darüber hinaus weitere hochfrequente schwierige Wörter wie *some, one, said, come, do, so, were, when, have, there, out, like, little* und *what* (vgl. DfES 2007a: 125). Diese Phase dient verstärkt der Festigung der bereits bekannten Graphem-Phonem-Beziehungen und der verstärkten Übungspraxis des Lesens und Schreibens bzw. Rechtschreibens (vgl. DfES 2007a: 106). Für diese Phase ist eine Unterrichtszeit von vier bis sechs Wochen vorgesehen (vgl. ebd.).

Phase fünf stellt den Kindern alternative Aussprachevarianten für bekannte Grapheme und alternative Schreibweisen für bekannte Phoneme vor (vgl. DfES 2007a: 131). Darüber hinaus werden die letzten fehlenden neuen Grapheme präsentiert. Als neue oder neue Aspekte beinhaltende Graphem-Phonem-Beziehungen werden die Grapheme wie in folgenden Beispielwörtern vorgestellt:

<b>ay, ou, ie, ea, oy, ir, ue</b>	day, cloud, tie, eat, boy, girl, blue
<b>aw, wh, ph, ew, oe, au, ey</b>	jaw, when, elephant, new, toe, August, monkey
<b>a-e, e-e, i-e, o-e, u-e</b>	game, Pete, like, June, stone
<b>a, e, i, o, u</b>	lady, want, father, child, cold, unit, put
<b>ow, ie, ea, er, ou</b>	snow, field, head, her, soup, should, shoulder
<b>y, ch, c, g, ey</b>	my, happy, gym, Christmas, machine, ice, ginger, grey

Abbildung 11: Liste der Grapheme aus Phase 5 des Programms *Letters and Sounds* (vgl. DfES 2007a: 134, 151ff)

Wie in den vorherigen Phasen werden auch hier neue hochfrequente schwierige Wörter hinzugezogen (vgl. DfES 2007a: 132f): *oh, their, people, Mr, Mrs, looked, called, asked, would, should* und *could*. Diese werden nach und nach zunächst gelesen, bevor sie geschrieben werden (vgl. ebd.). Folgende dekodierbare hochfrequente Wörter werden in Phase fünf präsentiert (vgl. DfES 2007a: 133): *water, where, who, again, thought, through, work, mouse, many, laughed, because, different, any, eyes, friends, once* und *please*. In dieser Phase verbleiben die Schülerinnen und Schüler nach Angaben des Programms 30 Wochen, d.h. diese Phase ist für das gesamte erste Schuljahr vorgesehen (vgl. DfES 2007a: 130ff).

Phase sechs umfasst letztlich keine neuen Grapheme mehr, da diese bis spätestens in Phase fünf alle eingeführt wurden (vgl. DfES 2007a: 168). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder zu Beginn dieser Phase phonemisch korrekt schreiben, aber noch gelegentlich unkonventionelle Schreibweisen enthalten sind (vgl. ebd.). Bezüglich des Lesens wird davon ausgegangen, dass Kinder vielfältiges Vokabular rasch dekodieren und damit automatisiert erlesen können, darunter auch unbekannte oder längere Wörter (vgl. ebd.). Zum Zweck der beschleunigten Worterkennung wird eine Liste der 300 häufigsten Wörter im Anhang des Programms mitgeliefert, die als Grundlage für den Wortschatzaufbau dienen könne (vgl. DfES 2007a: 168, 193ff). In dieser Phase werden die Kinder beim Lesen dazu angehalten, sich eventuell beim Dekodieren nicht erschlossene Betonung von Wörtern durch den Kontext und damit den Sinn des Texts zu erschließen (vgl. DfES 2007a: 169). Des Weiteren wird hier verstärkt das Leseverstehen der Kinder gefördert durch die Aktivierung von Vorwissen, Wortschatzarbeit zur Klärung von Wortbedeutungen, Informationen zum gelesenen Text zu hinterfragen, mentale Bilder während des Lesens zu entwickeln und den Inhalt zusammenzufassen (vgl. ebd.). Hier wird insbesondere die Bedeutung von Geschichten, Lyrik wie auch nicht-fiktionalen Texten gestärkt, mit deren Hilfe vielfältige Lesestrategien geübt werden können (vgl. ebd.). Diese werden jedoch nicht näher spezifiziert. In Bezug auf das Rechtschreiben soll insbesondere auf das Bilden der Vergangenheitsformen, dem Anfügen von Suffixen als Flexions- und Wortbildungsendungen und dem Schreiben von längeren Wörtern eingegangen werden (vgl. DfES 2007a: 170ff). Darüber hinaus werden den Kindern einige Merkstrategien wie

das Unterteilen von Wörtern in dessen Silben (z.B. *Sep - tem - ber*), die Zerlegung von Wörtern in Stammwörter und Zusatzmorpheme (z.B. *smile + -ing*), das Bilden von Analogien (z.B. in *would, should* und *could*) sowie die Zuhilfenahme von Eselsbrücken (z.B. *O U lucky duck* für die Schreibweise von *could*) (vgl. DfES 2007a: 180). Diese Rechtschreibhilfen werden durch einige Richtlinien unterstützt, die das Programm in einer neun-Punkte-Liste zur Verfügung stellt:

Spelling Guideline	Examples
<i>ai</i> and <i>oi</i> do not occur at the end of English words	joy, play
If you hear an <i>o</i> -sound after a <i>w</i> , you mostly write <i>a</i>	want, wash
If you hear an <i>ur</i> -sound after a <i>w</i> , you mostly write <i>or</i> <i>Exception: were</i>	work, word
<i>o</i> -sound before <i>l</i> , you write <i>a</i>	ball, call
If <i>v</i> at the end of words, always add <i>-e</i>	give, have
The ' marks missing letters	I'm, can't
Same sound, different meaning	their - there
<i>i</i> before <i>e</i> , except after <i>c</i>	piece, receive

Abbildung 12: Spelling Guidelines aus Phase 6 des Programms Letters and Sounds (vgl. DfES 2007a: 187f)

Zur Verwendung der Suffixe werden weitere Hilfestellungen genannt (vgl. DfES 2007a: 189f). Als Beispiele für zu behandelnde Suffixe werden *-ed, -ing, -s, -es, -er* und *-est* als Flexionsendungen für Pluralmarkierungen von Substantiven und Zeitmarkierungen von Verben sowie Steigerungsendungen von Adjektiven, *-ful, -er, -ment, -ness, -ly* als Wortbildungsmorpheme zum Zeichen des Wortartenwechsels genannt. Als weitere Hilfestellung werden folgende Hinweise gegeben (vgl. DfES 2007a: 190):

1. If the infinitive of a verb ends with a split digraph, drop *-e* when adding grammatical morphemes, e.g. *hope – hoping, give – giving, like – liked*
2. If the base word ends in *-y* preceded by a consonant, exchange *-y* with *-i* before adding grammatical morphemes, e.g. *baby – babies*. If the grammatical morpheme starts with *-i*, keep *-y*, e.g. *carry – carrying*
3. If a base word ends in a single consonant letter preceded by a single vowel letter and the suffix begins with a vowel, double the consonant letter, e.g. *hop – hopped, run – running, fun – funny*

Das Programm wurde von Shapiro und Solity mit einem weiteren Schriftspracherwerbsprogramm hinsichtlich des größeren Lernfortschritts der Lernenden verglichen (vgl. 2016). Der wesentliche Unterschied der beiden Programme besteht darin, dass, während *Letters and Sounds* vielfältige Graphem-

Phonem-Beziehungen zu unterrichten bestrebt ist, das zweite Programm, Early Reading Research, lediglich die konsistenten Graphem-Phonem-Verbindungen beinhaltet und zahlreiche Sichtwörter unterrichtet. Im Ergebnis wurden beide Programme für gleich effektiv in Bezug auf die Leistungen der Lernenden befunden. Lediglich profitierten schwache Lernende stärker von der Förderung beim Lesen von Ausnahmewörtern im ersten Lernjahr (vgl. Shapiro & Solity 2016: 200). Zentral für diese Studie ist, dass *Letters and Sounds* als effektives Programm eingestuft und Übungen daraus, angepasst auf das sprachliche Niveau der Fremdsprachenlernenden, im Hinblick auf die verschiedenen linguistischen Ebenen übernommen werden können.

### 4.5 Zwischenfazit

Die Gelingensbedingungen, unter denen Lehrkräfte im Englischunterricht an deutschen Grundschulen aus ihrer Sicht die englische Schriftsprache mithilfe von phonics-basierten Übungen anbahnen können, werden maßgeblich davon beeinflusst, inwiefern sich diese Übungen in die Gepflogenheiten dieser Lehrkräfte in ihrem Fremdsprachenunterricht einbinden lassen. Dazu müssen Lehrkräfte Wissen über die englische Schriftlinguistik besitzen und didaktische Anknüpfungspunkte identifizieren, um die Schrift in bestehende Strukturen und Inhalte ihres Englischunterrichts einzufügen. Das englische Schriftsystem stellt durch zahlreiche Inkonsistenzen in den Graphem-Phonem-Beziehungen Herausforderungen an Lernende des Schriftspracherwerbs, über die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht zu diagnostischen Zwecken informiert sein müssen (vgl. Kapitel 4.1.1). Zusätzlich zu zahlreichen Graphem-Phonem-Korrespondenzen müssen alternative Schreibweisen, Ausnahmen, sprachgeschichtliche Einflüsse, morphologische und syntaktische Regelungen erschlossen werden (vgl. Kapitel 4.1.1). Lernende, ob im Erst- oder Zusatzspracherwerb, müssen Lese- und (Recht-)Schreibstrategien auf mehreren linguistischen Ebenen parallel entwickeln, d.h. auf Phonem-Graphem-Ebene, Morphemebene, Wortebene oder Anlaut-Silbenreim-Ebene (vgl. Kapitel 4.1.2, Kapitel 4.1.3). Es konnte darüber hinaus dargelegt werden, dass Phonics zwar eine zentrale Rolle des Schriftspracherwerbs Englisch im englischsprachigen Ausland einnimmt, aber aktuell eingebettet in einem umfassenden bedeutungsorientierten Schriftspracherwerbskonzept angewendet wird, das auf den Einbezug von Kinderliteratur beruht (vgl. Kapitel 4.1.3). Zu Beginn dieses Schriftspracherwerbsprozesses wird Phonics als zentral erachtet, später werden andere Strategien, z.B. morphologische und etymologische Aspekte stärker relevant (vgl. Kapitel 4.2.2). Für den Fremdsprachenunterricht lässt sich folgern, dass phonics-basierte Übungen auf der Basis der diagnostizierten Lernentwicklung der jeweiligen Lerngruppe gezielt ausgewählt werden müssen, um den fremdsprachlichen Schriftspracherwerb Englisch in der Grundschule anzubahnen. Der beschriebene Forschungsstand zu den Kriterien für guten phonics-basierten Unterricht sowie dessen Rolle im englischsprachigen Ausland zeigt des Weiteren, dass Phonics als Bestandteil eines umfassenden Schriftspracherwerbskonzepts im englischsprachigen Kontext zwar etabliert



ist, jedoch nicht unkritisch gesehen wird (Kapitel 4.2.2). Ein strikt systematisches, lineares Vorgehen der Phonics-Programme beispielsweise wird in der Literatur trotz langjähriger Bewerbung inzwischen mit dem Verweis auf sozialkonstruktivistische Lerntheorien als kritisch betrachtet (vgl. Kapitel 4.2.2). Stattdessen wird in der Literatur für eine lernendenorientierte, auf einer genauen Diagnostik der Lernstände basierende Auswahl von Übungen in den unterschiedlichen linguistischen Korngrößen plädiert (vgl. Kapitel 4.2.3). Besonders wird die Rolle von Übungen auf Morphemebene gestärkt, beispielsweise im Hinblick auf wortartenspezifische Endungen oder Wortstämme. Diese könnten auch für Fremdsprachenlernende hilfreiche Ansatzpunkte sein. Die Ausführungen zum DaZ- bzw. EAL-Schriftspracherwerb im Hinblick auf den Wortschatzaufbau und das Sichern des Hörverstehens und Sprechens fügen sich insofern passend in die Grundlagen des modernen Englischunterrichts in der Grundschule ein, da in Jahrgangstufe drei und vier von einem geringen fremdsprachlichen (hier Englisch) Wissen bzw. Grundwortschatz ausgegangen werden muss, d.h. im Erstschriftspracherwerb etablierte Übungen, die von einem umfassenden mündlichen Wortschatz ausgehen, müssen vermieden werden (vgl. 4.2.3). Stattdessen sind Übungen zur phonologischen Bewusstheit bzw. zur phonemischen Bewusstheit zum Aufbau englischspezifischer Lese- und (Recht-)Schreibstrategien vorzuziehen, die die neuen linguistischen Eigenschaften, z.B. Graphem-Phonem-Beziehungen, bewusstmachen (vgl. Kapitel 4.2.2). Um dem Gegenstand der englischen Schriftsprache im Englischunterricht der Grundschule gerecht zu werden, müssen diese Anknüpfungspunkte der schriftlinguistischen Aspekte an den Englischunterricht der Grundschule identifiziert werden (Unterforschungsfrage 2). Die Anforderungen für das Unterrichten von phonics-basierten Übungen stellen sich also wie folgt dar: Lehrkräfte müssen schriftlinguistisches Wissen sowie Wissen zu den Entwicklungsphasen des Schriftspracherwerbs Englisch erwerben. Darüber hinaus müssen authentische Lese- und Schreibenlässe geschaffen werden, z.B. mithilfe von anregender authentischer oder didaktisierter Kinderliteratur in vielfältigen Genres (vgl. 4.2.3). Die Lehrkraft könnte somit, wie im erstsprachlichen Unterricht, eine Vorbildfunktion für die Verwendung der Schriftsprache einnehmen, deren Nutzung modellieren und begleitende Unterstützung für die Lernenden liefern.

Methodisch kann festgehalten werden, dass kurze phonics-basierte Übungen als Ergänzung zum thematisch und bedeutungsorientierten Englischunterricht in der Grundschule zum bewusstmachenden Umgang mit den Inkonsistenzen der englischen Schriftsprache herangezogen werden könnten. Das Vorwissen von Lernenden und Lehrenden in der Erfahrung mit dem Schriftspracherwerb Deutsch könnte in bewusstmachenden Übungen insofern genutzt werden, dass bereits bekannte Lese- und (Recht-)Schreibstrategien geprüft und für die Fremdsprache Englisch erweitert, adaptiert oder verworfen und neue erarbeitet werden könnten (Unterforschungsfragen 1 und 2). Teilweise könnten sich hier

eine Kontrastierung zwischen Englisch und Deutsch, ggf. auch zwischen Englisch und anderen schriftsprachlichen Vorerfahrungen in Bezug auf Herkunftssprachen, oder durch die englischspezifische Betrachtung anbieten.

Anhand des verbreitet im Vereinigten Königreich genutzten Phonics-Programms *Letters and Sounds* wurde das Vorgehen innerhalb des Phonics-Unterrichts exemplarisch verdeutlicht, das als konzeptuelle und methodische Grundlage für mögliche Adaptionen für den Fremdsprachenunterricht dienen kann.

Im nachfolgenden Kapitel fünf werden die Ausführungen der bisherigen Kapitel zwei, drei und vier im Hinblick auf das Potenzial für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule aufgegriffen und abgeglichen.

---

## 5 Potenzial von Phonics für den Fremdsprachenunterricht Englisch an deutschen Grundschulen

Innerhalb dieses Kapitels werden die bereits ausgeführten Grundlagen zur Rolle der Schrift im Englischunterricht an deutschen Grundschulen, den Lern- und Lehrvoraussetzungen aus dem Schriftspracherwerb Deutsch, sowie den Hintergründen des Schriftspracherwerbs Englisch zu einander in Beziehung gesetzt und das Potenzial für den fremdsprachlichen Englischunterricht in der Grundschule hergeleitet. In diesem Zusammenhang werden sowohl die dargestellten erst-, als auch die zweitsprachlichen Erfahrungen bzw. Zugänge des Schriftspracherwerbs Englisch und Deutsch abgeglichen und im Hinblick auf die Übertragbarkeit auf den fremdsprachlichen Zusammenhang geprüft, um die Bedingungen des fremdsprachlich schriftsprachlichen Lehrens und Lernens möglichst detailliert einbeziehen zu können. Aus der multilingualen Zusammensetzung von Lerngruppen im Land Bremen ergibt sich für diese Studie, dass etablierte Konzepte zum Umgang mit der Schriftsprache auch im fremdsprachlichen Unterricht berücksichtigt werden müssen. Die nachfolgenden Ausführungen stellen daher den theoriegeleiteten Abgleich der bestehenden, in den bisherigen Kapiteln thematisch eingeordneten Konzepte zu den Vorerfahrungen und Vorbedingungen im Umgang mit der englischen Schrift im Englischunterricht dar, auf dessen Basis sich der empirische Teil der Studie in den nachfolgenden Kapiteln 6 bis 9 anschließt. Mit Hilfe der theoretischen Hintergründe werden nachfolgend inhaltliche und methodische Anknüpfungspunkte aufgezeigt, die sich in der Fragebogengestaltung zur Begleitung der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Lehrerfortbildung wiederfinden (vgl. Kapitel 6.2.1). Darüber hinaus lassen sich aus den nachfolgenden literaturbasiert hergeleiteten Rückschlüssen zum Aufbau der schriftlichen Kompetenzen der Lernenden Kategorien für Gelingensbedingungen seitens der Lehrenden ableiten, z.B. im Hinblick auf notwendige didaktische und fachwissenschaftliche Kompetenzen. Die nachfolgenden Unterkapitel zeigen die Kernaussagen des theoretischen Fundaments zur empirischen Weiterarbeit kompakt auf.

### 5.1 Deutsch-Englisch kontrastiv und didaktische Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Da im Englischunterricht an deutschen Schulen davon ausgegangen werden kann, dass die meisten Lernenden Kenntnisse und Fertigkeiten bezüglich der deutschen Schriftsprache erworben haben, erfolgt für einen strukturierten Aufbau der schriftlichen Fertigkeiten eine kontrastierende Betrachtung des englischen und des deutschen Schriftsystems. Davon ausgehend sind diese Einsichten in Funktion und Form der deutschen Schriftsprache, wie in Kapitel 2 ausgeführt wurde, ein zentraler Ausgangspunkt für den erweiterten Schriftspracherwerb in englischer Sprache. Zentral für die Lernenden aus diesen Vorkenntnissen für den Vergleich zur englischen Schriftsprache ist, dass sie dieses als Alphabetschrift kennen gelernt haben. Das deutsche Schriftsystem beruht auf den lateinischen Buchstaben, welche ebenfalls der englischen Schriftsprache zugrunde liegen. In Bezug zur Silbenstruktur haben die Lernenden Unterschiede hinsichtlich Sprech- und Schreibsilben sowie Rechtschreibregeln zur Markierung von Vokallängen und -kürzen sowie zur Realisation von Voll- und Reduktionssilben kennen gelernt. Auf Graphemebene bestehen jedoch zentrale Unterschiede zwischen den beiden Schriftsystemen. Während das deutsche Grapheminventar wenige Mehrgraphen mit geringer lautlicher Variation aufweist, ist das englische Grapheminventar von starker Inkonsistenz zwischen Laut- und Schriftebene geprägt. Dies äußert sich beispielsweise in zahlreichen Vokalrepräsentationen sowie unterschiedlichen graphematischen Realisierungen wie z.B. Veränderungen als optische Verlängerung, aus phono- und graphotaktischen oder aus morphophonemischen Gründen (vgl. oben). Die nachfolgenden Tabellen verdeutlichen nochmals die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des englischen und deutschen Grapheminventars:

	Englisch	Deutsch
<b>Plosive</b>	p b t d k g	p b t d k g
<b>Frikative</b>	f v <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">θ ó</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> </span> h	f v <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> </span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ç x</span> h
	s z ʃ ʒ	s z ʃ ʒ
<b>Affrikate</b>	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> </span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> </span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">tʃ dʒ</span>	pf <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> </span> ks
<b>Nasale</b>	m n	m n
<b>Liquide &amp; Halbvokale</b>	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">w</span> l r j	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> </span> l r j

Abbildung 13: Die Konsonanteninventare der englischen und der deutschen Sprache im Vergleich (vgl. Kortmann 1999: 146ff)

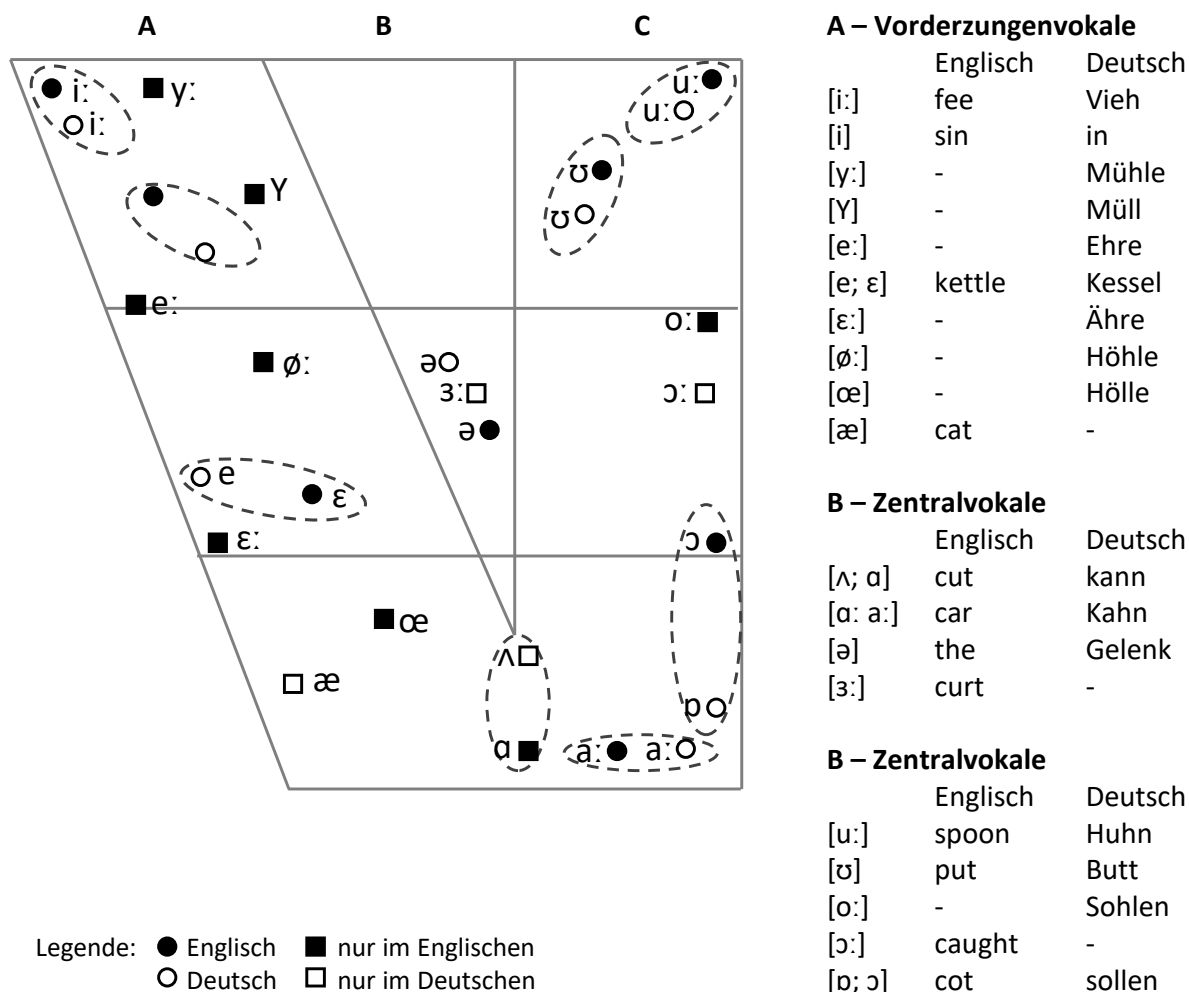


Abbildung 14: Die Vokalinventare der englischen und der deutschen Sprache im Vergleich (vgl. Kortmann 1999: 146ff)

Darüber hinaus sind generell zahlreiche Mehrgraphen mit unterschiedlicher lautlicher Repräsentation zu unterscheiden. Beiden Schriftsystemen ist gemeinsam, dass sie stark von Morphemkonstanz geprägt sind sowie grammatische Morpheme enthalten sind, wenn sich diese auch graphematisch und lautlich unterschiedlich darstellen können. An dieser Stelle zeigt sich insbesondere die Leserorientierung beider Schriftsysteme, wie oben betont wurde (vgl. Kapitel 3.1 und 4.1). Insbesondere das englische Schriftsystem zeigt diese Leserorientierung im Bereich des sprachgeschichtlichen Einflusses mit zahlreichen Entlehnungen oder schriftsprachlichen Erhaltungen im Vergleich zur phonologischen Veränderung. Diese Eigenschaft erschwert insbesondere Lernenden auf Graphem-Phonem-Ebene die konsistente Erschließung anhand geltender Graphem-Phonem-Beziehungen. Die zahlreichen Ausnahmeschreibungen sind ebenfalls innerhalb eines solchen Inventars nicht systematisierbar und damit für Lernende schwer zu erschließen. Hinsichtlich der Syntax beider Schriftsysteme kann festgehalten werden, dass das deutsche Schriftsystem aufgrund vermehrter Flexionsendungen deutlich stärker über Flexibilität bezüglich der Wort- und Satzgliedreihenfolge verfügt, während das englische Schriftsystem

stark an die Satzgliedreihenfolge Subjekt – Prädikat – Objekt gebunden ist. Lernende, die bereits syntaktische Kenntnisse der deutschen Schriftsprache erworben haben, sind darüber hinaus mit Regelungen differenzierter Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung sowie der Interpunktion bekannt. Gemeinsamkeiten der englischen und deutschen Schriftsprache liegen insbesondere im morphologischen und syntaktischen Bereich (vgl. Kortmann 1999: 126). Morphologisch unterscheiden beide Sprachen zwischen starken und schwachen Verben und es gibt nur zwei durch Flexion am Verbstamm markierte Tempora, d.h. Präteritum und Präsens. Auf syntaktischer Ebene herrscht in beiden Sprachen die Verbzweitstellung in einfachen Aussagesätzen vor. Darüber hinaus werden wesentliche Satztypen mithilfe der Wortstellung unterschieden (Verbzweitstellung in Aussage-, Verberststellung in Fragesätzen). Hinzu kommt die historische Gemeinsamkeit des Verlusts verschiedener Flexionsmarkierungen (vgl. ebd.).

Für den Englischunterricht an deutschen Grundschulen ergibt sich auf Graphemebene aus diesem Vergleich, dass englischspezifische neue Graphem-Phonem-Beziehungen bekannt gemacht werden sollten, damit Lernenden die Erschließung dieser nicht vollständig selbst überlassen bleibt. Dies betrifft jedoch nicht nur neue Grapheme wie <th> und deren neue phonologische Entsprechungen, sondern auch neue Phoneme zu bereits bekannten Graphemen, wie z.B. <w> oder <v>. Ebenfalls müssen Lernende für den Schreibprozess erkennen, dass bereits bekannte Phoneme, z.B. /i:/ in der neuen Schriftsprache unterschiedliche graphematische Realisierungen erhalten können, hier z.B. <ea>, <ee>, <e>, <e-e>, etc. Auf Silbenebene ist für Fremdsprachenlernende wichtig zu erkennen, dass insbesondere für das Lesen auf Anlaut-Silbenreim-Ebene zahlreiche Analogien nutzbar sind, die die Erschließung des englischen Schriftsystems erleichtern (vgl. Kapitel 4.1). Wie auch Dombey für den Erstschrifterwerb Englisch deutlich machte, scheint auch für den Fremdsprachenunterricht sinnvoll zu sein, die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache nicht ausschließlich auf den Alphabetcharakter des Schriftsystems zu stützen, sondern auch andere linguistische Korngrößen wie Anlaute und Silbenreime sowie Morpheme einzubeziehen (vgl. *psycholinguistic grain size theory* nach Ziegler & Goswami 2005, siehe auch Kapitel 4). Da insbesondere Anlaute und Silbenreime für die Silbenstruktur der deutschen Schriftsprache weniger bedeutsam sind als für die englische, sollten Fremdsprachenlernende hier zusätzliche Förderung erhalten, um die bestehenden Analogien solcher eher komplexen Silbenteile nutzen zu können. Für den Unterricht besteht hier die Herausforderung, die Einheiten Silbe und Anlaute bzw. Silbenreime zu unterscheiden. Darüber hinaus kann die gemeinsame Eigenschaft beider Schriftsprachen genutzt werden, dass Wörter häufig Konsonantencluster enthalten, was sich auch hinsichtlich der fremdsprachlichen Aussprache positiv auswirken könnte. Bezüglich der Aussprache könnte sich auch als sinnvoll erweisen, die Betonung von Worten und Wortteilen kontrastierend zu betrachten und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erarbeiten. Auf Morphemebene könnte sich anbieten, das Prinzip der Morphemkonstanz in Analogien zu erschließen bzw. die Besonderheiten der englischen Schriftsprache

diesbezüglich zu verdeutlichen, z.B. durch Systematisieren von grammatischen Morphemen. Das Nutzen von Wortfamilien zum Erkennen von morphologischen Zusammenhängen könnte als Strategie aus dem Schriftspracherwerb Deutsch übertragen werden. Alternierungsregeln (z.B. *icy* -> *iciest*) auf Ebene der grammatischen Morpheme sowie komplementäre Realisierungen (z.B. <u> nach <g> statt <w> in *distinguish*, siehe oben) könnten Fremdsprachenlernenden ebenfalls zur Systematisierung der englischen Schriftsprache dienen. Die deutlich ausgeprägten sprachgeschichtlichen Einflüsse könnten sich darüber hinaus für das Bilden von Analogien zur deutschen Schriftsprache, sofern gleiche Entlehnungen bestehen, bzw. als Potenzial für die Förderung von Mehrsprachigkeit anbieten. Hinsichtlich der Syntax könnte insbesondere die Reihenfolge von Satzgliedern kontrastiert werden, um nicht typisch deutsche Satzstellungen in englischen Lernendenprodukten dauerhaft zu etablieren. Die deutsche Groß- und Kleinschreibung, welche zur Identifikation von Satzgliedern beiträgt, darf hier nur bedingt für die englische Schriftsprache übernommen werden und sollte daher ebenfalls, wenn auch am Rande, thematisiert werden. Ausnahmeschreibweisen müssen Fremdsprachenlernende für die englische Schriftsprache ebenso auswendig lernen wie Erstsprachenlernende, allerdings kann ihnen die Kenntnis der deutschen Schriftsprache zumindest teilweise vorteilhaft sein, z.B. in dem Wort *yacht* als Ausnahmeschreibung<sup>24</sup>. Hinsichtlich der zu meisternden linguistischen Ebenen kann festgehalten werden, dass Fremdsprachenlernende einerseits bereits Vorwissen hinsichtlich mancher linguistischer Ebenen erworben haben, z.B. in Bezug auf die Eigenschaften von Schreibsilben sowie hinsichtlich der phonemischen Bewusstheit der deutschen Sprache. Andererseits müssen Fremdsprachenlernende die Besonderheiten der englischen Sprache kennen lernen, z.B. auf Anlaut-Silbenreim-Ebene. Im Grundschulunterricht, da sich Lernende bereits im Schriftspracherwerbsprozess befinden, sollte mit der Kontrastierung in angemessener methodischer und inhaltlicher Form begonnen werden um den Schriftspracherwerbsprozess in der Fremdsprache zu unterstützen.

Dieser schriftlinguistische Abgleich zeigt, dass bei theoretisch gründlicher Kontrastierung inhaltliche Synergien geschaffen und auf bekanntes Wissen und bekannte Fertigkeiten diesbezüglich von Lernenden- und von Lehrendenseite aufgebaut werden kann. Dazu müssen Lehrkräfte jedoch vielfältige Kompetenzen in Bezug auf Diagnose und Förderung der schriftlichen Fertigkeiten aufweisen. Die Frage nach den Gelingensbedingungen der Umsetzung von Phonics aus Sicht der Lehrkräfte ist also einerseits von linguistischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrkräfte abhängig, aber auch von den Selbsteinschätzungs- und Reflexionskompetenzen der Lehrkräfte in Bezug auf ihre eigenen Diagnose- und Förderungsfähigkeiten und deren Bereitschaft, darüber Auskunft zu geben.

---

<sup>24</sup> Das Lesen sowie das Schreiben wären hier aus der Verwandtschaft zum deutschsprachigen Begriff deutlich erleichtert. Die englische Aussprache dieses Wortes damit in Verbindung zu bringen jedoch verlangt von den Lernenden eine starke Gedächtnisleistung ab.

## 5.2 Schriftbasierte Vorerfahrungen der Fremdsprachenlernenden im Englischunterricht

Abgesehen von den linguistischen Vorerfahrungen mit der deutschen Schriftsprache haben Fremdsprachenlernende zu Beginn von Jahrgangstufe drei, da sie dann spätestens mit dem Englischunterricht beginnen, bereits diverse konventionell-schriftsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten erworben. Ihnen sind bereits verschiedene Konventionen zur Verwendung der Schriftsprache (z.B., dass in unserem Kulturkreis von links nach rechts gelesen wird) in unserem kulturellen und sozialen Umfeld begegnet, sie sind mit dem Symbolcharakter von Schrift sowie der Tatsache vertraut, dass eine Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besteht. Darüber hinaus liegen bereits die motorischen Fähigkeiten vor, schreiben zu können. Des Weiteren sind den Lernenden aus dem Schriftspracherwerb diverse Strategien zur Erarbeitung und Systematisierung der deutschen Schriftsprache begegnet, die einer oder mehrerer methodischer Zugangsweisen des Anfangsunterrichts Deutsch zuzuschreiben sind. Methodologische Zugänge wie Lesen durch Schreiben, ein moderner Fibellehrgang oder ein silbenstruktureller Zugang prägen maßgeblich die Herangehensweise der Lernenden an unbekannte sprachliche Phänomene. Auch wenn Lernende diese Strategien und Konventionen bei der Begegnung mit der neuen Schriftsprache möglicherweise eigenständig revidieren und einer Gültigkeitsprüfung unterziehen, so können diese Vorerfahrungen dennoch als Ausgangspunkt dieses erweiterten Schriftspracherwerbs, der sich nun in der Fremdsprache Englisch fortsetzt, gelten. Wie bereits im kontrastiven linguistischen Vergleich beider Schriftsprachen ausgeführt wurde, können und sollten für den Fremdsprachenunterricht einige Parallelen genutzt werden. Jedoch müssen insbesondere die Unterschiede als bewusstmachende und kognitiverende Elemente mittels Reflexion über Sprache (vgl. Kapitel 2.2.2.1) thematisiert werden. Hinsichtlich der didaktisch-methodologischen Zugangsweise muss beachtet werden, dass die suggerierte lineare Progression des Schriftspracherwerbs, wie unter anderem im Modell von Frith beschrieben (von logographisch über alphabetisch zu orthographisch und morphologisch, vgl. Kapitel 3.2.2), für die englische Schriftsprache auf diese Weise nicht erfolgreich im Unterricht implementiert werden kann. Im Hinblick auf einen erweiterten Schriftspracherwerb, der bestrebt ist, die Vorkenntnisse der Lernenden als Ausgangspunkt zu nehmen und die fremdsprachlichen schriftbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten auszubauen, müssen zum einen die veränderten kontextuellen Bedingungen von Erst- und Zweitschriterwerbenden, sowie die sprachspezifischen Anforderungen berücksichtigt werden. Es kann konkret einerseits nicht davon ausgegangen werden, dass Lernende einen umfassenden mündlichen Wortschatz der englischen Sprache besitzen. Andererseits kann auf zahlreiche Vorerfahrungen mit dem Lesen und Schreiben aus dem Deutschunterricht zurückgegriffen werden, wie z.B. auf bekannte Lese- und Rechtschreibstrategien. Insbesondere der Unterschied zwischen einer stark linearen Progression des Strategienaufbaus im Deutschunterricht und der parallele Strategienaufbau im erstsprachlichen Englischunterricht sind als Besonderheiten aufzuzei-



gen. In Bezug auf die Lehrerfortbildung, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt wird um die Perspektive von Lehrkräften auf Gelingensbedingungen von Phonics zur Anbahnung der englischen Schriftsprache zu erheben, stellt sich dieser maßgebliche Unterschied in einem erweiterten Schriftspracherwerb im Fremdsprachenunterricht Englisch an deutschen Grundschulen zwar als Neuerung, jedoch als kompatible Ergänzung zum Fremdsprachenunterricht dar, der kommunikativ und inhaltsorientiert ausgerichtet ist (vgl. Kapitel 2.2.1).

### 5.3 Schriftspracherwerbskonzepte im Vergleich

Das Konzept des Schriftspracherwerbs im Kontext des Deutschunterrichts der Primarstufe sowie dem *literacy*-Unterricht im englischsprachigen Ausland wurden in Kapitel 3 vorgestellt sowie durch Einblicke in methodologische Zugriffe in Kapitel drei und vier vertieft. An dieser Stelle erfolgt der Vergleich zum Umgang mit den schriftsprachlichen Fertigkeiten des Englischunterrichts der Grundschule in Bremen, um als weiterer Ausgangspunkt für mögliche Synergien zu dienen. Wie in beiden Konzepten, sowohl dem deutschen Schriftspracherwerbskonzept, als auch dem englischsprachigen *literacy*-Konzept, deutlich gemacht werden konnte (vgl. Kapitel 3), sind nicht nur Dekodieren und Enkodieren als technisch-handwerkliche Fertigkeiten, sondern auch der Umgang mit konzeptioneller und medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die Einbettung in literarische Kontexte sowie Informationsentnahme, -verarbeitung und vielfältige Erfahrungen mit Schriftsprache in variablen Textsorten und Genres anzustreben (vgl. Kapitel 3.2, 3.3 und 4.1.3). Die Verknüpfung von gesprochener und geschriebener Sprache gerät hier zu keiner Zeit aus dem Blick, auch wenn schriftbezogene Fertigkeiten mit fortschreitenden Jahrgangsstufen einen besonderen Stellenwert erhalten. Nicht nur das Lesen, sondern auch das Schreiben von Texten wird systematisch vorbereitet und begleitet, sodass Lernende adressatenbezogenes Schreiben, Kohärenz und Kohäsion, die Gestaltung von Textübergängen sowie Syntax und Rechtschreibung integriert und bedeutungsvoll im Unterricht begegnen und diese Elemente gezielt üben können. Der besondere Stellenwert der Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wird in der Betonung der Förderung phonologischer Bewusstheit deutlich. Für den erweiterten Schriftspracherwerbsbegriff, der in dieser Studie zur Anwendung kommt, scheint die Rolle der phonologischen und insbesondere der phonemischen Bewusstheit nicht zu vernachlässigen zu sein, zumal Fremdsprachenlernende mit dem fremdsprachlichen Phonem- und Grapheminventar sowie den zwischen beiden Ebenen bestehenden Verbindungen erneute Vertrautheit gewinnen müssen, damit ihnen der erfolgreiche Umgang mit dem englischen Schriftsystem gelingt. Somit wird phonologische Bewusstheit im Zusammenhang mit dieser Studie sowohl als Ausgangspunkt und Vorerfahrung mit bereits bekannten Elementen einer ersten Schriftsprache, als auch als auszubauender Fertigungs(unter)bereich und damit als Folge aus der Auseinandersetzung mit der neuen Schriftsprache Englisch betrachtet. Gemeinsam

ist jedoch beiden Grundkonzepten von „*literacy*“ und „Schriftspracherwerb“, dass die Progression mit Hilfe einer Systematik gesichert werden soll. Je nach methodologischem Zugriff erfolgt dies mehr oder weniger vorstrukturiert sowie ggf. gestaffelt nach sprachlichem Anspruch (vgl. die Unterschiede in z.B. Lesen durch Schreiben und Fibellehrgang einerseits, *whole language approaches* und Phonics-Programme andererseits). Als Anknüpfungspunkt für den Fremdsprachenunterricht sind diesbezüglich die genauen Vorerfahrungen der Lernenden wichtig, damit methodologische Verwirrung vermieden bzw. durch eine genaue Diagnose angemessen gefördert werden kann. Ein strukturiertes Vorgehen sowie eine bewusste Wahrnehmung, dass das Lesen- und Schreibenlernen fortlaufende Prozesse darstellen, müssen von Lehrkräften im Blick behalten werden. Die Rolle, die die unterrichtenden Lehrkräfte der Schriftsprache innerhalb des Englischunterrichts zugestehen, könnte sich als ein wichtiger Faktor für oder gegen die Implikation von schriftbasierten Übungen, auch von phonics-basierten Übungen, erweisen. Der Wandel, der sich in der fremdsprachendidaktischen Forschung in Bezug auf die ausbalancierte Förderung aller Fertigkeitsbereiche, nicht vornehmlich der mündlichen, feststellen lässt, ist im Hinblick auf die Einschätzungen von Lehrkräften zu bestärken, da aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsstände der Englischlehrkräfte an Grundschulen davon ausgegangen werden kann, dass unterschiedliche Ansichten über den zu erfolgenden Einsatz der Schriftsprache bestehen (vgl. Kapitel 2.2.4).

### 5.4 Vereinbarkeit der didaktischen Grundsätze hinsichtlich des erweiterten Schriftspracherwerbs des Fremdsprachenunterrichts Englisch mit den Grundsätzen aus DaZ und EAL/ESL

Nicht nur die grundsätzliche Kompatibilität der Konzepte und Grundlagen zur Umsetzung des Schriftspracherwerbs im Unterricht der beiden Erstsprachenkontexte müssen beachtet werden. Darüber hinaus scheint ein Blick in den Zusatzsprachenunterricht, dessen unterliegendes Konzept zum Aufbau der schriftsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, wertvoll, da diese einerseits die betreffenden Sprachen betrachten und andererseits die besonderen Umstände von Deutsch- oder Englisch-als-Zusatzsprache-Lernenden berücksichtigen.

Auffällig bei der Gegenüberstellung der didaktischen Grundsätze ist die Auffassung zu Fehlern von Lernenden bei der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache. Während im Deutschunterricht davon ausgegangen wird, dass Fehler auf dem Weg zur Rechtschreibung ein notwendiger und als positiv zu bewertender lerner(schrift)sprachlicher Zwischenschritt sind (vgl. Kapitel 3.2), wurden die sogenannten *invented spellings* von Fremdsprachenlernenden bei der Aneignung der fremden Schriftsprache als unbedingt zu vermeidende Eigenschaften ganz nach behavioristischem Vorbild verurteilt (vgl. Kapitel 2.2.2.2). Wenn nun also ganz nach Cummins' Idee der *Interlanguage* lernersprachliche Übergangssysteme auch im Sinne der kompetenzorientierten, statt defizitorientierten Perspektive auf den Lernprozess vorgegangen wird, so scheinen die Ermutigungen, die Lernenden gegenüber beispielsweise im

Bereich des Sprechens geäußert werden, im Unterricht deutlichere Stringenz zu erfahren. Im Unterricht unterstützenswert scheint daher eine positive Auffassung der eigenständigen Auseinandersetzung der Lernenden mit der fremden Schriftsprache, wenn diese im Übergangssystem auch fehlerhaft sein mag. Systematisches Scaffolding seitens der Lehrkraft und die gemeinsame Reflexion über Sprache in angemessenem Umfang und angemessener Qualität könnten hier adäquate Mittel sein um dieses Übergangssystem weiterzuentwickeln.

Analog zum Schriftspracherwerb des erstsprachlich ausgerichteten Deutsch- und des Englischunterrichts wird angestrebt, dass DaZ-Lernende vielfältige Erfahrungen mit dem Gebrauch der Schrift machen (vgl. Kapitel 3.3.2, Kapitel 4.2.2). Gleichzeitig soll in einem kommunikativen Austausch mit *peers* und Lehrkräften oder anderen Muttersprachlern die Mündlichkeit ebenfalls gestärkt und der Wortschatz stetig ausgebaut werden. Mithilfe von metasprachlichem Wissen und bewusstmachenden Verfahren sollen kontrastive Vergleiche möglichst des erst- und des zweitsprachlichen Schriftsystems angestellt werden. Für den Bereich EAL werden die Unterbereiche Phonics, phonemische Bewusstheit, Rechtschreibtraining, ebenfalls Wortschatzarbeit, Grammatiktraining sowie die Förderung von Lernstrategien allgemein und insbesondere Lesestrategien empfohlen (vgl. Kapitel 4.3). Bemerkenswert ist, dass trotz der Komplexität und Inkonsistenz der englischen Schriftsprache nicht eine Reduktion dieser zur Bearbeitung im EAL-Kontext in Großbritannien gefordert wird, sondern im Gegenteil, eine hohe Qualität sowie hohe Ansprüche an die Lesetexte und damit an die Lernenden zu stellen seien (vgl. Kapitel 4.3). Nur wenn Lernende der gesamten Breite an herausfordernden Eigenschaften einer Sprache, und damit auch Schriftsprache, begegnen, kann in der Auseinandersetzung damit ein Lernprozess initiiert werden. Dennoch sollten Lesetexte und Schreibaufgaben im Sinne der Prämisse, Lernende weder zu über-, noch zu unterfordern, hinsichtlich Wortschatz und Textstrukturen adäquat ausgewählt werden. Zusätzlich ist für den fremdsprachlichen Zusammenhang interessant, dass auch im EAL-Unterricht sowohl Phonics, als auch Sichtwortlesen als zentrale Bestandteile benannt werden. Eine Adaption von Elementen eingebetteten Phonics-Unterrichts im hiesigen Fremdsprachenunterricht kann also von Erfahrungen sowohl im erst-, als auch im zweitsprachigen Kontext profitieren.

Hinsichtlich des Potenzials für den Englischunterricht an deutschen Grundschulen muss ein deutlicher Unterschied festgehalten werden: die Fremdsprachenlernenden sind im Gegensatz zu Zusatzsprachenlernenden einer deutlich geringeren Quantität an authentischem sprachlichem Input der neuen Sprache ausgesetzt. Damit einher geht auch eine Vielfalt an authentischen Sprech- und Schreib-, Hörverstehens- und Leseanlässen, welche als Experimentierfeld der sprachlichen Verwendung eine große Bandbreite an informellen Lernanregungen schafft. Der Fremdsprachenunterricht hingegen muss zwangsläufig mit zwei Stunden pro Woche in einem institutionellen Rahmen dahinter zumindest quan-

titativ zurückstehen. Dennoch wurden hohe Erwartungen und Anforderungen an dessen Qualität gestellt wie beispielsweise ganzheitliches, multisensorisches und implizites Lernen bei gleichzeitiger Reflexion über Sprache sowie Aufbau basaler fremdsprachlicher Fertigkeiten in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen und nachrangig im Lesen und Schreiben (vgl. Kapitel 2.2.3).

Der aufmerksame Vergleich der Bestrebungen hinsichtlich der schriftbezogenen Fertigkeiten und Kenntnisse in den jeweiligen erst- und zweitsprachlichen Zusammenhängen wirft die Frage auf, inwiefern im Fremdsprachenunterricht Englisch an die bereits vielfältigen schriftbezogenen Vorkenntnisse der Lernenden angeknüpft werden könnte. Die Richtlinie des Bildungsplans Bremen, dass die englische Schriftsprache lediglich zur Unterstützung als Merkhilfe oder in Form von Abschreiben oder Mitlesen zum Einsatz kommen solle, scheint angesichts der vielfältigen Präsenz englischsprachiger Begriffe im Alltag der Fremdsprachenlernenden wenig an deren Vorwissen anzuknüpfen. Der Blick in den Zweitsprachenunterricht Englisch und Deutsch hingegen scheint mit der Aufforderung, Lese- und Lernstrategien aufzugreifen und auszubauen (z.B. hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit, der Memorierung von Ausnahmeschreibungen oder dem Nutzen von Analogien) sowie nach dem aktiven Einbezug authentischer Lese- und Schreibangebote in einem schriftbezogenen Klassenraum durchaus Potenzial auch für den fremdsprachlichen Unterricht zu bieten (vgl. Kapitel 3.3.2). Darüber hinaus erscheint die Forderung nach dem Einsatz von Reflexion über Sprache bzw. die Entwicklung von Sprachbewusstheit angesichts des Grundsatzes des impliziten Lernens von grammatischen Phänomenen eher widersprüchlich. Der Blick in die sprachlichen Vorerfahrungen der Fremdsprachenlernenden im Erstsprachenunterricht Deutsch zeigt erneut, dass auch Reflexion über Sprache im Sinne einer Bewusstmachung bestimmter (schrift-)sprachlicher Elemente in diesem Zusammenhang erfolgt und sich durch die Einbettung in den Kontext sprachlernförderlich auswirkt (vgl. Kapitel 3.3.2). Phonics-basierte Übungen sollten folglich, im fremdsprachlichen Zusammenhang analog zum erstsprachlichen Zusammenhang, innerhalb einer anregenden, die Schriftsprache (von literaten Vorbildern, d.h. Lehrkräften) authentisch einbeziehenden Lernumgebung mit zahlreichen und vielfältigen Lese- und Schreibangeboten eingebettete Rolle einnehmen, insbesondere zu Beginn des fremdsprachlichen Schriftspracherwerbs (vgl. Kapitel 4.2.3).

In Bezug auf die Konzeption der Lehrerfortbildung zum Anbahnen der englischen Schrift mit Hilfe von Phonics-Elementen wird daher für diese Studie eine grundsätzlich kommunikativ ausgerichtete Unterrichtssituation angenommen. Die phonics-basierten Übungen werden innerhalb der Fortbildung so eingeplant und den Lehrkräften nahegebracht, dass sie systematisch als Elemente der Reflexion über die Schriftsprache Englisch eingesetzt werden können.

## 5.5 Folgerungen für Fremdsprachenlehrkräfte

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie, da sie primär die Perspektive der Lehrkräfte innerhalb des Einbezugs von Schrift im Unterricht beleuchtet, ist neben den Vorteilen für die Lernenden die Kompatibilität der Lehrerrolle in den aufgezeigten Settings untereinander zu prüfen, wenn Übertragungen möglich sein sollen.

Im Englischunterricht an deutschen Grundschulen sind vornehmlich die Lehrkräfte Vorbild für die englische Sprache. Ziel ist es, funktionale Einsprachigkeit im Unterricht zu praktizieren und möglichst authentische und auf die Lernenden kognitiv und methodisch altersgemäß angepasste Sprachanlässe zu schaffen (vgl. Kapitel 2.2.3). Die Lehrkraft soll gleichzeitig Motivator für das Fremdsprachenlernen sein, welches durch methodische Variabilität und multisensorisches Lernen gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 2.2.1). Gleichzeitig nimmt die Lehrkraft die Rolle des Lernunterstützers bzw. der Lernunterstützerin an, indem er bzw. sie vielfältige Angebote für *Scaffolding* anbietet sowie die fremdsprachlichen Bedürfnisse individuell erhebt und auf dieser Basis adäquat fördert (Kapitel 2.2.3). Für den Deutschunterricht konnte die Synopse der Effektivität von Zugängen zum Schriftspracherwerb zeigen, dass die individuelle Ausgestaltung seitens der Lehrkräfte maßgeblich den Erfolg oder Misserfolg eines didaktisch-methodologischen Zugangs beeinflusst (vgl. Kapitel 3.4). Daraus lässt sich für den Fremdsprachenunterricht Englisch ableiten, dass nicht eine Zugriffsweise zu empfehlen, sondern die individuelle Lernausgangslage jeder Klasse gründlich zu diagnostizieren sein wird um daraus die angemessene schriftbezogene Förderung abzuleiten. Zentral scheint hier die fortwährende Erhebung des Lernfortschritts und der individuellen Voraussetzungen der Lerngruppe zu sein. Erschwerend kommt in Bezug auf die Entwicklung der schriftlichen Fertigkeiten für Lehrkräfte hinzu, dass forschungsseitig ggf. Desiderate erfüllt werden müssten, um eine diagnostische Richtlinie beispielsweise in Form eines das Schreiben integrierenden Prozessmodells, das für den Fremdsprachenunterricht in Bezug auf Deutsch als Erstschriftsprache empirisch nachgewiesene Gültigkeit besitzt, zu liefern (vgl. Kapitel 2.2.3).

Als Konsequenz für die Belange dieser Studie im Hinblick auf die Verknüpfung der Schriftspracherwerbsinhalte aus verschiedenen unterrichtlichen Hintergründen ergibt sich der Bedarf, bei den Lehrkräften ein Bewusstsein für mögliche Synergieeffekte aus anderen unterrichtlichen Bereichen für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Die Lehrerrolle, wie sie sich im Erst- und Zweitsprachenunterricht Englisch und Deutsch darstellt, scheint hinsichtlich des Umgangs mit der Schriftsprache ähnliche Ideale anzustreben: Die Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht Englisch der Grundschule soll Motivator, (schrift-) sprachliches Vorbild sowie Lernunterstützer sein, sowie anhand von gründlicher Diagnose möglichst individuelle sprachliche Förderung initiieren (vgl. Kapitel 2.2.3, Kapitel 4.1.3). Die innerhalb des beispielhaft beschriebenen Phonics-Programms vorgesehene Lehrerrolle, die eine starke Lehrerzentrierung erfordert, den Unterricht und die Reaktionen der Lernenden stark strukturiert und

systematisiert, könnte der Anpassung an den Fremdsprachenunterricht bedürfen, um mit der soeben beschriebenen Rolle kompatibel zu sein (vgl. Kapitel 4.4). Dazu muss die Fremdsprachenlehrkraft einerseits fachwissenschaftlich und andererseits didaktisch gut ausgebildet sein, um die Herausforderungen des erweiterten Schriftspracherwerbs, wie er in den vorangegangenen Unterkapiteln umrissen wurde (vgl. Kapitel 5.3), zu überblicken und in den Unterrichtshandlungen der Lernenden wiedererkennen zu können. Dies stellt die Basis für eine erfolgreiche Lerndiagnostik in Bezug auf die schriftlichen Fertigkeiten dar. Wenn es Lehrkräften zusätzlich gelingt, sich ihrer eigenen Stärken aus anderen Unterrichtsbereichen bewusst zu werden, könnte der Fremdsprachenunterricht Englisch deutlich von ihren eigenen Vorerfahrungen mit dem Unterrichten der Schriftsprache profitieren, nicht nur im Hinblick auf die Entwicklung der Lernenden im Bereich der schriftbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch im Hinblick auf eine effektive Unterrichtsvorbereitung, -planung und -durchführung (vgl. Kapitel 2.2.3, Kapitel 3.3.1, Kapitel 3.3.2, Kapitel 4.3).

### 5.6 Vereinbarkeit der methodischen Zugänge aus FSU, eingebetteten Phonics-Ansätzen, dem EAL/ESL-Unterricht sowie dem DaZ-Unterricht

Darüber hinaus finden sich auf methodischer Ebene beim Vergleich der erst- und zweitsprachlichen Lernsituationen zahlreiche Ähnlichkeiten, die auch für den schriftbezogenen Fremdsprachenunterricht von Nutzen sein könnten. Grundsätzlich müssen sich diese methodischen Zugriffe in die didaktische Grundhaltung des Englischunterrichts an deutschen Grundschulen einfügen, der ganzheitlich, entdeckend und spielerisch, aber dennoch ergebnisorientiert und reflektierend ausgelegt ist (vgl. Kapitel 2.2.1). Methodisch werden insbesondere vielfältige Hörverstehens- und Sprechübungen, sowie Storytelling und der Einsatz von authentischen Bilderbüchern betont (vgl. Kapitel 2.2.1). Auch Reime und Spiele finden vielfältige Verwendung. Aus dem erstsprachlichen Deutschunterricht kennen die Fremdsprachenlernenden eine Vielzahl an handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsaktivitäten und begegnen Kinderliteratur verschiedener Genres (vgl. Kapitel 3.3). Insgesamt werden anspruchsvolle Ziele im Bereich der Sprach- und Literaturdidaktik formuliert, dazu gehören die Reflexion über Form und Funktion der Sprache, adressatenbezogenes Schreiben sowie Schreiben für persönliche Zwecke (vgl. Kapitel 3.3). Hinsichtlich des Schriftspracherwerbs bestehen bei den Lernenden und Lehrenden diverse methodische Vorerfahrungen, welche in einem verzahnten erweiterten Schriftspracherwerb aufgegriffen werden könnten. Materialien wie Lauttabellen, multisensorische Zugänge zum Lesen und Schreiben, der Einsatz von Erstleselektüren und authentischer Kinderliteratur sind für Lernende motivierende Unterrichtsressourcen, die im erst- und zweitsprachlichen Deutsch- und Englischunterricht sowohl angemessenen sprachlichen Input liefern, als auch gezielt Fertigkeiten schulen können. Der Einbezug dramapädagogischer Unterrichtselemente vereint darüber hinaus vielfältige literarische und sprachbezogene Lerngelegenheiten und wird in allen angesprochenen Kontexten des

Sprachunterrichts als wertvoll erachtet. Das Schriftspracherwerbsprogramm *Letters and Sounds*, das in Großbritannien weite Verbreitung und Ansehen genießt, wurde exemplarisch für die Vielzahl von Phonics-Programmen vorgestellt, da es im Zusammenhang mit dem Phonics-Unterricht starken Einfluss in Schulen nimmt und damit ein detaillierter Eindruck in die Konzeption eines solchen Programms erfolgen kann. Im Hinblick auf die Anwendbarkeit im Fremdsprachenunterricht Englisch wird in Kapitel 7 zur Konzeption und Ausgestaltung der Lehrerfortbildungsreihe im Rahmen dieser Studie erläutert, welche Elemente von Phonics aus welchen Gründen als angemessen für die Belange des Fremdsprachenunterrichts Englisch der Primarstufe erachtet werden und daher innerhalb dieser Studie zum Einsatz kommen.

Die Bereiche der Wortschatzarbeit sowie der Ausbau mündlicher und schriftlicher Fertigkeiten, wie sie im Zusatzsprachenunterricht Englisch und Deutsch als wesentlich erachtet werden, können auch im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle einnehmen, berücksichtigt man die fortgeschrittenen Kenntnisse und Fertigkeiten, die Fremdsprachenlernende entwickeln sollen (siehe oben). Spätestens in der Sekundarstufe und insbesondere im späteren beruflichen Umfeld ist es nicht mehr ausreichend, Worte abzuschreiben, Objekte zu beschriften oder Geschichten mitzulesen. Die Auseinandersetzung mit authentischem auch schriftsprachlichem Input in vielfältiger Funktion, gleichzeitig methodisch altersangemessenem Unterrichtsmaterial und angemessenen Unterrichtsmethoden scheint auch dem Fremdsprachenunterricht deutlich bereichern zu können.

Diese Aspekte der Sprachbildung aus verschiedenen Fachdiskursen beeinflussen diese Studie dahingehend, dass den Lehrkräften in der Fortbildung nahegelegt wird, eigenes Vorwissen in Bezug auf Sprachunterricht, sei es Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht, hinzuzuziehen und für den Aufbau der schriftlichen Kompetenzen zu nutzen. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass die aktuelle Auffassung des Fremdsprachenunterrichts, der den Einsatz der Schriftsprache nicht mehr versucht zu vermeiden, sondern sich in der Rolle sieht, den Schriftspracherwerb auszubauen und zu erweitern, in der Fortbildung deutlich gemacht und ggf. Missverständnisse im Umgang mit der englischen Schriftsprache und der Rolle der Reflexion über Sprache ausgeräumt werden müssen.

## 5.7 Zwischenfazit

Die Ausführungen der bisherigen Kapitel stellen das theoretische Fundament für die empirische Studie dar, deren Aufbau und Forschungsdesign im nächsten Kapitel beschrieben und hergeleitet werden. In Bezug auf die schriftsystemische Kontrastierung kann festgehalten werden, dass Ähnlichkeiten beider Sprachen, z.B. die Morphemkonstanz und übliche Konventionen des Schriftgebrauchs, genutzt werden können und auf schriftbasierte Vorerfahrungen der Lernenden im fremdsprachlichen Zusammenhang

aufgebaut werden kann. Sprachanalytisches und literarisches Vorwissen, das die Lernenden im erstsprachlichen Kontext erworben haben, bieten für den erweiterten Schriftspracherwerb im fremdsprachlichen Unterricht (nicht nur) in der Grundschule großes Potenzial. Die didaktische Ausrichtung des erweiterten Schriftspracherwerbs sollte Lernende kognitiv fordern und sie entsprechend ihren Bedürfnissen möglichst differenziert hinsichtlich der schriftbezogenen Fertigkeiten fördern, damit die monierte uneinheitliche Qualität des Unterrichts im Hinblick auf anspruchsvolle fremdsprachliche Ziele wie ausgewogene fremdsprachliche Kompetenzen in allen Fertigungsbereichen, bilinguales Sachfachlernen sowie differenzierender Unterricht im inklusiven Setting erhöht werden kann. Dabei muss beachtet werden, den Schriftspracherwerb nicht als linear zu betrachten, sondern individuelle, zweisprachige (bzw. mehrsprachige) Lernbiographien weiterzuentwickeln bzw. deren Aufbau zu ermöglichen. Dies beinhaltet auch den parallelen Aufbau von Schriftspracherwerbsstrategien in Bezug auf mehrere linguistische Korngrößen. Die geforderten Schritte der Unterrichtsentwicklung wirken sich auf die Anforderungen aus, die an Lehrkräfte gestellt werden, um diese Ziele zu erreichen. Lehrkräfte müssen linguistisches Fachwissen in dem beschriebenen, notwendigen Umfang besitzen und in diagnostische Kompetenzen umwandeln können, damit sie daraus die angemessene schriftsprachliche Förderung entwickeln können. Lehrkräfte selbst könnten innerhalb von Fortbildungen in diesem Prozess dazu angehalten werden, Synergien aus anderen Unterrichtsbereichen wie dem Deutschunterricht zu nutzen und dabei die Grundsätze des Englischunterrichts der Grundschule zu festigen und auszubauen. In methodischer Hinsicht könnten Schnittmengen zwischen DaZ, ESL und dem Fremdsprachenunterricht Englisch entstehen und für letzteren nutzbar werden, insbesondere im Bereich der Wortschatzerweiterung und einem hoch angesetzten Anspruch und dem Vertrauen auf schriftbezogene fremdsprachliche Fähigkeiten der Lernenden. Zur Erweiterung des angewandten Schriftspracherwerbskonzepts könnten Lehrkräfte darüber hinaus methodische Vorkenntnisse der Lernenden aus dem Deutschunterricht (z.B. hinsichtlich der Strategieentwicklung) aufgreifen und weiterentwickeln. Die bisherigen Kapitel konnten Vorerfahrungen von Lehrenden und Lernenden theoretisch sowie Anknüpfungspunkte für Synergien aus den unterschiedlichen Fachdiskursen aufzeigen. Die Literatur liefert Hinweise, dass kooperative Forschung zwischen Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, sowie Forschenden und erfahrenen Lehrkräften diesbezüglich nötig und gewinnbringend ist (vgl. Macrory 2019: 112f). Im Rahmen dieser Studie werden fertig ausgebildete Lehrkräfte mit unterschiedlichem Erfahrungsstand des Englischunterrichts in den Forschungsprozess eingebunden, um gemeinsam die Gelingensbedingungen für das Anbahnen der Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen zu erarbeiten.

Der theoretische Abgleich der verschiedenen Forschungsperspektiven konnte zunächst zeigen, dass Schnittmengen zwischen den beschriebenen Forschungsdisziplinen im Hinblick auf den Schriftsprach-



erwerb bestehen und aus inhaltlicher Sicht durchaus bestehen und phonics-basierte Übungen im Englischunterricht sinnvoll und nutzbar sein könnten. Die Gelingensbedingungen, unter denen Lehrkräfte die Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen anbahnen können, hängen jedoch, wie auf Basis der bisherigen literaturbasierten Befunde bestätigt werden kann, nicht nur von der inhaltlichen Passung, des Lerngegenstands, sondern auch von deren individuellen Arbeitsbedingungen ab. Diese Bedingungen werden auf der Basis der dargelegten Literatur durch die Vorerfahrungen mit dem Unterrichten der Schriftsprache in Deutsch und Englisch, der Kompatibilität mit der eigenen wahrgenommenen Lehrerrolle sowie dem Stellenwert der Schriftsprache innerhalb des Englischunterrichts beeinflusst.

Das nachfolgende Kapitel stellt das Studien- und Forschungsdesign dieser Studie dar, dessen Kern die eigens konzipierte und durchgeführte Lehrerfortbildungsreihe bildet. Das Format Lehrerfortbildung wird anschließend gesondert als Faktor für die Gelingensbedingungen der Umsetzung von phonics-basierten Übungen im Englischunterricht der Grundschule erschlossen (vgl. Kapitel 7).

---

## 6 Studienaufbau und Forschungsmethoden

Das zentrale Anliegen dieser Studie ist es, die Möglichkeiten und Grenzen von Methoden des Schriftspracherwerbs aus dem englischsprachigen Ausland für den hiesigen Fremdsprachenunterricht Englisch in der Grundschule aus der Perspektive der Lehrkräfte zu beleuchten um auszuloten, ob und inwiefern Elemente daraus auf den hiesigen Kontext angepasst und auf diese Weise nutzbar gemacht werden können. Wesentlich bedingt wird diese Analyse durch die Komplexität, die sich aus der Struktur der englischen Orthographie ergibt sowie aus der institutionell bedingten Chronologie, dass in Deutschland von Klasse 1 an beschulte Grundschülerinnen und Grundschüler zunächst, sofern Englisch in Klasse 3 beginnt, die deutsche Schriftsprache erlernen, bevor Ihnen die englische Schriftsprache begegnet. Die theoretischen Hintergründe diesbezüglich wurden in den bisherigen Kapiteln aufgearbeitet. Nachfolgend werden die Überführung dieser Ausgangsidee in das Design dieser Dissertationsstudie sowie das Forschungsvorgehen dargelegt.

### 6.1 Studienaufbau und forschungsleitende Fragestellung(en)

In der fremdsprachendidaktischen Forschung des Grundschulbereichs wurde in den letzten 10 Jahren verstärkt die Rolle der Schrift im Englischunterricht erforscht (z.B. Rymarczyk 2008, Diehr & Rymarczyk 2008, Weth 2011, Frisch 2013, Coates et al. 2017). Dies lässt sich auf den verstärkt auf das Mündliche ausgerichteten Fremdsprachenunterricht im Grundschulbereich zurückführen (vgl. Kapitel 2.2.1). Allerdings beschäftigte sich die fremdsprachendidaktische Forschung bisher eher mit der Frage danach, ob die Schrift im Grundschulbereich bereits verwendet werden sollte, als mit der Art und Weise des Einbezugs in den Unterricht (vgl. Duscha 2007, Rymarczyk 2008, Kieweg 2009). Die Dissertation von Frisch wandte sich hingegen der Effizienz zweier Leselehrverfahren zu und betonte zum einen die Vorteile der Verwendung eines Phonics-basierten Verfahrens für die Vorlese- und Aussprachefertigkeiten der Lernenden und zum anderen für die Bedeutungerschließung beim Lesen (vgl. 2013: 206ff, vgl. Kapitel 2.2.2). Mit der Debatte um die Vorverlegung des Frühbeginns auf Klasse 1 in einigen deutschen Bundesländern sowie der Frage nach der Gestaltung des fließenden Übergangs zur Sekundarstufe wurde auch die Frage nach einem altersangemessenen Einbezug der Schrift gestellt (vgl. Kapitel 2.2.4, vgl. Elsner 2017). Darüber hinaus könnten sich durch die Anbahnung der Schrift im Grundschulunterricht Englisch verstärkt Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung für den Englischunterricht ergeben.

Der bildungspolitische Handlungsdruck sowie die empirische Forschungslage ließen die Idee entstehen, Elemente der dort vorherrschenden Schriftspracherwerbsansätze, d.h. vornehmlich der eingebetteten Phonics-Ansätze (vgl. Kapitel 4.2.2), für Fremdsprachenlernende im Englischunterricht an Grundschulen in Deutschland zugänglich zu machen und vor allem, Gelingensbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte für dessen Umsetzung zu identifizieren. Besonders zu bedenken ist diesbezüglich sowohl der gewachsene Kontext, in dem Phonics-Ansätze entwickelt, erprobt, evaluiert und etabliert wurden, in diesem Fall das englischsprachige Ausland und insbesondere das Vereinigte Königreich, als auch der Kontext, in den die Innovation übertragen werden soll, hier der Englischunterricht an deutschen bzw. bremischen Grundschulen. Die mögliche Übertragung zieht gewisse Konsequenzen nach sich, d.h. es wurde eine Analyse der jeweiligen bildungspolitischen und curricularen Rahmenbedingungen, der unterrichtstheoretischen Voraussetzungen sowie der unterrichtlichen Praktiken nötig (vgl. Jöckel 2016a: 138ff). Die unterrichtlichen Praktiken wiederum zeichnen sich durch dessen Akteure sowie Ressourcen und Inhalte aus, welche kontextgebunden, d.h. lokal interpretiert werden müssen. Die Studie legt Wert auf Detailgenauigkeit in Bezug auf diese kontextuell gebundenen Bedingungen, um die Passung mit dem Englischunterricht der Grundschulen in Bremen herzustellen.

Aus diesen Überlegungen wurde gefolgert, dass verschiedene Forschungsperspektiven auf den Schriftspracherwerb in der Erst- und Zweitsprache, bzw. in englischer bzw. deutscher Sprache betrachtet werden müssen, um die Neukontextualisierung differenziert vornehmen zu können (vgl. Kapitel 2 bis 5). Lehrkräfte und deren Lehrpersönlichkeit spielen darüber hinaus bei der Neukontextualisierung von Unterrichtsansätzen eine zentrale Rolle (vgl. Palmer Perreira 2015: 67, Hattie 2008). Dieser Aspekt wird verstärkt in Kapitel 7 im Zusammenhang mit den Ausführungen zur im Rahmen dieser Studie durchgeführten Lehrerfortbildung aufgegriffen. Frisch konnte in Bezug auf die inhaltliche und methodische Übertragbarkeit von Phonics in ihrem Vergleich zweier Leselernverfahren bereits positive Aspekte eines *phonics*-basierten Ansatzes nachweisen und wandte sich somit den Vorteilen auf Lernendenseite zu. Sie hielt den Einfluss der Lehrkraft in der Interventions- sowie Kontrollgruppe dadurch konstant, dass dieselbe Lehrkraft in beiden Lerngruppen unterrichtete, lediglich nach unterschiedlichen Leselehrverfahren (vgl. Frisch 2013). Damit Innovationen im regulären Unterricht jedoch erfolgreich implementiert werden können, sollten die maßgeblich Beteiligten und von der Änderung Betroffenen, d.h. die Lehrkräfte, in den Innovationsprozess aktiv einbezogen werden (vgl. Kapitel 7). Im Sinne einer Lernenden Organisation<sup>25</sup> Schule müssen die Beteiligten als Kreatives Feld in den Prozess einbezogen werden, sodass Synergieeffekte innerhalb der Gruppe für die Organisations- und Unterrichtsentwicklung

---

<sup>25</sup> Der Begriff *Lernende Organisation* entstammt einem Modell nach Peter M. Senge und benennt fünf Voraussetzungen für die erfolgreiche Organisationsentwicklung: Persönlichkeitsentwicklung der Mitglieder, Mentale Modelle der einzelnen Beteiligten bzgl. des Lerngegenstands, eine gemeinsame Vision, Lernen im Team und Denken in Systemen (vgl. Senge 2008)

genutzt werden können (vgl. Burow 2007: 18). Die vorliegende Studie wendet sich aufgrund dieser Überlegungen der Lehrendenperspektive im Hinblick auf förderliche oder möglicherweise hinderliche Bedingungen der Umsetzung von phonics-basierten Übungen zum Anbahnen der englischen Schriftsprache im Englischunterricht zu. Die folgende forschungsleitende Fragestellung, die dieser Studie zugrunde liegt, leitete sich aus den obigen Überlegungen ab:

*Unter welchen Gelingensbedingungen können Lehrkräfte mithilfe von Phonics in ihrem Englischunterricht in der Grundschule den Umgang mit Schrift anbahnen?*

Die forschungsleitende Fragestellung wird durch folgende Unterfragen spezifiziert:

- *Welche Vorerfahrungen haben Lehrkräfte bezüglich des fremdsprachlichen Englischunterrichts sowie des (erst- und fremdsprachlichen) Schriftspracherwerbs?*
- *Welche Anknüpfungspunkte sehen Lehrkräfte in ihrem regulären Englischunterricht?*
- *Welche Faktoren beeinflussen aus Sicht der Lehrkräfte die Implementierung einzelner Elemente von Phonics in ihren Englischunterricht?*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine dreiteilige Fortbildung zum Anbahnen der englischen Schriftsprache mithilfe von phonics-basierten Übungen geplant und durchgeführt und die nachfolgend erläuterten empirischen Datensätze auf dieser Basis generiert.

### **Passung der Forschungsmethoden zum Forschungsgegenstand**

Im Rahmen dieser Studie wird im ersten Schritt zur Beantwortung der genannten Forschungsfragen eine Fragebogenerhebung aller an der Fortbildungsreihe teilnehmenden Lehrkräfte durchgeführt. Nach der zunächst schriftlichen Befragung erfolgen zur tiefergehenden Analyse sechs qualitative Interviews. Aufgrund der Verbindung von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden lässt sich das Forschungsvorgehen dem Mixed-Method-Ansatz im Sinne der Komplementaritäts-These zuordnen (vgl. Döring & Bortz 2016: 74). Während die qualitative Forschung eher die „Erkundung sozialökologisch-subkultureller Lebenszusammenhänge und Sinnkonstruktionen“ im Blick habe, könne die quantitative Forschung eher die „Erkundung sozialstruktureller Entwicklungen“ fokussieren (vgl. Nittel 2018: 695, Uhlendorff & Prengel 2013: 146). So bietet beispielsweise eine schriftliche, standardisierte Befragung die Möglichkeit, durch qualitative Interviews ergänzende und tiefergehende Informationen zu erhalten, „in denen Erlebnisweisen, Motive und Handlungsmuster Einzelner im sozialökologischen Kontext erkundet werden“ (vgl. Uhlendorff & Prengel 2013: 146). Teddlie und Tashakkori weisen darauf hin, dass eine Abkehr von puristisch qualitativ oder quantitativem Forschungsvorgehen ermögli-

che, neue Erkenntnisse ans Licht zu bringen, sofern ein angemessener Gegenstandsbezug zur Forschungsfrage eingehalten werde (vgl. 2010: 9). Da die Perspektive der Lehrkräfte im Zentrum dieses Forschungsinteresses steht, eignet sich ein qualitativ-exploratives Forschungsdesign, da sich auf diese Weise die „soziale Wirklichkeit“ der Gelingensbedingungen für das Anbahnen der Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen, wie sie sich für die Lehrkräfte darstellt, angemessen erheben lässt (vgl. Nittel 2018: 695). Die eingesetzten Fragebögen sind daher ebenfalls als explorativ und nicht statistisch repräsentativ eingesetzt zu betrachten.

Das empirische Vorgehen dieser Studie kann als zweistufiges Vertiefungsmodell eingeordnet werden, da die qualitativen Interviews an die Ergebnisse der Fragebogenerhebung anschließen und diese im Detail aufgreifen (vgl. Döring & Bortz 2016: 185, Gläser-Zikuda et al. 2012: 8). Nach Döring & Bortz werden Forschungsdesigns als Vertiefungsmodelle bezeichnet, die einer abgeschlossenen quantitativen Datenerhebung eine qualitative Datenerhebung anschließen, welche die quantitativen Ergebnisse weiterführen bzw. ergänzen (vgl. 2016: 185). Dieses Vorgehen ermöglicht im ersten Schritt mithilfe der Fragebögen ein Abbild der Sichtweise der Gesamtgruppe der Probandinnen<sup>26</sup> und erlaubt es gleichzeitig mithilfe der qualitativen Interviews, mit einer Auswahl an Teilnehmenden Schwerpunkte im Hinblick auf die Fragebogenergebnisse zu setzen und auf diese Weise Detailinformationen über die Perspektive der Lehrkräfte zu erhalten. Diese Stärke des Verfahrens eignet sich zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Studie, da die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den Fortbildungsinhalten aufgrund seines Innovationsgehalts (der Aneignung von Fachwissen und didaktisch-methodischen Kenntnissen beim Unterrichten der englischen Schriftsprache) erwartungsgemäß in mehreren Denkschleifen würde erfolgen müssen (vgl. Döring & Bortz 2016: 185, Palmer Perreira 2015: 42ff). Stärker als die Mixed-Methods-Literatur, in der Divergenzen als wertvolle Bereicherung der sich aus verschiedenen Forschungszugängen ergebenden Perspektiven betrachtet werden, weist die Literatur zur Triangulation auf mögliche Ergänzungen und Verstärkungen der Methodenintegration hin, die nachfolgend ausgeführt und auf diese Studie bezogen werden (vgl. Teddlie & Tashakkori 2010: 11).

Der Begriff Triangulation in Bezug auf sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden kann nach Flick auf drei Verwendungsweisen einschließen. Triangulation kann demnach als Validierungsstrategie, als Ansatz der Generalisierung der gefundenen Erkenntnisse, oder als Weg zu zusätzlicher Erkenntnis gesehen werden (vgl. Flick 2017: 318). Innerhalb der möglichen Funktionen kann Triangulation entweder innerhalb eines Forschungsparadigmas, d.h. entweder innerhalb des qualitativen oder quantitativen Paradigmas, oder im Mixed-Method-Bereich Anwendung finden (vgl. Flick 2017: 309). Nach Denzin werden vier Arten der Triangulation zum Zweck der Validierung unterschieden (vgl. 1977: 301ff): Da-

---

<sup>26</sup> Es nahmen ausschließlich weibliche Lehrkräfte teil.

tentriangulation, Investigator-Triangulation, Theorientriangulation sowie methodologische Triangulation. Die vorliegende Studie nutzt zum einen die Forschertriangulation zur Validierung der Fragebögen als Testinstrument (siehe unten, vgl. Flick 2017: 310). Im Rahmen des Inform-Forschungskolloquiums an der Universität Bremen, das interdisziplinär sowohl mit universitären Vertretern verschiedener Forschungszugänge und Fremdsprachendidaktiken, als auch mit Lehrkräften des Bremer Schuldienstes arbeitet, wurde die Konstruktion der Fragebögen sowie die Item- und Skalengestaltung validiert.

Zum anderen erfolgt die Datentriangulation zum Zweck der Perspektivenerweiterung im qualitativen Teil der Studie: „Durch Variation, Kontrastierung und Vergleich von Ereignissen, Handlungen, Populationen und theoretischen Konzepten soll es zu einem tieferen Verständnis des Forschungsgegenstandes kommen, zur Generierung von Hypothesen, nicht zu ihrer Überprüfung“ (Schründer-Lenzen 2013: 151). Im Rahmen der an die Fortbildung angeschlossenen Leitfadeninterviews werden die Fragebogendaten erweitert und die Ergebnisse auf diese Weise um Analysetiefe ergänzt. Dazu werden die Fragebogendaten in einer ersten deskriptiv-statistischen Vorauswertung analysiert und ausgewählte Ergebnisse als Gesprächsimpulse in die Interviews eingepflegt. Flick gibt zu bedenken, dass wenn Triangulation ernst genommen würde, alle Zugänge bzw. Datensätze als gleichwertig anzusehen seien (vgl. 2017: 314). Bei der anschließenden zusammenführenden Diskussion der Ergebnisse findet dies dadurch entsprechende Berücksichtigung, dass zunächst die Fragebogen- wie auch die Interviewdaten separat ausgewertet werden, bevor eine gemeinsame bzw. vertiefende Analyse mithilfe der durch die Codes möglichen Zuordnungen erfolgt.

An der Idee der Triangulation wird kritisch gesehen, dass jede Methode im Rahmen ihrer Annäherung den Forschungsgegenstand konstituiert und somit konstruiert, d.h. die Qualität der Ergebnisse stark durch die Qualität der Datenerhebung und das Erhebungsinstrument bedingt ist (Bloor 1997: 39, nach Flick 2017: 311). Aus diesem Grund sei objektive Wahrheit quasi unmöglich, aber dennoch sollten Methoden kombiniert werden um, je nach Anforderung, mehr Tiefe oder Breite zu erhalten (vgl. Fielding & Fielding 1986: 33, nach Flick 2017: 311). Ebenfalls als kritisch zu betrachten seien gewisse praktische Probleme, die sich aus konsequent angewandeter Triangulation ergeben könnten (Flick 2017: 316f). Wenn beispielsweise Triangulation in allen Fällen durchgeführt würde, dann erhalte man unüberschaubare Datenmengen, welche als einzelner Forscher bzw. einzelne Forscherin nicht in angemessenem Zeitrahmen zu bewältigen wären (vgl. ebd.). Darüber hinaus müsse die Frage gestellt werden, ob Datensätze überhaupt vergleichbar sein können, wenn sie unter anderen Umständen erhoben wurden (vgl. ebd.). Daher gibt Flick zu bedenken: „Triangulation sollte entsprechend als Weg der Erweiterung der Erkenntnis über den untersuchten Gegenstand verstanden werden“ (Flick 2017: 318). Das forschungsmethodische Vorgehen dieser empirischen Studie wird vor diesem Hintergrund als methodentriangulierend und datentriangulierend eingestuft, aber gleichzeitig wird auf seine nicht allumfassende Aussagekraft hingewiesen. Um unüberschaubare Datenmengen zu vermeiden, wird im Rahmen

dieser Studie bei den qualitativen Interviews die Interviewanzahl an sich begrenzt, aber auch deren jeweiliger Umfang durch eine inhaltliche Fokussierung mithilfe von Leitfragen auf der Basis der quantitativen Daten eingeschränkt (vgl. Stichprobe gemäß qualitativem Stichprobenplan in Döring & Bortz 2016: 304). Es werden entsprechend insgesamt sechs Interviews mit je drei fachfremd Englisch unterrichtenden sowie mit drei ausgebildeten Englischlehrkräften geführt. Jeweils zwei entstammen unterschiedlichen Erfahrungsgruppen hinsichtlich ihrer Unterrichtserfahrung, d.h. zwei Berufseinsteigerinnen, zwei mit mittlerer Berufserfahrung und zwei mit langjähriger Berufserfahrung. Diese werden ausgewählt um nach Florian (2008) identifizierte Interessensgruppen im Hinblick auf die Wirksamkeit der Fortbildung abzubilden. Demnach unterscheiden sich je nach Alter und Geschlecht der Teilnehmenden beispielsweise die Erwartungshaltungen an Fortbildungsveranstaltungen, was sich auf die Gelingensbedingungen für die Umsetzung von Phonics im Englischunterricht auswirkt (vgl. Florian 2008: 75ff).

### Studien- und Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen nach den Gelingensbedingungen zur Umsetzung von Phonics-basierten Übungen im Englischunterricht der Grundschule aus Sicht der Lehrkräfte wurde nachfolgend erläutertes Studien- und Forschungsdesign entwickelt. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das Vorgehen innerhalb dieser Studie:

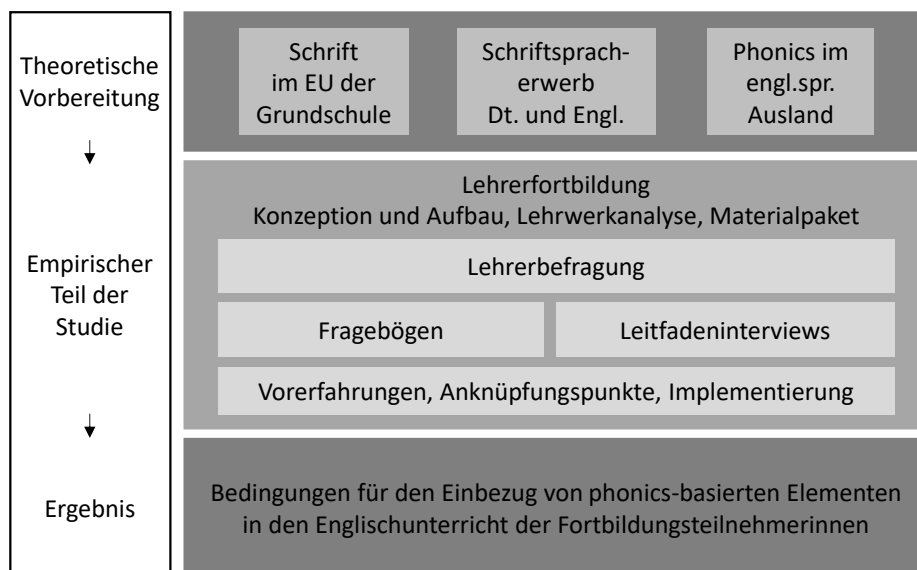


Abbildung 15: Übersicht des Studien- und Forschungsdesigns

Um die Forschungsfrage nach den Gelingensbedingungen, unter denen Lehrkräfte im Englischunterricht an deutschen Grundschulen mithilfe von *Phonics* Schrift mit Fremdsprachenlernenden anbahnen können, beantworten zu können, wurde eine Fortbildungsveranstaltung entwickelt und durchgeführt. Diese Lehrerfortbildung, genauer gesagt eine Fortbildungsreihe bestehend aus drei Einzelsitzungen zu je 120 Minuten, stellt den Kern des Studiendesigns dar. Mittels dieses Formats erhielt die Perspektive

der Lehrkräfte den angemessenen Stellenwert, der ihr durch die Forschungsfrage(n) beigemessen wird. Sie dient einerseits der Rekrutierung von Lehrkräften auf freiwilliger Basis<sup>27</sup> eines Fortbildungsangebots und könnte andererseits als erster Schritt der Entwicklung zu einem Konzept zum Anbahnen von Schrift mithilfe von auf Phonics basierenden Elementen im Englischunterricht an Grundschulen in Deutschland betrachtet werden. Zunächst wurde die Lehrerfortbildung theoriegeleitet sowie mittels einer Lehrwerkanalyse konzipiert. In Kapitel 7 werden die Konzeption und der Aufbau der Fortbildung im Detail erläutert. Daher erfolgt hier lediglich die Verortung der Fortbildung innerhalb des Studiendesigns.

Wie die obige Abbildung zeigt, fließen aus der theoretischen Vorarbeit Elemente des Schriftspracherwerbs in der Erst- und Zweitsprache, sowie in englischer und deutscher Sprache in die Fortbildungsgestaltung ein. Es müssen zunächst wesentliche Konzepte aus beiden Forschungsperspektiven – dem englischsprachigen und dem deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs – wie *literacy*, Schriftspracherwerb sowie Zugänge und Methoden zum Erwerb von Schrift im Erst- und Zweitsprachenkontext gegenübergestellt und die Anwendung für den lokalen Zweck der Fortbildungsreihe geklärt werden (vgl. Kap. 3). Zusätzlich erfolgt die Anknüpfung der theoretischen Konzepte des Schriftspracherwerbs in der Erst- und Zweitsprache in englischer und deutscher Sprache an den Anwendungsbereich Schule mittels des Rückbezugs auf curriculare Rahmendokumente sowie die Analyse eines für Bremen relevanten Lehrwerks für den Englischunterricht der Grundschule. Darüber hinaus werden didaktische Leitlinien der *Phonics*-Ansätze und des Fremdsprachenunterrichts Englisch an deutschen Grundschulen überprüft und ggf. Zugänge zum Schriftspracherwerb sowie Übungen, Aufgabenformate und Materialien angepasst und in einer Handreichung zusammengestellt (vgl. Kapitel 7).

Die mithilfe dieser Analysen entwickelten drei Einzelsitzungen der Lehrerfortbildungsreihe bauen inhaltlich aufeinander auf. Sie greifen einerseits das Vorwissen der teilnehmenden Bremer Lehrkräfte des Grundschulbereichs in jeder Sitzung auf und zielen jeweils auf die Erweiterung von deren Kenntnissen und Handlungskompetenzen für den Umgang mit Schrift in ihrem Unterricht ab. Die Auftaktsitzung der Fortbildung, befasst sich mit den linguistischen Hintergründen zur englischen und deutschen Orthographie und dem Schriftspracherwerb in der Erstsprache Deutsch. Es findet diesbezüglich ein Erfragen der Vorkenntnisse und die Hinführung zum Thema statt. Nach dem Einholen des Vorwissens der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgt in der ersten Sitzung die Plateaubildung bezüglich der linguistischen Hintergründe sowie der Sensibilisierung für die Übertragungsproblematik vom erst- in den fremdsprachlichen Kontext. Die Folgesitzung, die zwei Wochen nach dem ersten Termin stattfindet, führt in die Methodik und die Materialien der adaptierten phonics-basierten Übungen ein. Gemeinsam

---

<sup>27</sup> Die Lehrkräfte wurden im Rahmen dieser Fortbildungsreihe mithilfe von Informationsschreiben über die Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme an der Datenerhebung aufgeklärt und ihr Einverständnis zur Teilnahme für jeden Datensatz gesondert eingeholt.



mit den Lehrkräften wird in dieser Sitzung der Mehrwert dieser Ansätze für Fremdsprachenlernende erarbeitet sowie hervorgehoben, auf welche Art und Weise Englisch als neue Schriftsprache besondere Herausforderungen an Lernende stellt, welchen Lehrkräfte im Unterschied zum Erwerb der deutschen Schriftsprache auf unterschiedlichen Wegen begegnen müssen um zum langfristigen erfolgreichen Umgang mit dieser zu führen. In dieser Sitzung werden angelehnt an das Leitmedium Lehrwerk exemplarische Anschlussaufgaben vorgestellt und gemeinsam erprobt. Teil III der Fortbildungsreihe findet erneut zwei Wochen nach der vorherigen Sitzung statt, welcher eine Vertiefung in inhaltlicher und methodischer Art mit der Arbeit mit Phonics-Ansätzen zum Ziel hat. Diese Sitzung beschäftigt sich mit dem Einsatz von Anschlussaufgaben zur englischen Schrift bei der Arbeit mit Kinderliteratur, um exemplarisch die Anwendbarkeit der Zugänge zur Schrift in Kontexten abseits der Lehrwerkarbeit zu diskutieren. Die Literatur zeigt, dass kaum Erfahrungen im Umgang mit englischsprachiger Kinderliteratur zur Förderung des Lesens bestehen und somit seitens der Lehrkräfte wenig Handlungskompetenz besteht (vgl. Diehr 2018: 85). Die Zeitabstände zwischen den Sitzungen werden so gewählt, damit die Lehrkräfte, trotz des geringen Wochenstundenumfangs von zwei Stunden, die Gelegenheit erhalten, die neuen Unterrichtselemente in ihrem eigenen Lerngruppen direkt zu erproben. Um dies tun zu können, erhalten die Lehrkräfte die Handreichung mit schriftlinguistischen Hintergrundinformationen und einsetzbaren Übungen (vgl. Kapitel 7.3).

Die Fortbildungsveranstaltung wird wissenschaftlich durch den Einsatz von Fragebögen zur Beantwortung der Forschungsfragen sowie den sich anschließenden leitfadengestützten qualitativen Interviews begleitet. Die Veranstaltung fand - wie bei Fortbildungen zum Englischunterricht üblich – in englischer Sprache statt. Auf Unterrichtsbeobachtungen der Lehrkräfte seitens der Forscherin, beispielsweise bei den ersten Erprobungen der Übungen in ihrem Unterricht, wurde im Rahmen dieser Studie verzichtet. Das Zentrum der Aufmerksamkeit dieser Studie liegt in den *von den Lehrkräften selbst wahrgenommenen* förderlichen oder möglicherweise hinderlichen Bedingungen für eine mögliche Umsetzung und Implementierung der Inhalte, nicht in aus der Fremdsicht erkennbaren Bedingungen. Die Darstellung der Sicht der Lehrkräfte auf eine mögliche Umsetzung der phonics-basierten Elemente in ihrem Englischunterricht der Grundschule wird somit durch die Forschungsmethoden unterstützt.

## 6.2 Instrumente der Datenerhebung

Da die vorliegende Studie die Perspektive der Lehrkräfte als zentral für eine mögliche Implementierung der Phonics-basierten Fortbildungsinhalte in ihren Englischunterricht sieht, werden zur Erhebung dieser Sichtweise Befragungen ausgewählt. Dazu erfolgte im ersten Schritt eine schriftliche Befragung mithilfe von drei Fragebögen zu drei Zeitpunkten der Fortbildungsdurchführung. Im zweiten Schritt wurden Leitfadeninterviews mit wenigen Teilnehmenden durchgeführt, um die Sicht der Lehrkräfte

detailgetreu wiedergeben zu können. Nachfolgend werden zentrale Kriterien für den Einsatz der Fragebögen und Leitfadeninterviews beschrieben und deren Anwendung im Zusammenhang mit dieser Studie erläutert.

### 6.2.1 Fragebogen und Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen als Instrument schriftlicher Befragung eignet sich für die Abbildung eines Ausschnitts der Realität (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 44). Für diesen Zweck besteht ebenfalls die Möglichkeit zur mündlichen Befragung, z.B. im Rahmen eines Leitfadeninterviews, worauf im nächsten Kapitel verstärkt eingegangen wird (vgl. ebd.). Vorteile schriftlicher Befragungen, wie sie in dieser Studie zum Einsatz kamen, liegen darin, dass sie relativ kostengünstig und leicht praktikabel seien sowie sich besonders für große Gruppen eignen (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 44). Raab-Steiner und Benesch geben zu bedenken, dass schriftliche Befragungen einen „sehr hohen Grad an Strukturiertheit des Befragungsinhalts im Vorfeld“ erforderten und „auf steuernde Eingriffe“, z.B. eines Interviewers, verzichten müssten (vgl. 2018: 44). Ein Nachteil sei die „schwer zu kontrollierende Erhebungssituation“, z.B. bei postalischen oder Email-Befragungen (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 45). Innerhalb der vorliegenden Studie wurden die Teilnehmenden während der Lehrerfortbildung gebeten, die schriftliche Befragung durchzuführen, d.h. die Fragebogendaten wurden tendenziell kontrolliert erhoben. Dies erforderte jedoch naturgemäß eine Beschränkung der Teilnehmendenzahl, welche aus Praktikabilitätsgründen seitens des Fortbildungsorts (Landesinstitut für Schule Bremen) auf maximal 30 festgelegt wurde. Die nachfolgenden Ausführungen zeigen, dass der „sehr hohe Grad an Strukturiertheit des Befragungsinhalts“ (siehe oben) einer gründlichen Vorbereitung bedurfte, z.B. durch die genaue und eindeutige Formulierung der Fragebogenitems, einen selbsterklärenden Aufbau und eine inhaltlich sinnvoll aufeinander aufbauende Struktur der Fragen.

Ein Fragebogen kann einerseits Persönlichkeitsmerkmale oder Einstellungen erfragen, welche durch Testskalen erhoben werden können (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 47). Andererseits ist es möglich, konkrete Verhaltensweisen zu erheben, bei denen es weniger um die Intensität der Ausprägung geht, sondern stärker um „Beschreibungen und Bewertungen konkreter Sachverhalte durch die befragte Person“ (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 47). Die vorliegende Studie fokussiert stärker letzteren Aspekt in Bezug auf den Umgang mit der englischen Schriftsprache im Unterricht, obwohl auch einige Einschätzungen der Lehrkräfte erfragt werden, um deren Perspektive auf das Lesen und Schreiben im Englischunterricht zu erfassen. Es handelt sich also um eine Mischform des Fragebogens.

Bezüglich des Aufbaus von Fragebögen betonen Raab-Steiner & Benesch, dass die Einleitung für die Probanden motivierend wirken soll, die Fragen zu beantworten (vgl. 2018: 45). Eine wenig motivie-

rende Einleitung könnte sich wiederum negativ auf die Fragebogendaten auswirken, wenn die Probanden den Fragebogen aufgrund nachlassender Motivation unaufmerksam bearbeiten oder ratend die Antworten finden (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 61). Die sich an die Einleitung anschließenden Fragen können offener oder geschlossener Natur sein. In der vorliegenden Studie wurden überwiegend geschlossene, ergänzt durch wenige offene Items, verwendet. Dies ermöglichte eine rasche Vorwertung, die zum zeitnahen Anschluss der qualitativen Interviews für notwendig erachtet wurde (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 48f). Die wenigen offenen Items ermöglichen es, in ausgewählten Bereichen Begründungen zu Einschätzungen aller Probandinnen zu erfragen, die Anhaltspunkte für die Auswahl der Interviewpartnerinnen liefern könnten. Darüber hinaus ist jeweils die Instruktion zu den Fragebogenfragen von besonderer Bedeutung für die Qualität der Ergebnisse (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 49f). Erklärungen müssten eindeutig sein, sonst bestehe die Gefahr, dass die Probanden aufgrund von Missverständnissen fehlende oder unbrauchbare Antworten liefern (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 50). Die Fragen sollten eher kurz und präzise, jedoch nicht zu knapp formuliert sein (vgl. ebd.). Besonders sei außerdem zu beachten, dass die Anrede konstant gehalten werde, d.h. ob eher Zustimmungsaussagen (z.B. „Ich finde, dass XY Einfluss auf das SchülerInnenverhalten im Unterricht hat.“) oder ob echte Fragen verwendet werden (z.B. „Wie stark schätzen Sie den Einfluss ein, den XY auf das SchülerInnenverhalten im Unterricht hat?“) (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 50). Abhängig vom Zweck des Fragebogens muss entschieden werden, welche Konnotationen die Beantwortenden mit dem Fragestil vermutlich verbinden. Bei der Formulierung von konkreten Items sind nachfolgende Aspekte zu bedenken (vgl. hier und im Folgenden Döring & Bortz 2016: 244f, 255): Kategorienantworten sollten offenen Antworten zwecks Objektivitätssteigerung und einer erleichterten Auswertung vorgezogen werden. Des Weiteren sollte eine adressatenbezogene Sprache sowie eine zumutbare Gesamtlänge gewählt werden, da der Motivationsverlust zum Ausfüllen des Bogens zu verfälschten Ergebnissen führen könnte. Außerdem ist, abgesehen von der Einleitung, auf einen sinnvollen Aufbau bzw. eine sinnvolle Abfolge der Fragen zu achten um Primary-Regency-Effekte (die Beeinflussung der Antworten durch vorhergehende Fragen) zu verhindern (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 61). Die Items sollten darüber hinaus nicht suggestiv, stereotyp oder stigmatisierend wirken. Die Personen könnten sich außerdem durch unpassende Formulierungen geprüft fühlen, welches die Gefahr verfälschter Ergebnisse durch z.B. Effekte sozialer Erwünschtheit birgt. Soziale Erwünschtheit bedeutet, dass Probanden Fragen so beantwortet, wie sie vermuten, dass es durch soziale Normen von ihnen erwartet wird (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 60). Als komplex muss hier eingestuft werden, dass die soziale Bezugsnorm nicht immer eindeutig zu identifizieren ist und abhängig von der Bezugsgruppe und der Situation veränderbar ist. Wesentlich bei allen Fragen ist die Eindeutigkeit der Items. Es dürfen nicht mehrere inhaltliche Aspekte des Sachverhalts mit einer Frage abgefragt werden oder uneindeutige, wertende oder relative Formulierungen gewählt werden, da diese Eigenschaften ebenfalls die

Verwertbarkeit der Ergebnisse einschränken würden. Besondere Vorsicht ist darüber hinaus bei Fragen zu Einstellungen der Probanden geboten, welche eigentlich bestimmtes Fachwissen voraussetzen. Die Itemformulierungen wurden in Anlehnung an den Bremer Bildungsplan für das Fach Englisch in der Grundschule sowie mithilfe einer Pilotierung mit Lehrkräften überprüft, um Missverständnisse wie die soeben aufgezeigten zu vermeiden (siehe unten).

In Bezug auf die Antwortformate kann zwischen dem freien (offenen), dem gebundenen und dem dichotomen Antwortformat<sup>28</sup> gewählt werden (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 52f). Das offene Antwortformat bietet grundsätzlich eine freie Antwortmöglichkeit. Ein Vorteil ist daher, dass nicht antizipierte Antworten möglich und somit eine Ergebnisoffenheit gegeben ist. Ein Nachteil hingegen ist, dass eine Signierung der auftretenden Antworten vor der Auswertung erfolgen muss, welches zeitintensiver als z.B. bei einem gebundenen Antwortformat ist. Das gebundene Antwortformat gibt eine Auswahl aus vorgegebenen Antworten vor. Dies ermöglicht, dass eine Signierung, d.h. die Kategorisierung der Antworten, entfallen kann (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 52f). Ratingskalen sind bei gebundenen Antwortformaten zu empfehlen und ermöglichen mehr als zwei Abstufungen (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 54f). Hier ist es möglich, eine gerade bzw. ungerade Anzahl an Abstufungen zu wählen. Die Entscheidung ist danach zu fällen, ob den Probanden die Möglichkeit gegeben werden soll, die Mittelposition zu wählen oder man sie zu einer gezwungenen Meinungsabbildung bewegen möchte (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 55). Wenn die Mittelposition erlaubt ist, besteht die Gefahr der Verfälschung durch vermehrtes Ankreuzen der Mittelposition, welches zu geringen Aussagewerten führen könnte. Des Weiteren ist die Frage der Etikettierung, d.h. der verbalen oder numerischen Bezeichnung der gewählten Skalen zu beantworten (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 56). Gleiche Effekte für die Validität der Ergebnisse sind für solche Fragebogendaten zu bedenken, welche häufig „stimmt“ oder „ja“ anzeigen (vgl. vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 61). Zu bedenken ist hierbei für die Auswertung, dass auch verbale Bezeichnungen meist als äquidistant wahrgenommen werden (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2018: 56). Im Rahmen der hier eingesetzten Fragebogen wurde eine siebenstufige Skala eingesetzt mit zur Frage passenden Etikettierungen gewählt. Die Lehrkräfte erhielten somit die Gelegenheit, die Mittelposition zu wählen, damit eine Einschätzung über die Inhalte der Fortbildung nicht zwanghaft erfolgt und abgesehen von den Extrema und der Mittelposition zwei Ausprägungen zusätzlich abseits der Mittelposition möglich waren. Eine mögliche Wahl der Mittelposition aus Unsicherheit oder nachlassender Motivation wurde somit in Kauf genommen und bei der Auswertung

---

<sup>28</sup> Hier handelt es sich um Antwortformate mit nur zwei Ausprägungen, z.B. das Geschlecht. Da abgesehen von dieser Abfrage kein weiteres Item ein dichotomes Antwortformat vorsieht, wird dies hier nicht näher betrachtet.

bedacht. Die Fragebögen wurden im Hinblick auf die Antwortformate, die Eindeutigkeit, die adressatenbezogene Sprache mittels Forschertriangulation und einer Pilotierung mit Lehrkräften validiert (siehe unten).

### **Die eingesetzten Fragebögen**

Die drei eingesetzten Fragebögen (siehe Anhang A) wurden ausgerichtet auf die Beantwortung der drei Unterforschungsfragen entwickelt. In Fortbildungssitzung I, d.h. mit Fragebogen I, wurden die Vorerfahrungen der Lehrkräfte, bzgl. des Englischunterrichts in der Grundschule zum einen ausbildungsbio-graphisch und zum anderen unterrichtspraktisch erhoben. Dies wurde als ein notwendiger Faktorenbereich angesehen, welcher erhob, inwiefern Vorwissen zum Umgang mit dem Unterrichten des Schriftspracherwerbs zu Beginn der Fortbildung bestand und woran mit den neuen Methoden und Materialien angeknüpft werden könnte. Fragebogen I war in drei Abschnitte unterteilt, welche jeweils unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich des Vorwissens bzw. der Vorerfahrungen legten. Im ersten Abschnitt wurden grundlegende Informationen bzgl. der formalen Ausbildung der Teilnehmenden sowie zu ihrer aktuellen Unterrichtssituation erhoben. Der zweite Abschnitt ging auf die linguistischen Hintergründe bezüglich des Lesens und Schreibens ein und erfragte die Sicherheit der Teilnehmenden mit den zentralen Begriffen der englischen Schriftsprache. Im dritten Abschnitt erfolgte die Erhebung der Unterrichtsvoraussetzungen der Teilnehmenden. Dies umfasste die Materialien und methodischen Zugriffe der Lehrkräfte innerhalb ihres Englischunterrichts in der Grundschule. Hinsichtlich der Materialien werden das Lehrwerk, visualisierende Materialien sowie Reime, Lieder und Rhythmen sowie Spiele als wesentlich erachtet und daher deren Verwendung im Unterricht erfragt. Bezüglich der möglichen methodischen Zugriffsweisen wurden die in der Literatur als wesentlich erachteten Grundprinzipien des (grundschulischen) Fremdsprachenunterrichts wie Handlungs- und Produktionsorientierung, Lernendenzentrierung sowie das ganzheitliche Lernen und der fachverbindende Charakter des Unterrichts (vgl. Kapitel 2) als Eckdaten der jeweiligen Unterrichtsgestaltung angesehen. Im Hinblick auf die Ergebnisse waren insbesondere die Informationen über die Art und Weise, wie die Lehrkräfte zum Einsatz der Schrift in ihrem Englischunterricht der Grundschule stehen, interessant. Diese wurden somit in diesem Fragebogen als wesentliche Vorbedingung für den Unterricht erhoben und lieferten maßgebliche Antworten auf Unterforschungsfrage 1 nach den Vorbedingungen und Vorerfahrungen der Lehrkräfte, um die englische Schriftsprache mithilfe von phonics-basierten Unterrichtselementen anbahnen zu können.

Fragebogen II, welcher zu Beginn von Fortbildungssitzung III zum Einsatz kam und Rückbezüge zu Fortbildungssitzung II herstellte, zielte auf die Erhebung der Einschätzungen der Lehrkräfte ab, welche Anknüpfungspunkte an den regulären Unterricht hinsichtlich methodischer und inhaltlicher Aspekte sowie hinsichtlich der zum Einsatz kommenden Materialien sahen. Diese Daten wurden innerhalb von

drei Unterabschnitten des Fragebogens erfragt. Der erste Abschnitt betrachtete die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Potenzials für die Kompetenzentwicklung der Lernenden der in der zweiten Fortbildung vorgestellten *phonics*-basierten Methoden und Materialien zum Lesen und Schreiben für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Diese Kompetenzbereiche wurden, wie in Kapitel 2 beschrieben wurde, in arbeitsmethodische, motivationale bzw. attitudinale und fremdsprachliche Kompetenzen untergliedert. In diesem Bereich wurden explizit die aus der Fachliteratur erarbeiteten Vorteile für die fremdsprachlichen Lernendenkompetenzen einbezogen, um die Einschätzung der Lehrkräfte auf der Basis ihrer Erfahrungen mit einzubeziehen. Der folgende, zweite Abschnitt ging im Anschluss daran auf die konkreten Anknüpfungspunkte aus Sicht der Lehrkräfte für die Arbeit innerhalb ihres methodologischen Zugriffs ein und erfragte die Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich des Realisierungspotenzials in ihrem regulären Unterricht. Der dritte Unterabschnitt fokussierte die von den Lehrkräften eingesetzten Materialien und prüfte deren von den Lehrkräften wahrgenommene Kompatibilität mit den *phonics*-informierten Materialien.

Am Ende der letzten Fortbildungssitzung wurde mithilfe von Fragebogen III erhoben, welche Faktoren den Erfolg der Durchführung aus der Sicht der Lehrkräfte beeinflussen. Dieser Fragebogen bestand aus fünf Unterabschnitten und zielte auf eine ganzheitliche Betrachtung der in der Fortbildungsreihe bearbeiteten Inhalte ab. Im ersten Abschnitt wurde dazu die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Kompatibilität der Übungsformate und Inhalte bei der Arbeit mit Kinderbüchern als einem zentralen Bestandteil des Englischunterrichts der Grundschule erfragt. Die folgenden drei Abschnitte bezogen sich auf die praktische Durchführbarkeit der Übungen bei der Einbindung in ihren regulären Unterricht. Diese Durchführbarkeit wurde anhand der Praktikabilität in der Vorbereitung der Stunden, der tatsächlichen Unterrichtsgeschehnisse sowie der Möglichkeiten der formativen Beurteilung der Leistungen der Lernenden eingeschätzt. Der letzte Abschnitt bezog die gesamte Fortbildung mit ein und sammelte in einer Abschlussevaluation konkrete Daten zur Umsetzbarkeit aus der Sicht der Lehrkräfte.

Grundsätzlich erfolgte die Entwicklung der Fragebögen theoriegeleitet in Bezug auf den in den Kapiteln 2 bis 4 dargestellten Grundlagen. Dies schloss auch die Vorgaben des Bildungsplans Englisch für die Grundschule in Bremen ein. Darüber hinaus orientierte sich die Fragebogengestaltung an der Struktur der Fortbildung sowie an den Fortbildungsinhalten (vgl. Kap. 7). Die Itemformulierungen orientierten sich im Hinblick auf den Adressatenkreis ebenfalls an den Formulierungen des Bremer Bildungsplans für das Fach Englisch in der Grundschule (vgl. Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2013).

**Gütekriterien quantitativer Forschung - Objektivität, Reliabilität und Validität**

Grundsätzliches Ziel einer quantitativen Datenerhebung ist es, möglichst fehlerfreie Ergebnisse zu erhalten (vgl. Raithel 2008: 44). Raithel bemerkt, dass dieses Ziel jedoch fast nie realistisch erreicht werden könne. Daher müsse eine nahezu fehlerfreie Erhebung angestrebt werden, welche die Identifikation möglicher Fehlerquellen und die Abschätzung deren Einflusses auf die Ergebnisse möglichst akribisch verfolge (vgl. ebd.). Quantitativ erhobene Daten sollen daher möglichst „objektiv, zuverlässig und gültig“ sein (vgl. ebd.). Nachfolgend wird erläutert, inwiefern die innerhalb dieser Studie eingesetzten Fragebögen im Hinblick auf Objektivität, Reliabilität und Validität geprüft wurden.

**Objektivität**

Das Erhebungsinstrument, hier der Fragebogen, sollte unabhängig von dem bzw. der ihn verwendenden Forschenden gleiche Ergebnisse erzielen (vgl. Raithel 2008: 44). In allen Phasen der Erhebung müsse gewährleistet werden, dass ein anderer Forscher zu denselben Ergebnissen gelangen würde, d.h. die Fragen des Fragebogens müssen ohne weitere Erläuterungen für die Probanden verständlich sein und die Kriterien der Auswertung und Interpretation der Daten müssen eindeutig festgelegt werden, sodass ein anderer Forscher zu denselben Erkenntnissen gelangen könnte (vgl. Raithel 2008: 45). Mittels kriteriengeleiteten Vorgehens sowie mehrfacher Kontrollschleifen wurde die Objektivität des Erhebungsinstruments bei der Erstellung des Fragebogens erhöht. Im Hinblick beispielsweise auf die Eindeutigkeit wurden die Items mithilfe des im Bildungsplans Englisch für die Grundschule in Bremen genutzten Vokabulars formuliert. Es wurde davon ausgegangen, dass dieses den Lehrkräften als aktiv Unterrichtenden geläufig sein würde. Bedacht werden musste jedoch für die Auswertung, dass Antworten von einzelnen oder mehreren Probanden und Probandinnen dennoch abweichen könnten.

**Reliabilität**

Die Zuverlässigkeit oder Reliabilität eines Erhebungsinstruments bezeichnet, in welchem Ausmaß eine wiederholte Erhebung mit demselben Messinstrument die gleichen Werte liefern würde (vgl. Raithel 2008: 46). Sie liefert Hinweise auf die Replizierbarkeit von Messungen (vgl. ebd.). Um die Reliabilität eines Instruments zu erhöhen, können Items im Rahmen einer Itemanalyse ausgeschlossen werden, wenn Sie nur sehr niedrig mit vergleichenden Items korrelieren (vgl. Raithel 2008: 47). Da es sich in vorliegender Studie um eine deskriptiv-quantitative Datenerhebung mit geringen Fallzahlen ( $n < 30$ ) handelt, ist die Replizierbarkeit bedingt gegeben. Darüber hinaus wurde die Probandengruppe nicht auf der Basis statistischer Repräsentativität, sondern auf freiwilliger Basis der Teilnehmenden zusammengestellt, d.h. die genaue Zusammensetzung der Teilnehmendengruppe beeinflusst entsprechend die Ergebnisse. In Bezug auf mögliche Zusammenhänge zwischen den Items wurden auffällige, interes-

sante oder unerwartete Werte, beispielsweise im Vergleich eines Wertes der fachfremd Englisch unterrichtenden mit nicht fachfremd unterrichtenden Lehrkräften, zusätzlich mit den Ergebnissen der qualitativen Interviews in Beziehung gesetzt und auf diese Weise die Aussagekraft der Messwerte geprüft.

### **Validität**

Die Gültigkeit oder Validität eines Erhebungsinstruments beschreibt, in welchem Maß das Instrument das misst, was es zu messen vorgibt (vgl. Raithel 2008: 47). Das Erreichen von gültigen Messergebnissen mittels eines Erhebungsinstruments ist das Hauptziel einer Erhebung (vgl. Diekmann 2005: 223, nach Raithel 2008: 47.). Die Validität eines Erhebungsinstruments kann auf unterschiedlichen Wegen überprüft werden (vgl. Atteslander 2003: 255). Durch Expertenvalidierung beispielsweise kann über den Einbezug von Experten zum geplanten Thema eine Einschätzung der Gültigkeit der geplanten Skala erfolgen (vgl. Raithel 2008: 48). Durch eine möglichst breite Abdeckung des zu erhebenden Gegenstandes wird angestrebt, die Inhaltsvalidität zu erhöhen (vgl. ebd.). Raithel gibt zu bedenken: „Es ist jeder Aspekt des theoretischen Begriffs in die Operationalisierung einzubeziehen. Für die Beurteilung der Inhaltsvalidität existieren jedoch keinerlei objektive Kriterien“ (vgl. ebd.). Darüber hinaus erhöhen Freiwilligkeit und Motivation der Teilnehmenden die Validität, weil die „Wahrscheinlichkeit fehlender und verfälschter Angaben“ reduziert wird (vgl. Raab-Steiner und Benesch 2018: 41).

### **Pretest und Pilotierung der Fragebögen**

Im Rahmen eines Pretests und einer Pilotierung wird überprüft, inwiefern die antizipierte Bearbeitungsdauer und die Verständlichkeit der Fragen dem Vorhaben angemessen sind. Die Fragebögen wurden im Rahmen einer Masterseminarveranstaltung an der Universität Bremen im Januar 2014 einem Pretest unterzogen. Der Zweck einer Pilotierung ist es, das vorläufige Erhebungsinstrument auf seine „Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verstehbarkeit und Qualität“ zu überprüfen, d.h. es wird letztendlich auf die Einhaltung der Gütekriterien hin überprüft (Raithel 2008:63). Die nachfolgend beschriebene Forschertriangulation sowie der Pretest dienen der Erhöhung der Qualität des Fragebogens als Erhebungsinstrument. Insbesondere die Validität und Objektivität konnten somit gesteigert werden.

Im Rahmen des Forschungskolloquiums des Instituts INFORM an der Universität Bremen wurde einer der Fragebögen der durch verschiedene Forscher sowie Lehrkräfte aus der Unterrichtspraxis pilotiert und hinsichtlich der soeben beschriebenen Qualitätskriterien untersucht. Es wurde darauf verzichtet, alle Fragebögen einer Triangulation zu unterziehen, da die Anregungen zur Qualitätssteigerung aufgrund des ähnlichen Aufbaus der Fragebögen auf die übrigen übertragen werden können. Die Triangulation des Fragebogens II mit mehreren Forschenden ergab einige Änderungen für die Fragebögen in der Hauptstudie, die im Folgenden dargestellt werden.



Bezüglich der Items könnten die Teilnehmenden im positiven Sinne befangen sein, da sie in der Fortbildung Unterrichtsmaterialien und Übungen erhalten. Bei der Auswertung sei daher auf eine mögliche positive Verschiebung der Daten zu achten. Diesbezüglich könnten sie aufgrund des gegebenen Interesses an der Fortbildung ohnehin positiv gegenüber den Inhalten eingestellt sein und somit die Datengüte beeinflussen. Dieses Argument muss allerdings als nicht veränderbar in Studien angesehen werden, die auf Freiwilligkeit beruhen, da Studien im Umfeld Schule auf die freiwillige Teilnahme der Lehrkräfte und ggf. Schulklassen angewiesen sind. Als realisierbarer Vorschlag sollen die Fortbildungsteilnehmenden nicht in der jeweiligen Sitzung zu deren Inhalten und den Einstellungen der Lehrkräfte diesbezüglich, sondern zeitlich versetzt befragt werden. Die Lehrkräfte werden daher zu Sitzung zwei und drei zu Beginn der Folgesitzung bzw. nach Abschluss der Fortbildung zum Inhalt der letzten Sitzung befragt, um die affektive Distanz eher als im direkten Anschluss an die jeweilige Sitzung ermöglichen zu können. Ein Vergleich der vorgestellten Übungen zum aktuellen Unterrichtsgeschehen während der Sitzungen bzw. im Fragebogen könnte hier ebenfalls zur stärkeren Reflexion seitens der Teilnehmenden beitragen und somit für professionelle Distanz sorgen. Ein möglicherweise geringer Rücklauf des letzten Fragebogens wird somit zugunsten der gesteigerten Validität der Daten in Kauf genommen.

Darüber hinaus wurde die Anzahl der Intervalle der Skalierung diskutiert. Da die Möglichkeit der stärkeren Differenzierung erhalten bleiben soll, fiel die Entscheidung für eine Skala mit sieben statt fünf Intervallen, jedoch erfolgte ausschließlich die verbale Bezeichnung der Extrema (z.B. nicht hilfreich/ sehr hilfreich, nie/ sehr oft, etc.). Diesbezüglich wurde angemerkt, eine einheitliche Skala und vor allem deren Orientierung beizubehalten, um Fehler durch Verwirrung vorzubeugen. Bezüglich der Orientierung wurden einige Skalen geändert, die Bezeichnung der Skala muss jedoch der Frage entsprechen und konnte daher nicht einheitlich gehalten werden. Die Frage nach der empfundenen Intensität eines Ereignisses kann beispielsweise auf einer Skala von „gar nicht“ bis „sehr stark“ abgebildet werden, während die Frage nach der Häufigkeit eines Ereignisses auf einer Skala von „nie“ bis „sehr oft“ abgebildet werden muss. Dennoch wurde darauf hingewiesen, die Passgenauigkeit von Fragen und Skalen zu überprüfen und ggf. Umformulierungen vorzunehmen. Die teilnehmenden Lehrkräfte wiesen darauf hin, alltagsprachliche und wissenschaftliche Konzepte von Ereignissen abzugleichen und auf den Adressatenbezug (Lehrkräfte) besonders zu achten, damit Missverständnisse in der Beantwortung der Fragen weitgehend ausgeschlossen werden können. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, die Reihenfolge der Items hinsichtlich der möglichen Verzerrungseffekte auf Folgefragen überprüft werden. Dieser Aspekt der Fragebogengestaltung wurde außerdem in einem Pretest mit Masterstudierenden im Januar 2014 überprüft und validiert.

Bezüglich des Pretests der Fragebögen müssen Einschränkungen vorweggenommen werden. Die Gruppe der Studierenden kennt die Inhalte der Fortbildung nicht im Detail, sondern nur aus einer Beschreibung. Darüber hinaus hatten sie nicht die Möglichkeit, die Übungen, die sie nicht kennen gelernt

haben, in der Praxis mit Schülergruppen zu erproben. Im Pretest konnte daher nur die Verständlichkeit der Items sowie die Bearbeitungszeit überprüft werden. Getestet wurden alle drei Fragebögen, allerdings nicht durch jeweils eine Person. Die Seminargruppe wurde gedrittelt und je ein Drittel bekam den gleichen Fragebogen. Dieses Verfahren schien im Hinblick auf den Wissensunterschied zwischen Seminargruppe und späterer Lehrerschaft sowohl zeiteffizient als auch effektstark zu sein. Die 18 Probandinnen und Probanden benötigten zwischen 15 und 22 Minuten zur Beantwortung der Fragebögen. Die angestrebte Bearbeitungszeit von 15-20 Minuten konnte somit meist eingehalten werden. Darüber hinaus ergaben sich einige Formulierungshinweise, die sich teilweise auf ungenaues Lesen der Probanden zurückführen ließen, jedoch auch bei der Durchführung der Hauptstudie auftreten könnten, insbesondere bei Fragebogen III, da dieser von den Probanden ohne Anbindung an die Fortbildungssitzung ausgefüllt werden muss und somit keine Möglichkeit zur Klärung von aufkommenden Fragen bestehen würde. Aus diesem Grund wurden in einigen Items von Fragebogen III Präzisierungen und Vereinheitlichungen der Itemformulierungen vorgenommen (z.B. Item 13: „Vorbereitungsaufwand“ wird geändert in „erwarteter Mehraufwand“; z.B. „Schrift“ wurde geändert in „englische Schriftsprache“).

## 6.2.2 Qualitative Forschung – Das leitfadengestützte Interview

Im Vergleich zu der soeben dargestellten Entwicklung des quantitativen Erhebungsinstruments ist die Vorbereitung qualitativer Leitfadeninterviews weniger zeitintensiv. Dennoch müssen einige qualitätssichernde Eigenschaften in der Konzeption des Leitfadens und während der Durchführung der Interviews selbst berücksichtigt werden. Die Qualitative Sozialforschung arbeitet nach Brüsemeister in Abgrenzung zur quantitativen Forschung eher mit dem Ziel der Entdeckung denn der Überprüfung (vgl. 2008: 19). Die qualitative Forschung sehe ihre Aufgabe demnach eher in der „Rekonstruktion von auf den Fall bezogenen Deutungsmustern, Handlungsorientierungen und Wissensbeständen“ (vgl. Kelle & Kluge 1999: 14f, nach Brüsemeister 2008: 20). Da die vorliegende Studie explorativ vorgeht und beispielsweise durch das Bewusstmachen von bestehenden Wissensbeständen (zum Unterrichten des Schriftspracherwerbs) anstrebt, individuelle Gelingensbedingungen der Probandinnen herauszuarbeiten, eignet sich das qualitative Leitfadeninterview zu den von Kelle und Kluge beschriebenen Zwecken in hohem Maße. Die Auswahl der Fälle erfolgte innerhalb dieser Studie aufgrund von theoretischem Sampling, d.h. aus inhaltlichen Gründen in Bezug auf konstruktive Ideen zum Anbahnen der englischen Schriftsprache im Englischunterricht der Grundschule als aus Gründen der Repräsentativität der Probandinnen (vgl. ebd.). Die Teilnahme an den qualitativen Interviews erfolgte auf der Grundlage einer von der Forscherin getroffenen Auswahl auf der Basis einer Vorauswertung des ersten Fragebogens, d.h. mit Bezug zu ihren Vorerfahrungen im Hinblick auf das Alter, die Berufserfahrung sowie die Art der Ausbildung (fachfremd oder ausgebildet unterrichtende Englischlehrkraft). Diese Entscheidung

wurde getroffen, um verschiedene Unterrichtssituationen abbilden und unterschiedliche Ausgangssituationen für mögliche Gelingensbedingungen explorativ erheben zu können.

Des Weiteren müssen sich qualitative Forscher nach dem Prinzip der Offenheit für das Forschungsfeld sensibilisieren, da sie höchstens durch „vage Untersuchungshypothesen“ geleitet werden (vgl. Brüsemeister 2008: 24). Aufgrund meist fehlender empirisch gesicherter Hypothesen, wie auch in diesem Fall, müssen qualitative Forscherinnen und Forscher Unvorhergesehenes berücksichtigen und sich vom Forschungsfeld überraschen lassen (vgl. ebd.). Trotz des Interviewleitfadens wurde während der Interviewsituationen daher eher induktiv bzw. mit einer abduktiven Haltung vorgegangen, damit ggf. innovative Gedankengänge der Probandinnen im Interview werden konnten (vgl. Brüsemeister 2008: 27). Somit trägt die Auswahl des qualitativen Leitfadeninterviews als Forschungsmethode zur Gegenstandsangemessenheit beim Herausfiltern von Gelingensbedingungen in Anlehnung an die Fragebogendaten bei dazu bei, „vom Gegenstand ausgehend neue theoretische Konzepte zu entwickeln (vgl. Brüsemeister 2007: 28). Es bleibt die Frage zu klären, ob und in welcher Art qualitative Ergebnisse generalisierbar sind. Lamnek betont, dass diese durch Typisierung erfolgen könne (vgl. Lamnek 1995, nach Brüsemeister 2008: 29). Bei dieser Typisierung geht es jedoch nicht um die Verallgemeinerung zur Übertragung auf die Grundgesamtheit im quantitativen Sinne, sondern zunächst um die Identifikation möglicher Ausprägungen innerhalb der Gesamtheit, ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen (vgl. Brüsemeister 2008: 30). In diesem Sinne sind auch die Ergebnisse und Folgerungen der im Rahmen dieser Forschungsarbeit entstandenen Daten zu lesen. Im weiteren Forschungsverlauf wird zu prüfen sein, ob diese beispielsweise für das Bundesland Bremen oder überregional Gültigkeit aufweisen oder ggf. andere Gelingensbedingungen ergänzt werden müssen.

Die Gütekriterien der qualitativen Forschung beziehen sich nach Meyen et al. einerseits auf die Rolle der Forschenden sowie auf die Rolle der Lesenden (vgl. 2019: 40f). Hier werden Zuverlässigkeit und Werturteilsfreiheit in Bezug auf die Forschenden, sowie Gültigkeit und Übertragbarkeit in Bezug auf die Gegenstandsangemessenheit und die Ergebnisse genannt. Wenn Transparenz und Nachvollziehbarkeit gegeben sind, wird dem Rezipienten der Studie die Aufgabe übertragen, die Ergebnisse selbst in eine Einschätzung über dessen positiven oder negativen Beitrag zur Gegenstandsdebatte zu überführen (vgl. ebd.). Es wird eingeschränkt, dass Werturteilsfreiheit Gegenstand der Reflexion im Forschungsprozess sein müsse und Vorannahmen im Hinblick auf wünschenswerte Entwicklungen im Forschungsfeld analysiert werden müssten (vgl. Meyen et al. 2019: 41).

Die Art der Interviewgestaltung trägt maßgeblich zur Güte der Interviewdaten bei. Die Interviewerin war daher bestrebt, nach Hopf „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“ (vgl. 2017: 350).

Es wurde darauf geachtet, durch eine möglichst neutrale Position der Interviewenden und Forschenden eine „kontrollierte Subjektivität“ zum Ausdruck zu bringen, die sich durch ein regelgeleitetes Vorgehen mithilfe des Leitfadens sowie eine transparente Verfahrensdokumentation zur Sicherung der Güte qualitativer Daten auszeichnete (vgl. Misoch 2015: 234). Bei Hopf sind einige Fallen zu finden, deren Vermeidung bei der Interviewgestaltung angestrebt wurde (vgl. 2017: 358). Als Planungsfehler bezeichnet sie beispielsweise Fehlinterpretationen des Interviewers bezüglich des Interesses der Interviewten am Gegenstand oder aber bezüglich der Zeit (vgl. ebd.). Fehler, die durch ungeübte Interviewführung entstehen könnten, wie die Tendenz Suggestivfragen zu stellen, das Gesagte unmittelbar zu bewerten oder zu kommentieren oder Anhaltspunkte für Nachfragen zu identifizieren und an geeigneter Stelle einzufügen konnten durch Vorerfahrungen mit der Interviewführung sowie der Pilotierung des Interviewleitfadens weitgehend ausgeschlossen werden (vgl. Hopf 2017: 359). Diese Haltung in Bezug auf den Umgang mit dem Leitfaden ermöglichte es, die interviewten Lehrkräfte als Expertinnen für ihren Englischunterricht und ihre Unterrichtssituation ernst zu nehmen, aber gleichzeitig in einen gemeinsamen qualitativ hochwertigen fachlichen Austausch über die innovativen Unterrichtsideen zu kommen.

Der Leitfaden orientierte sich als zweite Stufe des empirischen Verfahrens maßgeblich an den vorausgewerteten Fragebogenergebnissen sowie an den Unterforschungsfragen. Zunächst wurden die Lehrkräfte nochmals über die Ziele der Studie und das Vorgehen des Interviews informiert. Inhaltlich wurde das Interview mit einer einleitenden, den Redeanteil der Lehrkräfte anregenden Frage nach den aktuellen Gepflogenheiten sowie nach aus deren Sicht wesentlichen Aspekten ihres Englischunterrichts, insbesondere in Bezug auf die Rolle der englischen Schriftsprache bezogen begonnen. Die Interviewlänge wurde auf 30 Minuten angesetzt und bewegte sich in den tatsächlichen sechs Interviews im Bereich von 25 bis 45 Minuten. Die Audio-Interviewdaten wurden von einer studentischen Hilfskraft wörtlich transkribiert (vgl. Dresing & Pehl 2011: 15ff, vgl. Anhang D), von der Forscherin korrigiert sowie mithilfe der Software MaxQDA aufbereitet und kodiert (vgl. Anhang E).

## 6.3 Kriterien und Methoden der Auswertung

### 6.3.1 Deskriptiv-statistische Analyse zur Auswertung der Fragebögen

Die Items der Fragebögen wurden theoriegeleitet in Anlehnung an die in Kapitel 2 bis 4 dargelegten Grundlagen sowie die in Kapitel 7 dargelegten Ergebnisse der Lehrwerkanalyse entwickelt. Die geschlossenen Items wurden mithilfe von Likert-Skalen, die als äquidistant gelten, formuliert. Die erhobenen Komponenten werden nicht über Subskalen erhoben, da die Eindeutigkeit der Items über die Triangulation der Forschenden im Forschungskolloquium überprüft und angepasst wurde und keine Befragung zu stark interpretierbaren Konzepten erfolgte. Zur Datenanalyse eignen sich aufgrund des

Alleinstellungsmerkmals der Items wie auch der explorativen Ausrichtung der Informationengenerierung die Methoden der deskriptiven Statistik.

Generalisierende Aussagen auf die Grundgesamtheit sind daher sowie aufgrund der geringen Fallzahlen nicht zulässig, die ebenfalls nicht durch eine repräsentative Stichprobenziehung erfolgt ist. Daher wird im Rahmen der Datenauswertung auf inferenzstatistische Tests (Signifikanztests) verzichtet (vgl. Schnell, Hill & Esser 2018: 447). Die Teilnahme an der Fortbildung wie auch die Datenerhebung erfolgt auf freiwilliger Basis der Lehrkräfte. Bei der Datenauswertung war also grundsätzlich vom Interesse der Teilnehmenden am Thema Schrift im Englischunterricht auszugehen, das sich in den Ergebnissen verstärkt positiv hätte niederschlagen können. Andererseits konnte nicht in jedem Fall von einer gesteigerten Motivation in Bezug auf das Ausfüllen der Fragebögen ausgegangen werden, da das primäre Interesse der Probandinnen an der Fortbildung die Informations- und Materialentnahme, nicht die Datenabgabe gewesen sein dürfte. Die Umstände der Datenerhebung könnten sich in manchen Fällen negativ auf die Ergebnisse auswirken und muss bei der Interpretation der Fragebogendaten berücksichtigt werden.

Zur deskriptiven Auswertung der Fragebogendaten werden aufgrund der genannten Eigenschaften der Daten der Median

$$\tilde{x} = \begin{cases} \frac{x_{n+1}}{s} & n \text{ ungerade} \\ \frac{1}{2} \left( x_{\frac{n}{2}} + x_{\frac{n}{2}+1} \right) & n \text{ gerade} \end{cases} ,$$

die absolute Häufigkeit  $H_n(A)$  sowie der Quartilsabstand  $Q_A = Q_{75} - Q_{25}$  der entsprechenden Items bestimmt. Die Daten werden je nach Item mithilfe von Tabellen, Kreuztabellen, Histogrammen oder Boxplots aufbereitet und interpretiert (vgl. Toutenburg & Heumann 2006: 54, 40, 85). Die Fragebogendaten wurden mithilfe der Software SPSS von der Forscherin aufbereitet und verarbeitet (vgl. Anhang C).

### 6.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung der Interviews

Die leitfadengestützten qualitativen Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich zur „systematischen Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“ (Mayring 2017: 468). Die moderne Inhaltsanalyse bezieht sich nach Mayring jedoch nicht ausschließlich auf wörtliche Inhalte, sondern auch auf „formale Aspekte“ und „latente Sinngehalte“ (Mayring 2017: 469). Das Verfahren zielt insbesondere auf eine Reduktion von Daten, die sowohl den Umfang, als auch die inhaltliche Essenz des empirischen Datenmaterials betrifft (vgl. Mayring 2017: 472). Gläser und Laudel beschreiben die qualitative Inhaltsanalyse als Paraphrasierungen und Extrak-

tionen vom Interview als Gesamttext (vgl. 2010: 46f). Schmidt legt nahe, bei der Auswertung von Leitfadeninterviews als Leitprinzip den „Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis“ zu nutzen (Schmidt 2013: 478). Dies ermöglicht die Verschränkung von deduktiven und induktiven Vorgehensweisen zur Kategorienbildung. Dieses Vorgehen verspricht für die vorliegende Studie sowohl die Orientierung an bestehenden theoretischen Vorüberlegungen und empirischen Ergebnissen, als auch die von diesen Vorbedingungen weniger abhängige Herleitung neuer Zusammenhänge und Vorgänge zu ermöglichen. Die mithilfe der Software MaxQDA aufbereiteten Interviewdaten werden im Rahmen der Auswertung einer thematischen Analyse unterzogen (vgl. Rädiger & Kuckartz 2018: 8). Da die qualitativen Daten im Anschluss an die quantitativen erhoben wurden und somit auch der Interviewleitfaden nach der quantitativen Erhebung erstellt wurde, ist ein rein induktives Vorgehen nicht möglich und nicht zielführend. Um dennoch einen möglichst offenen Blick zu bei der Auswertung zu erhalten, werden in diesem Verfahren zunächst Auswertungskategorien vom Material ausgehend gebildet. Diese Kategorien werden in einem Auswertungsleitfaden zusammengestellt und durch die jeweilige Kategorie auszeichnende Kategorisierungsbeispiele charakterisiert (vgl. Schmidt 2013: 476, vgl. Anhang E). Im nächsten Schritt erfolgt die eigentliche Kodierung des Materials mithilfe des Leitfadens (vgl. Schmidt 2013: 477f). Die Auflistung der Subkategorien des kodierten Materials wurde mithilfe der Anzahl der Kodierungen je Kategorie festgelegt. Ein wichtiger Hinweis zur Erklärung dieses Verfahrens ist, dass in der Darstellung der Ergebnisse die Perspektive der Lehrkräfte maßgebend für die Einstufung der Relevanz der Themen und Unterthemen ist. Die in Kapitel 8 dargestellten Kategorien der jeweiligen Aussagen sind demnach nicht als disjunkte Mengen anzusehen.

Da diese empirische Studie als Mixed-Method-Studie die Interview- und die Fragebogendaten zu verbinden bestrebt und das Forschungsinteresse nicht auf Einzelfälle ausgerichtet ist, erfolgte innerhalb dieser Studie die von Schmidt vorgeschlagene vertiefende Fallinterpretation in veränderter Form. Konkret wurden die Interviewdaten nach einer zunächst separaten qualitativen Inhaltsanalyse im Folgeschritt mit den Fragebogendaten in Verbindung gebracht, d.h. ausgewählte Interviewdaten werden vor dem Hintergrund der Fragebogenergebnisse der Gesamtgruppe der Teilnehmenden bzw. ihrer eigenen Fragebogenergebnisse diskutiert. Die inhaltlich strukturierende Analyse wie von Kuckartz beschrieben verdeutlicht die materialreduzierende und inhaltlich fokussierende Funktion des qualitativen Vorgehens, wie sie als für diese Studie passend eingestuft wird (vgl. 2016: 78). Das hier angewendete Verfahren wird somit als themenzentrierte kategorienbasierte Auswertung und Darstellung der Ergebnisse bezeichnet. In einem ersten Materialdurchlauf wurden zunächst wichtige Textstellen markiert und auf dessen Basis Hauptkategorien gebildet. Im Folgenden wurden in einem weiteren Materialdurchlauf durch die Zusammenstellung der Stellen mit derselben Hauptkategorie mithilfe von Definitionen und Ankerbeispielen genau voneinander abgegrenzt (vgl. ebd.). Anschließend erfolgte die kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung, wie bei Kuckartz vorgeschlagen.

Kuckartz benennt sechs wesentliche Aspekte zur Beachtung für die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. 2016: 39). Neben den genannten Elementen wie der Zentralität der Kategorien, deren Klassifizierung und Bildung anhand des gesamten Materials und dem systematischen Vorgehen mit festgelegtem Regelsystem werden die Reflexion über das Material und dessen interaktiven Entstehungsprozess und die Anerkennung von Gütekriterien als wichtig erachtet (vgl. Kuckartz 2016: 39). Nachfolgend werden auch in Anlehnung an Steinke die Gütekriterien für die Belange dieser Studie überprüft (2017: 319ff). Nach Steinke zählen beispielsweise die kommunikative Validierung, die Triangulation von Daten, Methoden, Theorien oder Forschern, die Validierung der Interviewsituation und eine Authentizitätsanalyse der erhobenen Interviewdaten zu solchen Gütekriterien (vgl. Steinke 2017: 320f). Die Interviews selbst fanden, außer in einem Fall, an den Schulen der Lehrkräfte nach Schulschluss statt, sodass eine für die Lehrkräfte angenehme Atmosphäre geschaffen werden konnte. Die Aufnahmesituation kann in einigen Fällen zu einer zunächst angespannten und sich dennoch wohlartikulierte gestalteten Situation geführt haben, welche jedoch mithilfe der Einstiegsfrage nach den aktuellen Geschehnissen im Unterricht entspannt werden konnte. Die Umstände der Erhebung können somit grundsätzlich als für die Lehrkräfte authentische Interviewsituationen betrachtet werden. In zwei zunächst angespannten Interviewsituationen konnten die Gespräche durch die Preisgabe von Unterrichtserfahrungen der Interviewerin zusätzlich entspannt werden.

Das Kategoriensystem der Interviewdaten wurde im Forschungskolloquium der Didaktik der englischen Sprache und Literatur der Universität Vechta kommunikativ validiert und auf dessen Grundlage angepasst, z.B. Kategoriendefinitionen verfeinert und Ankerbeispiele diskutiert. In Bezug auf die Triangulation konnten, wie oben näher erläutert wurde, Interview- und Fragebogendaten gegenseitig gewinnbringende Erkenntnisse liefern und somit Informationslücken schließen.

Die gemeinsame Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten zielt auf die gegenseitige Information und Ergänzung der Fragebogen- und Interviewergebnisse ab. In der Methode der Fragebogenbefragung begründete Unstimmigkeiten, beispielsweise inhaltlich überraschende Fragebogenergebnisse, konnten mithilfe der Interviews aufgegriffen und aus Sicht der Lehrkräfte näher erläutert werden, z.B. durch folgende Frage: „Die Komplexitätsübung zur Einschätzung von Texten, z.B. aus Kinderbüchern, wurde in den Fragebögen mehrheitlich als weniger hilfreich befunden. Dennoch fanden die Teilnehmerinnen die linguistischen Hintergrundinformationen hilfreich, die in der Fortbildung einbezogen wurden. Wie können Sie sich dies erklären?“ (vgl. Anhang B, Interviewleitfaden). Somit wäre eine alleinige Interpretation jedes Datensatzes insgesamt nicht ausreichend. Die Zuordnung der Datensätze mithilfe der Codes ermöglicht für fünf Lehrkräfte nicht nur die Qualifizierung der Fragebogendaten mithilfe der Interviewdaten, sondern auch im umgekehrten Sinne, indem Hintergrundinforma-

tionen der Lehrkräfte zu ihren Vorerfahrungen herangezogen werden um gegebenenfalls Interviewaussagen genauer zu deuten, z.B. Informationen zum Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte oder deren Unterrichtserfahrung. Die Daten liefern folglich detaillierte, kontextgebundene Ergebnisse über individuelle Unterrichtsbedingungen der teilnehmenden Englischlehrkräfte an einigen Grundschulen im Land Bremen und erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität einer bestimmten Personengruppe. Dennoch müssen die quantitativen und die qualitativen aufgrund der zweistufigen Anlage der Datenerhebung und deren inhaltlicher Verbindung ebenfalls in Verbindung ausgewertet werden. Konkret wurden dazu im zweiten Auswertungsschritt die Interviewdaten insbesondere vor dem Hintergrund der Fragebogeninformationen betrachtet.

#### 6.4 Umgang mit personenbezogenen Daten

Im Rahmen der Studie wurden umfangreiche Maßnahmen ergriffen, welche den Ansprüchen nach einem sorgfältigen Umgang mit den erhobenen Daten, sowohl aus forschungsethischer, als auch datenschutzrechtlicher Sicht nachkommen. Diese sind in der nachfolgenden Abbildung entlang der Phasen der empirischen Studie aufgeführt und werden nachfolgend näher erläutert.

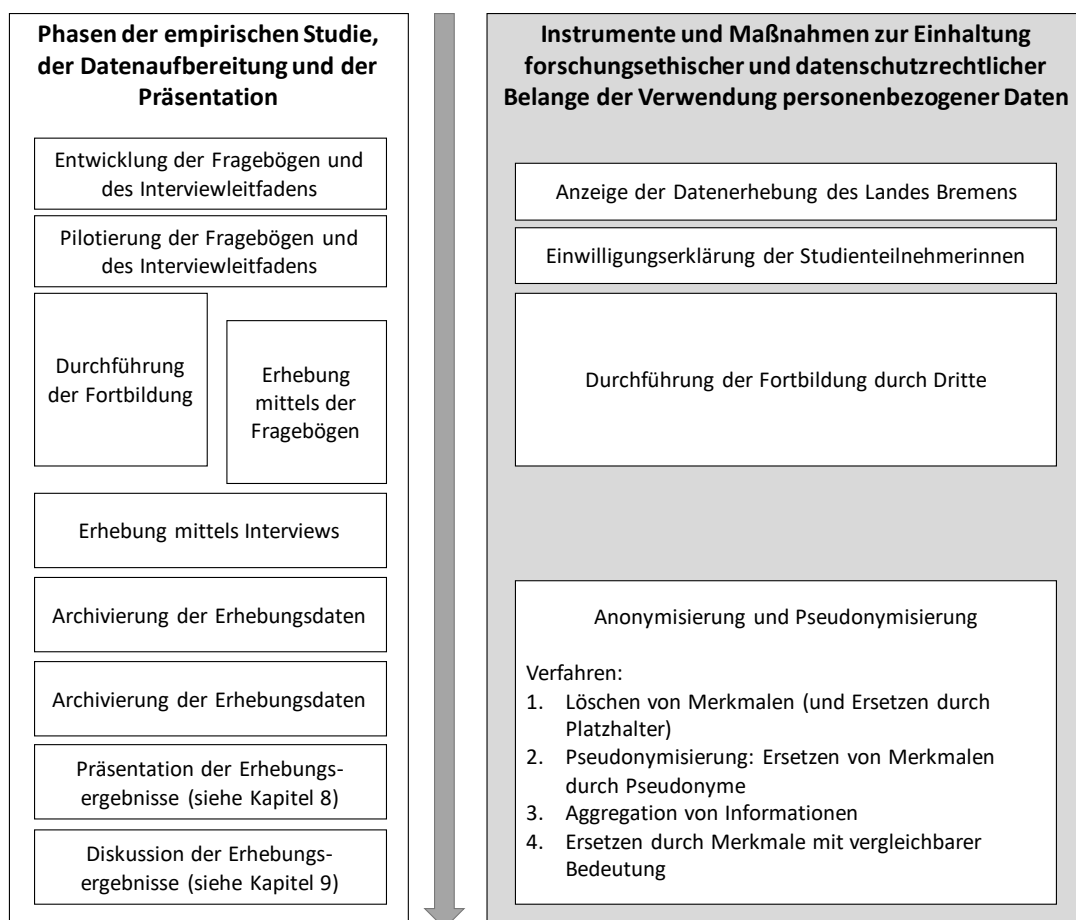


Abbildung 16: Schritte des Umgangs mit personenbezogenen und personenbeziehenden Daten



### **Anzeige der Datenerhebung beim Land Bremen**

Die Durchführung der Studie im Zusammenhang mit der Lehrerfortbildung wurde im Rahmen der Durchführung mit dem Landesinstitut für Schule (LIS) Bremen angezeigt (vgl. Anhang H). Da es sich um eine Studie mit Lehrkräften als volljährigen Personen handelt, war eine Genehmigung seitens der zuständigen senatorischen Behörde nicht notwendig. Zur Verwendung der Daten musste die Transparenz über das Vorhaben bereits bei der Fortbildungsankündigung gegeben sein sowie das Einverständnis jedes Teilnehmenden zur anonymisierten Verwendung der erhobenen Daten im Rahmen der Studie eingeholt werden. Die Information sowie die Abfrage der Einverständniserklärungen sind im Rahmen der Fortbildung vor der Datenerhebung erfolgt.

### **Einverständniserklärung der Studienteilnehmerinnen**

Die Fortbildung, im Rahmen derer die Fragebögen eingesetzt wurden, wurde von den Lehrkräften auf freiwilliger Basis belegt. Die Studienteilnehmerinnen wurden in diesem Zuge mittels eines Informationsschreibens im Vorfeld sowie im Rahmen der eigentlichen Fortbildungsveranstaltung über die Art und Verwendung der Daten sowie über ihr Recht, das Einverständnis jederzeit widerrufen zu können, informiert (vgl. Anhang I). Die Anonymität der Probandinnen über die Verwendung von Codes sorgte dafür, dass andere als die über das Erhebungsinstrument ermittelten Informationen bei der Erhebung und Verarbeitung der Daten nicht zu zusätzlichen Verfälschungseffekten führten. Das Einverständnis über die Kontaktaufnahme seitens der Forscherin zum Zweck der Durchführung eines Interviews im Anschluss an die Fragebogenerhebung sowie zur anschließenden Verarbeitung der Interviewdaten wurde zusätzlich von allen Fortbildungsteilnehmenden erhoben. Das Einverständnis für die Durchführung der Interviews wurde von jeder Teilnehmerin individuell eingeholt, sodass der Gesamtgruppe zum einen nicht vorliegt, wer sich für ein Interview bereit erklärt hat. Zum anderen ist dadurch, dass die Interviewpartnerinnen nach dem Ende der Fortbildungsreihe kontaktiert wurden, den einzelnen Interviewpartnerinnen nicht bekannt, welche übrigen Fortbildungsteilnehmerinnen ebenfalls Interviews durchgeführt haben.

### **Durchführung der Fortbildung durch Dritte**

In Anlehnung an Kruse erfolgen hier ergänzend reflektierende Forschungsaspekte (vgl. Kruse 2015: 624ff). Ursprünglich sah das Studiendesign vor, dass Forscherin und Fortbildnerin im Rahmen dieser Studie in Personalunion agieren. Diese Entscheidung wurde getroffen, da die Forscherin die für die Fortbildung notwendige Expertise im Bereich Englisch- und Deutschdidaktik des Primarbereichs aus Studium und Praxiserfahrung, als auch wissenschaftlich fundiertes Wissen und praktische Fertigkeiten

im Bereich des Unterrichts von Phonics aus dem erstsprachlichen Kontext besaß. Aus dieser Konstellation entstanden forschungsethische sowie forschungsmethodische Fragen, die einer Klärung bedurften. Zum einen könnte eine Voreingenommenheit der Forscherin gegenüber den Teilnehmenden und den damit verbundenen Daten bestehen, die zu einer Positivauswahl aufgrund von Sympathien während der Durchführung der Fortbildung führen könnte. Dies hätte gleichsam Auswirkungen auf die Qualität der Fragebogendaten, indem Konnotationen aus der Durchführung der Fortbildung mit den Fragebögen in Verbindung gestellt werden könnten. Zum anderen könnte diese Voreingenommenheit in gleicher Weise Einfluss auf die Qualität der Leitfadeninterviews haben. Aus diesem Grund wurde eine Anonymisierung der teilnehmenden Lehrkräfte mittels der Zuordnung von Codes vorgenommen, sodass die Anonymität während der Fortbildung weitestgehend gewährleistet werden kann. Darüber hinaus erfolgte die Bitte an die Teilnehmenden, auf die Nennung der Schulen sowie ihrer eigenen Namen zu verzichten um die notwendige forschersiche Distanz zu wahren.

Bei der Vorbereitung und Organisation der Fortbildungsreihe in Zusammenarbeit mit der zuständigen Schulbehörde, dem Landesinstitut für Schule in Bremen, wurden von Behördenseite datenschutzrechtliche Zweifel bezüglich des angedachten Verfahrens geäußert, die sich nur entweder durch eine personelle Trennung von Forscherin und Fortbildnerin, oder aber durch eine Veränderung der Fragebögen beheben ließen. Da die betreffenden personenbezogenen Daten wie Alter, Berufserfahrung und Art der Berufsbefähigung für Englisch in der Grundschule jedoch als wesentlich für den Auswertungsprozess der Forschungsarbeit erachtet wurden, wurde eine Änderung der Fragebögen nicht für wissenschaftlich zielführend befunden. Als wesentlich für den Gelingensprozess dieser Neuerung der phonics-informierten Übungen für den Englischunterricht der Grundschule werden die individuellen Vorerfahrungen der teilnehmenden Lehrkräfte betrachtet, sodass eine Herausnahme dieser Informationen aus den Fragebögen zur Darstellung eines unvollständigen Bildes geführt hätte. Um dieses Risiko auszuschließen wurde ein neuer Referent für die Durchführung der Fortbildung eingesetzt. Der gefundene Ersatzreferent eignete sich durch seine genauen Kenntnisse zum einen des Forschungsprojekts sowie der Englischdidaktik des Primarbereichs und zum anderen durch seine langjährige Praxiserfahrung im Schuldienst für den Umgang mit Lehrkräften innerhalb einer Fortbildungsveranstaltung. Damit konnte gewährleistet werden, dass die neuen phonics-informierten Übungen sachverständig und wissenschaftlich kritisch reflektierend, aber dennoch motivierend für die Teilnehmenden durchgeführt werden konnte. Die Vorbereitung des Referenten erfolgt in enger Kooperation mit der Forscherin, die die Materialien und Übungen vorbereitete und zur Verfügung stellte. Die Forscherin trat somit nur als Forscherin sowie Entwicklerin der Fortbildung auf, jedoch nicht als Durchführende, sodass im Sinne der Behörde solche Informationen, die innerhalb der Fortbildung mit dem Referenten ausgetauscht werden konnten, nicht in die Auswertung der mit Codes versehenen Fragebögen einfließen konnten.

### Anonymisierung und Pseudonymisierung

Die Anonymisierung von Daten entspricht laut dem Bundesdatenschutzgesetz dem Verändern personenbezogener Daten derart, dass die Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse nicht mehr oder nur mit einem unverhältnismäßig großen Aufwand an Zeit, Kosten und Arbeitskraft einer bestimmten oder bestimmbaren natürlichen Person zugeordnet werden können (§27 Abs. 3 BDSG im Sinne des Artikels 9 Abs. 1 der DSGVO/ Verordnung EU 2016/679)). Personenbezogene Daten sind demnach „alle Informationen, die sich auf eine identifizierte oder identifizierbare natürliche Person [...] beziehen“ (Art. 4 Abs.1 DSGVO). Im Rahmen dieser Studie wurden das Alter sowie das Geschlecht der Teilnehmenden erhoben. Es nahmen ausschließlich weibliche Lehrkräfte an der Studie teil, weshalb dieses Charakteristikum keine nähere Identifikation zulässt. Darüber hinaus wurden personenbeziehbare Daten erhoben, die sich wie folgt definieren: Personenbeziehbar sind Daten, wenn sie „(...) Einzelangaben, die eine bestimmte Person zwar nicht eindeutig oder unmittelbar identifizieren, die es aber erlauben, die Identität der Person mit Hilfe anderer Informationen festzustellen“ (Metschke & Wellbrock 2002, S. 19). Die erhobenen personenbezogenen Daten zum Alter der Teilnehmenden und die personenbeziehbaren Daten der Individualsphäre (d.h. auf der Ebene des öffentlichen und beruflichen Wirkens, vgl. BPB 2019) wurden im Rahmen dieser Studie zum Zweck der Anonymisierung in Altersspannen und Erfahrungsgruppen zusammengefasst. Die Analysekraft der Daten bleibt damit erhalten. Es wird bei den interviewten Lehrkräften lediglich zwischen jüngeren Lehrkräften als relativen Berufsanfängern (bis fünf Jahre Unterrichtserfahrung), Lehrkräften mittleren Alters mit mittlerer Unterrichtserfahrung (bis 40 Jahre alt, bis zehn Jahre Unterrichtserfahrung) sowie mit ältere Lehrkräfte mit größerer Berufserfahrung (im Alter von 51-65 Jahren, elf bis zwanzig Jahre Unterrichtserfahrung) unterschieden. In Bezug auf die personenbeziehbaren Daten wie Studienfächer oder den individuellen Fortbildungsstand wurden die für die Belange dieser Studie relevanten Daten integriert, z.B. die Studienfächer Englisch und Deutsch sowie der Stand und die Erfahrungen mit der sprachpraktischen oder englischdidaktischen Ausbildung, sowie Gepflogenheiten des Englischunterrichtens. Im Vergleich zur Gesamtgruppe, welchen sowohl die interviewten, als auch die nicht interviewten Teilnehmenden anstellen könnten, da die Interviewteilnahme nicht bekannt ist, wird eine Reidentifikation durch Dritte sehr erschwert, da die Anonymisierung der Daten keine eindeutige Zuordnung auf einzelne Personen zulässt.

In der Forschung werden drei Grade der Anonymisierung unterschieden: » die formale Anonymisierung, » die faktische Anonymisierung und » die absolute Anonymisierung (Metschke & Wellbrock 2002: 21). Bei der formalen Anonymisierung werden direkte Identifizierungsmerkmale (Eigennamen von Personen und Orten, Bilder, Stimmen) aus den Forschungsdaten entfernt. Die faktische Anonymisierung zielt darauf ab, die Daten so zu verändern, dass „die Person nur mit einem völlig unverhältnismäßigen

Aufwand reidentifiziert werden kann“ (Metschke & Wellbrock 2002: 21). Im Rahmen dieser Studie sind eine formale Anonymisierung sowie eine faktische Anonymisierung erfolgt, da sichergestellt werden sollte, dass in Bremen als einem kleinen Bundesland möglichst valide Interviewergebnisse über die Gelingensbedingungen, unter denen Lehrkräfte mithilfe der Innovation von phonics-basierten Übungen die englische Schriftsprache anbahnen können, erzielt werden können. Die formale Anonymisierung, die auf der Ebene der Individualsphäre (d.h. auf der Ebene des öffentlichen und beruflichen Wirkens, vgl. BPB 2019), die hier betroffen ist, zum Schutz gegenüber Dritten erforderlich ist, wurde hier durch eine weitere Anonymisierungsschleife auf faktischer Ebene in der soeben beschriebenen Form ergänzt, um das Reidentifikationsrisiko, vor allem unter den Teilnehmenden selbst, zu verringern. Insbesondere wurde durch den lokalen Kontext auf die Löschung von Merkmalen geachtet, auf die forschungsseitig verzichtet werden kann, die jedoch in dem Kontext selten vorkommen und somit ein größeres Reidentifikationsrisiko bergen.

Die Probandinnen, innerhalb der Studie mit „P“ und einer Laufnummer bezeichnet, werden durch das Anonymisierungsverfahren mit einem Code versehen, damit die Fragebögen und Interviews anhand dessen im Auswertungsverfahren einander zugeordnet werden konnten. Die Zahl trägt für die Darstellung und Auswertung der Daten keine Bedeutung, sondern dient lediglich der Identifikation. Für den Auswertungsprozess erhalten die Fragebögen und die Interviews einer Person zunächst denselben personalisierten Code, damit Fragebogen- und Interviewdaten einander vertiefte Informationen liefern können. Für die Darstellung der Ergebnisse innerhalb der Dissertationsschrift werden die interviewten Personen mit neuen Pseudonymen versehen, erneut mit P\_Buchstabe, d.h. P\_A bis P\_F, da sechs Interviews durchgeführt wurden. Das Wissen um die an den Interviews teilnehmenden Personen liegt einzig bei der Forscherin sowie der jeweiligen Interviewpartnerin. Untereinander haben die Probandinnen davon keine Kenntnis erhalten.

## 6.5 Zwischenfazit

Die Frage nach den Gelingensbedingungen zur Umsetzung von phonics-basierten Übungen im Englischunterricht der Grundschule kann aufgrund von Forschungsergebnissen zur Implementation von Innovationen nur über die Einschätzung der beteiligten Lehrkräfte beantwortet werden. Um mit aktuell unterrichtenden Lehrkräften in einen Austausch auf Augenhöhe geraten zu können, der diese einerseits in ihrer Expertise hinsichtlich des Unterrichtens ernst nimmt, und ihnen andererseits die Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit den neuen Inhalten in Bezug auf das Anbahnen der Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen ermöglicht, wird eine dreiteilige Lehrerfortbildung im Land Bremen durchgeführt. Die Fortbildungssitzungen bringen den teilnehmenden Lehrkräften einerseits fachwissenschaftlich linguistische Grundlagen zum englischen Schriftsystem nahe, festigen Grundlagen des

englischdidaktischen Vorgehens im Grundschulunterricht und halten die Teilnehmenden zum Austausch über die Erfahrungen mit dem Unterrichten des Schriftspracherwerbs an. Die Gelingensbedingungen zum Anbahnen der englischen Schriftsprache werden mit dem Fortschreiten der Fortbildungssitzungen mithilfe von drei Unterforschungsfragen nach den Vorerfahrungen und Vorkenntnissen der Lehrkräfte, den wahrgenommenen Anknüpfungspunkten an ihren aktuellen Englischunterricht sowie den förderlichen oder ggf. hinderlichen Faktoren zur tatsächlichen Implementierung in ihrem laufenden Englischunterricht der Grundschule untergliedert und somit detaillierter aufgeschlüsselt. Die eingesetzten drei Fragebögen je Probandin folgen dieser Progression und werden inhaltlich und strukturell darauf abgestimmt. Um weitere Analysetiefe zu erhalten, werden die Ergebnisse der Fragebögen vorausgewertet und sechs der Fortbildungsteilnehmerinnen mit diesen Vorergebnissen im Rahmen von qualitativen Leitfadeninterviews konfrontiert und um eine Einschätzung gebeten. Angepasst an dieses Erhebungsverfahren und an die erhobenen Datensätze werden die Fragebogendaten zunächst deskriptiv-statisch ausgewertet und die Interviewdaten einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Im zweiten Schritt erfolgte die verbindende Interpretation beider Datensätze mithilfe der Probandinnenkennzeichnung durch die bei der Erhebung vergebenen Codes. Die Darstellung der Daten innerhalb dieser Arbeit erfolgt aufgrund der Gewährleistung des Datenschutzes der personenbezogenen und -bezieharen Daten in anonymisierter Form.

---

## 7 Die Lehrerfortbildung

Die Fortbildungsreihe, die im Rahmen dieser Studie konzipiert und durchgeführt wurde, ermöglichte es, die Inhalte zum Einsatz der *Phonics*-basierten Übungen zeitgleich an eine Gruppe von aktuell unterrichtenden Lehrkräften heranzutragen und mit ihnen darüber in einen professionellen Austausch zu gelangen. Die Fortbildung ermöglichte es, die Bedingungen, unter denen die an dieser Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte die englische Schriftsprache in ihrem Englischunterricht der Grundschule anbahnen können, mithilfe von Fragebögen und qualitativen Interviews zu erheben. Dazu wurde die Fortbildungsreihe auf der Basis von Forschungsliteratur zur Wirksamkeit von Fortbildungen einerseits, sowie aufbauend auf eine Lehrwerkanalyse des in Bremen verbreitet genutzten und für die teilnehmenden Lehrkräfte relevanten Lehrwerks Playway (Gerngroß & Puchta 2007) entwickelt. Die innerhalb dieses Kapitels erläuterte Lehrwerkanalyse ermöglichte es, die Voraussetzungen für die Vorerfahrungen und Anknüpfungspunkte der Lehrkräfte auf der Basis des Leitmediums Lehrwerk zu antizipieren. Für die Konzeption der Fortbildung konnten daraus Rückschlüsse in Bezug auf die Vereinbarkeit von der *Phonics*-basierten Übungen und dem lehrwerkgeleiteten Unterricht gezogen werden, wie nachfolgend ausgeführt wird. Insbesondere im Hinblick auf die Sensibilisierung für die linguistische Komplexität der im Lehrwerk enthaltenen Schriftsprache sowie auf geeignete Anschlussaufgaben ergaben sich zentrale Hinweise aus der durchgeführten Analyse. Das Ziel der Fortbildung war es, zunächst eine fachwissenschaftliche und -didaktische Plateaubildung anzustreben, d.h. den Lehrkräften linguistischen Input zu liefern, um davon ausgehend mit ihnen gemeinsam Anknüpfungspunkte für ihren eigenen Unterricht zu finden und diesen durch passende Anschlussaufgaben zu ergänzen.

Dieses Kapitel beschreibt zunächst die konzeptuelle Fundierung, die Struktur sowie die Ziele der Fortbildungsreihe. Im zweiten Unterkapitel folgt die Beschreibung der einfließenden Lehrwerkanalyse, die die Planung und Entwicklung der Fortbildungsreihe als zentrales Medium des Englischunterrichts informierte. Im dritten Unterkapitel werden schließlich die Begründung der Auswahl und die Beschreibung der in der Fortbildungsreihe eingesetzten Materialien und Übungen dargelegt. Die Materialien wurden insbesondere als Anregung für die Lehrkräfte zur Umsetzung im Unterricht als Handreichung zusammengestellt (siehe Anhang F).

Die gründliche Vorbereitung der Fortbildung, die durch die Lehrwerkanalyse sowie die Bereitstellung des Materialpakets und die Planung der Fortbildungssitzungen gewährleistet wurde, war essenzieller Bestandteil, um über motivierende und kontextuell für die Lehrkräfte relevante Inhalte möglichst aus-

sagekräftige Antworten in Bezug auf die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Lehrkräfte (Unterforschungsfrage 1), die Anknüpfungspunkte von Phonics-Elementen aus ihrer Sicht (Unterforschungsfrage 2) sowie die Faktoren für die Implementierung (Unterforschungsfrage 3) in ihrem aktuellen Unterricht zu erhalten.

## 7.1 Design der Lehrerfortbildung

Im Folgenden werden die Hintergründe zur Konzeption und Planung der Fortbildungsreihe dargestellt und begründet. Dazu erfolgt zunächst die organisatorische und inhaltliche Einbettung in die Voraussetzungen für diese Reihe sowie die Anbindung an das wissenschaftlich-theoretische Konstrukt von Phonics im Kontext des Fremdsprachenlernens an deutschen Grundschulen.

### 7.1.1 Vorbereitende Überlegungen

#### **Ausgangspunkt**

Die englische Schrift soll laut dem Bildungsplan Englisch für die Grundschule im Land Bremen stärker als bisher in den Englischunterricht an Grundschulen einbezogen werden (vgl. Bildungsplan Englisch für die Grundschule Bremen 2013, vgl. Kapitel 2.1.4). Wie in den Kapiteln zwei bis vier dargelegt wurde, ist diese allerdings komplex in ihrer Struktur und es ist daher schwierig für Lernende, diese selbstständig und implizit zu erschließen. Diese Komplexität findet in der Schulpraxis des Fremdsprachenunterrichts Englisch an deutschen Schulen jedoch, wenn überhaupt, lediglich unsystematische Beachtung (vgl. Kapitel 2.2.2, Kapitel 2.2.4).

*Phonics*-Unterricht gilt als nicht unumstritten, wird aber in der englischsprachigen Welt als wirksamer und sinnvoller Teil des Schriftspracherwerbs angesehen und eingesetzt (vgl. Kapitel 4.2.2). Besonders zu betonen ist hier, dass auch Lernende mit Englisch als Zusatzsprache (*English as an Additional Language (EAL) students*) die englische Schrift mit *Phonics*-Programmen zu verschriften lernen. Auf diese Weise entstand die für diese Studie relevante Frage, inwiefern Elemente davon vorteilhaft für Fremdsprachenlernende hierzulande sein könnten, da auch sie mit einem Lautierzugang in verschiedenen Ausprägungen lesen und schreiben lernen (vgl. Kapitel 3.3.1). In Jöckel (2016a) wurde reflektiert, inwiefern die Kontexte und Bedingungen der Bildungssysteme in England und in Deutschland ähnlich bzw. unterschiedlich sind und somit eine Übertragung von Elementen des *Phonics*-Unterrichts in England in den hiesigen Fremdsprachenunterricht Englisch möglich bzw. sinnvoll wird. Die Kontexte wurden auf unterrichtlicher, curricularer und bildungspolitischer Ebene beschrieben und Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt (vgl. Jöckel 2016a: 138ff). Auf unterrichtlicher Ebene wurde deutlich, dass Lehrkräfte unterschiedlichen Gestaltungsspielraum im jeweiligen Kontext zugewiesen und sich

dies auf die Art der Unterrichtsvorschläge auswirkt, welche Lehrkräfte, die an deutschen Schulen unterrichten, in einer Fortbildung erwarten (vgl. Jöckel 2016a: 138ff). Lehrkräfte an deutschen Schulen erhalten im Vergleich weniger eng gefasste Vorgaben des Unterrichtens, als beispielsweise durch ein Phonics-Programm vorgegeben, und können somit kontextuell flexibel Anpassungen vornehmen. Der curriculare Vergleich des National Curriculum in England, das die wesentlichen Richtlinien zum Unterrichten von Phonics umreißt, mit den Bildungsplänen Englisch und Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache in Bremen weist darauf hin, dass im Bereich der schriftlichen Fertigkeiten großes Potenzial für die Fremdsprache besteht, das bislang ungenutzt bleibt (vgl. Jöckel 2016a: 145f). Es scheint lohnenswert, von den Fremdsprachenlernenden bereits erworbenes Wissen und bereits erworbene Fähigkeiten im Deutschunterricht für den Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen. Insbesondere methodisch scheint der Blick auf den DaZ-Unterricht lohnenswert, da sich gemeinsame Ziele (wie der Wortschatzaufbau) mit dem Fremdsprachenunterricht Englisch zeigen (vgl. Jöckel 2016a: 146). Ähnlich dem Bildungsplan Deutsch weist auch das National Curriculum für Englisch in England nicht nur die Förderung des Leseverstehens, sondern auch für die Förderung von Dekodierfähigkeiten und die Reflexion über Sprachstrukturen auf, die der Fremdsprachenunterricht bislang größtenteils vermissen lässt (vgl. Jöckel 2016a: 146f). Für den Englischunterricht an deutschen Grundschulen sollte dieser inhaltliche Bereich in angemessener, didaktischer Reduktion des schriftlinguistisch Möglichen erschlossen werden, was im Rahmen der in diesem Kapitel beschriebenen Fortbildungskonzeption begonnen wird. Auf bildungspolitischer Ebene wird deutlich, dass Lehrkräfte in beiden Settings unterschiedlich aus- und weitergebildet werden und ihnen somit eine unterschiedliche Rolle zukommt (vgl. Jöckel 2016a: 148ff). Lehrkräfte im Grundschulbereich in England sind Experten für die Altersgruppe in allen Fächern, in der Praxis sogar häufig nur einer Jahrgangsstufe, während Lehrkräfte in Deutschland als Experten für wenige Fächer und alle Grundschuljahrgangsstufen sind. Lehrkräfte in England entwickeln sich somit zu Experten für eine Jahrgangsstufe, innerhalb dessen sie mithilfe strikter *Schemes of Work* (detaillierten Jahresarbeitsplänen) unterrichten, während Lehrkräfte an deutschen Schulen vornehmlich als Fachlehrer ausgebildet zumeist eine Lerngruppe durch die Grundschulzeit begleiten. Die vergleichende Kontextanalyse zeigt, dass für das Unterrichten von Phonics im Fremdsprachenunterricht Englisch an deutschen Grundschulen ein umfangreiches Wissen bei den Lehrkräften entwickelt werden müsste, um die Anschlussfähigkeit an vorhandene und weiterführende schriftbezogene Kompetenzen bei den Lernenden im Blick zu behalten. Angesichts des geringen Stundenumfangs und der diversen Situation von Englischfachlehrkräften an deutschen Grundschulen scheint dieser Anspruch noch nicht realisierbar. In der Konsequenz ist es notwendig, die wünschenswerten Inhalte von Phonics soweit für deutsche Lehrkräfte in ihrem Umfang und der Komplexität angemessen auszuwählen, sodass Fremdsprachenlehrkräfte, die an deutschen Grundschulen unterrichten, auf ihrem individuellen Wissens- und



Kenntnisstand bezüglich der englischen Schriftsprache und des Unterrichts von Schriftsprache Zugänge für ihren Englischunterricht finden können.

Damit jedoch eine solche Neuerung erfolgreich im regulären Unterricht implementiert werden kann, ist es notwendig, die beteiligten Personen in die Entwicklungsprozesse einzubeziehen, d.h. in diesem Fall die unterrichtenden Lehrkräfte, welche im Zentrum der Aufmerksamkeit dieser Studie stehen. Tyack und Tobin bezeichnen als „*grammar of schooling*“, dass schulische Strukturen und Gepflogenheiten schwer veränderlich sind und daher ihren eigenen Gesetzen gehorchen (vgl. 1994: 454). Veränderungen können demnach nur gelingen, wenn die beteiligten Personen durch die Neuerung einen nennenswerten Vorteil gegenüber dem Bewährten wahrnehmen und einen gewissen Handlungsdruck verspüren (vgl. Tyack & Tobin 1994: 478). Die etablierten Routinen seien in jedem Fall zu träge, als dass sie vollständig durch eine Neuerung ersetzt werden können. Diese Trägheit resultiere aus einer wahrgenommenen Funktionalität bestehender Routinen sowie einem Abwägen über Aufwand und Nutzen der Neuerung im Vergleich zur bestehenden Routine (vgl. Tyack & Tobin 1994: 456, 476). Als Schlussfolgerung seien Neuerungen lediglich als Rahmenvorgaben zu formulieren, da Einzelakteure Veränderungen ohnehin kontextuell interpretieren und implementieren würden (vgl. Tyack & Tobin 1994: 478). Die so formulierten Ziele sollten eher als Hypothesen betrachtet und anhand ihrer Effekte überprüft und präzisiert werden (vgl. Tyack & Tobin 1994: 478). In ähnlicher Weise schließt auch Senges Modell der Lernenden Organisation systemische und individuelle Veränderungsprozesse innerhalb des Systems Schule ein. Demnach wird eine lernende Schule durch geteilte Visionen aller daran Beteiligten, die mentalen Modelle (gedankliche Muster), das Lernen im Team, das Denken in Systemen sowie die individuelle Selbstverbesserung erfolgreich (vgl. Senge 2003: 326ff). In Veränderungsprozessen sei eine gemeinsame geteilte Vision bzw. ein Leitgedanke eine starke treibende Kraft und die eigenen Denk- und Handlungsmuster seien von allen Beteiligten zu hinterfragen. Hervorzuheben ist, dass durch das Denken in Systemen nicht nur der Mikrokosmos des Unterrichts z.B. einzelner Lehrkräfte, sondern auch die kontextuellen Rahmenbedingungen und deren politische, gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse im Veränderungsprozess betrachtet und überprüft werden (vgl. ebd.). Tyack und Tobin fassen das Anzustrebende wie folgt zusammen, das auch der Idee von Senges lernender Organisation nicht widerspricht: „*This would require not only questioning what is taken for granted but also preserving what is valuable in existing practice*“ (1994: 478). Im Aufriss von Rolff zu Schulentwicklungsprozessen wird darüber hinaus darauf hingewiesen, dass diese immer durch ein Zusammenspiel von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung (hier der Schule) und Personalentwicklung angeregt werden müssen um erfolgreich zu sein (vgl. Rolff 2007: 26ff). Die vorliegende Studie setzt zwar mithilfe einer Lehrerfortbildungsreihe auf der Ebene der Personalentwicklung an, bezweckt jedoch die Weiterentwicklung des Englischunterrichts der jeweiligen Lehrkraft und wirkt sich somit potenziell auf die Unter-

richtsentwicklung aus. Ein möglicher Einfluss auf die Organisationsentwicklung, z.B. innerhalb des Kollegiums von Englischlehrkräften, kann ebenfalls nicht ausgeschlossen werden, wird jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft betrachtet (vgl. auch Jöckel 2016b).

Im Rahmen einer kurzen Fortbildungsreihe (dreimal je 120 Minuten, zweiwöchentlicher Rhythmus) wurden aufgrund dieser Überlegungen aktuell praktizierende Lehrkräfte mit den neuen Inhalten vertraut gemacht, sodass sie selbstständig mit diesen Informationen weiterarbeiten und den Unterricht weiterentwickeln können. Das Ziel dieser Fortbildung ist es nicht ausschließlich, Materialien und Übungen vorzustellen, die die Lehrkräfte dann lediglich anwenden können, sondern sie als Fachpersonal für Englischunterricht in den Weiterentwicklungsprozess aktiv einzubeziehen. Deren Rückmeldung zu den Erfahrungen aus der Praxis zu diesen Übungen wird in den Sitzungen als Ausgangspunkt für die gemeinsame Weiterentwicklung genutzt.

Zur Steigerung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen liefert Lipowskys erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell für gelingende Lehrerfortbildungen bei der Konzeption der Fortbildung wertvolle Anregungen (vgl. 2011: 401ff). Zentral in diesem Modell sind die Fortbildenden und die Teilnehmenden als Akteure sowie die Konzeption der Fortbildung selbst. Die Fortbildenden sollen demnach angemessenes Wissen über die Fortbildungsinhalte besitzen sowie in der Lage sein, die Teilnehmenden zu motivieren und für die Inhalte zu begeistern. Des Weiteren müssen Fortbildende die Teilnehmenden kognitiv aktivieren und Lerngelegenheiten angemessen planen, gestalten und durchführen können. Idealerweise knüpfen Fortbildende an das Vorwissen der Teilnehmenden an und lassen diese während der Fortbildung den Zusammenhang von Lehrer- und Schülerhandeln erleben. Das Vorwissen sei nicht nur auf das fachlich-inhaltliche bezogen zu beachten, sondern auch deren persönliche und berufliche Ausgangssituationen sowie Präkonzepte des Unterrichtens müssten erhoben und beachtet werden (vgl. Lipowsky 2010: 53). Hinsichtlich der Konzeption von Fortbildungen seien die Lerngelegenheiten so zu gestalten, dass Input-, Reflexions- und Erprobungsphasen gleichwertig einbezogen werden. Motivierend wirke sich darüber hinaus auf teilnehmende Lehrkräfte aus, wenn diese Selbstwirksamkeit erleben könnten, z.B. durch wahrgenommene Effekte auf Schülerseite im Rahmen von ersten Erprobungen im eigenen Unterricht. Dieses Selbstwirksamkeitserleben erhöhe zusätzlich das Engagement für die weitere Fortbildung. Inhaltlich solle eine Lehrerfortbildung einen engen Fokus aufweisen und diesen aus allen relevanten Blickwinkeln beleuchten, d.h. theoretische Hintergründe, didaktische Konsequenzen, mögliche Lernschwierigkeiten der Lernenden ergründen und konkrete Ereignisse für die Handlungspraxis besprechen. Des Weiteren seien Merkmale lernwirksamen Unterrichts wie inhaltliche Klarheit, Feedback, eine gute Struktur sowie eine anspruchsvolle Fragekultur auch für erfolgreiche Fortbildungen wichtig (vgl. Palmer Perreira 2015: 42f, Lipowsky 2011: 401ff). Seitens der Teilnehmenden sei die Wahrnehmung und Nutzung der Lernangebote in Fortbildungen zentral, jedoch schwer in Faktoren zusammenzufassen, da sich diese sehr individuell ausgestalten. Die genannten Faktoren wirken auf

drei Ebenen. Erstens auf der Ebene der Kognition und Motivation der Lehrperson, zweitens auf der Ebene unterrichtlichen Handelns und drittens auf der Ebene der Schülerleistungen (vgl. Lipowsky 2010: 52ff). Von Garton genannte Hemmnisse für gelingende Fortbildung sind außerdem eine inadäquate, nicht auf die zu unterrichtende Zielgruppe ausgerichtete Ausbildung sowie fehlende Möglichkeiten zur professionellen Weiterentwicklung als ausgebildete Lehrkraft (vgl. Garton 2019: 267).

Wie in Jöckel (2016b) ausgeführt wurde, wurden die von Lipowsky beschriebenen Kriterien insbesondere im Hinblick auf die Phasierung der Fortbildung sowie das angemessene Aufgreifen des Vorwissens und der Vorerfahrungen berücksichtigt. Input-, Reflexions-, Erprobungs- und Übungsphasen wurden sorgfältig verschränkt, wie nachfolgend ausführlich beschrieben wird. Als neuartige konzeptuelle und unterrichtspraktische Ideen war das Erleben von Selbstwirksamkeit durch die Auseinandersetzung mit Lernendenreaktionen nur im Rahmen der ersten Erprobungen zwischen den Sitzungen möglich. Die Reflexionsphasen griffen diese Erfahrungen auf und zielten darauf, die gedankliche Verschränkung von Etabliertem und den Fortbildungsanregungen der Fortbildungsteilnehmenden zu befördern. Die Teilnehmenden erhielten ebenfalls Gelegenheit zur Mitgestaltung in der Fortbildung durch das Mitbringen eigener Materialien und Unterrichts Anregungen sowie durch gegenseitigen Austausch der teilnehmenden Lehrkräfte untereinander. Die Fortbildenden, der Referent (vgl. Kapitel 6) sowie die Forscherin als wissenschaftliche Begleitung, konnten durch die Nähe zur Unterrichtspraxis sowohl im Herkunftskontext, als auch im deutschen bzw. bremischen Schulkontext als authentisch und fachkundig von den Lehrkräften angesehen werden. Weitere Details zur Fortbildungskonzeption werden in nachfolgendem Abschnitt in Bezug auf die jeweilige Fortbildungssitzung beschrieben.

### **Fachdidaktisch-theoretischer Bezugsrahmen**

Zur Vorbereitung der Fortbildungsreihe erfolgt die theoretische Anknüpfung der Lese- und Schreibthematik in den Kontext im Englischunterricht in Deutschland. Diesbezüglich wurden die Rolle der Schrift und die Bedarfslage der Verwendung der Schrift geklärt (vgl. Kapitel 2.2). Darüber hinaus erfolgte die Aufarbeitung des Bedingungsgefüges des fremdsprachlichen Schriftspracherwerbs in Abhängigkeit des Schriftspracherwerbs in deutscher Sprache. Bei der Planung der Fortbildungssitzungen müssen die Hintergründe des Schriftspracherwerbs Deutsch als Muttersprache sowie für Deutsch als Zweitsprache, sowie die Grundlagen von *Phonics* sowie *Phonics* mit EAL-Lernenden berücksichtigt werden. Darauf aufbauend wurde analysiert, wie *Phonics*-Programme aufgebaut sind und welche Aspekte davon wichtig für den deutschen Fremdsprachenkontext sind, um die Planung für den deutschen Kontext zu konkretisieren.

Aus dieser Analyse ergaben sich die nachfolgend beschriebenen Handlungsanweisungen für die notwendigen Anpassungen an den deutschen Kontext, die vor der Durchführung der Fortbildung in das

Fortbildungskonzept integriert werden mussten. Dazu muss ebenfalls der Blick in die relevanten Lehrwerke für den Englischunterrichts an deutschen bzw. bremischen Grundschulen erfolgen, damit ein möglichst reibungsloses Einfügen in die reguläre Unterrichtspraxis möglich werden kann (siehe Kapitel 7.2). Auf Anwendungsebene müssen außerdem Anpassungen von Übungen und dem strukturellen Aufbau der ursprünglichen *Phonics*-Programme erfolgen, die als Grundlage dienen, welche die Änderungen zwischen Englisch als Muttersprache und Englisch als Fremdsprache berücksichtigen (z.B. die Übungen zur phonologischen Bewusstheit). Es können zwar einige Materialien übernommen werden, dennoch müssen einige Änderungen hinsichtlich der Verwendung dieser Materialien vorgenommen werden um den Bedürfnissen der Fremdsprachenlernenden gerecht zu werden (vgl. Kapitel 7.3). Die neuen Unterrichtselemente sollen in vorhandene Strukturen eingepasst werden, d.h. sie sollen sich in die Arbeit mit Lehrwerken, mit Kinderbüchern, Liedern, Reimen und dem Schwerpunkt auf Mündlichkeit ohne übermäßigen Mehraufwand einfügen lassen. Dennoch ist zu bedenken, dass der zeitliche Mehraufwand beim Einbezug von neuen Unterrichtsinhalten, -materialien und -methoden anfänglich vermutlich nur schwer zu vermeiden ist. Im folgenden Abschnitt wird die Struktur der Fortbildungsreihe im Detail beschrieben und begründet.

### 7.1.2 Struktur und Ziele der Lehrerfortbildung

Die Fortbildungsreihe bestand aus drei Einzelveranstaltungen zu je zwei Zeitstunden. Die jeweiligen Sitzungen fanden im zweiwöchentlichen Rhythmus statt, damit die teilnehmenden Lehrkräfte zwischen den Sitzungen einige Zeit haben, um einige vorgestellte Übungen in ihren laufenden Unterricht zu integrieren und ihre Erfahrungen damit in den Folgesitzungen aufgegriffen werden konnten. Grundsätzlich folgten die Sitzungen einer inhaltlichen Progression in drei Schritten, beginnend mit einer Einführung in die Thematik im Hinblick auf die Voraussetzungen der Lernenden für das Lesen und Schreiben auf Englisch, hinführend zu einer Erweiterung des methodischen Unterrichtsrepertoires durch die Präsentation von Materialien und Übungen, und abschließend mit einer Vertiefung der Inhalte, die alle Einzelelemente erneut bündelte und insgesamt deren Nutzbarkeit diskutierte. Im Folgenden werden die Einzelsitzungen ausführlich in ihrem Aufbau beschrieben.

#### **Fortbildungssitzung I**

Im ersten Fortbildungsteil erfolgte die Klärung der linguistischen Hintergründe des englischen Schriftsystems. Es ist notwendig, den Lehrkräften die Inkonsistenz der englischen Schriftsprache, vor allem im Vergleich zur deutschen Schriftsprache aufzuzeigen und sie mit den Graphemen und Phonemen dieses englischen Schriftsystems vertraut zu machen (vgl. Kapitel 5.1). Dieser Überlegung geht die Annahme voraus, dass Lehrkräfte, die Englisch als Fach studiert haben, zwar Grundkenntnisse der engli-

schen Linguistik besitzen, aufgrund der Wahlmöglichkeiten innerhalb der unterschiedlichen Studienprogramme und Jahrgänge, in denen Lehrkräfte studiert haben, aber nicht zwingend davon ausgegangen werden kann, dass diese speziellen Kenntnisse bzgl. der Graphematik und Phonetik des Englischen von allen Teilnehmenden erworben wurden. Dies umfasst insbesondere Spezifika wie das vermehrte Vorkommen von Mehrgraphen sowie mehrfach auftretende alternative Schreibungen für gleiche Phoneme. Darüber hinaus war zu erwarten, dass einige fachfremd unterrichtende Lehrkräfte an der Reihe teilnehmen, welche mit unter Umständen sehr geringen linguistischen Kenntnissen ausgestattet sind. Die linguistische Plateaubildung wurde zum einen durch einen kurzen Vortrag des Referenten, zum anderen durch begleitende Übungen zum Segmentieren und Lautieren der nunmehr neu explizit gemachten Grapheme und Phoneme des Englischen eingeplant. Das explizite Benennen von Graphemen und Phonemen und das Nachdenken über die Beziehung beider Ebenen dienten der Bewusstmachung und somit der Schulung der eigenen phonologischen Bewusstheit der Lehrkräfte.

Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte mit den Gründen aus der Literatur, die für und auch gegen den Einsatz der Schrift im Englischunterricht der Grundschule sprechen konfrontiert. Diese wurden mit ihnen gemeinsam diskutiert, um sie in die aktuelle fachdidaktische Diskussion einzubinden sowie ihre Erfahrungen aus der individuellen Unterrichtspraxis in die Diskussion einzubeziehen. In diesem Zusammenhang wurden ebenfalls die Erfahrung der Lehrkräfte mit dem Schriftspracherwerb im Deutschunterricht aufgegriffen und in die Diskussion um das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache Englisch einbezogen. Das Ziel dessen war es, den Lehrkräften ihre eigene Expertise mit der deutschen Schriftsprache bewusst zu machen und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten von diesem Ausgangspunkt ausgehend gemeinsam weiterzuentwickeln.

In einem dritten Schritt dieser ersten Fortbildungssitzung lernten die Lehrkräfte die Phasen der Komplexität der englischen Grapheme bzw. Graphem-Phonem-Beziehungen kennen, wie sie in *Letters and Sounds* zur Anwendung kommen (vgl. DfES 2007a, vgl. Kapitel 4.4). Die Übertragung dieser Kategorien konnte für den Zweck dieser Studie erfolgen, da eine solche Einteilung davon ausgeht, dass keine Vorkenntnisse bestehen. Fremdsprachenlernende haben zwar bereits Vorkenntnisse bzgl. der Schrift einer anderen Sprache erlangt, jedoch gibt es zurzeit keine empirisch gesicherten Hinweise zur empfundenen bzw. tatsächlichen Komplexität der englischen Grapheme bei Lernenden unter der Voraussetzung anderer Erstsprachen (vgl. Kapitel 4.3). Darüber hinaus müssten in letzter Konsequenz Kategorisierungen für jede Erstsprache oder auch Mehrsprache der Lernenden vorgenommen werden, wenn alle mehrsprachigen Einflüsse beachtet werden sollten, was im Rahmen dieser Studie nicht praktikabel gehandhabt werden könnte. Mithilfe der vorliegenden Phaseneinteilung kann dennoch die Komplexität hiesiger zum Einsatz kommender Textmaterialien für den Englischunterricht praktikabel eingeschätzt

werden. Um die phonologische Bewusstheit der Lehrkräfte zu schulen und sie für die Graphem-Phonem-Beziehungen der englischen Sprache zu sensibilisieren, erfolgen Einstufungsübungen mit in Bremen zugelassenen Lehrwerken.

Als letzten Aspekt dieser Sitzung wurde den Lehrkräften die Wichtigkeit der phonologischen Bewusstheit als Vorläufer- und Folgefähigkeit des Lesens und Schreibens hervorgehoben und einige Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit für Lernende vorgestellt. Die Lehrkräfte wurden gebeten, in der Zeit bis zur nächsten Sitzung zwei Übungen in ihrem Englischunterricht zu erproben.

### **Fortbildungssitzung II**

In dieser Sitzung lag der Schwerpunkt darin, das linguistische Hintergrundwissen zum englischen Schriftsystem durch den Einbezug der Anlaute und Silbenreime und der hochfrequenten schwierigen Wörter auszubauen, sowie die Informationen in eine didaktische Anknüpfung an ihren eigenen Englischunterricht zu übertragen. Hier erfolgte die Einbettung des neuen Ansatzes in den regulären Englischunterricht, für den die Lehrkräfte als Experten wahrgenommen wurden. Nach Palmer Perreira sind Fortbildungen als besonders vielversprechend anzusehen, die auf vorhandenes Wissen aufbauen und bestrebt sind, dieses mit den Teilnehmenden gemeinsam weiterzuentwickeln (vgl. 2015: 42). Um dieser Idee entsprechen zu können war zum einen nötig, dass die Lehrkräfte grundlegende Prämissen ihres Englischunterrichts teilen, z.B. welche Rolle die Schrift bislang in ihrem Unterricht einnahm, Handlungsorientierung, Lehrwerkverwendung, Vorerfahrungen mit dem Schriftspracherwerb Deutsch (vgl. Kapitel 2.2, Kapitel 3.3.1). Der erste Fragebogen, der zum Ende der ersten Fortbildungssitzung eingesetzt wurde, lieferte hierzu detaillierten Aufschluss. Zum anderen mussten die Unterschiede zwischen dem Schriftspracherwerb in englischer und deutscher Sprache gemeinsam erarbeitet werden, um Diagnosekompetenzen zu entwickeln (vgl. Lipowsky 2010: 54f), indem sie potenzielle Fehlerquellen antizipieren und die Fremdsprachenlernenden in ihren Lernprozessen so gut wie möglich unterstützen lernten. Dies erfolgte über die Präsentation der Anforderungen, die an Lernende hinsichtlich zu entwickelnder Strategien und Kenntnisse zur englischen Schriftstruktur, wenn sie die englische Schriftsprache lesen und schreiben lernen. Darüber hinaus lernten die Lehrkräfte die Argumente aus der Fachliteratur bzgl. der Vorzüge der *Phonics*-Übungen wie z.B. das strukturierte Vorgehen sowie das synthetische Vorgehen, kennen und diskutierten diese Vorteile auf Basis ihrer Erfahrungen. Die Unterschiede zwischen den Schriftspracherwerbsansätzen für die deutsche und die englische Sprache konnten aus der Notwendigkeit abgeleitet werden, dass für die erfolgreiche Verschriftlichung der jeweiligen Sprache unterschiedliche Strategien in unterschiedlicher Reihenfolge wichtig werden (vgl. Kapitel 5.3, Kapitel 5.6). Für die englische Sprache wurden die Strategien, die unterschiedliche Korngrößen des Schriftsystems ansprechen, vorgestellt und mithilfe von Übungen, die auch für die Arbeit mit Lernenden geeignet sind, zunächst im Selbstversuch der Lehrkräfte bearbeitet und didaktisch reflektiert. Es

wurde deutlich gemacht, dass Lernende nicht nur die geltenden Graphem-Phonem-Beziehungen kennen lernen sollten, sondern ebenfalls Kenntnisse über die Parallelen der Schreibweise auf Anlaut-Silbenreim- sowie Wortebene sinnvoll sind. Innerhalb der Fortbildungssitzung lernten die Lehrkräfte darüber hinaus die Übungen und Materialien einerseits auf einer Metaebene der Reflexion kennen, und andererseits in praktischer Anknüpfung an Elemente aus den Lehrwerken ihres regulären Unterrichts. Es wurde hier auf Phonem-Graphem-Ebene, auf Ebene der Anlaute und Silbenreime, sowie auf morphologischer Ebene und Wortebene gearbeitet, sodass die Lehrkräfte Sicherheit im Umgang mit den Strategien entwickeln, aber auch Anknüpfungspunkte bei der Arbeit mit dem Lehrwerk für ihren eigenen Unterricht erarbeiten und diskutieren konnten. Diese Sitzung diente somit nicht nur der erweiterten Plateaubildung, dem Erlernen neuer Techniken und Kennenlernen neuer Materialien, sondern auch der Weiterentwicklung der neuen Elemente in Anbindung an bereits bestehende Unterrichtsvorgänge.

### **Fortbildungssitzung III**

Die dritte und letzte Sitzung strebte die Vertiefung des Ansatzes in einem leicht veränderten, aber nicht weniger wichtigen Unterrichtssetting an, der Arbeit mit Kinderliteratur im Englischunterricht. Diese stellt einen wesentlichen Teil des Englischunterrichts der Grundschule dar, da sie die Möglichkeit eröffnet, authentisches, d.h. weitgehend nicht für den Zweck des Fremdsprachenunterrichts entwickeltes Material, in den Englischunterricht der Grundschule einzubeziehen, ohne jedoch gleichzeitig sprachlich überfordernde Situationen für viele Lernende herbeizuführen (vgl. Kapitel 2.2.1). Zunächst wurden erneut die Erfahrungen der Erprobungsphase seit der vergangenen Fortbildungssitzung aufgegriffen und mit den Teilnehmenden gemeinsam reflektiert. Im Verlauf der Sitzung wurde das bis dahin Bekannte, d.h. potenziell komplexe Grapheme in Unterrichtstexten zu identifizieren und Anschlussmöglichkeiten für die Lernenden zu finden, auf den Kontext der Arbeit mit Kinderliteratur übertragen und angewendet. Das Ziel dieser Sitzung war es, eine Diskussion über Anknüpfungspunkte und Anschlussaufgaben unter den Anwesenden anzuregen und zur Weiterentwicklung möglicher Stundenmodelle für die Arbeit mit einem Ausschnitt aus einem Kinderbuch beizutragen. Dazu wurden die Essenzen der vorherigen Sitzungen nochmals anhand zweier Beispiele in Anwendung integriert. Als Impuls wurden zwei Bücher vorgestellt, zum einen ein Klassiker der Kinderliteratur für den Englischunterricht an Grundschulen (vgl. Kapitel 2.2.1), zum anderen exemplarisch ein Phonic Reader (vgl. Kapitel 4.3). Im Rahmen der Sitzung wurden Vor- und Nachteile beider Literaturtypen für die Verknüpfung mit Lese- und Schreibaufgaben diskutiert sowie mögliche konkrete Anschlussaufgaben zum Lesen und Schreiben vorgestellt. Im letzten Schritt wurden die Einzelelemente aller Sitzungen ganzheitlich ver-

knüpft und deren Relevanz innerhalb von Anschlussaufgaben für die Arbeit mit Kinderliteratur vorgestellt. Zum Abschluss fand eine Reflexion über alle Sitzungen statt, die die Ergebnisse zusammenfasste sowie einen Ausblick auf die weitere Entwicklung gab.

## 7.2 Die Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerkanalyse des Lehrwerks Playway (Gerngroß & Puchta 2007) hinsichtlich mehrerer Komponenten der Funktion und des Einsatzes der englischen Schrift im Zusammenhang mit der Planung und Konzeption der Fortbildungsreihe diente als Informationslieferant für die Ausgangslage der aktuellen Unterrichtssituation der Bremer Lehrkräfte. Das Lehrwerk wurde als leitendes Unterrichtsmedium als maßgebliche Orientierung für die an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte eingestuft (vgl. Barucki et al. 2015: 25). Somit beeinflussen die Ergebnisse dieser Analyse die Konzeption der Fortbildung in Bezug auf den lehrwerksbezogenen Unterricht als Vorerfahrungen deren Englischunterrichts in der Grundschule unter dem Vorbehalt des bereits kritisierten, vornehmlich auf Wortebene arbeitenden Ausgangsmaterials (vgl. Kapitel 2.2.2.2)

Es wurden die Komplexität der Schriftsprache, die Funktion der Schriftsprache sowie ein Abgleich mit in englischsprachiger Kinderliteratur häufigsten Wörtern vorgenommen. Die Komplexität der Schriftsprache wurde auf der Basis der Graphemeinstufung des Phonics-Programms Letters and Sounds (DfES 2007) vorgenommen. Die Funktion der Schrift wurde anhand von induktiv entwickelten Kriterien analysiert. Davon ausgehend konnte die Funktion der Schrift, wie sie sich im Lehrwerk darstellt, z.B. mit der im Bildungsplan Bremen für Englisch in der Grundschule (Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013) vorgesehenen unterstützenden Funktion abgeglichen werden. Der Abgleich mit den häufigsten Wörtern aus englischsprachiger Literatur erfolgte mithilfe der Liste der 300 häufigsten Wörter nach Masterson et al. (2003), um daraus die Relevanz des eingeführten Vokabulars im Hinblick auf den für Grundschulkindern lebensweltlich relevanten authentischen Sprachbezug (innerhalb von Kinderliteratur) einzuschätzen.

### 7.2.1 Dokumentenanalyse und das Lehrwerk als Dokument

Die Dokumentenanalyse, hier des Lehrwerks als Dokument, dient als Methode dazu, Daten aus bereits bestehenden Informationsquellen zu analysieren und auszuwerten (vgl. Hoffmann 2012: 397). Beispiele von klassischen Textdokumenten wie Archivmaterialien, Listen, wissenschaftliche Publikationen, öffentliche sowie private Texte und Fachzeitschriften, von Bilddokumenten wie Fotografien und Lernjournale sowie von multimedialen Dokumenten wie Blogs werden benannt, die in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung bereits als Grundlage für Dokumentenanalysen gedient hätten (vgl. Hoffmann 2012: 398). Die Dokumentenanalyse ist demnach als Methode bzw. Methodologie schwer



zu vereinheitlichen, da sie je nach Dokument und Forschungsfrage, sowie im Zusammenspiel mit anderen Forschungsmethoden eine individuelle Rolle in der jeweiligen Studie einnehme (vgl. Hoffmann 2012: 402). Vorteile der Dokumentenanalyse seien ihre leichte Zugänglichkeit über z.B. Bibliotheken oder das Internet (vgl. Hoffmann 2012: 402) sowie ihre Gültigkeit für den natürlichen Handlungskontext ihrer Entstehung, da sie nicht explizit zu Forschungszwecken erstellt worden seien (vgl. Ballstaedt 1982: 167, nach Hoffmann 2012: 402). Für die Belange dieser Arbeit bedeutet dies, dass für jeden Bereich der Analyse kontextuell abhängig neue Kriterien gefunden bzw. entwickelt werden müssen. Kritisch wird in der Literatur angemerkt, dass die Dokumentenanalyse dafür Sorge, dass sich der Forschungsprozess für Forschende, der üblicherweise den gesamten Prozess von der Generierungsphase der Rohinformation des Forschungsfeldes bis hin zum interpretierten und analysierten Forschungsergebnis umfasse, verkürze und damit unter Umständen kontextsensible Informationen verloren gehen könnten (vgl. Hoffmann 2012: 403). Es seien daher alle Details eines Dokuments bei einer Dokumentenanalyse zu beachten, auch wenn sie oft als „flankierend“, „komplementär“ oder „ergänzend“ gesehen würden (Wolff 2009: 504, nach Hoffmann 2012: 403). In Bezug auf die im Rahmen dieser Analyse untersuchten Dokumente des Lehrwerks Playway bedeutet dies, dass zwar der Entstehungskontext von der Forscherin nicht umfassend nachvollzogen werden kann, jedoch die Analyse des Lehrwerks darauf aufbauen kann, wie sich die Verwendung auch im Schulkontext für Lehrkräfte darstellen würde: Lehrkräfte unterrichten mithilfe dieses Lehrwerks auf Basis möglicherweise ihrer englischdidaktischen Kenntnisse aus der ersten bzw. zweiten Phase der Lehrerbildung, aus einer Fortbildung oder individuellen Rückschlüssen aus der Lektüre des Lehrerhandbuchs bzw. der Lehrwerksmaterialien an sich. Eine Auswertung der Dokumente sei je nach Forschungsausrichtung sowie Art des Dokuments hermeneutisch, inhaltsanalytisch oder auch quantitativ denkbar (vgl. Hoffmann 2012: 400f). Innerhalb der nachfolgenden Analyse erfolgt ein kriteriengeleitetes, grundsätzlich inhaltsanalytisches Vorgehen, das jedoch die Ergänzung von hermeneutisch entwickelten zusätzlichen Kategorien zulässt (siehe Analyse der „Funktion der Schrift“ im Lehrwerk, Kapitel 7.2.3.2). Dazu wird der von Glaser nahegelegte, der Historiografie angelehnte Umgang mit Dokumenten, der „gutes Kontextwissen“ erfordere, um Dokumente angemessen einordnen sowie wesentliche „Spuren sichern und Indizien verknüpfen zu können“ auf der Basis der in den Theoriekapiteln dargestellten kontextuellen Hintergründe angewendet (Glaser 2010: 373). Innerhalb der Analysebereiche wurden auch absolute und relative Häufigkeiten (vgl. Kapitel 7.2.3.2 und Kapitel 7.2.3.3) bzw. kumulierte Häufigkeiten (vgl. Kapitel 7.2.3.1) hinzugezogen, um die Daten übersichtlich aufzubereiten.

In der vorliegenden Studie erfolgt die Analyse von Englischlehrwerken für den Englischunterricht der Primarstufe, die im relevanten Kontext, d.h. an bremischen Grundschulen, hauptsächlich von Lehrkräften eingesetzt werden. Zurzeit in Bremen zugelassene Lehrwerke für den Englischunterricht der Grundschule sind nach Auskunft des Landesinstituts für Schule (Stand Januar 2019) in Bremen die Lehrwerke

*Playway* (Klett, Ausgaben 2007 und 2013), *Bumblebee* (Schroedel 2013), *Bausteine Magic* (Diesterweg 2004), *Discovery* (Westermann 2013) sowie *Camden Market Junior* (Diesterweg 2013). Wie die Fragebogendaten bestätigen (vgl. Kapitel 8.1.1), verwendeten alle Teilnehmenden der Fortbildungsreihe das Lehrwerk *Playway* (Gerngroß & Puchta 2007, wenige auch Gerngroß & Puchta 2013) als maßgebendes Medium ihres Englischunterrichts, weshalb die Analyse dementsprechend auf diesem Lehrwerk, bestehend aus den *Pupil's Books* sowie den *Activity Books* für die Jahrgangstufen drei und vier, beruht. Lediglich eine Teilnehmerin ergänzt ihren Englischunterricht nach eigenen Angaben durch Hinzunahme zweier weiterer Lehrwerke, die jedoch für Bremen nicht zugelassen sind (vgl. Kapitel 8.1.1). Die tatsächliche Rolle des Lehrwerks im konkreten Unterricht der teilnehmenden Lehrkräfte wird im Rahmen dieser Arbeit ausführlich in Verbindung mit den empirischen Ergebnissen der übrigen Fragebogen- sowie der Interviewdaten in Kapitel 9 diskutiert.

Das Lehrwerk als Dokument spielt als Einflussfaktor in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht eine wesentliche Rolle, da es sich an maßgeblichen bildungspolitischen Richtlinien orientiert und davon ausgehend den Unterricht über eine Unterrichtseinheit oder gar ein Schuljahr hinausgehend Struktur vorgibt und Progression einplant (vgl. Sauer 2000: 34). Die Ansprüche seitens der Lehrkräfte sind jedoch nicht gering, da eine gewisse Struktur zwar erwünscht ist, aber dennoch Freiräume für Aktivitäten außerhalb des Lehrwerks, sowohl inhaltlich, als auch methodisch möglich sein sollen. Für den Englischunterricht der Grundschule in Bezug zur Verwendung der Schrift scheint dies diskussionswürdige Entscheidungen einzufordern, da nach wie vor das Primat des Mündlichen besteht, Lehrwerke allerdings nur zu einem gewissen Grad auf Schrift verzichten können um sie benutzerfreundlich, sowohl für Lehrkräfte, als auch für Lernende, gestalten zu können. Kurtz gibt hinsichtlich der verstärkten Mündlichkeit in Bezug auf den Sekundarstufenunterricht Folgendes zu bedenken, das auch im Grundschulkontext seine Berechtigung zu finden scheint: „Das zielsprachliche Sprechhandeln [im Buchunterricht] erstarrt [...] in einer gleichförmigen, an der Schriftsprache der jeweiligen Textvorlage orientierten, mehr oder minder mühsam aufrecht erhaltenen Mündlichkeit, der es an Unmittelbarkeit, Lebendigkeit und vor allem auch an Erlebnisqualität mangelt“ (2010: 157f). Dieser Gedanke wird im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung erneut aufgegriffen und vertieft (vgl. Kapitel 9.1).

Der Begriff „Lehrwerk“ umfasst ein mehrteiliges Paket, das verschiedene Text- und Begleitmaterialien wie ein Schüler- und Arbeitsbuch, eine Lehrerhandreichung, eine Audio-CD, Videoclips oder eine DVD, eine Handpuppe, Bildkarten, interaktive Spiele oder Materialien oder auch Internetlinks beinhalten kann (vgl. Pinter 2006: 115, Schmid-Schönbein 2009: 84, Legutke et al. 2014: 114). Für die Belange dieser Arbeit ist wichtig hervorzuheben, dass sich Lehrkräfte beim Unterrichten mit einem Lehrwerk auf dem gesamten Spektrum zwischen *so viel und nah am Lehrwerk wie möglich* und *möglichst selten* bewegen können (vgl. Pinter 2006: 115). Wie Pinter betont, liege die Realität der Verwendung vermutlich irgendwo dazwischen, d.h. Lehrkräfte richten sich vermutlich vorwiegend nach dem Lehrwerk,

nehmen jedoch bei Bedarf Anpassungen vor oder verwenden ergänzende Materialien (vgl. Pinter 2006: 120). Für die Planung und Durchführung der Fortbildungsreihe muss dies bedacht werden, da möglichst jedem Lehrstil Rechnung getragen werden soll, d.h. prinzipiell muss es möglich sein, dass jede Lehrkraft mit den in der Fortbildung vorgestellten Übungen und Materialien im Unterricht arbeiten kann unabhängig davon, wie streng sie sich am Lehrwerk orientiert. Insbesondere könnte sich als schwierig herausstellen, wenn Lehrkräfte sehr nah an den Vorgaben des Lehrwerks arbeiten. Hier bietet sich ggf. an, an phonologisch ausgerichtete Übungen des Lehrwerks in der Fortbildung anzuknüpfen.

Diverse Kriterien zur Überprüfung der Qualität von Lehrwerken existieren zwar, z.B. die Qualität der vorgeschlagenen Übungen und Aufgaben, die Qualität der verwendeten Sprache sowie die Qualität des Lehrerhandbuchs (vgl. Legutke et al. 2014: 114), jedoch kann selbst bei hervorragender Qualität des Lehrwerks eine ebenbürtige Qualität des Unterrichts nicht gleichsam daraus resultieren. Pinter gibt zu bedenken, dass kein Lehrwerk für jede mögliche Unterrichtssituation perfekt sei und der Umgang und die Art des Einsatzes mit dem Lehrwerk maßgeblich die Qualität des Unterrichts bedinge (vgl. Pinter 2006: 115). Wie Thaler hervorhebt, müssten „Lehrwerke und ihre Nutzer [...] in Beziehung gesetzt und die erzielten Lernfortschritte mit Hilfe reliabler Instrumente quantitativ und qualitativ erfasst werden“ (2011: 27). Daher wird mithilfe der Fragebögen während der Fortbildung erhoben, wie die Lehrkräfte die Arbeit mit dem Lehrwerk konkret ausgestalten, z.B. durch ergänzende Materialien oder Auslassen von Inhalten (vgl. Anhang A, vgl. auch Kapitel 6)<sup>29</sup>.

### 7.2.2 Ziele, Vorüberlegungen und Kriterien zur Durchführung der Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerkanalyse im Rahmen dieser Studie hat zum Ziel, zur Mitbeantwortung der ersten Untersuchungsfrage beizutragen, welche die Vorbedingungen und Vorerfahrungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit der englischen Schrift im Grundschulenglischunterricht erschließen möchte. Insbesondere ermöglicht die Lehrwerkanalyse, die Selbstsicht der Lehrkräfte auf ihre bisherigen Erfahrungen auf Unterrichts- und Praxisebene, die mithilfe der Fragebögen erhoben wurde (vgl. Kapitel 8.1.1), der Fremdsicht auf die bildungspolitisch informierten Idealtypus an Grundschulunterricht, wie er durch das Lehrwerk ausgestaltet und darin dargestellt wird, gegenüber zu stellen. Diese Gegenüberstellung dient der Triangulation der Aussagen beider Datensätze, d.h. in diesem Falle der Perspektivenerweiterung und Ergänzung einer Darstellungsart auf das Thema (vgl. Kapitel 6.1).

---

<sup>29</sup> Das aktive Nutzen bezieht hier Lernende und Lehrende ein. Da die Studie allerdings den Schwerpunkt auf Lehrende legt, erfolgen Bezüge zu den Lernenden nur in Bezug auf Einschätzungen der Lehrenden ihnen gegenüber.

### Linguistische Komplexität der im Lehrwerk enthaltenen Schriftsprache

Konkret erfolgt die Analyse der Lehrwerke anhand von drei Analysebereichen. Zum einen ist angesichts der komplexen Struktur der englischen Schriftsprache interessant, welches Vokabular die Lehrwerke einbeziehen, d.h. welches Niveau an Komplexität hinsichtlich ihrer Graphemstruktur diese aufweisen und somit einfordern, dass Lernende sowie Lehrkräfte damit erfolgreich umgehen. Aus diesem Grund erfolgt die Analyse des gesamten schriftlich dargelegten Materials in Schüler- und Arbeitsbuch des Lehrwerks. Dies schließt nur geschlossene Aufgabenformate des Arbeitsbuchs wie z.B. *Gap-Filling*-Übungen ein, nicht jedoch mögliche Schülerprodukte, die nach einem vorgegebenen Muster entstehen könnten, da diese nur ungenau voraussehbar wären.

Als Kategorisierungsraster für die Komplexität der im Vokabelkorpus vorhandenen Grapheme dient die Einteilung nach Phasen des synthetischen *Phonics*-Programms *Letters and Sounds* aus Großbritannien (DfES 2007a). Diese Phasen folgen der Progression der Einführung dieser Grapheme, die aus der 2006 veröffentlichten *Primary National Strategy* in Großbritannien abgeleitet wurde (vgl. DfES 2007b: 3). Es muss an dieser Stelle betont werden, dass diese Einteilung nach Phasen demnach nicht für den Kontext des Fremdsprachenlernens, sondern hauptsächlich für Englisch-als-Erstsprache-Lernende entwickelt wurde. Dennoch gibt es auch in Großbritannien Lernende mit Englisch als Zusatzsprache (*English as an Additional Language*, kurz *EAL*), welche ebenfalls mit denselben *Phonics*-Programmen an das Lesen und Schreiben in englischer Sprache herangeführt werden (vgl. Kap. 4.2.2). Es muss daher für diese Analyse bedacht werden, dass Fremdsprachenlernende auf deutlich geringere mündliche Sprachkenntnisse in Englisch zurückgreifen können als Erstsprachenlernende, was beispielsweise Aufgaben zum Finden von Reimwörtern für sie deutlich erschwert (vgl. Kapitel 2.2.2, Kapitel 5.2). Fremdsprachenlernende sind in Bezug auf den sprachlichen Input stark darauf angewiesen, was ihnen zum einen der Fremdsprachenunterricht liefert und zum anderen, was ihnen in ihrer anglophilen Lebenswelt begegnet und sie als Englisch identifizieren können. Andererseits verfügen Fremdsprachenlernende (bei Fremdsprachenbeginn in Jahrgangstufe 3) bereits über Kenntnisse und Fertigkeiten sowohl einer anderen Schriftsprache, als auch über Lernprozesse einer solchen, an deutschen Schulen ist dies meist die deutsche Schriftsprache<sup>30</sup> (vgl. Kapitel 3.2.3, Kapitel 3.3 und Kapitel 5.2).

Einige mögliche Unterschiede der Voraussetzungen für Erst- und Fremdsprachenlernende sollen hier beispielhafte Erwähnung finden um zu verdeutlichen, inwiefern die Voraussetzungen des Sprachenlernens in beiden Kontexten Auswirkungen auf den fremdsprachlichen Umgang mit der englischen Schrift haben könnten. Fremdsprachenlernende werden einerseits mit Graphemen konfrontiert, die ihnen bereits aus dem deutschen Schriftspracherwerb bekannt sind, z.B. viele Konsonanten wie <p>, <b>, <t>

---

<sup>30</sup> Es gilt zu bedenken, dass Lernende zusätzlich oder alternativ in anderen Sprachen literalisiert worden sein können (vgl. Kapitel 3).

oder <n>, deren Zuordnung zum Phonem eindeutig ist und auch für die englische Sprache gültig bleibt (vgl. Kapitel 5.1). Andererseits lernen sie kennen, dass bereits bekannte Grapheme mit neuen Phonemen in Verbindung gebracht werden und umgekehrt. So sind die Einzelvokale <u> und <a> als Graphem beispielsweise bekannt, erhalten jedoch eine neue phonemische Zuordnung. Aus /u:/ (wie in *Mut*) im Deutschen wird /ʌ/ (wie in *but*) im Englischen und aus /a:/ (wie in *Hase*) wird /æ/ (wie in *cat*) als Basisrealisierungsform des Graphems. Im Gegenzug werden bekannte Phoneme des Deutschen wie /i:/ (wie in *Igel*) und /aɪ/ (wie in *Heimat*) im Englischen anders graphematisch realisiert, /i:/ z.B. durch <ee> (wie in *bee*), <ey> (wie in *key*) oder <ei> (wie in *receipt*), /aɪ/ z.B. durch <l> (wie in *l*), <igh> (wie in *light*) oder <ie> (wie in *pie*) (vgl. Kapitel 5.1). Darüber hinaus gibt es Graphem-Phonem-Zuordnungen, die für Fremdsprachenlernende vollständig unbekannt sind, z.B. das Graphem <th> mit den lautlichen Realisierungen /ð/ (wie in *this*) und /θ/ (wie in *with*) oder auch die geteilten Digraphen <i-e>, <a-e>, <e-e>, <u-e> und <o-e> (wie in *like*, *make*, *Pete*, *pure* und *hope*). Die geteilten Digraphen wiederum haben ebenfalls unterschiedliche lautliche Realisierungen, deren vollständige Ausführung hier zu weit führen würde (vgl. als Beispiele *hope* und *more*, *make* und *hare*, *pure* und *sure*, etc.).

Prinzipiell wäre eine Analyse des Vokabelkorpus aus den Lehrwerken nach einer solchen Klassifizierung ebenfalls möglich. Dennoch kann weder empirisch noch konzeptionell bisher eine verlässliche Aussage hergeleitet werden, wie komplex sich der Umgang mit solchen Graphemen für Lernende tatsächlich im Unterrichtsalltag darstellt. Diese Unsicherheit gepaart mit der Inkonsistenz der englischen Schriftsprache führt dazu, dass ein nicht empirisch gesichertes adaptiertes Kategoriensystem nur unsaubere Trennungen zuließe und zu stark auf Vermutungen basieren würde. Dies würde die Validität des Kategoriensystems für die Analyse deutlich einschränken. Aus diesem Grund wurde die Einteilung nach Phasen aus dem *Phonics*-Programm *Letters and Sounds* für diese Zwecke übernommen (DfES 2007a, vgl. Kapitel 4.4).

### **Funktion der Schriftsprache innerhalb des Lehrwerks**

Als zweites werden die Lehrwerkteile auf die Funktion hin untersucht, die die Schrift in ihnen erfüllt, um einschätzen zu können, inwiefern didaktisch-pädagogisches Ideal und das Unterrichtsmedium Lehrwerk diesbezüglich übereinstimmen. Dabei ist wichtig, ob die Schrift lediglich zur Visualisierung von Arbeitsaufträgen und Überschriften genutzt wird, inwiefern explizite und implizite Lese- und Schreibaufträge schriftlich erteilt werden und ob die Schrift unterstützend im Zusammenhang mit Hör- bzw. Hör-/Sehverstehensaufgaben oder Sprechaufgaben eingesetzt wird. Bei den expliziten Leseaufgaben wird zwischen reproduzierenden Schreibaufgaben, Schreiben nach Muster, labeln von Objekten, *Gap-filling*-Übungen und reinen Abschreibübungen unterschieden. Reproduzierendes Schreiben bezieht sich hier auf mehr oder weniger frei von den Lernenden zu findende Wörter bzw. kleine Texte, die die Lernenden aus bekanntem Vokabular reproduzieren müssen. Zusätzlich besteht die Einteilung

in Aufgaben, die die Schrift einbeziehen und gleichzeitig zur Leistungsbeurteilung dienen, so z.B. die „*show what you can do*“-Seiten in den *Playway Activity Books* (vgl. z.B. Gerngross & Puchta 2007d: 28f).

### **Zur Lektüre von authentischer Kinderliteratur notwendige häufigste Wörter**

Ergänzend folgt ein Vergleich des schriftlich eingeführten Wortschatzes hinsichtlich seiner Relevanz für den Einbezug von Englisch in die Lebenswelt der Lernenden in Bezug auf den Umgang mit Kinderliteratur, die Fremdsprachenlernenden als Angebot der Schule oder auch außerhalb der Schule als altersangemessenen sprachlichen Input vergleichsweise leicht zugänglich sein könnte. Hier erfolgt der Abgleich der Vokabelkorpora der Lehrwerkteile mit der Liste der 300 häufigsten englischen Wörter, die Masterson et al. (2003) auf der Basis von zeitgenössischer englischsprachiger Kinderliteratur erstellt haben. Für das Fremdsprachenlernen wird lerntheoretisch im Rahmen dieser Studie davon ausgegangen, dass das Lernen von Individuen nicht automatisch dem Lehren folgt. Hinsichtlich der herausfordernden englischen Schriftsprache für die Lernenden wird mit dieser Analyse hinterfragt, inwiefern das auf der Basis der Bildungspläne in Lehrwerken aufgebaute Vokabular im Hinblick auf den in englischsprachiger Kinderliteratur verwendeten Wortschatz lebensweltliche Relevanz aufweist. Der Abgleich der Vokabelkorpora dient darüber hinaus dazu, Hinweise auf die Vergleichbarkeit beider Lernprozesse, dem schriftsprachlichen Erstsprach- sowie dem Fremdspracherwerb, zu erhalten (vgl. Kapitel 7.2.5).

## **7.2.3 Ergebnisse**

Nachfolgend werden die Ergebnisse des soeben beschriebenen Vorgehens zur Lehrwerkanalyse dargestellt und erläutert. Diese Darstellung erfolgt schrittweise, den Kategorien ihrer Chronologie entsprechend sowie hinsichtlich der jeweiligen Korngröße untergruppiert, auf die sie sich beziehen.

### **7.2.3.1 Komplexität des Vokabulars**

Die Analyse der Lehrwerke hinsichtlich der Komplexität ihres Vokabulars hat interessante Charakteristika hinsichtlich der verschiedenen Ebenen der Schriftsprache ergeben. Diese werden im Folgenden nach ihrer „Korngröße“ eingeteilt beschrieben (vgl. „grain size theory“, Kapitel 4.2.2). Dies ist für die Konzeption der Fortbildung nötig, um auf jeder linguistischen Ebene Vorschläge für Anschlussaufgaben für die Lehrkräfte angemessen auswählen bzw. entwickeln zu können. Die detaillierte Analyse auf den verschiedenen Ebenen ermöglicht es außerdem, auf Besonderheiten, ggf. Schwierigkeiten für die Lernenden im Umgang mit der englischen Schriftsprache, wie sie durch das Lehrwerk suggeriert wird, innerhalb der Fortbildung aufmerksam zu machen und Lehrkräfte für mögliche Herausforderungen der Schriftsprache zu sensibilisieren.

### Graphem-Phonem-Ebene

Die wesentliche Kategorisierung der Wörter nach Komplexität ist aufgrund der Graphemstruktur der Wörter entstanden. Im Einzelnen bedeutet dies, dass ein Wort, das Grapheme der Phasen 2, 3 und 5 beispielsweise enthielt, immer in die höchste Phase gestuft wurde. Das Wort „yellow“ beispielsweise enthält folgende Grapheme: <y>, <e>, <ll>, <ow>. Die Grapheme <e> und <ll> werden nach in ihrer Realisationsform in dem Wort „yellow“ nach *Letters and Sounds* in Phase 2 eingeführt, <y> hingegen wird Phase 3 zugeordnet, <ow> hingegen Phase 5. Aus diesem Grund erfolgte die Kategorisierung in Phase 5, da das komplexeste Graphem die Einstufung in Phase 5 erhielt. Diese Einschätzungen sind jedoch nicht immer eindeutig. Die genauere Betrachtung der Tabelle (vgl. Anhang F, Handreichung S. 3) zeigt, dass die Grapheme <e> und <ow> beispielsweise je nach Realisationsform in zwei verschiedenen Phasen, in Phase 2 und 5 bzw. in Phase 3 und 5, aufgeführt werden. Der Unterschied kann hier mit der Realisationsform als Basis- bzw. Orthographem erklärt werden (vgl. Kapitel 3.2.2). Diese Einstufung wurde kapitelweise bzw. je Unit durchgeführt (vgl. Anhang G). Dabei wurde ein kumulatives Verfahren gewählt, das jeweils die in vorhergehenden Units eingeführten Vokabeln integriert und in derselben Liste mit aufführt (vgl. Anhang G). Die Tabelle von Unit 4 enthält somit ebenfalls das Vokabular der Units 1 bis 3 desselben Lehrwerkteils, z.B. des Schülerbuchs oder des Arbeitsbuchs, jedoch nicht von Arbeits- und Schülerbuch zusammen. Zusammenfassende Ergebnisse werden explizit benannt. Diese Einteilung wurde gewählt, da die Progression eines Buchs, beispielsweise eines Schülerbuchs, so erfolgt, dass auf vorhergehend eingeführtes Sprachmaterial aufgebaut wird. Zu Darstellungszwecken wurden jedoch ebenfalls die Einzelwerte der in jeder Unit hinzukommenden neuen Wörter rechnerisch ermittelt. Die Interpretation der Ergebnisse basiert auf der Annahme, dass Lehrende sich an das Lehrwerk als Leitmedium grundsätzlich halten, es also als Gerüst für ihren Unterricht nutzen, wie die EVENING-Studie (vgl. Groot-Wilken 2009: 134) sowie die Studie des BIG-Kreises (vgl. Barucki et al. 2015: 25) bestätigten. Es wird davon ausgegangen, dass zwar Abweichungen auftreten können, die Inhalte in ihrer Grobstruktur von der Lehrkraft aber unterrichtet werden.

In nachfolgender Abbildung 16 fällt auf, dass die Mehrzahl der Wörter am Ende des *Playway 3 Pupil's Book* beispielsweise in Phase 5 eingestuft wurde. Bereits in Unit 1 ist die größte Anzahl neuer Wörter dieser Stufe zuzuordnen. Dieser Effekt zieht sich durch das gesamte Buch. Daraus lässt sich schließen, dass Lernende direkt im ersten Lernjahr von Beginn an vermehrt mit komplexen Graphemen konfrontiert werden. Wie genau sie damit konfrontiert werden, ergibt sich aus der Analyse der Funktion der Schrift näher (vgl. unten). Als weitere Konsequenz folgt, dass Fremdsprachenlernende ebenfalls von Beginn an auf grammatische Phänomene treffen, die ihnen unbekannt sind (z.B. *-ing*-Endung von Verben und dessen Funktion). Ergänzende Units wie „Christmas“ im Schülerbuch von Playway der Jahrgangsstufe drei wurden separat kategorisiert und tauchen in den Abbildungen daher nicht auf. Diese

Units umfassen verstärkt Ausnahmen in der Schreibung, die die orthographische Komplexität im Vergleich zu alltagssprachlichem Vokabular erhöhen. In der Unit „Christmas“ waren es 40 % der Wörter in Phasen 2 bis 4 zusammen, weitere 40 % der Wörter wurden in Phase 5 eingestuft und die übrigen 20 % wurden in Phase 6 eingestuft, d.h. die Phasen 5 und 6 zusammen nahmen 60 % aller Wörter dieser Unit ein (vgl. Anhang G). Dieser Effekt tritt in den übrigen Extra-Units in ähnlicher Form auf und findet daher hier keine weitere Erwähnung. Die folgenden Abbildungen zu den kumulierten Werten der Wörter je Unit in Playway 3 (Schülerbuch) machen ebenfalls deutlich, dass viele Wörter in Phase 3 eingestuft wurden, d.h. viele der neuen Wörter lassen sich ihren relativ gut zugänglichen Basisgraphemen (vgl. Kapitel 3.2.2) entsprechend lautierend erlesen bzw. aufschreiben.

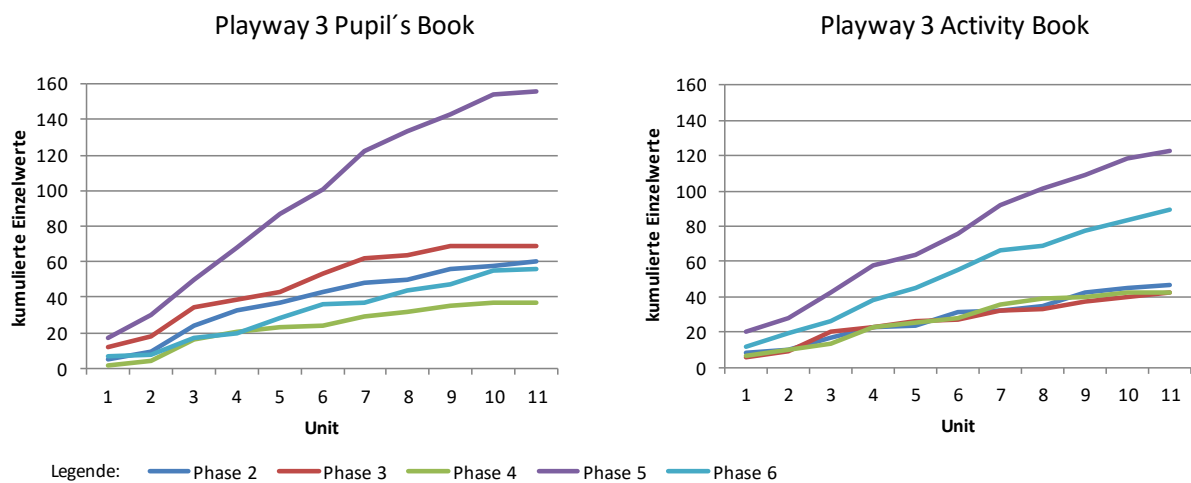


Abbildung 17: Kumulierte Einzelwerte der neuen Wörter je Phase und Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007a, Gerngross & Puchta 2007b)

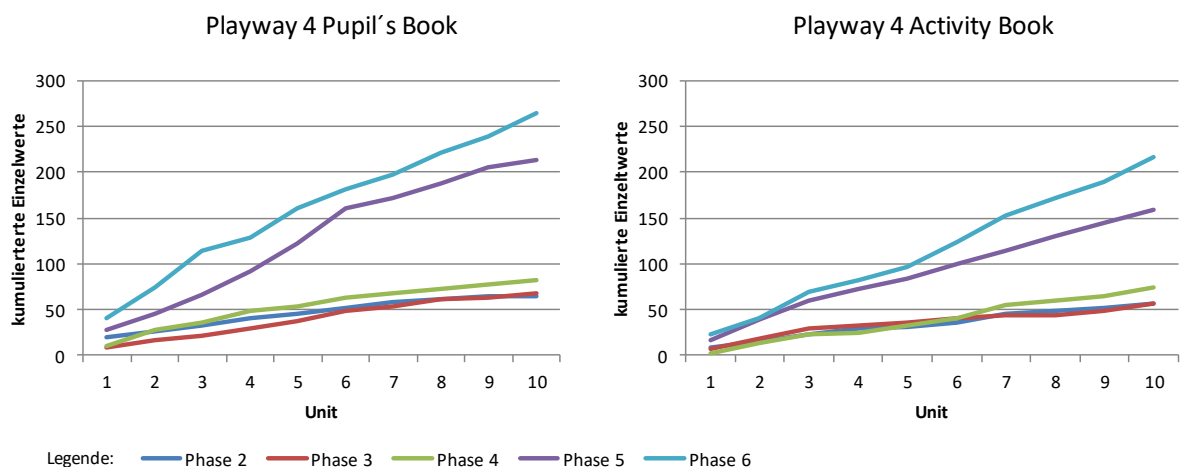


Abbildung 18: kumulierte Einzelwerte der neuen Wörter je Phase und Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007c, Gerngross & Puchta 2007d)

Die Abbildungen zeigen die Unterschiede zwischen den kumulierten Werten der Wörter je Unit im Vergleich der vier Lehrwerkteile untereinander deutlich. Das Schülerbuch der Jahrgangstufe 3 von



Playway beispielsweise stellt im Vergleich zu den übrigen drei Büchern eine Ausnahme dar, da vergleichsweise wenige Wörter der Phase 6 enthalten sind. Allen ist jedoch gemeinsam, dass die Wörter der Phase 5 jeweils die zahlenmäßig größte Gruppe darstellen (größte Balken in hellblau in hinterster Reihe). Wörter der Phasen 2, 3 und 4 folgen in den Büchern aufsteigend in unterschiedlichen Reihenfolgen. Die Bücher der Jahrgangsstufe drei zeigen hier dieselbe Reihenfolge, d.h. die geringste Wortanzahl wird jeweils Phase 2 zugeordnet, darauf folgen die Wörter der Phase 4 sowie die Wörter der Phase 3. Den Büchern der Jahrgangsstufe 3 ist gemein, dass die Wörter der Phase 4 die geringsten Zahlen aufweisen, während sich die Reihenfolge der übrigen Wortgruppen in Phasen 2, 3 und 6 unterscheidet. Auffällig ist, dass in den Büchern der Jahrgangsstufe 4 die Anzahl der benannten Wörter deutlich höher ist als in den Büchern der Jahrgangsstufe 3 (378 neue Wörter insgesamt in Pupil's Book 3, 343 in Activity Book 3, 693 in Pupil's Book 4, 562 in Activity Book 4). Aufgrund der Art der Auszählung enthalten diese Zahlen Doppelungen. Die 693 Wörter der Jahrgangsstufe 4 enthalten demnach in jedem Fall Wörter, die bereits in Jahrgangsstufe 3 benannt wurden. Die Anzahlen verteilen sich, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Phase oder dem Vergleich zu ihren Jahrgangspendants, anteilig wie folgt innerhalb eines Buches:

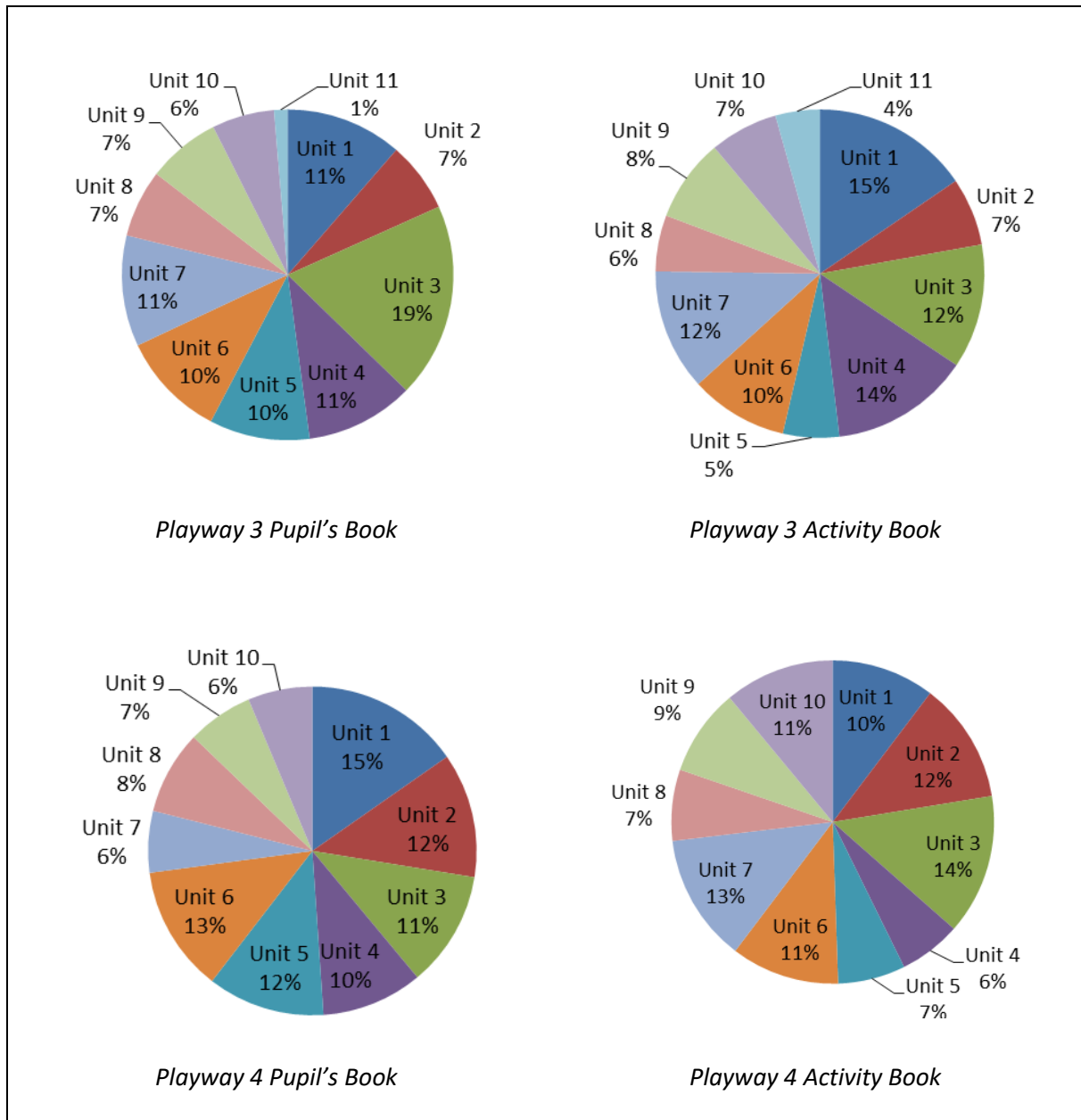


Abbildung 19: Anteile neuer Wörter je Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007a, Gerngross & Puchta 2007b, Gerngross & Puchta 2007c, Gerngross & Puchta 2007d)

Die Auszählung der Wörter eines Buchs ist ohne Rückgriff auf vorherige Bücher erfolgt. Daher ist erklärbar, dass in den ersten drei Units der Bücher jeweils ein Großteil der neuen Wörter aufgeführt wird. Dennoch sind die Schwerpunkte in Bezug auf Neueinführungen in den jeweiligen Büchern unterschiedlich gelegt worden. Die jeweilige Unit 3 des Schülerbuchs aus Jahrgangstufe 3 (Thema „Body“) führt beispielweise die meisten Wörter innerhalb des Buches ein (19 %). Abgesehen davon weisen Unit 1 sowie Unit 4 und (Themen „Hello“, „Family“ und „Food“) hohe Anteile neuer Wörter auf. Das Arbeitsbuch dieser Jahrgangstufe hingegen weist den höchsten Wert in Unit 1 auf, danach folgt Unit 4, danach erst die Units 3 und 7). In den Büchern der Jahrgangstufe 4 hingegen werden die meisten neuen Wörter in den Units 1 bis 3 eingeführt (Themen „Back to school“, „Going places“ und „Halloween“).

Nach diesen allgemeinen Ergebnissen der einzelnen Lehrwerksteile sowie Ergebnissen aufgrund der Einstufung der Graphemstruktur der Wörter folgt nun die Analyse der Komplexität hinsichtlich der übrigen Korngrößen, d.h. auf Anlaut-Silbenreim-Ebene, bezüglich der hochfrequenten schwierigen Wörter auf Wortebene sowie auf der Ebene der grammatischen Morpheme und Rechtschreibregeln.

### **Anlaut-Silbenreim-Ebene**

Die Analyse von *Playway 3 Pupil's Book* ergibt einige Gruppierungen, die Parallelen auf Anlaut-Silbenreim-Ebene vorweisen (insgesamt 13, vgl. Anhang G). Meist sind dies Paarungen, z.B. *king* und *sing, fly* und *sky*. Es treten allerdings auch mehrfach Tripel oder Quadrupel auf, z.B. *snake, cake, take* und *play, say, lay, way*. Diese Gruppierungen finden sich durchgängig in Phasen 2 bis 5. Meist treten die Gruppierungen innerhalb einer Phase auf, was in der Anlage der Graphemeinteilung begründet liegt. Vor allem in Verbindung mit Wörtern der Phase 4 treten auch phasenübergreifende Gruppierungen auf (z.B. *song*, Phase 3 und *strong*, Phase 4). Das Activity Book der Jahrgangstufe 3 von Playway enthält sogar mehrere Gruppierungen mit fünf Elementen wie *at, cat, bat, hat, that* und *ten, Ben, pen, hen, then* (vgl. Anhang G). Die meisten der Gruppierungen finden sich in Phase 5 wieder, während die übrigen in Phasen 2 und 3 zu finden sind. Phase vier enthält hier lediglich eine Gruppierung mit *down* und *brown* als phasenübergreifende Gruppierung. Im Schülerbuch der Jahrgangstufe vier treten viele dieser Gruppierungen auf (insgesamt 41), was angesichts der größten Anzahl an Wörtern in diesem Buch und in dieser Phase nicht verwunderlich ist. Reimgruppierungen auf Anlaut-Silbenreim-Ebene sind in allen Phasen zu finden, auch in Phase 6 wie *call, mall, ball, all, hall, small* oder *pairs, stairs, chairs* (vgl. Anhang G). Die meisten der Gruppen sind in Phase 5 einzuordnen, z.B. *wake, snake, make, take, cake, shake* oder auch *true, blue, Sue, glue*. Die Bücher der Jahrgangstufe 4 fügen einige neue Gruppierungen in allen Phasen hinzu, d.h. sie beinhalten neue Silbenreime im Vergleich zu den Büchern der Jahrgangstufe 3. So sind z.B. *Bill, fill, ill, kill* (Phase 2) und *frames, James* (Phase 6) sowie *shy, by, try* (Phase 5) als Wörter mit neuen Silbenreimen vertreten.

### **Wortebene**

Dieser Analysebereich befasst sich einerseits auf die hochfrequenten schwierigen Wörter, die sich nicht mithilfe der Basis- und Orthographeme erschließen lassen. Andererseits die schriftlinguistische Komplexität aller neu eingeführten Wörter in jeder Unit je Phase aufgegriffen, um nicht nur den Gesamtüberblick jedes Einzelbuchs, sondern auch die Komplexität innerhalb der Progression eines Jahrgangs einschätzen zu können.

Gut zu erkennen ist, dass am Ende von *Playway 3 Pupil's Book* bereits fast die Hälfte ( $\approx 47,6\%$ ) der *High Frequency Tricky Words* schriftlich eingeführt sind, die Letters and Sounds im gesamten Programm einführt (vgl. Anhang G). Zu bemerken diesbezüglich ist, dass einige der Wörter, die in Phase

zwei und drei noch als hochfrequenten schwierige Wörter gelistet werden, später durch die Neueinführung alternativer Schreibungen oder lautlicher Realisierungen für die Lernenden dekodierbar werden, also zu *common words* werden. Diese werden jedoch nachträglich nicht aus der Liste entfernt. Es fällt auf, dass die meisten dieser eingeführten Wörter, z.B. *the, to, go* und *I*, im Unterschied zu den als nicht hochfrequent schwierig eingestuft Wörter den Phasen 2 und 3 entstammen (65 %). Beim Vergleich aller Bücher fällt auf, dass insgesamt nur 9 aller 42 hochfrequenten schwierigen Wörter innerhalb der 2 Englischjahre nicht schriftlich erwähnt werden. Am Ende von Jahrgangstufe 4 sind somit lediglich 21,4 % der aufgeführten hochfrequenten schwierigen Wörter aus Letters and Sounds nicht eingeführt. Diese sind *was, said, were, when, looked, called, asked, should, could*.

Bei den nicht als schwierige Wörter gelisteten ist bemerkenswert, dass zu Beginn des Lehrwerks, d.h. bis zum Ende von Unit 3 des Schülerbuchs von Playway, bereits fast 50 % aller Wörter (47,9 %), die Phase 3 entsprechen, eingeführt sind. Bis einschließlich Unit 8 sind schließlich über 90 % aller Phase-3-Wörter eingeführt. Insgesamt nehmen die Phase-5-Wörter den größten Teil an der Gesamtanzahl der Wörter dieses Buches ein (41,3 %, vgl. Anhang G). Die nachfolgenden Abbildungen verdeutlichen noch einmal detaillierter, was in der Gesamtübersicht bereits angeklungen ist: Lediglich das Schülerbuch der Jahrgangstufe 3 weist im Vergleich zu den übrigen Büchern wenige Wörter der Phasen 5 und 6 auf. Hier übersteigt die Zahl der Wörter in Phasen 2, 3 und 4 mehrfach die Zahl der Wörter in Phase 5 und 6 einer Unit oder beide Gruppen halten sich die Waage. Vor allem die Bücher der Jahrgangstufe 4 beinhalten wenige neue Wörter der Phasen 2, 3, und 4, sodass sich der Schwerpunkt deutlich hinsichtlich der Wörter in den Phasen 5 und 6 verschiebt.

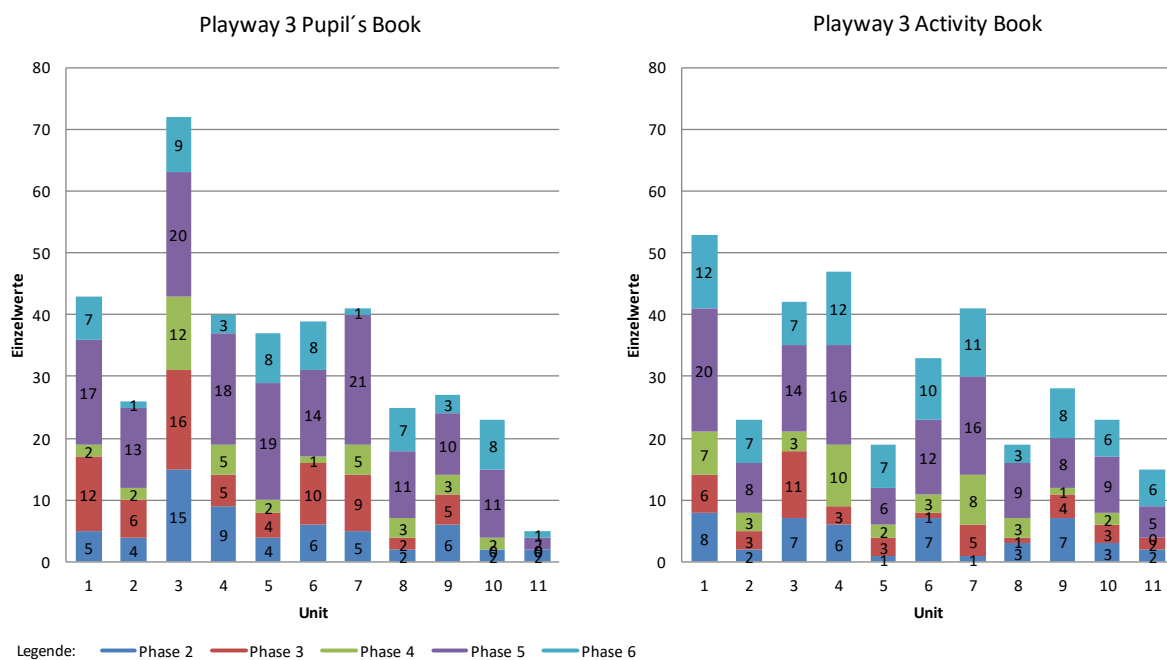


Abbildung 20: Einzelwerte der neuen Wörter je Phase und Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007a, Gerngross & Puchta 2007b)

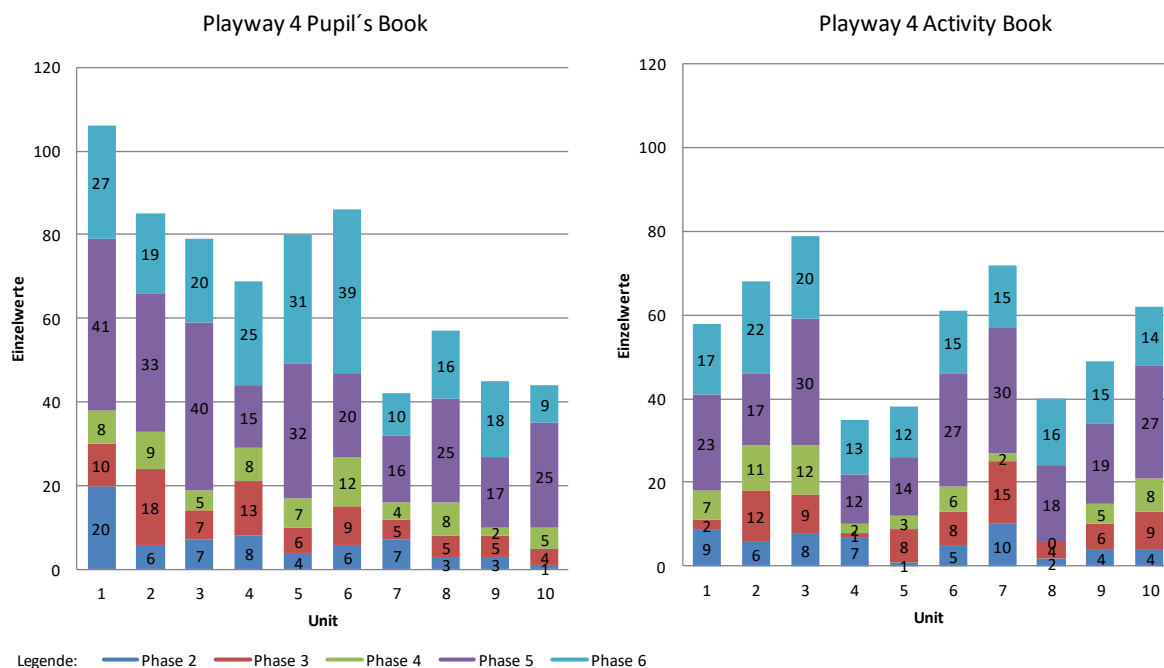


Abbildung 21: Einzelwerte der neuen Wörter je Phase und Unit (vgl. Gerngross & Puchta 2007c, Gerngross & Puchta 2007d)

## Rechtschreibrichtlinien

Dieser Analysebereich zeigt einige grammatische Besonderheiten der Schriftsprache auf, die die Lernenden bei der Arbeit mit dem Lehrwerk nach dem Bremer Bildungsplan Englisch für die Grundschule „nicht explizit“ erwerben sollen (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013). Dennoch zeigt die Analyse, dass zahlreiche Elemente enthalten sind und von den Lernenden entsprechend zur erfolgreichen Bearbeitung des Materials verarbeitet werden müssen. Die innerhalb dieses Analysebereichs berücksichtigten Wörter wurden wegen ihrer grammatischen Funktion vorab in die schwierigste Phase 6 eingestuft. Hinsichtlich der grammatischen Morpheme ist auffällig, dass im Schülerbuch der Jahrgangsstufe 3 von Playway hauptsächlich Verbindungen wie *-ing* in der Gerundium-Funktion bzw. *continuous*-Form auftreten. Einige weitere Verbindungen (meist dritte Person Singular Präsens Indikativ Aktiv *-s*) treten verstärkt in der Zusatzeinheit Weihnachten auf. Es gibt nur wenige Adjektive mit typischen Adjektivendungen (z.B. *bushy, scared*, vgl. Anhang G). Besonders deutlich wird, dass einige Abkürzungen mit Apostroph Verwendung in den Aufgaben finden (z.B. *I'm, what's, let's, don't*, vgl. Anhang G). Darüber hinaus treten wenige Einzelfälle auf, die Besonderheiten bei der Wortbildung aufweisen, z.B. dass ein *-e* von geteilten Digraphen am Ende eines Wortes entfällt, wenn ein grammatisches Morphem angefügt wird (z.B. *take – taking*). In Ergänzung dazu sind erst am Ende von Unit 5 50 % aller Wörter mit grammatischen Morphemen bzw. mit Rechtschreibregeln dieses Buches eingeführt. Das *Activity Book* der Jahrgangsstufe 4 weist im Vergleich dazu verstärkt Wörter auf, deren Rechtschreibung man sich mit den Hilfestellungen aus Letters and Sounds erschließen kann, z.B. zahlreiche geteilte Digraphen mit -

v- als zwischenstehendem Konsonanten, z.B. *have, love, twelve, dive, wave*, etc. (vgl. Anhang G). Darüber hinaus finden sich einige Homophone wie *their* und *there, too* und *two, hour* und *our*. Zusätzlich werden zahlreiche Apostrophe in verschiedenen Funktionen verwendet, z.B. als Auslassungszeichen für *not* (z.B. *don't* und *haven't*), für die Anzeige des Genitivs (z.B. in *Clara's* und *friend's*), für die Anzeige sehr häufig gekürzter Verbformen (z.B. *you're, I'm, I've, I'd, she's*). Verstärkt sind die grammatischen Morpheme in den Büchern der Jahrgangstufe 4 zu finden. Es sind diesbezüglich vor allem die Pluralendungen -s und -es und typische Adjektivkennzeichen wie -y oder -ful zu nennen (z.B. in *hens, trees, numbers* bzw. *clothes, buses, witches* und *happy, hungry, beautiful*). Hinsichtlich typischer Adjektivmarkierungen treten überdies in Einzelfällen -ous sowie -ive auf (in *famous* sowie *native*). Darüber hinaus kommen vermehrt flektierte Verbformen mit den Endungen -s und -ing vor. Grammatische Morpheme wie die Adverbmarkierung -ly kommen in den Büchern der Jahrgangstufe 4 zum ersten Mal vor (in *lovely, really*, vgl. Anhang G), wohingegen sie vorher keine Verwendung fanden. Gesteigerte Adjektive oder typische Substantivendungen wie -ment oder -ness kommen hingegen weder in den Büchern der Jahrgangstufe drei, noch in denen der Jahrgangstufe vier vor. Hier wird allein durch den zahlenmäßigen Anstieg der Wörter, die sich in Phase 6 einstufen lassen, deutlich, dass die Anzahl der Wörter mit grammatischer Bedeutung auf Morphemebene zunimmt (zum Vergleich: 115 Wörter mit grammatischen Morphemen in *Playway 4 Pupil's Book*, 11 Wörter mit grammatischen Morphemen in *Playway 3 Pupil's Book*). Die Werte der Arbeitsbücher aus den Jahrgangstufen 3 und 4 liegen zwischen den Wörtern der Schülerbücher.

### 7.2.3.2 Funktion der Schrift

In Bezug auf die Funktion der Schrift wurden Kategorien am Material entwickelt, die zunächst buchweise angewendet wurden und quantitativ aufbereitet wurden. Es wurden absolute und relative Häufigkeiten bestimmt, um einen Vergleich der Arbeitsbücher und Schülerbücher untereinander vornehmen zu können. Diese Werte werden in Kapitel 7.2.4 vor dem theoretischen Hintergrund der Prämissen des Grundschulunterrichts diskutiert sowie in Kapitel 7.2.5 Implikationen für die Gestaltung der Fortbildungsveranstaltung aufgezeigt.

### Die Werte der einzelnen Bücher des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Playway* (Gerngross & Puchta 2007) zeichnet sich dadurch aus, dass sämtliche Arbeitsaufträge der Schüler- und Arbeitsbücher schriftlich erfolgen. Teilweise werden diese ebenfalls mit Icons verdeutlicht. Da dies jedoch unsystematisch erfolgt, wurde dies bei der Analyse nicht weiter berücksichtigt. Zu Beginn des Schülerbuchs der Jahrgangstufe drei, d.h. zu Beginn des Englischlernens, erfolgen nur vereinzelt explizite Lese- und Schreibaufträge (vgl. Anhang G, Funktion der Schrift). Impli-

zite Leseaufträge, d.h. das Lesen wird für die erfolgreiche Bearbeitung der eigentlichen Übung benötigt, erfolgen ab Unit 1 regelmäßig (in insgesamt 52 von 68 Aufgaben  $\approx 76,4\%$ ). Nimmt man die expliziten Leseaufträge hinzu, so erhöht sich der Anteil der Aufgaben, die das Lesen einfordern auf  $88,2\%$  (60 von 68 Aufgaben). Auffällig ist hier, dass zwar wenige explizite Lese- und Schreibaufträge erteilt werden (8 Schreib- und 8 Leseaufträge absolut, je  $11,8\%$ )<sup>31</sup>, jedoch im Vergleich sehr viele implizite Leseaufträge bestehen. Des Weiteren fällt auf, dass die Schrift häufig zur Unterstützung von Hör- bzw. Hör-/Sehverstehensaufgaben sowie Sprechaufgaben zum Einsatz kommt (je  $\approx 63,2\%$ ). Ergänzend erfolgt der Einsatz der Schrift als Visualisierung von Themen bzw. Überschriften. Es gibt hier wenige Aufgaben, die abgesehen von der Visualisierung der Aufgabenstellung auf weitere schriftliche Repräsentation des Sprachmaterials verzichten (5 Hörverstehensaufgaben und 3 Sprechaufgaben insgesamt).

Das Schülerbuch der darauffolgenden Jahrgangstufe vier enthält insgesamt etwas mehr Aufgaben als das des Vorjahres (71 statt 68). Davon wird bei 67 Aufgaben, d.h. bei  $94,4\%$  aller Aufgaben, explizites oder implizites Lesen erforderlich. Explizite oder implizite Schreibaufträge hingegen existieren nur wenige (12 absolut  $\approx 16,9\%$  aller Aufgaben dieses Buchs). Wenn ein expliziter Schreibauftrag erfolgt, so beinhaltet dies meist das Schreiben nach Muster (8/12 Aufgaben), d.h. eine Vorgabe von z.B. einer Einladungskarte wird gegeben, welche in ähnlichem Stil mit veränderten Sprachbausteinen nachgestaltet werden soll. Hier besteht eine große Ähnlichkeit zum Vorjahresbuch, das ebenfalls absolut 8 Aufgaben enthält, bei dem Schreiben nach Muster gefordert wird (vgl. Anhang G, Funktion der Schrift). Deutlich fällt auf, dass die Schrift in starkem Umfang zur Unterstützung von Hör-/Sehverstehensaufgaben sowie Sprechaufgaben eingesetzt wird (Hör-/Sehverstehensaufgaben  $\approx 63,4\%$  und Sprechaufgaben  $\approx 57,7\%$ ). Die Schülerbücher beider Jahrgänge weisen sehr große Ähnlichkeiten in ihrem Aufbau in Bezug auf die Verwendung der Schrift auf. Im Schülerbuch der Jahrgangstufe drei beziehen  $63,2\%$ , im Schülerbuch der Jahrgangstufe vier  $63,4\%$  der Hör-/Sehverstehensaufgaben Schrift mit ein. Dieser starke Einbezug wird noch deutlicher, wenn man die Zahlen zum gemeinsamen Anteil der expliziten und impliziten Leseaufträge an allen Aufgaben betrachtet. Für das Buch des dritten Schuljahres sind dies  $88,2\%$ , für das des vierten Schuljahres sogar  $94,4\%$ . Aufgaben, in denen Lesen gar nicht gefordert wird, gibt es in beiden Büchern wenige (8 absolut in Schülerbuch drei, 4 absolut in Schülerbuch vier). Neben dem hohen Anteil an Hör-/Sehverstehensaufgaben gibt es in beiden Büchern ebenfalls zahlreiche Sprechaufgaben, die den Rückgriff auf Schrift erfordern (Schülerbuch drei  $63,2\%$ , Schülerbuch vier  $57,7\%$ ). Vom dritten zum vierten Buch ist hier ein Rückgang von  $5,5\%$  der Sprechaufgaben mit Schriftunterstützung zu verzeichnen.

Im Unterschied zu den Schülerbüchern weisen die Arbeitsbücher von Playway (Ausgabe 2007) von der ersten Unit an explizite Schreibaufträge auf. Analog zu den Schülerbüchern werden die Arbeitsaufträge

---

<sup>31</sup> Diese Mengen sind nicht disjunkt, da teilweise die Aufträge auch in Kombination auftreten.

durchgängig durch Schrift visualisiert. Dies geschieht bei Arbeitsbuch drei bei allen 71 Aufgaben. Lese- und Schreibaufträge werden fortlaufend im gesamten Arbeitsbuch gestellt und vor allem *Gap-filling*-Übungen treten hierunter als stärkste Gruppe auf ( $17/25 = 68\%$  aller expliziten Schreibaufträge). Unter allen 71 Aufgaben erfolgen insgesamt bei 25 explizite Schreibaufträge ( $\approx 35,2\%$ , vgl. Anhang G). Besonders interessant an den Zahlen ist, dass es mehr explizite als implizite Leseaufträge gibt (11 explizite und 16 implizite,  $15,5\%$  und  $22,5\%$  aller Aufgaben). Dies bedeutet eine Steigerung auf  $38\%$  der Aufgaben, in denen Lesen erforderlich ist, wenn die impliziten Aufträge hinzugezogen werden. Im Vergleich zu den Schülerbüchern fällt auf, dass die Schrift weitaus seltener als Hilfsmittel zur Unterstützung von Hör-/Sehverstehensaufgaben eingesetzt wird (in 14 von 71 Aufgaben,  $\approx 19,7\%$ ).  $35,2\%$  der Aufgaben<sup>32</sup> erfordern sogar, abgesehen vom visualisierten Arbeitsauftrag, keine weitere Verarbeitung der Schriftsprache, sondern sind Hör-/Sehverstehensaufgaben. Die Arbeitsbücher haben als Ergänzung die Selbstbeurteilungsseiten „*Show what you can do*“ (vgl. Gerngross & Puchta 2007b: 14f). Verstärkt fällt hier auf, dass das Lesen in den Aufgaben zumeist explizit, aber in geringem Maße auch implizit gefordert wird, wohingegen das Schreiben nur in 3 Aufgaben notwendig und somit auch Teil der Leistungsbeurteilung wird.

Das Arbeitsbuch der Jahrgangstufe vier weist eine Gesamtanzahl von 72 Aufgaben auf. Der Anteil von insgesamt 56 Aufgaben mit Leseauftrag ( $\approx 77,8\%$ ) ist im Vergleich zum Arbeitsbuch der Jahrgangstufe drei als sehr hoch anzusehen. Insbesondere fallen die impliziten Leseaufträge hier ins Gewicht, die mit 40 der insgesamt 72 Aufgaben  $55,6\%$  aller Aufgaben ausmachen und den Anteil der expliziten Leseaufträge an allen Aufgaben ( $\approx 22,2\%$ ) damit deutlich übersteigen. Ebenfalls auffällig ist, dass in 42 von 72 Aufgaben das Schreiben explizit gefordert wird ( $\approx 58,3\%$ ). Im Vergleich zu den Leseaufträgen wird deutlich, dass das Schreiben fast immer (in 41 von 42 Fällen) explizit in der Aufgabenstellung genannt wird, während dies beim Lesen nur in 16 von 56 Fällen erfolgt. Unter den Schreibaufträgen nehmen *Gap-filling*-Übungen erneut den größten Anteil mit 29 der 41 expliziten Schreibübungen ein ( $\approx 70,7\%$ ). Im Vergleich zum Arbeitsbuch der Jahrgangstufe drei ist der Anteil der Aufgaben, die das Lesen einfordern, im Arbeitsbuch vier deutlich angestiegen (von  $38\%$  auf  $77,8\%$ ). Im Arbeitsbuch drei bestehen 29 Aufgaben ( $\approx 40,8\%$ ), die das Lesen nicht einfordern, d.h. eine Antwort wird von den Lernenden durch abhaken, anmalen oder dadurch, dass sie eine Zahl eintragen, gefordert (vgl. z.B. Gerngross und Puchta 2007b: 28f). Im Folgearbeitsbuch gibt es lediglich 6 Aufgaben ohne Schrift ( $\approx 8,3\%$ ). Der Anteil der Schreibaufgaben steigt von Jahrgang drei zu Jahrgang vier an. Hier erfolgt eine Steigerung von  $35,2\%$  im Arbeitsbuch der Jahrgangstufe drei hin zu  $58,3\%$  im Arbeitsbuch der Jahrgangstufe vier. Im Vergleich dazu ändert sich der Anteil der Hör-/Sehverstehensaufgaben, die die Schrift einbeziehen, nur leicht (vgl. Arbeitsbuch drei  $19,7\%$ , Arbeitsbuch vier  $20,8\%$ ). Gemeinsam ist beiden Büchern, dass *Gap-*

---

<sup>32</sup> Es gibt lediglich 4 Sprechaufgaben insgesamt in diesem Buch, davon erfordert nur eine den Rückgriff auf Schrift.



*filling*-Übungen unter den expliziten Schreibaufgaben die größte Gruppe darstellen (68 % bzw. 70,7 % der expliziten Schreibaufgaben). Es folgen mit großem Abstand in der Häufigkeit Übungen zum „reproduzierenden Schreiben“ (5 von 41). Das Buch der Jahrgangstufe vier nutzt zusätzlich „Schreiben nach Muster“ sowie Aufgaben zum Abschreiben, die im Buch der Jahrgangstufe drei nicht vorkommen. Bei den Büchern ist ebenfalls gemeinsam, dass sie jeweils einen höheren Anteil impliziter als expliziter Leseaufgaben vorweisen, wobei dies im Arbeitsbuch der Jahrgangstufe vier deutlicher zutage tritt als noch im Buch der Jahrgangstufe drei.

Betrachtet man das Schülerbuch und das Arbeitsbuch einer Jahrgangstufe zusammen, so fallen gegenläufige Zahlen auf; in den Bereichen Hör-/Sehverstehensaufgaben und Sprechaufgaben bestehen im Schülerbuch der Jahrgangstufe drei eher hohe Anteile (je über 60 %, vgl. oben), während das Arbeitsbuch eher hohe Werte hauptsächlich bei den Hör-/Sehverstehensaufgaben aufweist. Der Anteil der Sprechaufgaben ist jedoch äußerst gering (nur 4 Aufgaben mit und ohne Bezug zur Schrift überhaupt). Im Hinblick auf die Verteilung der Anteile an Aufgaben, in denen Lesen bzw. Schreiben gefordert wird, wird ein großer Unterschied deutlich. Während das Schülerbuch zu 88,2 % (vgl. oben) Leseaufträge in seinen Aufgaben beinhaltet, hingegen nur in ca. 12 % (vgl. Anhang G, Funktion der Schrift) Schreibaufträge, werden im Arbeitsbuch zu 38 % das Lesen und zu 35,2 % das Schreiben gefordert.

Die Bücher der Jahrgangstufe vier sind diesbezüglich ähnlich aufgebaut. Der hohe Anteil von Hör-/Sehverstehensaufgaben (63,4 %) in Bezug zur Schrift im Schülerbuch erfolgt im Arbeitsbuch nicht in gleichem Maße (vgl. 23,8 % Hör-/Sehverstehensaufgaben mit Schrift, 9 ohne Schrift im Arbeitsbuch). Besonders fallen in dieser Jahrgangstufe die deutlich hohen Leseanteile von jeweils mindestens 77 % auf (vgl. oben). Der Schreibanteil des Schülerbuchs ist im Vergleich zum Arbeitsbuch sehr niedrig (16,9 % zu 58,3 %).

### 7.2.3.3 Häufigste Wörter

Der Abgleich des Vokabulars des Lehrwerks mit der Liste der 300 Wörter, die auf der Basis von zeitgenössischer Kinderliteratur am häufigsten vorkommen, liefert lediglich ergänzende Ergebnisse.

#### **Die Werte der Bücher des Lehrwerks**

Im Schülerbuch der Jahrgangstufe drei werden 59 der 100 genannten häufigsten Wörter bereits eingeführt. Dieser Wert steigert sich über das Arbeitsbuch der Jahrgangstufe drei sowie die beiden Bücher der Jahrgangstufe vier auf 91 % (Pupil's Book Jahrgangstufe 4). In der Gesamtübersicht, d.h. nach dem Abgleich der vier Listen untereinander ergibt sich sogar die Steigerung auf insgesamt 93 dieser 100 am häufigsten vorkommenden Wörter (vgl. Anhang G, Häufigste Wörter). Der Abgleich mit den darauffolgenden 200 nächsthäufigen Wörtern ergibt 35 % im Pupil's Book der Jahrgangstufe drei. Die übrigen

Bücher weisen Werte von 29,6 % (*Activity Book 3*), 43,3 % (*Activity Book 4*) bzw. maximal 46,3 % (*Pupil's Book 4*) auf. Geht man davon aus, dass auf alle Wörter, die in allen Büchern zu einem Zeitpunkt auftauchen, von den Lernenden zurückgegriffen wird, lassen sich die Einzelwerte in eine Gesamtliste überführen. In diesem Fall ergibt sich ein Bild von 68 % der 200 nächsthäufigen Wörter. Angesichts der Einzelwerte ist dies ein bemerkenswerter Wert.

#### 7.2.4 Diskussion der Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Einige der soeben beschriebenen Ergebnisse sind im Hinblick auf die Ausgestaltung der Fortbildungssitzungen besonders hervorzuheben. Insbesondere die Komplexitätsanalyse sowie die Analyse der Funktion der Schrift liefern diesbezüglich interessante ergänzende Informationen.

#### **Passung mit den Grundprinzipien des Englischunterrichts in der Grundschule**

In Bezug auf die Komplexität der Wörter ist insbesondere zu bemerken, dass im Schülerbuch der Jahrgangstufe drei wenige Wörter in Phase fünf und sechs auftauchen, d.h. Wörter mit eher komplexen Graphem-Phonem-Beziehungen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass zu Beginn des Fremdsprachenlernens in Jahrgangstufe drei darauf geachtet wird, den Lernenden den Einstieg durch Geringhalten des linguistischen Anspruchs zu erhöhen. Dies stellt sich dadurch dar, dass wenige Wörter vorkommen, die sich in Phase sechs einstufen lassen. Darüber hinaus stellen die Wörter, die sich Phase 2 zuordnen lassen, die drittstärkste Gruppe in den Büchern der Jahrgangstufe drei dar. Im Vergleich zu den Büchern der Jahrgangstufe vier sind also zahlreiche Wörter mit einfachen Graphem-Phonem-Beziehungen zu finden. Hierzu passen ebenfalls die Ergebnisse der Schülerbücher in Bezug auf die Funktion der verwendeten Schrift, die häufig Hör-/Sehverstehensübungen sowie Sprechübungen beinhalten. Dazu passt ebenfalls, dass ein Schülerbuch im Unterrichtsalltag meist für den Unterricht mit der gesamten Klasse ausgerichtet ist, während Arbeitsbücher tendenziell für Kleingruppen, Partner- oder Einzelarbeit vorgesehen sind. Entsprechend ist die Verwendung der Schrift ebenso darauf ausgerichtet, dass Arbeitsbücher tendenziell eher selbsterklärend ausgestaltet sind als Schülerbücher. Die hohen Werte der Funktionsanalyse hinsichtlich der vielen Leseaufträge in den Arbeitsbüchern von Playway (explizit, aber vor allem implizit, vgl. oben) könnten auf diesen Sachverhalt hinweisen. Diese Ergebnisse passen zum in der fachdidaktischen Literatur lange vorherrschenden Primat des Mündlichen (vgl. Kapitel 2). Die variierende Funktion der Schrift mit dem Hinweis auf die Eignung für die unterrichtliche Umsetzung innerhalb verschiedener Sozialformen sowie Übungsarten wie z.B. auch in Liedern, Chants, Spielen sowie Übungen zur Förderung der kommunikativen Fertigkeiten spiegeln ebenfalls die Prämisse wider, dass Lehrwerke durch verschiedene Methoden und Materialien zur Steigerung der unterrichtlichen Variabilität beitragen sollen.

### Schrift als Medium regelgeleiteten Lernens sowie Lernhilfe

Das Ergebnis der Lehrwerkanalyse, dass **viele** der in Playway vorkommenden Wörter der Phase fünf und vor allem der Phase sechs zuzuordnen sind, erfordert von den Lernenden die Auseinandersetzung mit Grammatik. Diesbezüglich ist zunächst unerheblich, ob dies als implizite oder explizite Auseinandersetzung vorgesehen ist. Darüber hinaus ist die große Menge an hochfrequenten schwierigen Wörtern, deren inkonsistente Schreibweise Lernenden tendenziell Schwierigkeiten bereiten könnten, vergleichsweise auffällig im Korpus des auftretenden Vokabulars. Darüber hinaus wird durch die Verwendung zahlreicher hochfrequenter schwieriger Wörter von den Lernenden unbewusst erwartet, mit diesen implizit korrekt umzugehen, obwohl diese nicht notwendigerweise selbsterklärende schriftsprachliche Phänomene aufweisen. Da jedoch nicht zu erwarten ist, dass Lernende diese Regeln von selbst implizit integrieren, sollte im Sinne Mindts (vgl. 2008) regelgeleitetes Lernen berücksichtigt werden. Auf diese Weise könnten alle Lernenden davon profitieren, die Schrift als Lernhilfe kompetent verwenden zu können. Dies könnte nicht deshalb geschehen, weil ihnen die Schriftsprache als Visualisierung und Merkhilfe eines Wortes dient, sondern ebenfalls, weil sie linguistisches Wissen über die englische Schriftsprache, z.B. die Wissensbestände zu Graphem-Phonem-Beziehungen, zum Erschließen von Semantik, grammatischer Funktion, Aussprache und Intonation selbstständig verwenden lernen. Insbesondere der Hinweis auf die unterschiedlichen Korngrößen der englischen Schriftsprache, d.h. die Graphem-Phonem-Ebene, die Anlaut-Silbenreim-Ebene, die Morphem- sowie Wortebene, die das Erlesen und Schreiben auf Englisch sowohl in ihrem Anspruch als auch ihrer Geschwindigkeit erleichtern, könnte durch die im Lehrwerk enthaltenen Informationen auf diesen verschiedenen Ebenen genutzt werden (vgl. Kapitel 4). Die Analyse ergab darüber hinaus nicht nur die Präsenz bestimmter grammatischer Phänomene, z.B. auf Morphemebene, sondern wies darüber hinaus eine große Bandbreite solcher Phänomene auf (vgl. oben). Diese Tatsache könnte ebenso dafürsprechen, dass die grammatischen Phänomene für Lernende nicht notwendigerweise selbsterklärend sind, sondern einer behutsamen expliziten Hinführung bedürfen. Vor allem in Bezug auf häufig verwendete Abkürzungen sowie Homophone, deren Form zu ihrem semantischen Verständnis beiträgt bzw. deren Form bei fehlender Bezugnahme zum Inhalt zu Verwirrung führen könnte, erscheint es sinnvoll, auch im Unterricht stärker explizit vorzugehen. Andere grammatische Morpheme, z.B. typische Adjektivendungen oder Adverbendungen, könnten auf rezeptiver Ebene zunächst nicht zu Verwirrung führen. Diesbezüglich liegen bisher jedoch keine empirischen Nachweise vor. In Bezug auf die Anlaute und Silbenreime hingegen konnten mithilfe der Analyse zahlreiche Gruppierungen gefunden werden, auf deren Ebene die Parallelen in der englischen Schriftsprache verdeutlicht werden und somit für das Lesen- und Rechtschreiblernen nutzbar gemacht werden könnten. Auf dieser Ebene könnten ebenfalls die Wörter mit Konso-

nantenclustern, die in Phase vier eingestuft wurden, genutzt werden. Diese Ebene ermöglicht es unabhängig von einem feststehenden Graphemkatalog Parallelen in der nächstgrößeren Korngröße zu verdeutlichen.

### **Besonderheiten der Analyse**

Verwunderlich ist, dass trotz dessen, dass der Bremer Bildungsplan Englisch für die Primarstufe die unterstützende Funktion der Schrift vorsieht bzw. die Schrift erst ab Jahrgangsstufe vier angebahnt werden soll, ein starker Einbezug der Schrift, vor allem des impliziten Lesens, innerhalb des Lehrwerks erfolgt. Vor allem das implizite Lesen erscheint sehr dominant, bedenkt man, dass die Struktur des englischen Schriftsystems sehr komplex und inkonsistent im Vergleich zu Deutsch als Referenzschriftsprache für die meisten Lernenden an deutschen Grundschulen ist. Darüber hinaus ist die große Anzahl an geschlossenen Übungsformaten, wie den *Gap-filling*-Übungen, bemerkenswert. Diese haben meist zum Ziel, das Verständnis von Geschichten zu prüfen bzw. Vokabeln abzufragen (vgl. oben). Ein Fremdsprachenunterricht, der kommunikativ ausgerichtet ist, könnte hingegen mehr *tasks* beinhalten, die bedeutungsorientiert und problemlösend ausgerichtet sind (vgl. Frisch 2017: 64, vgl. Kapitel 2.2.1). Wenige Aufgaben sind hingegen enthalten, die das Schreiben nach Muster enthalten (vgl. oben), welche eher geöffnete Formate darstellen, die sowohl das Vorwissen der Lernenden aufgreifen und festigen, als auch Raum für eigene Ausdrucksformen bieten.

Abschließend liefert die Analyse der häufigsten Wörter des Vokabelkorpus aus Playway (2007) den Hinweis, dass sich die Themen sowie der kommunikative Zweck dieses Lehrwerks sowie der angewendeten Liste der in englischer Kinderliteratur häufigsten Wörter (siehe oben) stark ähneln. Daraus ergibt sich, dass die Begriffe, die das Lehrwerk einführt, für die Lebensumstände und die „lebensweltliche Fremdsprachigkeit“ in Bezug auf authentische englische Kinderliteratur als durchaus relevant und potenziell interessant eingestuft werden können.

### **7.2.5 Implikationen für die Fortbildungsreihe**

Die grundsätzliche Passung mit den Prinzipien des Englischunterrichts der Grundschule, wie er durch das Lehrwerk dargestellt wird, ist ein Ergebnis, das zu hoffen blieb und glücklicherweise bestätigt werden konnte, auch im Hinblick auf den Einsatz der Schrift. Hinsichtlich eines Ansatzes für regelgeleitetes Lernen kann die Fortbildungsreihe hervorragend an das Lehrwerk angeknüpft werden und sollte es sogar, da viele Aspekte der Schrift implizit bereits auftreten (z.B. Anlaute und Silbenreime sowie hochfrequente schwierige Wörter), aber durch Scaffolding-Angebote unterstützt werden sollten. Diese könnten Lernenden mehr Struktur geben und ihre Bedürfnisse während des Zweitschriftlernens ernst nehmen, wenn diese Strukturen in angemessenem Umfang sowie in didaktisch angemessener Reduktion explizit thematisiert würden. Die Fortbildungsreihe greift die Ergebnisse der Komplexitätsanalyse

dahingehend auf, dass Lehrkräfte selbst eine solche Analyse im Kleinformat durchführen. Dies dient ihnen zur Orientierung bzgl. des Anspruchs des sprachlichen Materials im Lehrwerk und somit gleichzeitig der Weiterentwicklung ihrer linguistischen Kenntnisse zur angemessenen Handhabung der englischen Schriftsprache im Unterricht und Sensibilisierung für die Schwierigkeiten im fremdsprachlichen Schriftspracherwerbsprozess. Dabei ist nicht das Ziel, dass die Lehrkräfte dieses System der Komplexitätsphasierung an die Lernenden weitergeben, da sich die Systematik einerseits als zu umfangreich darstellt und andererseits eine Anpassung und Auswahl hinsichtlich bereits bekannter, veränderter oder neuer Elemente. In der Einbettung in den Unterricht müsste stattdessen in Abhängigkeit des Lernstandes Übungen zu ausgewählten linguistischen Phänomenen gezielt eingesetzt werden (vgl. Kapitel 4.2.2). Stattdessen ist die Plateaubildung der Lehrkräfte zur Stärkung ihrer Diagnose- und Förderkompetenzen im Umgang mit der englischen Schriftsprache das zentrale Anliegen. Die Analyse ermöglicht es, den Lehrkräften zu verdeutlichen, dass auch in den Materialien der Jahrgangsstufe drei bereits Sprachmaterial enthalten ist, das selbst im erstsprachlich englischen Kontext einen hohen Anspruch für das Lesen- und Schreibenlernen aufweist.

Die Ergebnisse der Analyse der Funktion der Schrift in den Lehrwerksteilen fließen in Sitzung drei der Reihe ein, in welchem alle Einzelinformationen der vorherigen Sitzungen einbezogen und integriert werden. Wichtig für Lehrkräfte ist diesbezüglich zu wissen, dass Lesen und Schreiben zwar nur allmählich angebahnt werden sollen, dass jedoch das Lehrwerk im Vergleich dazu sehr oft implizit das Lesen einfordert, d.h. Lehrkräfte könnten somit auf mögliche Schwierigkeiten der Kinder in diesem Bereich hingewiesen und dafür sensibilisiert werden. Die Lehrkräfte lernen auf diese Weise sowohl Anspruch, als auch Funktion der vorhandenen Schrift kennen, was es ihnen erleichtern könnte, sowohl die Kompetenzen und Herausforderungen der Lernenden in Bezug auf den Umgang mit der englischen Schrift zu diagnostizieren, als auch passende Anschlussaufgaben zur Förderung gezielt auszuwählen.

### 7.3 Das Materialpaket

Zur Fortbildungsreihe wurden Materialien und Übungen zum Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht der Grundschule zusammengestellt, angepasst oder neu entwickelt, die zum einen den Lehrkräften in einer Lehrerhandreichung im Rahmen der Lehrerfortbildung zu deren Verwendung in Unterrichtsplanung und -umsetzung zur Verfügung gestellt wurden, und zum anderen der Präsentation und Fortbildung der Lehrkräfte in den Sitzungen dienten. Im Folgenden werden alle Materialien und Übungen beschrieben sowie deren Auswahl für die Zwecke dieser Fortbildungsreihe begründet. Die Auswahl erfolgte auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung mit den Grundlagen des erst- und zweisprachlichen Schriftspracherwerbs für die deutsche und englische Sprache sowie auf Basis der Analyse der lokalen kontextuellen Bedingungen aufgrund der Lehrwerkanalyse und der bildungspolitischen

Bestimmungen seitens des Bremer Bildungsplans Englisch für die Grundschule (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013). Die gründliche Vorbereitung der Materialien, wie sie nachfolgend ausgeführt wird, diene dazu, die Ziele der Plateaubildung, Reflexion und Schaffung einer Diskussionsgrundlage über die Inhalte der Fortbildung intensiver verfolgen zu können. Die nachfolgenden Tabellen zeigen eine Übersicht der Materialien:

Tabelle 1: *Demonstrationsmaterial der Fortbildung*

<b>Material</b>	<b>Zweck</b>	<b>Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graphemkarten, Wortkarten</li> <li>• Phonic Readers, Lautierungsvideos</li> <li>• Mini-Whiteboards</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• methodische Anregung, Aufbauen auf Bekanntes, fachwissenschaftliche Grundlagen</li> <li>• neue authentische Materialien erproben</li> <li>• Kennenlernen neuer Arbeitstechniken, Aktivierung der Teilnehmenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lautierungsübung, Phasierung nach <i>Letters and Sounds</i> (DfES 2007a)</li> <li>• Phonics Erstleselektüren, z.B. <i>Oxford Reading Tree; Letters and Sounds</i> (DfES 2007a)</li> <li>• z.B. Segmentierungsübung nach Graphemen</li> </ul>

Tabelle 2: Material der Lehrerhandreichung

	Material	Zweck	Beispiele
<b>Informationsmaterial für die Lehrkräfte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• englische Grapheme</li> <li>• Hochfrequente schwierige Wörter</li> <li>• Lautierungsgesten</li> <li>• Orthographeme</li> <li>• Grammatische Morpheme und Rechtschreibrichtlinien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plateaubildung in allen relevanten linguistischen Korngrößen, Anregung zur Reflexion, Gedächtnisstütze, Sensibilisieren für die Komplexität der englischen Schriftsprache</li> <li>• methodische Anlehnung an Schriftspracherwerb Deutsch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Letters and Sounds</i> (DfES 2007a)</li> <li>• <i>Jolly Phonics</i> Lautierungsgesten<sup>33</sup></li> </ul>
<b>Beispielübungen für den Einsatz im Unterricht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Phonologische Bewusstheit</li> <li>• Phonem-Graphem-Ebene</li> <li>• Anlaut-Silbenreim-Ebene</li> <li>• Wortebene</li> <li>• fortgeschrittene Übungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anwendungsbeispiele je linguistischer Korngröße</li> <li>• Methodische Variation</li> <li>• Anbindung an Bekanntes</li> <li>• Auswählen fachlich angemessener Übungen</li> <li>• Sensibilisieren für Herausforderungen des englischen Schriftspracherwerbs</li> <li>• Modular verwendbar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderreime, Lieder, Spiele (z.B. Reilly &amp; Reilly 2005)</li> <li>• z.B. Lauttabellen (An-, In- und Endlaute in Anlehnung an <i>Letters and Sounds</i> 2007a), Segmentierungs- und Lautierungsübungen</li> <li>• Wörter mit denselben Silbenreimen finden, Sound Posters</li> <li>• Hochfrequente schwierige Wörter, Bingo, Wortsammlungen</li> <li>• Übungen, Spiele zu alternativen Schreibweisen, Rechtschreibrichtlinien, Silbenreimen</li> </ul>

<sup>33</sup> <http://jollylearning.co.uk/2010/11/03/jolly-phonics-actions/> (12.02.2014)

### 7.3.1 Materialien für die Durchführung der Fortbildungsreihe zu Präsentationszwecken

Zum Zweck der ansprechenden und aktivierenden Gestaltung der Präsentations- und Übungsphasen in der Fortbildung wurden Materialien wie Graphem-, Morphem- und Wortkarten<sup>34</sup> erstellt, authentische englischsprachige Phonicsmaterialien sowie Mini-Whiteboards genutzt. Mithilfe dieser Materialien können aktivierende Übungen in Partner- und Kleingruppenarbeit, z.B. zur Festigung der Graphem-Phonem-Beziehungen oder zur Wortbildung mithilfe der Morpheme durchgeführt werden. Neben der Festigung des schriftlinguistischen Inputs dienen vor allem die authentischen Phonicsmaterialien (Phonic Readers<sup>35</sup>, Lautervideos<sup>36</sup>, Phonics-Gesten<sup>37</sup>) als Beispiele für die methodisch angemessene Umsetzung von phonics-basierten Übungen im Unterricht. Diese veranschaulichenden Materialien liefern einerseits Aussprachebeispiele (zusätzlich zur Aussprache des Referenten) und schließen an methodisch Bekanntes aus dem Schriftspracherwerb Deutsch (z.B. Gesten für (An-)Laute) an.

Der Einsatz von *Phonic Readers* ist abgesehen von einem Praxisbeitrag im Grundschulunterricht hierzulande noch weitgehend unbekannt (vgl. Frisch 2014a). Da sie jedoch im englischsprachigen Ausland weite Verbreitung im Schriftspracherwerb des Anfangsunterrichts Englisch finden, vor allem in Verbindung mit den *Phonics*-Programmen, liegt eine Heranführung an Fremdsprachenlehrkräfte im Bremer Kontext nahe. Die Erstleselektüren, die sich je nach Verlagshaus, das sie veröffentlicht, in der Progression bzw. in ihrem Einbezug der Grapheme nur leicht unterscheiden (vgl. im Vereinigten Königreich z.B. *Oxford Reading Tree*, *Songbird*, etc.) haben gemeinsam, dass sie ähnlich wie Bilderbücher aufgebaut und daher visuelle Unterstützung für das zu Erlesende liefern. Darüber hinaus verwenden sie zu Beginn, d.h. in den Büchern der geringsten Niveaustufen, meist ausschließlich Wörter mit wenig komplexen Graphem-Phonem-Beziehungen. Diese ersten Geschichten beziehen sich zwar auf den sprachlichen Wortschatz von Erstsprachenlernenden im Alter von 4 bis 5 Jahren, da Kinder in diesem Alter im Vereinigten Königreich in die Schule kommen, und könnte somit für Fremdsprachenlernende im Alter von 8-10 Jahren als nicht mehr altersangemessen angesehen werden, wie auch von Frisch kritisiert wird (vgl. 2017: 64). Im Laufe der Zeit steigt der schriftsprachliche Anspruch der Lektüren durch Hinzunahme von Wörtern mit Mehrgraphen, Konsonantenclustern sowie alternativen Graphemen bzw. Ausspracheoptionen (vgl. Kapitel 4.4). Ähnlich wie bei der Verwendung von Bilderbüchern im Fremdsprachenunterricht Englisch an deutschen Grundschulen wird es von den Lernenden zunächst durchaus akzeptiert, ihrem eigentlichen kognitiven Anspruch nicht mehr entsprechende Literatur für Kinder im Vorschulalter (hierzulande) zu lesen, da für sie die neue Sprache die Herausforderung darstellt (vgl.

---

<sup>34</sup> Liste wurde entnommen aus *Letters and Sounds* (DfES 2007a).

<sup>35</sup> z.B. *Songbird*, *Oxford Reading Tree*

<sup>36</sup> Vgl. *Letters and Sounds* (DfES 2007a)

<sup>37</sup> <http://jollylearning.co.uk/2010/11/03/jolly-phonics-actions/> (12.02.2014)



Kapitel 2.2.1, Kapitel 2.2.2). Es sollte je nach Lerngruppe geprüft werden, wie sehr der kognitive Stand der Klasse und die entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten divergieren um auf passender schriftsprachlicher Ebene ansetzen zu können. Insbesondere sollten die Lektüren sowohl hinsichtlich des sprachlichen Inputs, als auch hinsichtlich der Altersangemessenheit des Themas angemessen ausgewählt werden, damit eine Unterforderung vermieden werden kann. Es könnten sich aufgrund der zu meist bestehenden schriftbezogenen Vorkenntnisse der Fremdsprachenlernenden für diese Lernenden jene Lektüren gut eignen, die höheren schriftsprachlichen Niveaustufen entstammen. In Bezug auf die Verwendung der Lektüren in der Fortbildung ist es hilfreich für Lehrkräfte, einen Einblick in die Art der Ausgestaltung solcher Erstleselektüren zu erhalten um angemessen auswählen und deren Anspruch einschätzen zu können. Im Rahmen der Fortbildung wurden sowohl authentische Kinderbücher, als auch *Phonic Readers* herangezogen um daran exemplarisch die Komplexität des vorhandenen Wortschatzes zu vergleichen bzw. Rückschlüsse für mögliche Einsatzvarianten im Unterricht zu ergründen sowie neue Materialien und Herangehensweisen für den Einbezug der Schrift zu diskutieren.

### 7.3.2 Lehrerhandreichung

Die Lehrkräfte erhielten begleitend zur Teilnahme an der Fortbildungsreihe eine Lehrerhandreichung im Umfang von je 40 Seiten. Diese Lehrerhandreichung enthielt verschiedene Materialien und Hinweise zum Umgang mit den *phonics*-informierten Materialien und Übungsformaten. Sie werden deshalb als *phonics*-informiert bezeichnet, da sie nicht ausschließlich reine Übertragungen aus dem englischsprachigen Kontext darstellen, sondern teilweise in adaptierter Form zu finden bzw. an Originale angelehnte Übungen sind und somit den ursprünglichen *Phonics*-Konzepten nicht mehr in jedem Fall uneingeschränkt entsprechen. Die Lehrkräfte erhielten diese Handreichung, damit ihnen zusätzlich zum Input aus den Einzelsitzungen vor allem die Materialien der Unterrichts- und Übungsvorschläge in kompakter Form für den direkten Einsatz im Unterricht zur Verfügung standen.

Die Lehrerhandreichung ist in zwei inhaltliche Bereiche unterteilt. Der erste Teil umfasst Materialien und Informationen, die den Lehrkräften zur Vorbereitung ihres Unterrichts bzw. zur Verarbeitung des Fortbildungsinputs dienen, während im zweiten Teil konkrete Ideen und Vorschläge für Übungen auf verschiedenen linguistischen Ebenen zu finden sind. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Kriterien für die Auswahl bzw. die Neugestaltung der Materialien hergeleitet und begründet.

#### 7.3.2.1 Vorbereitungsmaterialien für Lehrkräfte

Dieser Bereich enthält Materialien zur Übersicht und Orientierung für die Lehrkräfte zur Bearbeitung während der Fortbildung sowie zur Nachbearbeitung auf freiwilliger Basis. Die meisten davon entstammen dem *Phonics*-Programm *Letters and Sounds*. Die Liste der *Jolly Phonics Gestures* entstammt dem *Phonics*-Programm *Jolly Phonics* (vgl. Anhang F, Lehrerhandreichung S. 5). Die Graphemliste sowie die

Liste der hochfrequenten schwierigen Wörter (vgl. Anhang F, Lehrerhandreichung S. 3f) wird aus dem Programm *Letters and Sounds* zusammengetragen und mithilfe von dem Lehrwerk Playway (Gerngross & Puchta 2007) entnommenen Beispielwörtern übersichtlich dargestellt<sup>38</sup>.

Die Übersichten über die alternativen Schreibweisen sowie die Aussprachevarianten (vgl. Anhang F, Lehrerhandreichung S. 7-11), welche die Inhalte der Phase fünf vertiefen, wurden unverändert aus *Letters and Sounds* übernommen (vgl. Kapitel 4.4). Der Unterschied zwischen der Darstellung der Phoneme in diesem Programm und den phonetischen Symbolen des *International Phonetic Alphabet* werden hier besonders deutlich und könnten auch bei den Fremdsprachenlehrkräften zu Verwirrung führen. Das Programm hat offensichtlich versucht, die Phoneme den phonologischen Gepflogenheiten von Erstsprachenlernenden anzugleichen und nutzt demnach die für muttersprachlich englische Lehrkräfte gewohnten Buchstaben um die phonologischen Unterschiede durch phonetische Schriftzeichen darzustellen. Lehrkräften an deutschen Schulen, die entweder durch ihr Englischstudium eher mit dem internationalen phonetischen Alphabet vertraut sind, oder die aufgrund ihrer fachfremden Unterrichtserfahrung ggf. eher auf das deutsche Schriftsystem zurückgreifen, könnte dieser Rückgriff auf Aussprachehinweise des Englischen über die englische Sprache verwirren. Dennoch können diese Tabellen durch ihre zahlreichen Beispielwörter erschlossen werden und geben somit eine gute Übersicht und Orientierung über Grapheme und ihre mehrdeutigen phonemischen Realisierungen bzw. über einzelne Phoneme und ihre möglichen Realisierungen in Form von verschiedenen Graphemen. Die Auflistung der grammatischen Morpheme sowie der Rechtschreibrichtlinien wird ebenfalls aus *Letters and Sounds* übernommen. Bei der Durchführung der Lehrwerkanalyse mithilfe dieser Liste fällt auf, dass sie durchaus durch einige grammatische Morpheme ergänzt werden könnte (vgl. Kapitel 4.1) und vor allem für fortgeschrittene Lernende im Hinblick auf die Sekundarstufe I ergänzt werden müsste (vgl. Kapitel 7.2.3.1). So wurden z.B. typische Adjektivendungen wie *-ous* oder *-ive* nicht aufgeführt. Da sie allerdings im Vokabelkorpus des Lehrwerks Playway (Gerngross & Puchta 2007) nicht in Erscheinung traten, wurde die Liste nicht erweitert.

Die bereits erwähnte Liste der Gesten des Programms *Jolly Phonics* zum multisensorischen und motivierenden Zugang zu den einzelnen Graphemen (seit 1987, vgl. Jolly Phonics Homepage 2014) stellt eine sinnvolle Ergänzung zu den sehr systematisch und strukturiert vorgehendem Programm *Letters and Sounds* dar, da Lernende im Fremdsprachenunterricht dies aus dem deutschen Schriftspracherwerb bekannt sein könnte (vgl. Kapitel 3.3.1) und somit sinnvolle Vergleiche angestellt werden können.

<sup>38</sup> Es fehlen die Phasen eins und sechs aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von erst- und zweitsprachlichen Schriftsprachenlernenden (vgl. Kapitel 5.2). Übungen zur phonologischen Bewusstheit (≈ Phase eins) und zu den grammatischen Morphemen (≈ Phase sechs) werden separat in der Handreichung aufgeführt (vgl. Anhang F, Lehrerhandreichung S. 12-14).

ten. Die Gesten dienen einerseits der Festigung der Basisgrapheme, sowie andererseits als methodische Anregung in Anlehnung an die aus dem deutschen Schriftspracherwerb ggf. bekannten Lautiergesten (vgl. Kapitel 3.3.1).

Abschließend erhalten die Lehrkräfte in diesem Bereich der Handreichung den Internetlink zum vollständigen Programm *Letters and Sounds*, da auf dieses in Auszügen in der Handreichung sowie den Sitzungen mehrfach verwiesen wird. Diese Materialien und Informationen sind online kostenfrei nach wie vor zugänglich und können den Lehrkräften bei Bedarf somit ebenfalls vertiefte Einblicke in dieses Phonics-Programm und dessen Aufbau ermöglichen (vgl. DfES 2007a).

### 7.3.2.2 Übungen zum Einsatz im Unterricht

Dieser Teil der Lehrerhandreichung enthielt Übungen auf den in der Fortbildung angesprochenen Ebenen der jeweiligen angesprochenen Korngröße Phoneme, Phonem-Graphem-Beziehungen, Anlaut-Silbenreim-Ebene, Wortebene sowie die Ebene der Rechtschreibrichtlinien und grammatischen Morpheme. Die Übungen wurden zwar nach dieser Unterteilung eingeführt, sie sind jedoch nicht als in chronologischer Reihenfolge zu unterrichten zu verstehen. Zentraler Zweck der Vorstellung dieser Ebenen und entsprechenden Übungen in der Fortbildung war es, dass die Teilnehmenden Kenntnisse über die Eigenschaften der englischen Schriftsprache auf diesen Ebenen erwerben und bei den Fremdsprachenlernenden in der Grundschule entsprechend Strategien bezüglich der unterschiedlichen linguistischen Korngrößen entwickeln konnten. In der nachfolgenden Übersicht sind die Übungen und ihre Funktionen nach diesen Korngrößen sortiert übersichtlich aufgelistet. Zu bedenken ist, dass die Übungen modular verwendet werden können. Die Lehrkraft muss entsprechend bei deren Einsatz keine festgelegte Progression einhalten, sondern kann auf der Diagnose der schriftlichen Kompetenzen ihrer Lerngruppe basierend die passenden Übungen auswählen:

Tabelle 3: Übersicht über die Übungen zum Einsatz im Unterricht

Linguistische Korngröße	Zweck	Beispiele
<b>Phonologische Bewusstheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholung, Reime und Rhythmus in Kinderbüchern</li> <li>• Lieder und Chants</li> <li>• Spiele und Übungen</li> <li>• Kennenlernen von Intonation, Prosodie und Phonotaktik</li> <li>• Wortschatzaufbau</li> <li>• Sensibilisieren für englischspezifische Phoneme</li> <li>• Verbindung zu Graphem- und Anlaut-Silbenreimebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderbücher in Rhythmik und Reimform, z.B. „<i>The Gruffalo</i>“ (Donaldson &amp; Scheffler 2002a)</li> <li>• Nursery Rhymes, Chants der Lehrwerke</li> <li>• „<i>I spy with my little eye...</i>“, „<i>Silly soup</i>“, „<i>mirror play</i>“ (vgl. DfES 2007a)</li> </ul>
<b>Graphem-Phonem-Ebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmentieren und Zusammenschleifen (<i>segmenting and blending</i>)</li> <li>• Automatisierungsübungen</li> <li>Bewegungsspiele</li> <li>• englischspezifische Graphem-Phonem-Beziehungen kennen lernen</li> <li>• Basis- und Orthographeme</li> <li>• Identifikation insbesondere von Mehrgraphen</li> <li>• Sensibilisieren für alternative Schreibweisen und Aussprachevarianten</li> <li>• Reflexion über Sprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graphem-Bingo</li> <li>• Lauttabellen</li> <li>• <i>Stepping Race</i> (DfES 2007a)</li> <li>• <i>Where's the sound?</i> (DfES 2007a)</li> <li>• <i>Phoneme Fingers</i></li> <li>• Mini-Whiteboard <i>blending &amp; segmenting practice</i></li> </ul>
<b>Anlaut-Silbenreim-Ebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reime erkennen</li> <li>Lesen automatisieren</li> <li>• Silbenreim-Analogien für das Lesen nutzen</li> <li>• Sensibilisieren für lautliche Reime und Silbenreime</li> <li>• Implizites grammatisches Lernen</li> <li>• Verbindung zu Graphem-Phonem-Ebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sound Basketball</i></li> <li>• <i>Sound Posters</i></li> <li>• <i>Rhyming Word Quiz</i> (Homepage <i>Primary Resources</i> 2014<sup>39</sup>)</li> </ul>

<sup>39</sup> <http://www.primaryresources.co.uk/english/englishA3d.htm#rhyme>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindung von semantischem und grammatischem Lernen</li> </ul>	
<b>Wortebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und Schreiben automatisieren</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hochfrequente schwierige Wörter kennen und automatisierend lesen und schreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sounds the same, looks different</i> (Reilly &amp; Reilly 2005)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hochfrequente Wörter mit Basisgraphemen automatisieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Word banks</i> (Reilly &amp; Reilly 2005)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausnahmeschreibungen erschließen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sight Word Bingo</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatische Morpheme identifizieren</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindungen zu Graphem-Phonem- und Anlaut-Silbenreim-Ebene nutzen</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Homophone und Homographe identifizieren</li> </ul>	
<b>Fortgeschrittene Übungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategien bezogen auf mehrere linguistische Korngrößen entwickeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Magic e</i> (Reilly &amp; Reilly 2005)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parallelen Gebrauch der Strategien üben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Word Chain Variation</i> (Reilly &amp; Reilly 2005)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Englischspezifische komplexe Mehrgraphen kennen lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Phenominoes</i> (Homepage <i>Primary Resources</i> 2014<sup>40</sup>)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen von relevanten grammatischen Morphemen</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen von relevanten Recht-schreibrichtlinien</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion über Sprache</li> </ul>	

Im Folgenden werden Übungen und Materialien zur Verwendung auf verschiedenen Niveaustufen beschrieben, die die integrierte Förderung mehrerer schriftsprachlicher Besonderheiten parallel ermöglichen. Die Auswahl dieser Übungen wurde den Lehrkräften auf diese Weise zusammengestellt, damit sie eine Übersicht erhalten, welche Bandbreite von den Anfängen des englischsprachigen Schriftspracherwerbs bis hin zum fortgeschrittenen englischsprachigen Schriftspracherwerb mit diesen Übungen abgedeckt werden kann. In der Fortbildung musste daher deutlich gemacht werden, dass die Übungen nicht als feststehender Kanon zu verstehen sind, sondern als zur Wahl stehende Angebote, aus denen die Lehrkräfte bewusst auswählen können und sollten, aber auch eigenständige Abwandlungen vornehmen können.

<sup>40</sup> <http://www.primaryresources.co.uk/english/englishA1e.htm#otherphonics>

## Phonologische Bewusstheit

Die erste Gruppe an Übungen dient der Entwicklung phonologischer Bewusstheit, d.h. der Lautdiskriminierung und Sensibilisierung für sowohl neue Laute, als auch die neuartige Reihenfolge, in der sie in dieser neuen Sprache aneinandergereiht werden (vgl. Kapitel 4.1.1). Die Herausforderung für Lehrkräfte für die angemessene Auswahl von z.B. im Internet leicht zugänglichen Übungen ergibt sich aus den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden des Referenz- und des Übertragungskontexts (vgl. Kapitel 5.2). Einerseits müssen Übungen verwendet werden, die einen umfangreichen mündlichen fremdsprachlichen Wortschatz nicht voraussetzen, andererseits muss die Altersangemessenheit der Übungen für die Fremdsprachenlernenden überprüft werden. Gegebenenfalls müssen sowohl der methodische Zugang, als auch die thematischen Ausrichtungen überprüft werden. Als Vorläuferfertigkeit des Lesens und Schreibens kann in diesem Kontext des Fremdsprachenlernens also zwar auf Schriftkenntnis einer Alphabetschrift generell zurückgegriffen werden, jedoch nicht auf spezielles Vokabular des Englischen. Daraus folgt, dass die Übungen tendenziell den lexikalischen Input, den sie einfordern, selbst liefern müssen.

Analog zu Übungen, die sich in den muttersprachlichen *Phonics*-Programmen finden, sowie in Einklang mit dem ganzheitlichen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts hierzulande, ist der implizite Einbezug von Rhythmus und Reimen, wie sie in Nursery Rhymes, Liedern und Chants eingesetzt werden, hingegen für die Anbahnung des Lesens und Schreibens in der Fremdsprache geeignet. Die Arbeit mit Rhythmik, Aussprache und Intonation des Sprachmaterials eignet sich durch wiederholende Elemente sowie Reime, ein unter Umständen zusätzlich ein einheitliches Versmaß aufweisen (z.B. in „The Gruffalo“, Donaldson & Scheffler 2002a) gut für die Sensibilisierung für die Intonation, Prosodie, die Phoneme des Englischen sowie deren Phonotaktik (vgl. Kapitel 2.2.2.1, Kapitel 4.1.1). Zur Unterstützung dieser rhythmischen Elemente können einfache Perkussionsinstrumente wie Klanghölzer und Rasseln hinzugezogen werden, welche die Kinder beim Mitsprechen der Chants und Lieder beispielsweise einsetzen können. Begleitendes Klatschen der Kinder nach verschiedenen vorgegebenen Mustern, nicht nur im Zusammenhang mit der Silbeneinteilung, sondern beispielsweise in Bezug auf die Rhythmik der Verse, wäre hier ebenfalls denkbar.

Die Entwicklung phonologischer Bewusstheit zielt nicht nur auf die Sensibilisierung für Einzelphoneme ab, sondern auch auf die Verbindung der Einzelphoneme in größeren Einheiten, d.h. auch auf Anlaut-Silbenreim-Ebene, vorrangig durch die darin enthaltenen Silbenreime<sup>41</sup> (vgl. Kapitel 4.1.1). Lehrkräfte müssen darauf achten, dass Lernende sowohl die Silbenreime nutzen können, als auch erkennen können, dass lautliche Reime nicht denselben Silbenreim enthalten müssen (vgl. z.B. *shakes* und *steaks*).

---

<sup>41</sup> Gleiche Silbenreime bedeuten meist homophone und homographe Silben.

Die Ausbildung phonologischer Bewusstheit mithilfe der Übungen dient somit der Sensibilisierung für die lautlichen Unterschiede, die in den weiteren Ebenen der verschiedenen linguistischen Korngrößen mit der Schriftsprache in Relation gesetzt werden müssen (vgl. Kapitel 4.1.2).

Das Spiel *I spy with my little eye* (vgl. Anhang F, Lehrerhandreichung S. 18) wirkt in dieser Umsetzung hauptsächlich auf Phonemebene, welche allerdings schwierig von der Graphemebene zu trennen ist, da zum einen die Lernenden bereits schriftkundig sind (vgl. Kapitel 5.2). Zum anderen gehen Lehrkräfte von den abstrakten Einheiten aus, die die Grundlage unseres alphabetischen Schriftsystems sind und beziehen dieses System so unterbewusst ein. Dennoch ist es ein für die Fremdsprachenlernenden bekanntes Spiel, deren Übertragung ins Englische für sie motivierend sein könnte. Gleichzeitig ermöglicht es die spielerische Vorbereitung auf Phoneme und Grapheme. Es ist ebenfalls möglich, nicht nur Anlaute, sondern auch In- und Auslaute zu fokussieren. Diese könnten jedoch für Lernende, die eine neue Sprache beginnen, schwieriger zugänglich sein und stellen somit eine vermutlich komplexere Variante des Spiels dar. Prinzipiell kann dieses Spiel auch auf Reimwörter abzielen oder Anlaute und Silbenreime thematisieren, z.B. „*I spy with my little eye a word that rhymes with hat*“. Durch Hinzuziehen von Mini-Whiteboards können ebenfalls Silbenreime direkt fokussiert werden, wenn Lernende ihre Ergebnisse dort aufschreiben und durch Aufzeigen der Tafeln ein Vergleich möglich wird.

Das Lied *Silly soup* entstammt dem Programm *Letters and Sounds* (vgl. Anhang F, Lehrerhandreichung S. 19). Es bezieht sich auf Phoneme, meist auf Anlaute von Wörtern. Hinzu kommt eine eingängige Melodie eines im englischsprachigen Ausland bekannten Kinderliedes namens „*Pop goes the weasel*“. Es ist multisensorisch ausgelegt dadurch, dass Hören, Sehen und Anfassen der entsprechenden Wörter durch den Einbezug von Gegenständen oder Bildkarten möglich werden. In dem Spiel wird eine adaptierte Strophe des Kinderliedes dazu verwendet, Wörter bzw. Objekte in eine imaginäre Suppe „einzurühren“, die ein gemeinsames Merkmal aufweisen, z.B. denselben Anfangsbuchstaben. Als zusätzliche Visualisierung und zur Stärkung der englischspezifischen Phonem-Graphem-Beziehung wären Wortkarten denkbar, die für die Arbeit auf Phonem-Graphem-Ebene nutzbar gemacht werden könnten.

Die Übung *Mirror play* dient der Reflexion der Lernenden bezüglich der Artikulation neuer Wörter oder Phoneme bzw. Grapheme (vgl. Anhang F, Lehrerhandreichung S. 19, DfES 2007a: 34). Diese Übung könnte sich z.B. für die Phoneme „th“ oder „w“ anbieten, da diese besonders gut von außen sichtbar gemacht werden können. Die Lehrkraft könnte hier auf die Formung des Mundes und die Position der Zunge hingewiesen werden und die Kinder können versuchen selbstkorrektiv zu arbeiten. Darüber hinaus können kleine Dialoge gesprochen werden oder Zungenbrecher geübt werden. Diese Übungen dienen nicht nur der Korrektur der Aussprache, sondern können auch dazu beitragen, Besonderheiten explizit zu machen und so die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dies als selbstständige Strategie zur Selbstkorrektur zu verwenden.

## Graphem-Phonem-Ebene

Übungen auf dieser Ebene haben zum Ziel, die Lernenden für die Grapheme des Englischen zu sensibilisieren. Dies bezieht sowohl ein, das Lautieren der Einzelgrapheme zu üben und diese zu Wörtern zusammenschleifen zu können (*blending*), als auch die Grapheme in Wörtern erkennen zu üben sowie den Lautstrom eines gesprochenen Worts in Grapheme übertragen zu können (*segmenting*) (vgl. Kapitel 4.1.2). Wichtig ist diesbezüglich, dass sowohl Graphem-Phonem- bzw. Phonem-Graphem-Beziehungen explizit gemacht werden, als auch, dass die Existenz der Inkonsistenzen des Schriftsystems thematisiert wird, d.h. die Existenz von Basis- und Orthographemen (vgl. Kapitel 4.1.3) sowie alternativen Schreibweisen eines Phonems und verschiedene Aussprachevarianten eines Graphems (vgl. Kapitel 4.3). Auf dieser Ebene können leicht Übungen gefunden werden, die sich für den deutschen Kontext eignen, da es sich sehr oft um Übungen handelt, die sich auf Einzellaute beziehen ohne gleichzeitig auf mündliches sprachliches Wissen in der Erstsprache zurückzugreifen. Es finden sich jedoch wenige Übungen, die alternative Schreibweisen und Aussprachevarianten thematisieren, da dazu meist notwendig ist, zusätzlich übergeordnete Korngrößen einzubeziehen, was Fremdsprachenlernende zumindest zu Beginn der Lese- und Schreibübungen in der Fremdsprache eher verwirren könnte. Später jedoch sollten solche Übungen durchaus hinzugezogen werden, da sie die integrative Verwendung mehrerer Strategien einfordern, was mittelfristiges Ziel eines erfolgreichen fremdsprachlichen Schriftspracherwerbs sein muss (vgl. Kapitel 5.7).

Die in der Lehrerhandreichung aufgeführten Übungen bzw. Materialien auf dieser Ebene haben das automatisierende Üben des Graphemrepertoires zum Ziel, damit das Repertoire rasch erfasst und überblickt werden kann und sich Lernende auf Sinngehalte fokussieren können (vgl. Kapitel 4.3). Das Spiel *Grapheme Bingo* beispielsweise dient als den Lernenden vermutlich bekanntes Spiel der Erweiterung und Festigung des Graphemrepertoires. Vorlagen für Bingokarten sind im Internet zahlreich kostenfrei zugänglich, weshalb sie in der Handreichung nur als Verweis auftauchen und nicht als vollständiges Set eingefügt wurden.

Die Lauttabellen, die in der Lehrerhandreichung (vgl. *Sound charts* S. 21 und 22) zu finden sind, knüpfen zum einen methodisch an Bekanntes an, da viele Kinder solche vermutlich aus dem Schriftspracherwerb des Anfangsunterrichts Deutsch kennen (vgl. Kapitel 3.3.1). Darüber hinaus liefern die Tabellen einen guten Überblick über das im Vergleich zur deutschen Sprache umfangreichere Graphemsortiment des Englischen. Diese Tabellen eignen sich aus diesem Grund vor allem als Gedächtnisstütze für das Verschriften von Wörtern, können jedoch auch beim Lesen hilfreich sein. Im Internet finden sich zwar ähnliche solcher Listen, jedoch enthalten diese des Öfteren unzureichende, widersprüchliche o-



der uneindeutige Graphem-Phonem-Beziehungen. Aus diesem Grund wurde mithilfe der Graphemauf-listung aus *Letters and Sounds* eine neue Liste erstellt und passende Bilder dazu ausgewählt (vgl. Anhang F, Lehrerhandreichung S. 21-22).

Das *Stepping Race* sowie *Where's the sound?* sind Bewegungsspiele, die das automatisierende Üben handlungsorientiert gestalten und somit Raum für multisensorisches Lernen geben. Das *Stepping Race* ermöglicht das Üben der Position von Graphemen und das Üben der Graphem-Phonem-Beziehungen in Wörtern als z.B. An-, In- oder Auslaut. Ähnlich wie *I spy* können auch in diesem Spiel und dem nachfolgend aufgeführten Spiel *Where's the sound?* verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden um Rechtschreibstrategien auf den Ebenen der verschiedenen Korngrößen zu fördern.

Mini-Whiteboards (ca. DIN-A4-Größe) eignen sich für Segmentierübungen in der Klasse oder auch in Kleingruppen- oder Partnerarbeit besonders gut, da sie eine zeiteffiziente Ressource darstellen, mit deren Hilfe kleine Übungseinheiten, die einen mündlichen Schwerpunkt haben, aber auch schriftliche Elemente enthalten, besonders leicht durchführbar sind.

Diese kommen im sowohl muttersprachlichen *Phonics*-Unterricht, als auch im Fremdsprachenunterricht regelmäßig zum Einsatz und in Bezug auf *Phonics*-Übungen können insbesondere das Segmentieren und Zusammenschleifen von Wörtern hiermit geübt werden. Mini-Whiteboards haben den Vorteil, dass jedes Kind auf ihnen üben kann und eine Präsentation der Ergebnisse in der Großgruppe durch Aufzeigen der Tafeln oder auch mit Kleingruppenpartnern durch austauschen sehr einfach möglich ist. Sollte man allerdings die Ergebnisse als Lehrkraft dokumentieren wollen, ist dies jedoch mit Mini-Whiteboards nur auf Umwegen möglich (durch z.B. Kopieren oder Abschreiben der Boards). Für kurze Einheiten, wie Anbahnungsübungen für Schrift im sonst eher mündlich orientierten Fremdsprachenunterricht könnten sie daher gut geeignet sein. Eine weitere spontan mündlich einsetzbare Übung wird mit *Phoneme fingers* vorgestellt. Dies ist eine mündliche Segmentier- und Graphem-Identifikationsübung, bei der die Lernenden dadurch, dass sie die Anzahl der Grapheme eines Wortes mit den Fingern verdeutlichen während sie das Wort lautierend aussprechen, lernen, welche Grapheme in einem Wort enthalten sind und wie viele Grapheme das gesamte Wort enthält.

Für Lehrkräfte ist es bei der Durchführung solcher Automatisierungsübungen hilfreich, die Phaseneinteilung der Grapheme nach *Letters and Sounds* (oder einem der anderen Klassifikationsraster) zu kennen, damit sie die Komplexität bzw. den Anspruch des jeweiligen Graphems einschätzen können und damit mögliche Schwierigkeiten der Kinder mit der Schrift antizipieren zu können. Für den Gebrauch dieser Phasierung im Unterricht muss die Lehrkraft selbstständig entscheiden, ob sie die Besprechung der Phasen mit den Kindern für sinnvoll hält oder ob sie selbstständig auf der Basis dieser Analyse Übungen auswählt. Zentral ist in jedem Fall, dass die Lehrkraft auf Schwierigkeiten hinweisen und den

Kindern damit als Unterstützung zur Systematisierung der englischen Schrift und damit als Lernhilfe dienen kann.

### **Anlaut-Silbenreim-Ebene**

Auf dieser Ebene ist wichtig, dass Lernende auf Parallelen in der Schreibweise von Wörtern stoßen um sie für das Lesen und Schreiben zu nutzen (vgl. Kapitel 4.1.2). Parallelen auf dieser Ebene erleichtern das Herausfinden der richtigen Schreibweise von Wörtern und dienen auch als Merkhilfe für die Lernenden (vgl. Kapitel 4.1.2). Die besondere Schwierigkeit besteht darin, dass viele Wörter, die sich lautlich reimen, nicht denselben Silbenreim aufweisen (vgl. *share – hair*), was bei Lernenden zu Verwirrung führen könnte. Wenn sie beispielsweise darauf geschult werden, nach diesen Parallelen zu suchen, könnten Übergeneralisierungsfehler beim Schreiben dadurch entstehen, dass sie von allen phonologischen Ähnlichkeiten in Wörtern auf dieselbe Schreibweise rückschließen. Für das Lesen allerdings kann diese Ebene sehr hilfreich sein, da gleiche Silbenreime meist gleich ausgesprochen werden. Ausnahmen bestätigen jedoch leider auch hier die Regel (vgl. *hike* vs. *like*, aber *give* vs. *five*). Die ausgewählten Übungen bzw. Spiele fokussieren diesen Zweck.

*Sound Basketball* ist ein Bewegungsspiel, das in mehreren Schritten darauf vorbereitet, auf Anlaut-Silbenreim-Ebene zu arbeiten. Die vorgeschlagenen Variationen dienen sowohl dazu, Reimwörter zu finden, die gleich geschrieben werden, als auch solche, die nicht gleich geschrieben werden, wie z.B. Homophone (z.B. *their – there*). Auf diese Weise können die Inkonsistenzen des englischen Schriftsystems spielerisch deutlich gemacht werden bzw. Schwerpunkte gesetzt und somit die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte schriftsprachliche Charakteristika gelegt werden, um Überforderung durch zu viele gleichzeitig zu beachtende Einzelaspekte der Inkonsistenz zu vermeiden.

*Sound Posters* stellen ein Format dar, das ermöglicht, ebensolche Einzelaspekte der englischen Schrift explizit zu machen und diese im Klassenraum zum Beispiel an den Wänden als Merkhilfe zu platzieren. Es können beispielsweise Anlaut-Silbenreim-Gruppierungen gesammelt und ausgestellt werden (vgl. Anhang F, Poster 2, Lehrerhandreichung S. 26). Die Wörter, die z.B. der Arbeit mit dem Lehrwerk oder mit Kinderbüchern entstammen können, können, sofern es sich um bildlich darstellbare Begriffe handelt, mithilfe von Bildern visualisiert werden und im Klassenraum für einige Zeit als bewusstmachendes Element verweilen, auf das bei Bedarf zurückgegriffen werden kann. Die Lernenden können solche Gruppierungen ebenfalls selbst finden und somit solche Poster selbst herstellen. Dieses Format ermöglicht es ebenfalls, neue oder als schwierig empfundene Grapheme bewusst zu machen und gemeinsam darüber in ein Gespräch zu kommen (vgl. Anhang F, Poster 1, Lehrerhandreichung S. 25), alternative Schreibweisen eines Phonems aufzuzeigen oder an Aussprachevarianten eines Graphems zu arbeiten (vgl. Anhang F, Poster 1, Lehrerhandreichung S. 26).

Das *Rhyming Word Quiz* verbindet semantisches mit grammatischem Lernen auf der Ebene der Anlaute und Silbenreime (vgl. Anhang F, Lehrerhandreichung S. 27). Quizfragen dieser Art können zusätzlich zu verschiedenen inhaltlichen Aspekten, entweder von der Lehrkraft oder den Lernenden, selbst gestaltet werden. Das vorgeschlagene Quiz enthält bereits verschieden anspruchsvolle Elemente. Reimwörter wie die ersten drei geforderten (*dog, hen, bed*) sind vermutlich mit der gegebenen englischen Umschreibung für die Lernenden zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts in Jahrgangstufe drei leicht zu finden, da diese Wörter auch Teil des Wortschatzes sind, den Lehrwerke in Jahrgangstufe drei einführen. Die Antwort auf die vorletzte Umschreibung „*a shape with four sides*“, die sich auf „*care*“ reimt, also „*square*“, ist ein weniger gebräuchliches Wort im Wortschatz von Fremdsprachenlernenden in der Grundschule in Deutschland, wenn nicht gerade mathematische bilinguale Unterrichtsinhalte Teil des Englischunterrichts waren. Materialien zu *Phonics*-Übungen dieser Art finden sich zahlreich im Internet wieder. Dennoch müssen Lehrkräfte genau überprüfen, ob diese für den fremdsprachlichen Kontext geeignet sind bzw. ob Anpassungen vorgenommen werden müssen.

Diese Ebene enthält die übrigen Ebenen ergänzende Informationen, ist jedoch als Einzelstrategie nur für das Lesen tragbar, wie soeben ausgeführt wurde. Für das Schreiben jedoch enthält sie sehr viele Unsicherheiten und kann Lernenden diesbezüglich nur eingeschränkt Hinweise liefern.

### **Wortebene**

Das Ziel der Übungen auf dieser Ebene ist es einerseits, die vielen Ausnahmeschreibungen in Ganzworten zu thematisieren, die nicht durch Regeln unterhalb dieser Ebene, d.h. in kleineren Korngrößen, zu erklären sind. Außerdem dienen sie auch der Verdeutlichung von Unterschieden zur regulären Lautierung der hochfrequenten schwierigen Wörter sowie dem Aufbau und der Erweiterung des Wortschatzes der Lernenden allgemein (vgl. Kapitel 4.1.1). Die Arbeit auf dieser Ebene erfordert in weiten Teilen die Automatisierung des Wortmaterials und kann nicht weiter durch Systemstrategien auf untergeordneter Ebene erfolgen, sondern kann lediglich durch Merkstrategien bzw. Merkhilfen und handlungsorientierte Übungen unterstützt werden (vgl. Kapitel 4.3).

*Sounds the same, looks different* ist eine Übung, die zum Ziel hat, Reimwörter zu erkennen, deren Schreibweise nicht übereinstimmt. Hinzu kommt, dass diese Übung mit Rhythmus verknüpft wird, so dass den Lernenden deutlich wird, dass Wörter als reine lautliche Reime dennoch bestehen können, auch wenn sie in ihrem Silbenreim nicht übereinstimmen. Diese Übung sensibilisiert für alternative Schreibweisen gleicher Phoneme und macht so Bedeutungsunterschiede, die sich in der Schreibweise niederschlagen, bewusst.

*Word banks* dient der Sammlung und Bewusstmachung von Wortschatz zu einem gemeinsamen sprachlichen Charakteristikum, z.B. desselben An-, In- oder Auslauts. Diese Übung kann in Bezug auf

besondere Wörter verwendet und dementsprechend adaptiert werden (z.B. für die Arbeit mit Lehnwörtern). Es dient dabei der Erweiterung des Wortschatzes, der zusätzlich im Klassenraum präsent gemacht werden kann und der Herstellung von Wortfeldern. Auf diese Weise kann an der Erweiterung des Wortschatzes in Anlehnung an zweitsprachlichen Schriftspracherwerb (vgl. Kapitel 3.3.2) durch die schriftliche Merkhilfe gearbeitet werden. Diese Plakate können ebenfalls für größere Einheiten wie Chunks genutzt werden.

Das Spiel *Sight Word Bingo* liefert eine Liste an Sichtwörtern, die sowohl hochfrequente schwierige Wörter, als auch regelhaft dekodierbare Wörter enthält. Diese Durchmischung erfolgte hier, um einen realistischen Übungseffekt zu erhalten und bestimmte Wörter, die zwar auch dekodierbar sein können, zu automatisieren und damit die Erkennungszeit, die Lernende benötigen, um sie in Texten lesend zu erfassen, zu reduzieren. Diese Übung ist als Folgeübung geeignet, nachdem bereits einige Graphem-Phonem-Beziehungen, vor allem für Fremdsprachenlernende neue und eher komplexe, gesichert wurden und die enthaltenen hochfrequenten schwierigen Wörter ebenfalls eingeführt wurden. Diese Übung verlangt das parallele Abrufen von Strategien auf mehreren Ebenen von den Lernenden: erstens zur Nutzung von phonologischer Bewusstheit zu zweitens dem Herstellen von Graphem-Phonem-Beziehungen und drittens dem Rückgriff auf Wissen über hochfrequente schwierige Wörter (vgl. Kapitel 4.3).

### **Fortgeschrittene Übungen**

Diese Übungen sind zur fortgeschrittenen Arbeit mit der Schriftsprache geeignet, da sie vielfältige Aspekte der verschiedenen Korngrößen vereinen und Lernende auf mehrere Ebenen zurückgreifen können bzw. müssen und somit den parallelen Gebrauch mehrerer Strategien üben. Mit diesen Übungen können nicht nur die bereits beschriebenen Ebenen integriert, sondern auch grammatische Phänomene angebahnt und systematisiert werden, damit sie besser verstanden und in ihre sprachlichen Fertigkeiten integriert werden können. Wie die Lehrwerkanalyse gezeigt hat, werden bereits einige grammatische Phänomene bereits implizit eingeführt, was für die Lernenden nicht immer selbstverständlich übernommen und erfolgreich angewandt werden könnte (vgl. Kapitel 7.2.3.2).

Mit der Übung *Magic e* werden durch Vergleiche von Vokallauten und geteilten Digraphen Minimalpaare angesprochen (z.B. *hop* und *hope*) (vgl. Kapitel 4.1.1). Diese Übung dient insbesondere der Arbeit auf Phonem-Graphem-Ebene größerer Komplexität, erfordert jedoch auch den Rückgriff auf bereits bekanntes Graphemwissen, z.B. die Lautierung der eher einfacheren Vokalgrapheme (die z.B. den Phasen zwei und drei nach *Letters and Sounds* entsprechen). Dieser Rückgriff ist nötig, um den Vergleich zu den geteilten Digraphen, die hier thematisiert werden, herstellen und die Auswirkungen des Anhängens des „magischen E“ auf die Aussprache des Wortes nachvollziehen zu können.

Die Übung *Word Chain Variation* arbeitet spielerisch mit Buchstaben, die nacheinander hinzugefügt bzw. weggenommen werden um neue Wörter zu erhalten. Das Ziel ist es, Wörter in Wörtern zu identifizieren und zu erkennen, dass Wörter aus kleineren Einheiten bestehen, deren Eigenschaften einen nicht nur formalen, sondern auch grammatisch-funktionalen sowie semantischen Einfluss auf das Wort haben.

Im Spiel *Phenominos* müssen Lernende vielfältiges *Phonics*-Wissen über Grapheme, vor allem die Vokalmehrgraphen, einbeziehen. Das Spiel erfordert von den Lernenden, die vorgegebenen Wörter korrekt erlesen und ihnen ihre lautliche Repräsentation korrekt zuordnen zu können, damit sie im Spiel erfolgreich sein können. Schwierig gestaltet sich bei diesem Spiel für Fremdsprachenlernende, dass die vorgegebenen Wörter tendenziell muttersprachlichem Wortschatz entstammen. Somit muss die Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht gezielt auswählen, welche Wörter sich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht eignen. Vorteilhaft ist jedoch, dass das Spiel je nach Bedarf sehr gut adaptierbar ist, d.h. das Wortrepertoire kann je nach Bedarf in Umfang und Komplexität variiert werden, z.B. mit dem Vokabular aus einer Unterrichtseinheit, welches durch ein solches Spiel gut gefestigt werden kann. Dieses Spiel kann ebenfalls zur Festigung grammatischer Morpheme bzw. grammatischer Funktionen von Wörtern genutzt werden, indem z.B. neue Kategorien wie Wortarten oder Pluralformen von Substantiven, verschiedene Zeitformen von Verben statt des phonologischen Bezugs erstellt werden (vgl. Kapitel 7.2.3.2).

#### 7.4 Zwischenfazit

Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage nach den Gelingensbedingungen für das erfolgreiche Anbahnen der englischen Schriftsprache mithilfe der phonics-basierten Übungen aus Sicht der Lehrkräfte wurde eine für die Lehrkräfte ansprechende und somit wirksame Fortbildung geplant und durchgeführt. In Anlehnung an Lipowskys Angebot-Nutzungs-Modell von wirksamen Fortbildungen wurde die dreiteilige Fortbildungsveranstaltung mithilfe von Input-, Reflexions-, Übungs- und Erprobungsphasen konzipiert (vgl. Kapitel 7.1.1). Die innerhalb dieses Kapitels ausgeführten Überlegungen im Hinblick auf den Aufbau und die Inhalte der Fortbildung resultieren aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem erst- und Zusatzsprachlichen Fremdspracherwerb (vgl. Kapitel 2.2 und Kapitel 3.2) sowie aus der Analyse der Unterrichtsbedingungen in Bremen, d.h. der Lehrwerkanalyse (vgl. Kapitel 7.2) sowie der Berücksichtigung des Bremer Bildungsplan (vgl. Kapitel 2.1.4) in Bezug auf die Verwendung der englischen Schriftsprache. Auf dieser theoretischen Basis wurden die Vorbedingungen sowie Anknüpfungspunkte soweit aus der Fremdsicht der Forschenden möglich analysiert und in die Gestaltung der Fortbildung sowie die Erhebungsinstrumente eingearbeitet. Die Lehrwerkanalyse (vgl. Kapitel 7.2) diente innerhalb der Fortbildungskonzeption der Analyse der kontextuellen Bedingungen

im Hinblick auf Vorerfahrungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit der englischen Schriftsprache im Unterricht (Unterforschungsfrage 1), auf lehrwerkseitige inhaltliche Anbindungsmöglichkeiten aus literaturbasierter Sicht (Unterforschungsfrage 2) sowie auf sich aus Forschendensicht ergebenden Faktoren für die Implementierung der phonics-Übungen im Unterricht (Unterforschungsfrage 3). Zur erfolgreichen Beantwortung der forschungsleitenden Fragen erfolgt der Abgleich dieser Analyse aus Forschendensicht in den nachfolgenden Kapiteln mit der mithilfe der empirischen Daten erhobenen Sichtweise der Lehrkräfte. Als wesentlich für den angestrebten Lernprozess der Lehrkräfte und somit die Wirksamkeit der Fortbildung wurde das Erfahren der Besonderheiten der Schriftsprache durch das eigene Ausführen der Übungen und damit aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten erachtet. Da lerntheoretisch von sozialkonstruktivistischen Lernprozessen der Lehrkräfte ausgegangen wird, wurden mehrfache Wiederholungen der komplexen Inhalte, zahlreiche eigenaktive Phasen die Anbindung an individuell bedeutsame Zugänge zum Englischunterricht (z.B. unterschiedliche Methoden und Materialien) im Austausch der Teilnehmenden untereinander, aber auch mit den Fortbildenden integriert. Die Dokumentenanalyse des Lehrwerks Playway (Gerngroß und Puchta 2007) lieferte diesbezüglich wesentliche Hinweise auf das zentrale Bezugsmedium des Englischunterrichts der Grundschule. Die Lehrwerkanalyse ersetzt zwar nicht die Prüfung der konkreten Nutzung des Lehrwerks im Unterricht einzelner Lehrkräfte, konnte aber als richtungsweisend für den Umgang im Unterricht mit diesem gesehen werden. Festzuhalten für den Abgleich mit der Sicht der Lehrkräfte waren diesbezüglich eine starke Tendenz, das Lesen innerhalb von Arbeitsaufträgen implizit, zur erfolgreichen Bearbeitung von Aufgaben mit explizit anderem Fokus (z.B. dem Sprechen), zu erfordern. Darüber hinaus war als Ergebnis der Lehrwerkanalyse die unmittelbare Konfrontation der Lernenden von Beginn des Fremdsprachenunterrichts an in Jahrgangstufe drei (aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung des Unterrichts) mit orthografisch komplexen Strukturen hervorzuheben. Aus diesen beiden Ergebnissen ließ sich für die Gestaltung der Fortbildung die Notwendigkeit ableiten, mit den Lehrkräften gemeinsam Scaffolding-Angebote zu entwickeln, z.B. in Form der in Unterkapitel 7.3 vorgestellten Übungen zum Einsatz im Unterricht. Diese Unterstützungsangebote könnten durch ihre auf Reflexion und Bewusstmachung ausgerichtete Struktur die individuellen Lese- und Rechtschreibstrategien stärken und auf diese Weise Raum für stärker geöffnete Unterrichts- und Aufgabenformate eröffnen. An das Lehrwerk angelehnte Übungen zur Auseinandersetzung mit den enthaltenen Anlauten und Silbentreimen innerhalb der Chants wären zum Beispiel denkbar. Komplexes Vokabular (z.B. den Phasen 5 und 6 aus Letters and Sounds entsprechend) könnte mithilfe von unter 7.3. vorgestellten Übungen und Spielen zu einer reflektierenden Auseinandersetzung der Lernenden mit der englischen Schriftsprache im Unterricht und somit zum erweiterten Schriftspracherwerb beitragen. Damit wäre ein stärker an den Aufbau von lern- und schriftspracherwerbsbezogenen Strategien orientierter Englischunterricht in der Grundschule möglich, der die Lernenden zum selbstständigen Fremdsprachenlernen

anregt. Die Planung, Konzeption und Durchführung der Fortbildung ermöglichen es somit, einen intensiven, detaillierten Blick auf die Unterrichtssituation der Lehrkräfte in einem geschützten Rahmen zu legen, sodass ein Austausch über die im Bildungsplan formulierte Notwendigkeit zum Einbezug der englischen Schriftsprache, die Weiterentwicklung unter den individuellen Bedingungen einer Fortbildungsgruppe von Lehrkräften und folglich der Blick auf die Bedingungen der Umsetzung aus ihrer Sicht möglich werden. Die auf diese Weise erfolgte detaillierte Konzeption der Fortbildungssitzungen ermöglichte somit die Vorbereitung der im nachfolgenden Kapitel 8 dargelegten empirischen Ergebnisse in Bezug auf die Gelingensbedingungen zur Umsetzung von phonics-basierten Übungen mit dem Blick auf Vorerfahrungen und das Vorwissen der Lehrkräfte, die aus deren Sicht bestehenden Anknüpfungspunkte (inhaltlich und methodisch) mit ihrem eigenen aktuellen Englischunterricht sowie den Faktoren für die Implementierung innerhalb ihres Unterrichts.

## 8 Darstellung der Ergebnisse

Im Rahmen der im letzten Kapitel beschriebenen Lehrerfortbildung wurden die schriftlichen sowie die mündlichen Befragungsdaten erhoben, die nachfolgend als Ergebnis des Auswertungsprozesses, wie er in Kapitel 6 und unter der Wahrung des Datenschutzes der personenbezogenen und personenbeziehbaren Daten beschrieben wurde, präsentiert werden. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht den Aufbau der Ergebnisdarstellung.

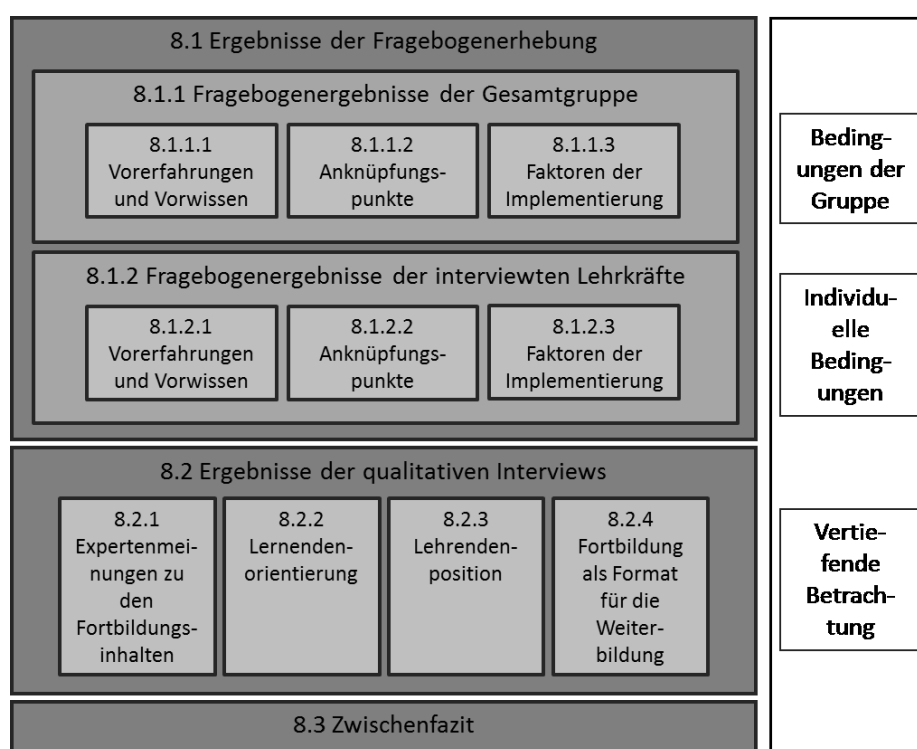


Abbildung 22: Übersicht über die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Erhebung

Innerhalb dieses Kapitels werden zunächst die Ergebnisse der Fragebogenerhebung der Gesamtgruppe der an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte beschrieben (Kapitel 8.1.1). Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Fragebogenergebnisse derjenigen Teilnehmenden, mit denen auch die qualitativen Leitfadeninterviews durchgeführt wurden (Kapitel 8.1.2). Kapitel 8.1 orientiert sich insgesamt in der Darstellung an der Beantwortung der Unterforschungsfragen, d.h. es zeigt die Antworten der Lehrkräfte bezüglich ihrer Vorerfahrungen mit dem Umgang mit der englischen Schriftsprache im Englischunterricht (Kapitel 8.1.1.1 und 8.1.2.1), die von ihnen wahrgenommenen Anknüpfungspunkte von phonics-basierten Übungen an ihren Englischunterricht (Kapitel 8.1.1.2 und 8.1.2.2) sowie die von ihnen wahrgenommenen relevanten Faktoren für die Implementierung in ihrem Englischunterricht (Kapitel



8.1.1.3 und 8.1.2.3). Diese werden gesondert aufgeführt, da sie Hintergrundinformationen über die interviewten Lehrkräfte liefern, z.B. in Bezug auf deren Ausbildung und deren aktuelle Unterrichtsgewohnheiten in Bezug auf den Englischunterricht und den Umgang mit der Schriftsprache liefern. Anschließend erfolgt die themenbezogene Darstellung der Interviewergebnisse (Kapitel 8.2). Der Themenbezug ist das Resultat aus deduktiv aus der Theorie entnommenen Kategorien sowie induktiv anhand des Materials entwickelten Ergänzungen dieser Kategorien. Diese Darstellung der Ergebnisse schließt mit einem Zwischenfazit (Kapitel 8.3). Die Fragebogenergebnisse der Lehrkräfte, die an der Studie teilnahmen, die Fragebogenergebnisse der Interviewpartnerinnen und die Interviewergebnisse werden nachfolgend im Rahmen der Diskussion (vgl. Kapitel 9) zueinander sowie zu den theoretischen Grundlagen (Kapitel 2 bis 5) in Beziehung gesetzt.

### 8.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die Fragebogenerhebung fand im Jahr 2014, während dessen die Fortbildung im Land Bremen durchgeführt wurde, statt. Zu der genannten Fortbildung waren 30 Lehrkräfte angemeldet. Von diesen 30 nahmen 22 Lehrkräfte zu Beginn an der Studie teil. Diese 22 Lehrkräften füllte den Fragebogen I, zwölf Teilnehmende aus dieser Gruppe den Fragebogen II sowie sieben teilnehmenden Lehrkräften auch den Fragebogen III aus. Die nachfolgenden Unterkapitel beschreiben die Ergebnisse nach Fragebogen sortiert (vgl. Anhang C). Dazu wurden mithilfe der Statistik-Software SPSS Mediane, absolute Häufigkeiten, Kreuztabellen, Quartilsabstände und Boxplot-Diagramme als Mittel der deskriptiven Statistik berechnet.

#### 8.1.1 Fragebogenergebnisse der Gesamtgruppe

##### 8.1.1.1 Vorerfahrungen und Vorwissen

Im ersten allgemeinen Teil des Fragebogens wurden professionsbiografische Hintergründe wie der Ausbildungshintergrund oder unterrichtsalltagsrelevante Routinen und Grundsätze erfragt, die nachfolgend dargestellt werden.

#### **Profil der Gruppe**

Im ersten Abschnitt des Fragebogens wurden die Altersstruktur der Fortbildungsgruppe sowie ihre berufliche Qualifikation erfragt. Zunächst erfolgt hier die Übersicht über die Altersstruktur der Teilnehmerinnen:

Tabelle 4: Alter der teilnehmenden Lehrkräfte

	Häufigkeit	Prozent [%]	Kumulative Prozente [%]
<b>25-30 Jahre</b>	3	13,6	13,6
<b>31-40 Jahre</b>	4	18,2	31,8
<b>41-50 Jahre</b>	3	13,6	45,5
<b>über 51 Jahre</b>	12	54,6	100
<b>Gesamtsumme</b>	22	100,0	

Besonders hervorzuheben ist, dass mehr als die Hälfte der 22 teilnehmenden Lehrerinnen (ausschließlich weiblich) über 50 Jahre alt waren. Des Weiteren ist die Verbindung der Altersstruktur mit dem Stand der Qualifikation interessant, um daraus Rückschlüsse auf die Unterrichtsexpertise erhalten zu können.

Bis auf wenige Ausnahmen waren alle Lehrerinnen studierte Grundschullehrkräfte oder haben das Lehramt an Grund-, Haupt- und bzw. oder Realschulen studiert (19 von 22). Sechs Lehrkräfte haben Englisch als Fach studiert, 16 unterrichten Englisch entsprechend fachfremd. 15 Lehrkräfte der Gruppe haben Deutsch als Fach studiert. 18 der 22 Lehrkräfte haben entweder Englisch, Deutsch oder Englisch und Deutsch als Fach studiert. Folglich kann ein Großteil der Gruppe auf Studienwissen des Lehramts Germanistik zurückgreifen (15 der 22 Lehrerinnen). Vier der teilnehmenden Lehrkräfte haben weder Englisch noch Deutsch als Fach studiert. Nachfolgende Tabelle zeigt die Übersicht über das Studium von Englisch und Deutsch als Fach, das für diese Studie als interessantes Expertenwissen für die Umsetzung von phonics-basierten Übungen eingestuft wird, wie in den Kapiteln 2 und 3 theoretisch aufgearbeitet wurde.

Tabelle 5: Kreuztabelle der Anzahl von Lehrkräften mit Englischstudium bzw. Deutschstudium

		Deutschstudium		Gesamtsumme
		Nein	Ja	
Englischstudium	Nein	4	12	16
	Ja	3	3	6
Gesamtsumme		7	15	22

Unter den Teilnehmerinnen im Alter zwischen 25 und 40 Jahren befanden sich vier der sechs ausgebildeten Englischlehrkräfte. Die beiden anderen studierten Englischlehrkräfte waren über 51 Jahre alt.

Im Fragebogen wurden des Weiteren die sprachpraktischen Qualifikationen der 16 fachfremd Englisch unterrichtenden Lehrerinnen erhoben, um Hinweise auf deren sprachpraktische Kompetenzen erhalten zu können. Diese zeigten ein sehr uneinheitliches Bild, das von privat erworbenen Qualifikationen

durch z.B. einen längeren Auslandsaufenthalt in wenigen Fällen (3) bis zur Weiterqualifikation über Sprachkurse reicht:

*Tabelle 6: Kreuztabelle der Anzahl von Englisch im Ausland und Englisch in Sprachkursen gelernt*

		Englischkurse belegt		Gesamtsumme
		Nein	Ja	
Englisch im Ausland	Nein	9	4	13
	Ja	1	2	3
Gesamtsumme		10	6	16

Interessant sind die Informationen über diejenigen Lehrkräfte, die ihr sprachpraktisches Wissen weder über Auslandsaufenthalte noch Sprachkurse erworben haben. Diese neun Lehrkräfte geben an, ihre Englischkenntnisse aus persönlichem Interesse eigenständig weitergebildet oder ihre Englischkenntnisse in der eigenen Schulzeit, z.B. durch die Belegung des Leistungskurses, erworben zu haben. Die von den Lehrkräften wahrgenommene Qualität der jeweiligen Weiterbildung wurde nicht erfragt, daher kann hierüber keine Aussage getroffen werden.

Die 16 fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte wurden darüber hinaus befragt, woher ihre Kenntnisse bezüglich des Englischunterrichtens stammten. 13 dieser 16 Lehrkräfte haben diese nach eigenen Angaben über Fortbildungen erworben. Von denen, die Kenntnisse bzgl. des Englischunterrichtens über eine Fortbildung erworben haben, geben sieben an, dass sie sich zusätzlich regelmäßig mit Kollegen austauschen und fünf, dass sie regelmäßig Fachliteratur konsultieren.

*Tabelle 7: Kreuztabelle der Anzahl von Fortbildungen und des Austauschs im Kollegium*

			Austausch im Kollegium		Gesamtsumme
			Nein	Ja	
Kenntnisse durch Fortbildung	Nein	2	1	3	
	Ja	6	7	13	
Gesamtsumme			8	8	16

Im nächsten Abschnitt des Fragebogens wurde als Anhaltspunkt für die Expertise der Lehrkräfte deren Unterrichtserfahrung allgemein und insbesondere ihre Erfahrung mit dem Englischunterricht sowie dem Schriftspracherwerb Deutsch erfragt. Nachfolgende Tabelle zeigt die Verteilung der Unterrichtsjahre der Gesamtgruppe. Die beiden mittleren Gruppen mit fünf bis zehn Jahren sowie zwischen elf und 20 Jahren Unterrichtserfahrung bilden die stärksten Gruppen (siehe nachfolgende Tabelle).

Tabelle 8: Unterrichtserfahrung allgemein der teilnehmenden Lehrkräfte

	Häufigkeit	Prozent [%]	Kumulative Prozente [%]
<b>Unter 5 Jahre</b>	3	13,6	13,6
<b>5-10 Jahre</b>	7	31,8	45,5
<b>11-20 Jahre</b>	7	31,8	77,3
<b>Mehr als 21 Jahre</b>	5	22,7	100,0
<b>Gesamtsumme</b>	22	100,0	100,0

In Bezug auf diese Unterrichtserfahrung wurde zusätzlich erfragt, welchen Fachunterricht die Lehrkräfte in ihrem Berufsleben verstärkt unterrichtet hatten. Insbesondere wurde hier die Unterrichtserfahrung mit Verweis auf den Forschungsgegenstand, das Anbahnen der englischen Schriftsprache, für die Fächer Englisch und Deutsch erfragt.

Hinsichtlich des Englischunterrichtens geben zehn der 22 Lehrkräfte an, in ihrem Berufsleben unter allen Fächern verstärkt Englisch unterrichtet zu haben. 17 Lehrkräfte geben an, dass sie verstärkt in ihrem Berufsleben Deutsch unterrichtet hätten. Dies stellt den höchsten Wert dar (dicht gefolgt von Sachunterricht mit 16 Antworten). Im Hinblick auf die Unterrichtserfahrung hinsichtlich der Sprachen Deutsch und Englisch scheint erneut der Blick auf die Kreuztabelle lohnenswert:

Tabelle 9: Kreuztabelle der Anzahl von Unterrichtserfahrung im Englisch- und Deutschunterricht

		Unterrichtserfahrung Deutsch		Gesamtsumme
		Nein	Ja	
Unterrichtserfahrung Englisch	Nein	2	10	12
	Ja	3	7	10
Gesamtsumme		5	17	22

Es kann also nach eigenen Angaben bei 17 Lehrkräften auf große Unterrichtserfahrung im Fach Deutsch, sowie bei 10 Lehrkräften im Fach Englisch zurückgegriffen werden. Die ebenfalls große Anzahl von ausgebildeten Deutschlehrkräften unterstützt dieses Ergebnis. Im Hinblick auf den Englischunterricht besteht zusammengefasst bei etwa der Hälfte der Gruppe langjährige Erfahrung im Unterrichten, jedoch bei den meisten Lehrkräften fachfremd über in Fortbildungen angeeignetes Wissen. Eine Ausnahme bilden zwei der 22 Lehrkräfte, die weder Englisch noch Deutsch verstärkt unterrichtet haben. Diese geben an, sie haben Mathematik, Sachunterricht, Kunst und Sport verstärkt unterrichtet.

Insbesondere wurde in diesem allgemeinen Abschnitt noch die Unterrichtserfahrungen im Schriftspracherwerb Deutsch erfragt. 13 Lehrkräfte unterrichten nach eigenen Angaben regelmäßig im Schriftspracherwerb Deutsch, 14 Lehrkräfte fühlen sich beim Unterrichten dessen sicher bis sehr sicher

(Wert 4 bis 6). Neun Lehrkräfte gaben an, dass sie bisher wenig oder keine Erfahrung hinsichtlich des Unterrichts des Schriftspracherwerbs Deutsch gemacht (davon drei fachfremd Deutsch unterrichtende Lehrkräfte, elf ausgebildete Deutschlehrkräfte). Wenn die Lehrkräfte im Schriftspracherwerb Deutsch unterrichten, so erfolgt dies am häufigsten nach Silbenmethode (12 Antworten), gefolgt vom Fibelunterricht (acht Antworten) sowie dem Ansatz Lesen durch Schreiben (8 Antworten). In allen acht Fällen, in denen Lesen durch Schreiben eingesetzt wird, erfolge jedoch eine Ergänzung durch Fibelmaterialien oder durch Unterricht nach Silbenmethode. Für die Fortbildung könnte daher auf umfassende methodische Kenntnisse in Bezug auf den Schriftspracherwerb Deutsch zurückgegriffen werden.

Gefragt nach dem linguistischen Vorwissen nehmen die Lehrkräfte folgende Einschätzungen vor: Zehn von 22 Lehrkräften geben an, dass sich englische Schreibweisen eher schwer merken lassen (Werte 1-2), neun weitere Lehrkräfte schätzen dies mittelschwerig ein (Median 3, n=22). Lediglich drei Lehrkräfte lassen hier eine Tendenz zu eher leicht erkennen. Gleichzeitig halten 14 Lehrkräfte das englische Schriftsystem für eher komplex, sieben sehen dies als mittelschwerig an (Median 4, n=21). Gefragt nach der Sicherheit, mit der sie selbst wesentliche linguistische Begriffe kennen, werden der Begriff Morphem als unsicherster Begriff (Median 4,5, n= 22) und Anlaut, Silbenreim und Rhythmus als sicherste Begriffe eingestuft (Median 6, n=22). Die Begriffe Phonem, Graphem und Intonation erreichen ebenfalls hohe Werte in der Selbsteinschätzung bezüglich der Sicherheit im Umgang mit diesen Begriffen (Skala 0 bis 6). Diese linguistischen Begriffe erreichen hohe bis sehr hohe Werte (min. 4,5, n=22).

Der innerhalb dieser Fragebogenabschnitte ermittelte Erfahrungsschatz zeigt, welchen individuellen Bedürfnissen die Fortbildung gerecht werden muss, damit sie für alle Teilnehmenden wirksam sein kann: in Bezug auf Sprachunterricht in Englisch und Deutsch ausgebildeten, fortgebildeten oder vollständig fachfremdunterrichteten Lehrkräften mit ausgeprägten, teilweise bestehenden oder wenig ausgeprägten Fach-, Didaktik- und Methodikkenntnissen. Insbesondere für letztere Gruppe dürfte das Lehrwerk eine stützende Funktion einnehmen, wie die nachfolgenden Ausführungen zum Profil des Englischunterrichts der Gruppe zeigen.

### **Profil des Englischunterrichts**

Eine deutliche Mehrheit der Teilnehmerinnen (20 von 22, d.h. 91 %) nutzt das Lehrwerk Playway verstärkt im Unterricht, das wenige (3 Lehrkräfte) durch Materialien aus anderen Lehrwerken (*Ginger, Sally, Bumblebee*) ergänzen.

Im Hinblick auf Materialien nutzen die Lehrkräfte nach eigenen Angaben sehr häufig Bild- und Wortkarten und häufig Lieder bzw. Chants in ihrem Englischunterricht (Median 6, n= 21). Zusätzlich werden oft Reime eingesetzt (Median 5, n=21). Deutlich seltener kommen Kinderbücher zum Einsatz (Median 3, n=21).

Die deutsche Sprache kommt nach der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bei 17 von 22 Lehrkräften im Englischunterricht wenig bis mittel zum Einsatz (Median 3, n=21). Wenn sie die deutsche Sprache verwenden, so geben die Lehrkräfte folgende, wie in der Abbildung 23 ersichtlichen, Anlässe an.

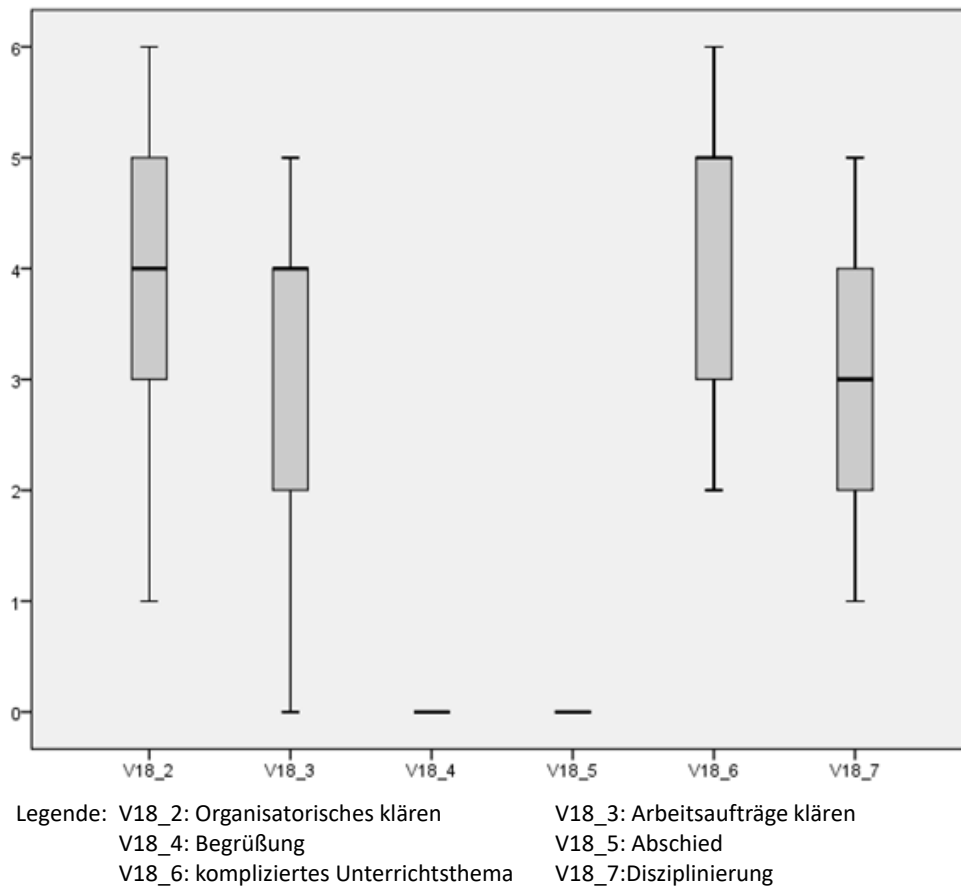


Abbildung 23: Zweck des Einsatzes der deutschen Sprache im Englischunterricht

Wenn dies geschehe, erfolge der Einsatz meist zur Klärung komplizierter Zusammenhänge des Unterrichtsthemas (Median 5, n=21). Die Lehrkräfte geben an, Rituale wie Begrüßungen und Abschiede nie auf Deutsch umzusetzen (Median 0, n=21). Hingegen wechseln sie in die deutsche Sprache, um Organisatorisches zu klären bzw. Arbeitsaufträge zu erklären (jeweils Median 4, n= 21).

Am häufigsten führen die Lehrkräfte ihren Englischunterricht in den Sozialformen Partnerarbeit sowie Plenum durch (Median 5, n=21). Weniger häufig erfolgt der Unterricht in Einzelarbeit oder Kleingruppenarbeit (Median 4 bzw. 3, n=21).

Zur Vorbereitung auf den Englischunterricht nutzen die Lehrkräfte sehr häufig die Lehrerhandreichung des Lehrwerks (Median 5, n=21). Mit deutlichem Abstand werden auch andere Quellen wie das Internet oder Praxisbeiträge aus Fachzeitschriften verwendet (Median 3, n=21). Sehr wenige aus der Gruppe der befragten Lehrkräfte nutzen fachdidaktische Aufsätze zur Vorbereitung und auch der Austausch mit Kollegen wird nur in Einzelfällen angegeben (Median 0 bzw. 2, QA 1).

Der Fortbildung könnte also auch die Rolle zukommen, sprachliche oder methodische Anregung und Unterstützung in Bezug auf die Aufrechterhaltung der funktionalen Einsprachigkeit im Umgang mit dem anspruchsvollen Gegenstand des Anbahnens der Schrift zu liefern.

### Relevanz der Schrift im Englischunterricht der Teilnehmenden

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung bezüglich der linguistischen Fachtermini wird der Begriff „Morphem“ als unsicherster Begriff und „Anlaut“ als sicherster Begriff eingestuft. Generell fühlen sich die Lehrkräfte im Umgang mit der Terminologie sicher bis sehr sicher.

Die Lehrkräfte schätzen ein, dass die Verwendung des Lehrwerks tendenziell den Einsatz der englischen Schriftsprache erfordere (Median 4, n=21). Gefragt nach der Funktion, die die englische Schriftsprache innerhalb ihres Lehrwerks erhalte, wird der explizite Leseauftrag am wenigsten genannt (Median 3, n=21). Am ehesten erfolge ihrer Ansicht nach der Einsatz der englischen Schriftsprache als Visualisierung von einzelnen Wörtern (Median 5, n=21). Die englische Schrift diene im Lehrwerk weniger der Unterstützung von Sprech- und Hörverstehensaufgaben und ebenso wenig als Erinnerung für Arbeitsaufträge (Median 4, QA 1 bis 1,5, n= 21).

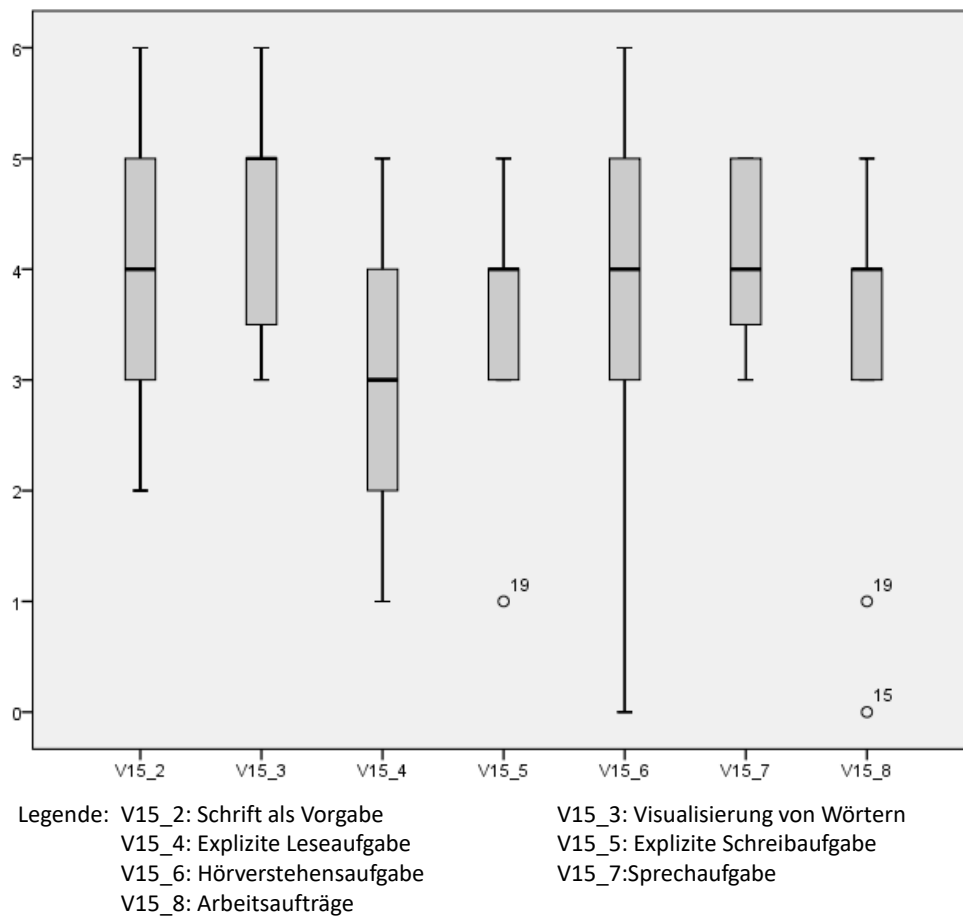


Abbildung 24: Übersicht über die Funktion der Schrift im Lehrwerk aus der Sicht der Lehrkräfte

Gefragt danach, welchen Zweck der Schriftsprache sie für sinnvoll erachten, wird verstärkt die Visualisierung von Wörtern benannt (Median 5). Hingegen stimmen die Lehrkräfte am wenigsten der Aussage zu, dass die Schrift zur Visualisierung von Arbeitsaufträgen eingesetzt wird (Median 3, n= 21). Eine knappe Mehrheit der Lehrkräfte ist der Ansicht, dass das Lehrwerk stärker explizite Leseaufgaben einbeziehen sollte (Median 4, n=21). Die Verteilung der Werte weist jedoch auch darauf hin, dass die Gruppe diesbezüglich keine einheitliche Position zeigt und einige Lehrkräfte diese Einschätzung nicht teilen. Hingegen schätzt gut die Hälfte der Gruppe ein, dass das Lehrwerk die Schrift zur Unterstützung von Hörverstehens- und Sprechaufgaben stärker anbieten sollte (Wert 4-6, Median 4, n=21). Die nachfolgende Grafik verdeutlicht die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Funktion der englischen Schriftsprache im Lehrwerk. Die Grafik bestätigt, dass das Lehrwerk aus der Sicht der Lehrkräfte die Schrift stark auf Wortebene einbezieht.

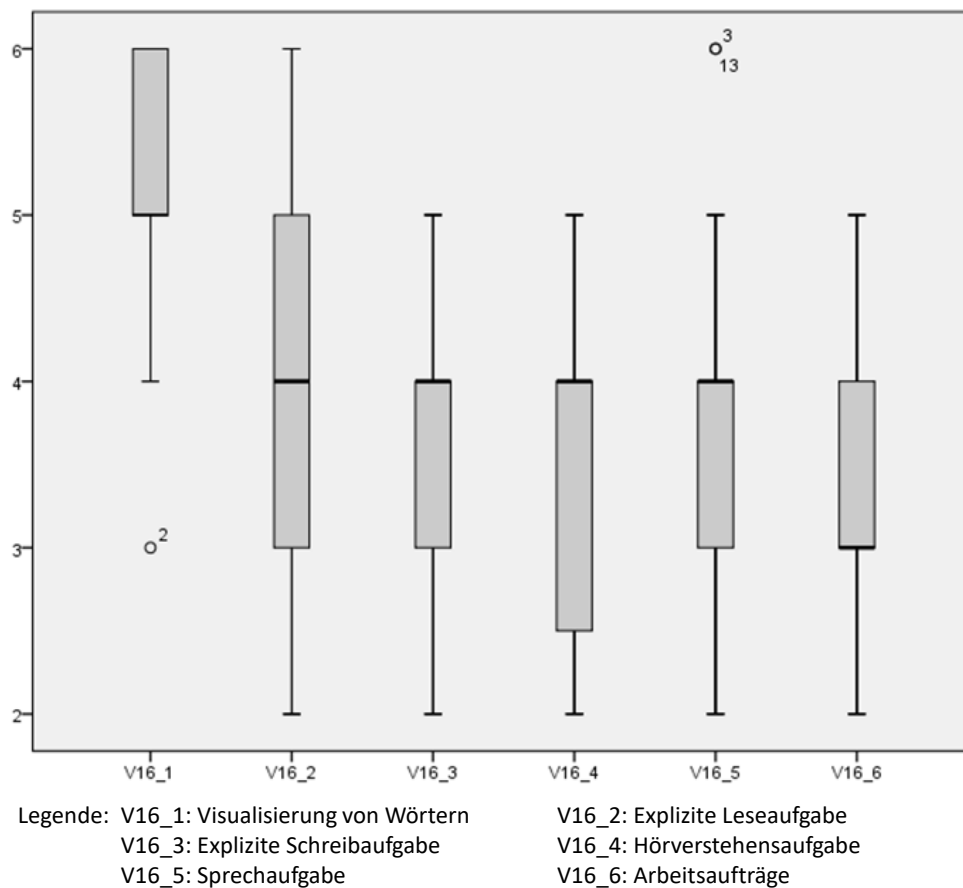


Abbildung 25: Übersicht über die Funktion, die die englische Schriftsprache im Lehrwerk aus Sicht der Lehrkräfte einnehmen sollte

Das Interesse der Lernenden an der englischen Schriftsprache halten sie für tendenziell vorhanden (Median 4, n=21), die Daten weisen hier jedoch auf stark uneinheitliche Einschätzungen der Lehrkräfte hin (QA 2,5). Insbesondere geben die Lehrkräfte an, dass sie das Schreiben für die Lernenden für besonders komplex halten (Median 5, n=21), während das Lesen für etwas weniger komplex gehalten



wird (Median 4, n=21). Englische Schreibweisen lassen sich, so schätzen die Lehrkräfte sowohl für sich selbst, als auch für die Lernenden ein, eher schwierig merken. Das englische Schriftsystem hält die Gruppe für eher komplex (Median 4, n=21).

Interessant ist, dass die Lehrkräfte einerseits eine lehrwerksseitige Stärkung des Schrifteinsatzes befürworten, das Interesse der Lernenden als tendenziell bestehend einstufen, sie aber nach eigenen Angaben selbst die englische Schriftsprache mittelstark bis eher stark in ihren Unterricht einbezogen haben (Median 3,5, QA 1, n= 20).

Der Schwerpunkt des Unterrichts hinsichtlich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen liege zwar bei den meisten Lehrkräften deutlich im Bereich des Hörverstehens, gefolgt vom Sprechen (Median 5, Hörverstehen QA 1,5, Sprechen QA 0,5, n=21). Das Lesen und Schreiben rangieren im Mittelfeld der empfundenen Relevanz (Median 3, n=21). Die Rechtschreibung spiele eine mittelstarke Rolle, so die Einschätzung der Lehrkräfte. Der Grammatikarbeit wird mit deutlichem Abstand die geringste Rolle eingeräumt (Median 2, n=21). Die Vokabelarbeit wird hingegen als etwas wichtiger, als die soeben genannten Kompetenzbereiche angesehen (Median 3,5, n=21).

Die Schrift spielt folglich bereits eine eher starke Rolle im Englischunterricht der befragten Fortbildungsteilnehmerinnen. Zumindest kann konstatiert werden, dass eine die Schrift vermeidende Haltung unter den Befragten nicht vorherrscht und sie sich eher wünschen, dass die Rolle seitens des Lehrwerks gestärkt wird.

### 8.1.1.2 Anknüpfungspunkte der phonics-basierten Übungen an den individuellen Englischunterricht

Innerhalb dieses Unterkapitels werden die Antworten der Probandinnen thematisch gruppiert (Unterrichtsorganisation, Lernende sowie Inhaltlich-methodische Anknüpfung) dargestellt, die mithilfe der zweiten Fragebogenerhebung in Bezug auf die von den Lehrkräften wahrgenommenen Anknüpfungspunkte der im Rahmen der Fortbildung vorgestellten phonics-basierten Übungen an ihren eigenen Unterricht generiert wurden (Unterforschungsfrage 2). Sie wurden im Rahmen dessen gebeten, die Anknüpfbarkeit bezüglich verschiedener Kompetenzbereiche sowie der Motivation bzw. Einstellung zum Fremdsprachenlernen einzuschätzen. Ergänzend liefern die Ergebnisse der Interviewauswertung weitere Informationen in Bezug auf die von den Lehrkräften wahrgenommenen Anknüpfungspunkte an ihren Englischunterricht (vgl. Kapitel 8.2).

#### **Unterrichtsorganisation**

Die Lehrkräfte geben nach Beendigung der Fortbildung an, dass sie die vorgestellten Übungen oder ähnliche künftig zumeist ein- bis zweimal im Monat einsetzen würden (9 von 12 Antworten). Keine

Lehrkraft gibt an, dass sie die Übungen gar nicht einsetzen würde. Drei Lehrkräfte geben an, dass sie die Übungen einmal pro Woche oder sogar jede Unterrichtsstunde einsetzen würden (n=12).

Tabelle 10: Künftiger Einsatz der Übungen

	Häufigkeit	Prozent [%]	Kumulative Prozente [%]
Einmal im Monat	4	33,3	33,3
Zweimal im Monat	5	41,7	75,0
Einmal pro Woche	2	16,7	91,7
jede Unterrichtsstunde	1	8,3	100,0
Gesamtsumme	12	100,0	

Zusätzlich wurden die Lehrkräfte befragt, welche Sozialform sie für die Bearbeitung der Inhalte der Fortbildung am ehesten wählen würden. Die Lehrkräfte halten die Übungen für am ehesten geeignet, um sie im Plenum durchzuführen (Median 5, n=13, QA=1). Danach folgt die Partnerarbeit (Median 4, n=13, QA 1,5). Einzel- und Kleingruppenarbeit halten sie für mittel geeignet (Median 3, n=12, QA= 1,5 bzw. 1,75).

**Hinsichtlich der Unterrichtsphasen empfinden die Lehrkräfte die Einstiegs-, die Hinführungs- und die Erarbeitungsphase für gleichermaßen gut geeignet für den Einsatz die englische Schriftsprache bewusstmachender Übungen (Median 4, n=11). Für weniger gut geeignet halten sie die Hinführungs- und die Ergebnissicherungsphase (Median 3, n=11). Lernende**

Die Lehrkräfte geben an, dass sich der Einsatz der phonics-basierten Übungen tendenziell positiv auf die Einstellung der Lernenden vor allem zum Lesen in der Fremdsprache (Median 4, n=13), sowie auf die Motivation für das Englischlernen generell auswirken könnte. Die Daten verzeichnen für letzteren Aspekt allerdings ein sehr uneinheitliches Bild, was auf einen geringen Konsens in der Gruppe schließen lässt (Motivation für Englisch QA 4,25, Einstellung zum Lesen QA 3,5 und Einstellung zum Schreiben QA 2).

Sie halten die Übungen für leistungsstarke Lernende (Median 5, n=12) sowie für mittelstarke Lernende (Median 4, n=12) für sehr geeignet bis geeignet, für leistungsschwache (Median 3, n=12) und LRS-Lernende (Median 2, n=12) hingegen für mittel bis eher weniger geeignet.

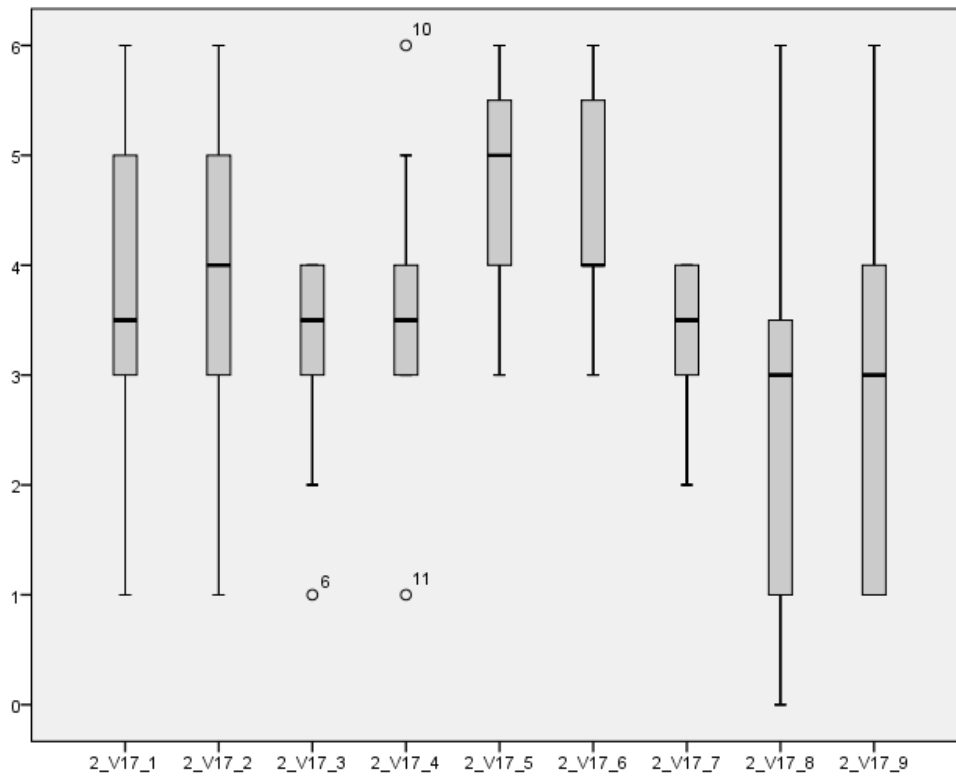
Hinsichtlich der fremdsprachlichen Fertigkeitsbereiche liefern die Lehrkräfte folgende Einschätzungen: Die Lehrkräfte erwarten den stärksten positiven Einfluss der phonics-basierten Übungen im Hinblick auf die fremdsprachliche Aussprache der Lernenden (Median 4,5, QA=1, n= 12), das Hörverstehen und Sprechen sowie die Sprachbewusstheit der Lernenden (jeweils Median 4, QA 1, n=12). Selbstständig vor allem unbekanntes Vokabular zu lesen (Median 4, n= 12) sowie selbstständig bekanntes Vokabular

zu schreiben (Median 4, n=12) könnten die Übungen darüber hinaus fördern, so schätzen die Lehrkräfte ein. Die Lehrkräfte erwarten hingegen im Hinblick auf das Leseverstehen der Lernenden mithilfe der vorgestellten Übungen nur einen mittelstarken positiven Einfluss (Median 3, n=12).

Gefragt nach dem Vorteil grammatischen Wissens bzw. Orthografiewissens für die Lernenden, erwarten die antwortenden Lehrkräfte eher weniger, dass die Übungen dazu beitragen, dass Lernende grammatische Strukturen der englischen Schriftsprache besser verstehen (Median 2, n=12). Spezifisch nach dem schriftbezogenen Wissen auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen gefragt, halten die Lehrkräfte Orthografiewissen hingegen auf Anlaut-Silbenreim-Ebene für am sinnvollsten (Median 5, n=12), gefolgt von Wissen auf Phonem-Graphem-Ebene (Median 4, n=12), sowie hinsichtlich der Spelling Rules (Median 4, n=11). Acht von 11 Lehrkräften schreiben der phonologischen Bewusstheit relevante Vorteile für das Fremdsprachenlernen zu (Median 4, n=11). Verwunderlich ist hier die Einschätzung, dass phonics-basierte Inhalte aus Sicht der Lehrkräfte wenig zum grammatischen Verständnis der Schriftsprache beitragen. Die Einschätzung, dass leistungsstarke Lernende hauptsächlich von den Übungen profitieren, könnte dafürsprechen, dass die Übungen bzw. die Inhalte der Schriftlinguistik nicht so leicht zu erschließen sind, ggf. nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrkräfte.

### **Inhaltlich-methodische Anknüpfung**

Im nächsten Abschnitt des Fragebogens wurden die Lehrkräfte um eine Einschätzung gebeten, welche der nachfolgend aufgeführten methodischen Zugriffe des Englischunterrichts sie für wie gut geeignet halten, um Orthografiewissen der Lernenden mithilfe der Übungen aufzubauen. Unter der Vielfalt an abgefragten Möglichkeiten (siehe Abbildung 26) halten sie die Arbeit mit Reimen am ehesten für die Umsetzung geeignet (Median 5, n=13). Tendenziell stimmen die Lehrkräfte auch zu, dass dieses Wissen bei der Arbeit mit Rhythmen und Liedern sowie mithilfe von Spielen aufgebaut werden kann (Median 4, n=13). Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben, der Lehrwerkunterricht, die Arbeit mit Kinderbüchern sowie die Vokabelarbeit abseits von Spielen, Liedern und Reimen erhalten von den Lehrkräften eine mittlere Zustimmung (Median 3,5, n=13).



Legende: 2\_V17\_1: handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe  
 2\_V17\_2: Spiele  
 2\_V17\_3: Lehrwerke  
 2\_V17\_4: Kinderbücher  
 2\_V17\_5: Reime  
 2\_V17\_6: Rhythmus und Lieder  
 2\_V17\_7: Vokabelarbeit  
 2\_V17\_8: Szenisches Spiel  
 2\_V17\_9: Realien

Abbildung 26: Eignung der Übungen in Anbindung an bestimmte methodische Zugriffe im Englischunterricht

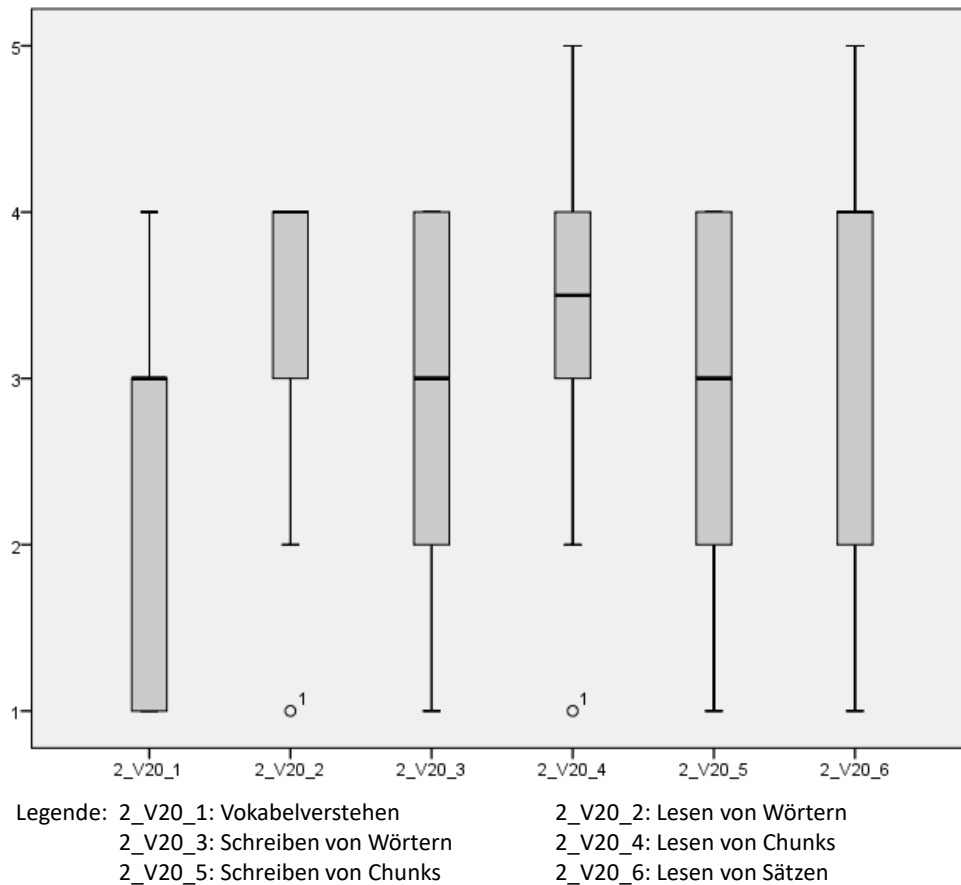


Abbildung 27: Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf das Lesen und Schreiben innerhalb des Lehrwerks

Im Hinblick auf das Lehrwerk als Leitmedium, das sie üblicherweise in ihrem Unterricht nutzen, sehen die Lehrkräfte am ehesten Anknüpfungspunkte in Bezug auf das Lesen von Wörtern und Sätzen sowie Phrasen und Chunks (jeweils Median 4, n= 11). Für das Vokabelverstehen sowie das Schreiben von Wörtern sowie Phrasen und Chunks sehen die Lehrkräfte die Anknüpfbarkeit als mittel an (Median 3, n=11). Die Lehrkräfte schätzen darüber hinaus ein, dass das Anbahnen der Schrift sinnvoll mit dem Einsatz von Bildern im Englischunterricht verknüpft werden kann (Median 4, n= 13). Darüber hinaus glauben die Lehrkräfte, dass sich mithilfe der angebahnten Schrift Themen des Englischunterrichts eher mittel vertiefend bearbeiten lassen (Median 3, n=13).

Bezogen auf anzustrebende methodische Zugriffe bzw. Techniken des Englischlernens zeigen die Lehrkräfte eine eher zurückhaltende Einschätzung. Das entdeckende Lernen (Median 3, n= 12) sowie die Arbeit mit Wörterbüchern (Median 3, n=12) können aus der Sicht der befragten Lehrkräfte nach mithilfe der Übungen mittel bis eher stark gefördert werden. Selbstorganisiertes Lernen werde hingegen eher weniger durch die Übungen gefördert (Median 2, n=13).

Die Anbindung an Elemente des Schriftspracherwerbs Deutsch halten die Lehrkräfte für mittel sinnvoll (Median 3, n=12). Fünf Lehrkräfte halten dies eher für sinnvoll (Wert 4), drei Lehrkräfte halten dies für

weniger sinnvoll (Wert 0-1). Im Rahmen der Interviews wurde diese Frage erneut aufgegriffen und die Lehrkräfte wurden um detaillierte Einschätzungen für dieses Urteil gebeten (vgl. Kapitel 8.2.1).

Nachvollziehbar ist die Einschätzung der Lehrkräfte, mithilfe der Reime an Bekanntes anzuschließen und davon ausgehend weitere Ansatzpunkte zu finden. Erstaunlich ist vor dem Hintergrund der eher großen Fachkompetenz in Bezug auf den Schriftspracherwerb Deutsch (vgl. Kapitel 8.1.1.1), dass die Lehrkräfte wenig Anknüpfungspunkte mit dem Deutschunterricht sehen.

### 8.1.1.3 Faktoren zur Implementierung der phonics-basierten Übungen im eigenen Unterricht

Der letzte Fragebogen erhebt die Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf die in der Fortbildung vorgestellten Übungen in Verbindung mit der Nutzung von englischen Bilderbüchern sowie einer aus ihrer Sicht realistischen Einschätzung bezüglich deren Alltagshandhabung und des Nutzens für die Lernenden und enthält eine kurze Evaluation der Fortbildungsveranstaltung selbst, um Rückschlüsse auf dessen Wirksamkeit und die Nutzung von Lerngelegenheiten ziehen zu können.

#### **Kinderbücher und phonics-informierte Übungen**

Die Lehrkräfte, die diesen Fragebogen ausgefüllt haben, hält phonics-basierte Übungen als Ergänzung zur Arbeit mit Kinderbüchern für eher sinnvoll (Median 3,5, n= 6). Den Einsatz von Phonic Readers im Besonderen halten sie für sinnvoll (Median 3,5, n=6) und schätzen Übungen auf Anlaut-Silbenreim-Ebene sowie auf Morphemebene für am ehesten hilfreich für die Lernenden ein (Median 4, n=6), gefolgt von Übungen auf Phonem-Graphem-Ebene (jeweils Median 3, n=6).

Um die Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf die phonics-basierten Übungen in Verbindung mit Kinderbüchern einordnen zu können, wurden die Lehrkräfte zu ihren Nutzungsgewohnheiten von Kinderbüchern im Unterricht befragt. Fünf Lehrkräfte gaben diesbezüglich an, dass sie einmal pro Schulhalbjahr mit Kinderbüchern arbeiten, eine Lehrkraft tue dies nie und eine Lehrkraft setze Kinderbücher einmal im Monat ein (n=7). Meist präsentieren die Lehrkräfte die Inhalte der Kinderbücher, indem sie diese selbst laut vorlesen (Median 5,5, n=6). Wenn sie mit Kinderbüchern arbeiten, legen die Lehrkräfte nach eigenen Angaben am stärksten auf das Hörverstehen wert, gefolgt vom Sprechen sowie dem Lesen (Hörverstehen Median 5,5, Sprechen Median 5, Lesen Median 4,5, n= 6). Das Schreiben hingegen wird mittel fokussiert (Median 3, n=6). Zur Unterstützung des Textverstehens in Kinderbüchern nutzen die Lehrkräfte zumeist die Bilder des Buches (Median 6, n=6) sowie Mimik und Gestik (Median 5,5, n=6), die eigene Betonung und Aussprache sowie Fragen, die auf Englisch gestellt werden (Median 5, n=6). Die Lehrkräfte nutzen ebenfalls Übersetzungen ins Deutsche (Median 3, n=6) sowie seltener zusätzliche Bildkarten oder Realien (Median 2 bzw. 1,5, n=6). Insgesamt nutzen also sechs von sieben Lehrkräften regelmäßig mindestens einmal je Halbjahr Kinderbücher im Unterricht.

### **Fortbildung und Umsetzung**

Um Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Fortbildung anstellen zu können, wurden die Probandinnen zu ihren Einschätzungen bezüglich einiger Aspekte der Fortbildungsdurchführung befragt, beispielsweise zu ihrem fachlichen Verständnis der Inhalte oder zur didaktisch-methodischen Verwertbarkeit der Unterrichtsvorschläge und Materialien.

Die Komplexitätsübung zur Sensibilisierung der Lehrkräfte für das englische Schriftsystem während der Fortbildung schätzen vier der befragten Lehrkräfte als eher wenig hilfreich ein (Wert 1-2), zwei der Lehrkräfte beurteilen sie mit mittel bis eher hilfreich (Wert 3-6, Median 1,5, n=6). Die Hintergrundinformationen zum englischen Schriftsystem seien mittel hilfreich gewesen (Median 3, n=7). Auch die Anbindung an Erfahrungen aus dem Schriftspracherwerb Deutsch schätzen die Lehrkräfte als eher weniger bis mittel hilfreich ein (Median 2,5, n=6).

Die Anbindung an bekannte Methoden und Materialien des Englischunterrichts seien hilfreich gewesen (Median 4, n=7). Die Verweise auf das eigene Vorwissen bezüglich des Schriftspracherwerbs Deutsch wurden als mittel hilfreich erachtet. Den Lehrkräften fällt nach eigenen Angaben ca. 6-8 Wochen nach dem Ende der Fortbildungsveranstaltung nach eigenen Angaben die Anbindung und Auswahl der Übungen an den eigenen Unterricht noch mittelschwer.

Die Lehrkräfte wurden darüber hinaus befragt, wie sie den Vorbereitungsaufwand einschätzen, damit sie die Übungen in ihren Unterricht allgemein einbeziehen können, d.h. auch unabhängig von der Arbeit mit Kinderbüchern. Drei Lehrkräfte geben an, dass es ihnen eher leichtgefallen sei (Wert 4-5), die Übungen in den aktuellen Unterricht einzubeziehen, drei geben an, dass ihnen dies eher schwer gefallen sei (Wert 0-2, Median 3, n=6). Den erwarteten zeitlichen Mehraufwand, um die Übungen in den aktuellen Unterricht einzubeziehen, schätzen vier Lehrkräfte niedrig bis mittel ein, zwei Lehrkräfte schätzen diesen eher hoch ein (Wert 4-5, Median 3, n=6). Für 3 Lehrkräfte sind die Übungen ohne großen Aufwand eher schwierig einzubeziehen, die 3 übrigen finden die Übungen mit nur geringfügigen Änderungen mittel bis eher leicht einzubeziehen (Median 2,5, n=6).

Nach den ersten Erfahrungen mit den Übungen im Unterricht, gefragt ca. vier bis sechs Wochen nach dem Ende der Fortbildungsveranstaltung, geben vier Lehrkräfte an, dass sie die vorgestellten oder ähnliche Übungen ein- bis zweimal im Monat in ihren aktuellen Unterricht in jeder Lerngruppe integrieren wollen. Zwei Lehrkräfte geben an, dass sie diese einmal pro Woche je Lerngruppe integrieren wollen.

Der geringe Rücklauf des dritten Fragebogens erschwert die Deutung dieser Ergebnisse. Die Evaluation der Fortbildungsveranstaltung sollte besser direkt im Anschluss an das Ende der Veranstaltung abgeschlossen werden. Einerseits könnten dann die Inhalte noch besser im Gedächtnis sein und anderer-

seits wäre möglich, verstärkt Gründe für dieses Urteil zu erfragen. Mögliche Erklärungen dieser zurückhaltend bis negativen Einschätzungen können in der Passung der Fortbildungsinhalte mit dem Kenntnisstand der Lehrkräfte in Bezug auf die Schriftlinguistik und Sprachdidaktik liegen. Mithilfe der Interviews werden diese Ergebnisse zur Beurteilung der Fortbildungsinhalte vertieft analysiert und Erklärungen seitens der Lehrkräfte eruiert (vgl. Kapitel 8.2.4 und Kapitel 9.3).

### **Erste Erfahrungen mit den Erprobungen**

Anhand der ersten Erfahrungen schätzen die sieben Lehrkräfte darüber hinaus den Mehrwert für die leistungsstarken Lernenden und die mittelstarken Lernenden moderat ein (Median 3, n=6), gefolgt von den leistungsschwachen Lernenden (Median 2,5, n=6) und am wenigsten sinnvoll für LRS-Lernende (Median 2, n= 6). Interessant ist jedoch, dass zwei Lehrkräfte keine Abstufung vornehmen. Sie weisen allen Leistungsgruppen dieselbe Einschätzung an Nutzen zu (Wert 6 bzw. Wert 3). Dennoch erwarten die Lehrkräfte in keinem der erfragten Lernbereiche negative Auswirkungen. Positive Auswirkungen erwarten die Lehrkräfte hingegen auf die fremdsprachliche Aussprache sowie die Behaltensleistung von Vokabeln (Median 4, n= 7). Wie der nachfolgenden Abbildung 28 zu entnehmen, geben die Lehrkräfte bei ihren bisherigen Erprobungen der ersten sechs bis acht Wochen an, die Übungen bislang verstärkt bei der Arbeit mit Reimen (Median 4, n=6), sowie Liedern bzw. Chants (Median 3, n=6), Kinderbüchern (2,5, n=6) sowie Wortkarten (Median 3,5, n=6) erprobt zu haben. Realien, Bildkarten sowie das Lehrwerk wurden eher selten eingesetzt (Median 0,5 bzw. 1,5, n=6). Die Übungen wurden hauptsächlich in der Einstiegs-, Hinführungs- und Erarbeitungsphase der Unterrichtsstunden verwendet (Median 4, n=6). Schwierigkeiten seien bei den Erprobungen hauptsächlich beim Stellen der Übungen aufgetreten (Median 4, n= 7). Hinsichtlich der linguistischen Ebenen sei es bei Übungen mit den Lernenden zu Anlauten und Silbenreimen am wenigsten zu Schwierigkeiten gekommen (Median 2, n=6), die Übungen zur phonologischen Bewusstheit sowie auf Morphemebene hätten hingegen am ehesten zu Schwierigkeiten geführt (Median 3, n=6).



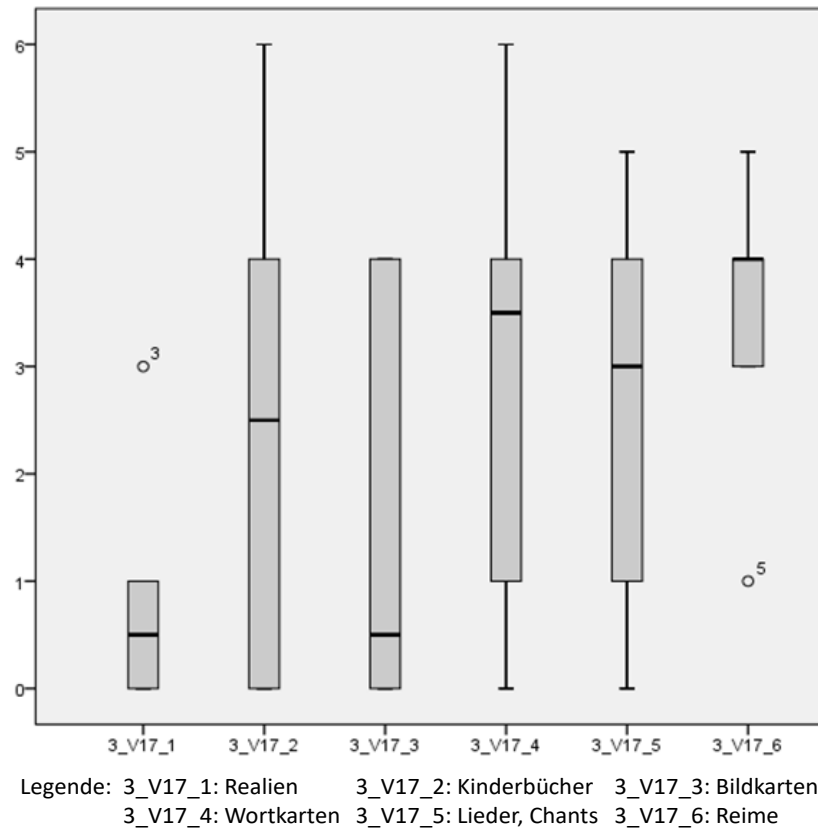


Abbildung 28: Übersicht über die tatsächliche Verwendung von phonics-basierten Übungen in Verbindung mit anderen Unterrichtsmaterialien

Zuträglich für die Erhebung der Gelingensbedingungen kann konstatiert werden, dass die befragten Lehrkräfte Erprobungen auf verschiedenen linguistischen Ebenen vorgenommen haben. Die zurückhaltenden Einschätzungen im mittleren Wertebereich über deren Nutzen könnten darauf hinweisen, dass die Lehrkräfte über die Art der Anschlussfähigkeit noch mehr Erfahrungen sammeln möchten, bevor sie zu einem abschließenden Urteil kommen. Um Erklärungen für diese Ergebnisse zu erhalten, wurde dieser Aspekt in den Interviews aufgegriffen und durch Antworten zu spezifizieren versucht (vgl. Kapitel 8.2).

### 8.1.2 Fragebogenergebnisse der interviewten Lehrkräfte

Nachfolgend werden die Fragebogenergebnisse der interviewten Lehrkräfte (n=6) dargestellt, da diese die individuellen kontextuellen Bedingungen für die Interpretation der Interviewdaten ausgestalten (vgl. Anhang C). In Kapitel 9 werden diese Fragebogenergebnisse zu den übrigen Ergebnissen in Beziehung gesetzt sowie vor den theoretischen Hintergründen diskutiert.

### 8.1.2.1 Vorerfahrungen und Vorwissen der interviewten Lehrkräfte

#### **Profil der interviewten Lehrkräfte**

Für die Interviews haben sich sechs Teilnehmerinnen bereit erklärt. Diese Gruppe lässt sich in drei Lehrkräfte mit wenig bis mäßiger Unterrichtserfahrung (bis zu 10 Jahren) und drei mit größerer (11 bis 20 Jahren) Unterrichtserfahrung aufteilen. Von diesen Lehrkräften haben drei, die jüngsten drei, Zwei der Lehrkräfte sind im Alter bis 30 Jahre, zwei bis 40 Jahre alt sowie zwei weitere Lehrkräfte zwischen 51 und 65 Jahre alt. Englisch als Fächer studiert, die älteren drei Probandinnen unterrichten Englisch fachfremd. Eine Lehrkraft ist ausgebildete Englisch- und Deutschfachlehrkraft. Zwei von drei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften sind ausgebildete Deutschlehrkräfte. Eine Lehrkraft unterrichtet sowohl Englisch, als auch Deutsch fachfremd. Darüber hinaus geben die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte an, ihre Sprach- und Didaktikkenntnisse in Bezug auf Englisch und den Englischunterricht in der Grundschule aus Fortbildungen, dem Austausch mit Kollegen, dem eigenen Interesse heraus sowie Aufenthalt im englischsprachigen Ausland erworben zu haben. Die Ausbildungssituation der interviewten Lehrkräfte ist folglich als sehr divers einzuschätzen. Die tatsächliche Qualität des daraus resultierenden Unterricht lässt sich im Rahmen dieser Studie nicht feststellen, da keine standardisierte Leistungsüberprüfung, sondern lediglich eine Selbsteinschätzung erfolgt ist. Zu erwarten ist folglich eine tendenzielle Positivauswahl der Ergebnisse.. Für die Gelingensbedingungen für die Umsetzung von phonics-basierenden Übungen in ihrem Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte ist jedoch diese Selbsteinschätzung als relevant zu betrachten.

Bis auf eine erfahrene Lehrkraft geben alle interviewten Lehrkräfte an, verstärkt in ihrem Berufsleben Englisch unterrichtet zu haben. Bei eben dieser erfahrenen Lehrkraft legen die Daten nahe, dass sie zum einen wenig für den Englischunterricht fortgebildet wurde und zum anderen wenig Unterrichtserfahrung mit Englisch hat, obwohl sie nach eigenen Angaben Englisch seit der Einführung in der Grundschule unterrichtet.

Das Fach Deutsch geben alle interviewten Lehrkräfte bis auf eine Lehrkraft mit wenig bis mäßiger Unterrichtserfahrung an, verstärkt in ihrem Unterrichtsleben unterrichtet zu haben (eine gar nicht). Beim Unterrichten des Schriftspracherwerbs fühlen sich die erfahrenen Lehrkräfte sowie eine der wenig erfahrenen Lehrkräfte sicher bis sehr sicher (5). Die zwei fachfremd Deutsch unterrichtenden Lehrkräfte geben an, sie fühlten sich mittel bis eher sicher (3-4). In Bezug auf das Unterrichten des Schriftspracherwerbs Deutsch besteht ähnlich wie in der Gesamtgruppe fundiertes Ausbildungswissen sowie ein großer unterrichtlicher Erfahrungsschatz. Drei der Lehrkräfte unterrichten den Schriftspracherwerb Deutsch nach der Silbenmethode und teils in Ergänzung mit Lesen durch Schreiben, zwei weitere Lehrkräfte nach einem modernen Fibellehrgang und eine erfahrene Lehrkraft mit gemischten Zugängen. Die interviewten Lehrkräfte geben an, die erfragten linguistischen Fachtermini Phonem, Graphem,

Rhythmus, Intonation, Anlaut und Silbenreim sicher bis sehr sicher zu kennen (5-6). Lediglich beim Begriff Morphem geben die interviewten Lehrkräfte etwas niedrigere Werte an (4). Aufgrund von Effekten sozialer Erwünschtheit könnten diese Einschätzung ggf. etwas zu hoch ausgefallen sein. Die selbst eingeschätzte Sicherheit im Umgang mit den Begrifflichkeiten zeigt sich entsprechend ihrer Einschätzung bei der ausgebildeten Deutsch- und Englischlehrkraft deutlich im Interview (vgl. Kapitel 8.2.1), die übrigen Probandinnen, insbesondere die fachfremd Englisch unterrichtenden, nutzen die Begrifflichkeiten zurückhaltend (vgl. Kapitel 8.2.1).

Unter den Interviewpartnerinnen zeigt sich somit die Ausbildungssituation als divers. Diese unterschiedlichen Erfahrungen und Selbsteinschätzungen könnten sich entsprechend auf die Beurteilung, unter welchen Bedingungen aus ihrer Sicht phonics-basierte Übungen in ihrem Unterricht einsetzbar sind, auswirken. Zu vermuten wäre, dass sich für die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte, insbesondere derjenigen Lehrkraft, die beide Sprachen fachfremd unterrichtet oder denjenigen mit geringerer Unterrichtserfahrung Hemmnisse in den Bereichen linguistisches Grundverständnis oder der methodischen Umsetzung zeigen könnten.

### **Profil des Englischunterrichts**

Im Hinblick auf den Ist-Stand ihres Englischunterrichts lässt sich zu Beginn der Fortbildungsveranstaltung festhalten, dass bis auf eine wenig bis mäßig erfahrene Lehrkraft alle Interviewten vornehmlich mit dem Lehrwerk Playway unterrichten. Entsprechend erfolgt der vornehmliche Materialeinsatz verstärkt mithilfe von Wort- und Bildkarten, *Storycards* sowie Audio- und Videoeinspielungen. Die Einschätzungen zur Verwendung der Schrift innerhalb des Lehrwerks sind hier unterschiedlich. Zwei fachfremd unterrichtende Lehrkräfte geben den Eindruck preis, das Lehrwerk gebe mittelstark vor, die englische Schriftsprache einzubeziehen. Weitere drei Probandinnen denken, dass das Lehrwerk ihnen stark vorgebe, mit der Schriftsprache zu arbeiten. Einigkeit besteht hingegen dahingehend, dass die Schrift innerhalb des Lehrwerks verstärkt in Form der Visualisierung von einzelnen Wörtern sowie zur Unterstützung von Sprechaufgaben Verwendung findet. Darüber hinaus denken die interviewten Lehrkräfte, dass die Schrift eher stark innerhalb des Lehrwerks auch explizit innerhalb von Lese-, aber auch Schreibaufgaben (in geringerem Umfang als das Lesen) integriert werden sollte. Vier Lehrkräfte geben an, dass dies stärker als bislang geschehen sollte. Dies entspricht auch der Einschätzung der befragten Gesamtgruppe.

Die deutsche Sprache verwenden zwei der erfahrenen Lehrkräfte nach eigenen Angaben mittelmäßig häufig im Englischunterricht, zwei Lehrkräfte eher weniger und zwei ausgebildete Englischlehrkräfte selten. Interessant sind diese Selbsteinschätzungen vor dem Hintergrund des jeweiligen sprachpraktischen Aus- bzw. Fortbildungsstandes (siehe oben). In Bezug auf die Nutzung der deutschen Sprache

muss ebenfalls von einer Positivierung der Einschätzung aufgrund von sozialer Erwünschtheit ausgegangen werden. Gemeinsam ist den Aussagen von fast allen Lehrkräften, dass sie meist Disziplinierungsangelegenheiten auf Deutsch klären, ähnlich oft komplexe Inhalte sowie Organisatorisches, selten jedoch Arbeitsaufträge auf Deutsch klären. Zur Vorbereitung ihres Unterrichts nutzen die fünf lehrwerkgeleitet unterrichtenden Lehrkräfte hauptsächlich die Lehrerhandreichung des Lehrwerks und ergänzen dies durch gelegentlichen Austausch mit Kollegen oder Internetressourcen. Eine ausgebildete Lehrkraft arbeitet ohne Lehrwerk und nutzt nach eigenen Angaben hauptsächlich Internetressourcen, aber auch den Austausch mit Kollegen sowie die Handreichungen der Lehrwerke.

Bis auf eine Lehrkraft arbeiten folglich alle interviewten Lehrkräfte stark lehrwerkorientiert. Die phonics-basierten Übungen müssten sich entsprechend in diese Richtlinien einfügen lassen, um erfolgreich innerhalb deren Unterrichts implementiert werden zu können. Den Umfang der Schriftsprache sehen sie die Rolle dessen innerhalb des Lehrwerks als zu stärken an. Im Vergleich der Selbsteinschätzungen nutzen zwei fachfremd Englisch unterrichtende Lehrkräfte die deutsche Sprache recht häufig. Es bleibt mit den Interviewdaten zu prüfen, ob dies von den Probandinnen als hinderlich bei der Umsetzung von phonics-basierten Übungen wahrgenommen wird.

### **Rolle der englischen Schriftsprache im Englischunterricht der interviewten Lehrkräfte**

Bis auf eine fachfremd unterrichtende Lehrkraft legen alle Lehrkräfte den Schwerpunkt ihres Unterrichts auf die Förderung des Hörverstehens und des Sprechens. Lesen und Schreiben werden zwar nachgeordnet betrachtet, bekommen von zwei Fachlehrkräften Englisch dennoch einen eher starken Stellenwert zugewiesen. Eine erfahrene Lehrkraft weist allen vier Fertigkeiten denselben Stellenwert zu (je 3). Sie gibt jedoch an, dass sie bisher die englische Schriftsprache wenig im Unterricht einbezogen habe und ihr Grammatik und Rechtschreibung im Englischunterricht wenig wichtig seien. In Bezug auf Grammatik geben zwei Fachlehrkräfte an, sie legten mittelstark Wert darauf. Die beide Fächer fachfremd unterrichtende Lehrkraft gibt die Rolle der Rechtschreibung hingegen mit mittelstark (3) an. Abgesehen von dieser Einschätzung schreiben die Lehrkräfte der Rechtschreibung und der Grammatik eine eher geringe Rolle zu (1-2). Die übrigen Lehrkräfte geben an, die Schriftsprache bisher mittel bis stark in den Unterricht einbezogen zu haben.. In Bezug auf das von den interviewten Lehrkräften eingeschätzte Interesse der Lernenden am Einbezug der schriftlichen Fertigkeiten geben die vier jüngeren der Lehrkräfte an, dass das Interesse stark ausgeprägt sei, während die zwei älteren Lehrkräfte das Interesse für eher gering ausgeprägt halten. Alle interviewten Lehrkräfte zeigten sich einig darüber, dass Lesen und Schreiben auf Englisch für die Lernenden komplexe Prozesse darstellen (3-5). Sie selbst halten die geschriebene englische Sprache für eher schwer zu merken (je 2-3).

Ähnlich wie die Gesamtgruppe der Fragebogenbefragung stellt sich hier die Rolle der Schrift als relativ hoch dar. Angesichts der vorab als nachgeordnet bezeichneten Rolle der schriftlichen Fertigkeiten ist

diese Einschätzung von fast allen interviewten Lehrkräften bemerkenswert. Die Antworten in Bezug auf das wahrgenommene Interesse seitens der Lernenden zeigen weniger das tatsächliche Interesse der Lernenden an der Schriftsprache, sondern weisen darauf hin, in welchem Ausmaß die Aufmerksamkeit der befragten Lehrkräfte auf den Umgang mit der Schriftsprache und ggf. den Vorannahmen über deren Wichtigkeit liegt.

### 8.1.2.2 Anknüpfungspunkte der phonics-basierten Übungen aus der Sicht der interviewten Lehrkräfte

#### **Unterrichtsorganisation**

Die interviewten Lehrkräfte halten die vorgestellten Übungen auf der Basis von Phonics für mittel bis geeignet um entdeckendes Lernen im Englischunterricht zu stärken. Drei der Interviewten Lehrkräfte halten hingegen die Übungen für weniger geeignet, um bei den Lernenden selbstorganisiertes Arbeiten anzubahnen.

#### **Lernende**

Hinsichtlich des möglicherweise motivationssteigernden bzw. einstellungsförderlichen Einflusses zeigen sich die zwei älteren Lehrkräfte sehr skeptisch. Sie halten die Übungen diesbezüglich für weniger geeignet (2). Drei Lehrkräfte (halten hingegen die Übungen diesbezüglich für geeignet bis sehr geeignet (4-6). Im Hinblick auf den Einfluss der Übungen auf die fremdsprachlichen Lernbereiche halten alle interviewten Lehrkräfte den Bereich der fremdsprachlichen Aussprache für am stärksten durch die phonics-basierten Übungen positiv beeinflusst. Ebenfalls halten sie die phonologische Bewusstheit sowie die Sprachbewusstheit mithilfe der Übungen für gut zu fördern. Darüber hinaus halten sie die Übungen für geeignet, damit sich Lernende bekanntes Vokabular selbstständig erlesen und dieses aufschreiben können. Diese Einschätzung zeugt davon, dass die Lehrkräfte den Wert der Schriftspracherwerbsübungen aus einem anderen Kontext, hier England und dem (Erst-) Schriftspracherwerb Englisch, in Bezug auf den deutschen Fremdsprachenkontext für übertragbar halten. Orthografiewissen hingegen halten die Hälfte der Lehrkräfte auf Phonem-Graphem-Ebene sowie auf Anlaut-Silbenreim-Ebene für die Lernenden für sehr sinnvoll. Eine erfahrene Lehrkraft mittleren Alters hält dies auch für die Wortebene und die *Spelling Rules* für sinnvoll. Eine ältere erfahrene Lehrkraft hingegen weist allen Ebenen den gleichen Wert zu (3) und eine weitere empfindet die Übungen auf Wort- und Anlaut-Silbenreim-Ebene für am ehesten sinnvoll und auf Phonem-Graphem-Ebene sowie auf der Ebene der *Spelling Rules* für weniger sinnvoll. Eine erfahrene Lehrkraft mittleren Alters hält die Übungen für alle Leistungsgruppen innerhalb einer Lerngruppe für sehr gut geeignet (je 6). Diese Antwort sticht im Vergleich zu den übrigen hervor, da die übrigen Lehrkräfte Unterscheidungen zwischen den Leistungsgruppen machen. Die übrigen Lehrkräfte halten die Übungen für leistungsstarke und mittelstarke Ler-

nende für geeignet (4), für leistungsschwache und LRS-Lernende für weniger geeignet (2). Die Antworten einer erfahrenen Lehrkraft zeigen insgesamt sehr positive Einschätzungen in Bezug auf die Umsetzung der Übungen, während die übrigen ein abwartendes bis skeptisches Bild zeigen.

Gerade diese sich widersprechenden Einschätzungen sind bemerkenswert. Sie könnten eine bestehende Offenheit bzw. Skepsis in Bezug auf die Implementierung von phonics-basierten Übungen verdeutlichen. Diese Einstellung wird mit den Interviewdaten zu verifizieren bzw. falsifizieren sein. Außerdem ist verwunderlich, dass angesichts der großen Erfahrungen mit dem Schriftspracherwerb Deutsch die Einschätzung vorzuherrschen scheint, dass LRS-Lernende und leistungsschwache Lernende durch die Übungen nicht angemessen unterstützt werden könnten.

### **Inhaltlich-methodische Anknüpfung**

Nach der methodischen Anbindung an das Geschehen im aktuellen Englischunterricht gefragt, hält eine erfahrene Lehrkraft alle erfragten Bereiche für gleichmäßig mittel geeignet (3). Eine weitere erfahrene Lehrkraft hingegen sieht in den meisten Bereichen eine sehr gute Anbindungsmöglichkeit für die phonics-basierten Übungen (6). Drei Lehrkräfte, sehen gute Anbindungsmöglichkeiten bei der Vokabelarbeit, bei Spielen und Reimen. Zwei Probandinnen können sich ebenfalls eine Anbindung an das szenische Spiel gut vorstellen. Die Anbindung an die Arbeit mit Kinderbüchern können sich fünf Lehrkräfte mittel bis eher weniger vorstellen.

Hinsichtlich des künftigen Einsatzes der Übungen sind die Einschätzungen der Interviewpartnerinnen unterschiedlich. Zwei Lehrkräfte geben an, dass die Übungen mindestens einmal, zwei weitere Lehrkräfte zweimal und die letzten zwei Probandinnen wöchentlich ein- oder mehrfach innerhalb einer Lerngruppe eingesetzt werden könnten. Die älteren beiden Lehrkräfte machen keine oder wenig Angaben bezüglich der Eignung der Übungen in bestimmten Unterrichtsphasen innerhalb einer Stunde. Weitere drei Lehrkräfte halten die Einstiegsphase für gut geeignet (5) sowie die Erarbeitungsphase für eher geeignet (4).

Vor dem Hintergrund, dass die Lehrkräfte höchstens einmal je Halbjahr mit Kinderbüchern arbeiten (vgl. Kapitel 8.1.1.3), lässt sich die Einschätzung, die Übungen eigneten sich wenig für die Anbindung mit Kinderbüchern, vielleicht durch mangelnde Erfahrung im Umgang mit der Arbeit mit Kinderbüchern im Englischunterricht erklären. Erstaunlich ist diese Einschätzung vor dem Hintergrund, dass diese Antworten erfolgen, nachdem Möglichkeiten dafür unmittelbar in der Fortbildungssitzung zuvor gemeinsam erarbeitet wurden. Daraus könnte geschlossen werden, dass der Einsatz von Kinderbüchern im Unterricht zwar erfolgt, aber detailliertes Potenzial für Lese- und Schreibanlässe für diese Lehrkräfte im Englischunterricht noch erschlossen werden müsste.

### 8.1.2.3 Faktoren zur Implementierung aus Sicht der interviewten Lehrkräfte

#### **Kinderbücher und phonics-informierte Übungen**

Vier der interviewten Lehrkräfte arbeiten nach eigenen Angaben mindestens einmal je Halbjahr mit einem Kinderbuch im Englischunterricht. Die Buchinhalte präsentieren die vier Lehrkräfte meist durch eigenes Vorlesen. Ergänzend lesen die Lernenden reihum vor. Eine ausgebildete Englischlehrkraft nutzt hierzu auch muttersprachliche Vorlesende. Die phonics-basierten Übungen zur Ergänzung der Arbeit mit Kinderbüchern halten die vier Lehrkräfte für eher geeignet (4), ebenso wie die *Phonic Readers* (4). Die Lehrkräfte schätzen ein, dass sich ergänzende Übungen auf Wortebene und auf Anlaut-Silbenreim-Ebene am besten eignen. Nur eine ältere Lehrkraft hat nach eigenen Angaben noch nie Kinderbücher im Englischunterricht eingesetzt. Im Hinblick auf die Anbindung der phonics-basierten Übungen an den eigenen Unterricht generell halten die älteren Lehrkräfte den eigenen Anpassungsaufwand für eher zeitintensiv und schwierig. Die Lehrkräfte mittleren Alters halten die Anknüpfung für leicht umsetzbar und wenig zeitintensiv.

Die Einschätzungen gehen hier also etwas auseinander. Die Interviews liefern zu diesen Einschätzungen nähere Erläuterungen, welche Bedingungen sich für die betreffenden Lehrkräfte als förderlich bzw. hinderlich zeigen. Vermutet werden könnte, dass die zugeschriebene Rolle der englischen Schriftsprache im Unterricht und der sich im Prozess befindliche Rollenwandel, die Schrift in den Unterricht einbeziehen zu wollen bzw. zu müssen, gepaart mit einem daraus resultierenden Wandel der eigenen Lehrerrolle, ausschlaggebend sein könnte.

#### **Erste Erfahrungen mit den Erprobungen**

Zwei interviewte Lehrkräfte halten den Einbezug der phonics-basierten Übungen einmal im Monat je Lerngruppe künftig für sinnvoll und realistisch. Zwei der erfahrenen Lehrkräfte halten dies auch für zweimal im Monat oder sogar wöchentlich für sinnvoll. Methodisch beschreiben die beiden Lehrkräfte mittleren Alters (eine fachfremd, eine ausgebildet) eine tatsächlich in den ersten Erprobungen durchgeführte Anknüpfung der Übungen mithilfe von Wortkarten, Reimen, Bildkarten sowie Kinderbüchern. Eine ältere Probandin gibt in allen methodischen Zugriffen wenig an, was dafür sprechen könnte, dass sie bis zum Erhebungszeitpunkt wenige Übungen erprobt hat. Die andere ältere Lehrkraft hat nach eigenen Angaben in Verbindung mit dem Lehrwerk sowie mit Reimen, Liedern und Wortkarten Erprobungen durchgeführt. Die nochmals erhobene Einschätzung über die Eignung für bestimmte Leistungsgruppen der Lernenden wird für leistungsstarke Lernende als am besten geeignet eingestuft (4), gefolgt von den mittelstarken Lernenden (3), den leistungsschwachen sowie den LRS-Lernenden (je 2). Diese Einschätzung ist im Vergleich zum zweiten Fragebogen gleich geblieben. Im Hinblick auf die Beurteilung der Leistungen der Lernenden schätzt die junge, in beiden Sprachen ausgebildete Lehrkraft

ein, dass die phonics-basierten Übungen ermöglichen, den Lernprozess der Lernenden stärker in den Blick zu nehmen. Eine weitere Lehrkraft hält die Übungen darüber hinaus für geeignet um stärker mit dem Sprachenportfolio zu arbeiten. Eine erfahrene Lehrkraft ist der Ansicht, dass das Lesen stark in die Bewertung der fremdsprachlichen Leistungen eingehen sollte. Eine weitere erfahrene Lehrkraft hingegen ist der Ansicht, dass das Schreiben eher stark in die Leistungsbewertung einfließen sollte (4).

Die interviewten Lehrkräfte erwarten darüber hinaus starke positive Auswirkungen der phonics-basierten Übungen auf die Behaltensleistung von Vokabeln sowie hinsichtlich der fremdsprachlichen Aussprache (5). Leichte negative Auswirkungen befürchten zwei Lehrkräfte im Bereich des handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens sowie des interkulturellen Lernens. Von Schwierigkeiten bei den Erprobungen berichten die Lehrkräfte hauptsächlich in Verbindung mit dem Stellen der Übungen. Die Übungen auf verschiedenen linguistischen Ebenen führten zu lediglich geringen Schwierigkeiten (1-2).

Für die Binnendifferenzierung halten drei Lehrkräfte die Übungen für sehr geeignet (5). Zwei weitere Lehrkräfte halten sie für mittel bis eher weniger geeignet, um den Englischunterricht binnendifferenzierend zu gestalten (3 bzw. 2). In Bezug auf den Übergang zur weiterführenden Schule können sich vier Lehrkräfte vorstellen, dass die Übungen zu einer fließenden Gestaltung hinsichtlich der Bearbeitung der Schriftsprache beitragen können. Eine erfahrene Lehrkraft kann sich dies eher weniger vorstellen (2).

Die Einschätzung einer der erfahrenen Lehrkräfte ist angesichts ihrer Aussagen, einerseits solle das Lesen stärker in die Bewertung der Leistungen einfließen und andererseits, das Schriftliche bisher wenig einbezogen zu haben und den mündlichen Schwerpunkt für sehr wichtig zu halten, widersprüchlich. Eine mögliche Erklärung wäre, dass sie unsicher in Bezug auf den Einbezug der schriftlichen Fertigkeiten sein könnte und sich mehr strukturgebende Unterstützung diesbezüglich wünscht. Dies bleibt mit den Interviewdaten zu prüfen..

### **Fortbildung und Umsetzung**

Im Fazit beurteilen die interviewten Lehrkräfte die Fortbildung, die gelieferten Ideen und Materialien zumeist als durchschnittlich (3), da sie sehr „theoretisch“ gewesen sei und in der Fortbildung mehr Umsetzungsideen hätten praktisch erprobt werden sollen, so formulieren zwei Lehrkräfte beispielsweise in den offenen Items. Eine Fachlehrkraft wiederum schätzt die linguistischen Hintergründe der Fortbildung als sinnvoll und hilfreich ein (4). Die vorgestellten Materialien im Rahmen der Handreichung seien dennoch sehr hilfreich gewesen (4-5), so urteilen die interviewten Lehrkräfte. Die Vorannahme bei der Fortbildungskonzeption, dass die Lehrkräfte Materialien zum Einsatz im Unterricht wertschätzen würden, wurde durch die Aussagen der Lehrkräfte bestätigt. Zugunsten der Erläuterung linguistischer und didaktischer Hintergründe wurde jedoch auf verstärktes Materialerproben in der



Fortbildungsveranstaltung verzichtet, weil angenommen wurde, dass die Lehrkräfte im Umgang mit Material versiert sein würden. Offensichtlich hätten sie sich jedoch mehr Anleitung bei der Nutzung des Materials gewünscht.

Zwei fachfremde Lehrkräfte fanden die in der Fortbildung hergestellte Verbindung zum Schriftspracherwerb Deutsch sehr hilfreich (je 5). Drei Lehrkräfte fanden diese Verbindung eher weniger hilfreich (je 2). Die Anbindung der phonics-basierten Übungen an Methoden und Materialien des aktuellen Englischunterrichts während der Fortbildung fanden die interviewten Lehrkräfte durchweg positiv (4-6). In der Fortbildung wurden Übungen an das Lehrwerk Playway sowie an die Arbeit mit Kinderbüchern angeknüpft.

Die Interviewten zeigten in den Fragebögen unterschiedliche Herangehensweisen an die Erprobungen. Während einige offenbar unmittelbar Erprobungen vorgenommen haben, haben andere bis zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens (ca. 4 Wochen nach dem Ende der Fortbildung) wenige Übungen ausprobiert. Mithilfe der Interviews ist zu ergründen, was die Argumente für bzw. gegen die Erprobungen darstellen. Auf der Basis der Fragebogendaten könnten diese Resultate im jeweiligen Ausbildungshintergrund und der daraus resultierenden bestehenden oder fehlenden fachlichen und didaktischen Handlungsfähigkeit begründet liegen. Des Weiteren könnten Gestaltungs- und Wirkungsweisen der Fortbildungsreihe förderliche oder hinderliche Faktoren der Umsetzung darstellen. Interessant ist beispielsweise an der Einschätzung der Lehrkräfte, dass die Anbindung der Übungen an bekannte Materialien und Methoden in der Fortbildung als durchweg positiv eingestuft wurde, dass das eigene Finden von Anknüpfungspunkten an den Lehrwerk- und Kinderbuchunterricht noch als schwierig empfunden wird. Daraus könnte gefolgert werden, dass die Lehrkräfte für die Umsetzung von Lese- und Schreibübungen stärkere Unterstützung benötigen, als dies eine kurze Fortbildungsreihe leisten kann.

### 8.2 Ergebnisse der qualitativen Interviews

Es wurden sechs leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmerinnen der Fortbildungsreihe durchgeführt (avisierte Zahl bei der Konzeption der Studie war  $n=5$ ). Alle sechs Interviewpartnerinnen haben an allen drei Fortbildungssitzungen teilgenommen. Die Interviews fanden zwei bis sechs Wochen nach Abschluss der Fortbildungsreihe statt. Ort des jeweiligen Interviews war in fünf Fällen die Schule (nach Schulschluss), an der die jeweilige Lehrkraft unterrichtete. In einem Fall fand das Interview bei einer Lehrerin zu Hause statt. Die Interviews griffen Fragebogenergebnisse auf und spiegelten als Impuls erste Ergebnisse mit der Bitte um eine Stellungnahme an die Interviewpartnerinnen zurück (vgl. Anhang B, Interviewleitfaden). Den Interviewpartnerinnen sowie der Gesamtgruppe der Fortbildungsteil-

nehmenden sind die übrigen Interviewpartnerinnen nicht bekannt gegeben worden. Die Interviewpartnerinnen wurden zur Sicherstellung der Anonymisierung mit einem zusätzlichen Code versehen (vgl. Kapitel 6.4).

Die qualitativen Interviews wurden mithilfe der Software MaxQDA aufbereitet und codiert, da mithilfe dieses Programms große Textmengen inhaltlich analysiert werden können (vgl. Stefer 2015: 101). Das Kategoriensystem wurde theoriegeleitet sowie in Anlehnung an das Didaktische Dreieck bestehend aus Lehrenden, Lernenden und dem Lerngegenstand (hier die phonics-basierten Übungen) je nach der Perspektive, aus welcher heraus die Lehrkräfte ihre Einschätzung begründeten erstellt (vgl. Jank & Meyer 2002: 55). Das Tool „Dokument-Portrait“ visualisiert dort die Kodierungen im Textdokument. Der Vergleich der Kodierungen je Interview zeigt thematische Schwerpunkte in den Antworten der Probandinnen in Bezug auf die Perspektiven des Didaktischen Dreiecks (vgl. Stefer 2015: 104f). Mithilfe dieses Visualisierungstools können tendenzielle Antwortperspektiven gut verdeutlicht werden. Die Antworten der Probandinnen<sup>42</sup> P\_C und P\_E liegen beispielsweise verstärkt im Themenbereich Expertenmeinung zu den Fortbildungsinhalten bzw. zum Lerngegenstand, während die Probandinnen P\_B und P\_D verstärkt mit der Lernendenorientierung argumentieren. In den Antworten der Probandinnen P\_A und P\_F lassen sich keine deutlichen thematischen Schwerpunkte erkennen. Jedes Interview wurde als unabhängiges Textdokument kodiert, damit später die Kodierungen interviewübergreifend verglichen werden konnten.

Die Antworten der sechs Probandinnen ließen sich in vier thematische Bereiche untergliedern, die als Oberkategorien deduktiv und induktiv entwickelt wurden (vgl. Anhang E, Liste der Codes). Diese orientieren sich einerseits ebenfalls am Didaktischen Dreieck (siehe oben). Darüber hinaus wurde die Lehrerfortbildung als Format für die Weiterbildung hinzugenommen, da den interviewten Lehrkräften die Inhalte zum Anbahnen des Lesens und des Schreibens über diese Fortbildung vermittelt wurden und diese die Einschätzungen in den Argumentationswegen beeinflusste. Den zentralen fachdidaktisch-inhaltlichen Bereich stellt die Kategorie Expertenmeinung zu den Fortbildungsinhalten dar, die sich in mehrere Unterkategorien unterteilt. Des Weiteren argumentierten die Lehrkräfte in ihrer Einschätzung zu den Fortbildungsinhalten häufig mit der Lernendenorientierung, die mit ihren Subkategorien einen weiteren zentralen Ergebnisbereich darstellt. An den Aussagen der Lehrkräfte lässt sich des Weiteren die Lehrendenposition bezüglich ihrer konkreten Umstände des Unterrichtens des Fachs Englisch besonders deutlich machen. Die Oberkategorien werden nachfolgend im Detail mithilfe der induktiv ermittelten Unterkategorien ausgeführt und beschrieben.

---

<sup>42</sup> Die Probandinnen, nachfolgend mit „P\_A“ bis „P\_F“ bezeichnet, wurden während des Anonymisierungsverfahrens erneut mit einem Code versehen, damit die Verbindung der Fragebögen und Interviews hinsichtlich einer Rückführbarkeit auf die einzelnen Person deutlich erschwert wird (vgl. Kapitel 6.4). Der Code trägt für die Darstellung und Auswertung der Daten keine Bedeutung, sondern dient lediglich der Identifikation.

### 8.2.1 Expertenmeinungen zu den Fortbildungsinhalten

#### Realisierbarkeit der vorgeschlagenen Übungen im eigenen Englischunterricht

Die Interviewpartnerinnen wurden mithilfe verschiedener Fragen um eine Stellungnahme gebeten, für wie realistisch sie es halten, dass sie selbst die in den Fortbildungssitzungen vorgestellten Inhalte, Übungen und Materialien in ihren Englischunterricht einbeziehen. In diesem Abschnitt wird zunächst die von den Lehrkräften beschriebene Passung mit den Inhalten ihres aktuellen Englischunterrichts beschrieben. Hinsichtlich lehrkraftbezogener bzw. lernendenbezogener Faktoren wird die Realisierbarkeit in nachfolgenden Kapiteln ausführlich dargestellt, wenn auch diese Perspektiven zur Erklärung gelegentlich hinzugezogen werden. Diese Einschätzungen lieferten die Lehrkräfte auf der Basis ihrer Erfahrungen im Englischunterricht.

#### Lesen

Die Lehrkräfte bestärken in ihren Interviewantworten den Wert der Übungen zum Bewusstmachen zunächst einmal der Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, insbesondere hinsichtlich der Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Probandin P\_C beschreibt eine mögliche Ergänzung ihres Unterrichts durch die Übungen wie folgt: „Ich plane meinen Unterricht eben nicht nach dem.. 'auf welcher Stufe sind die jetzt? Was können sie jetzt erlesen?', sondern 'Mit welchem Thema können wir jetzt den Wortschatz erweitern? Was ist angemessen?' Und dann in dem Zusammenhang kann man dann total gut, finde ich, mit diesen [Graphem-]Karten zum Beispiel gucken 'Jetzt thematisieren wir einmal die Schrift ganz explizit und gucken uns das an'“ (P\_C: 54). Probandin P\_B bemerkt ebenfalls, dass sich die Übungen eignen, nach Bedarf („wenn man das auch gerade in irgendeiner Unit so hat“) mit den Lernenden anzusprechen, dass „manche Buchstaben unterschiedlich ausgesprochen“ werden (P\_B: 75). Probandin P\_D fasst dies wie folgt in Worte: „Aber Sie sagen ein ganz entscheidendes Schlüsselwort. Und das ist wirklich mir total im Hinterkopf geblieben. Dieses Wort 'Bewusstmachen'. Und das ist, glaube ich, ein sehr ehrenwerter, nützlicher und auch ganz wichtiger Ansatz, der auch umzusetzen ist“ (P\_D: 25). Insbesondere bemerkt sie an dieser Stelle, dass es wichtig sei auf Ähnlichkeiten in der Schreibweise von englischen Wörtern untereinander aufmerksam zu machen, sei es bei unbekanntem Wörtern, die bekannte Silbenreime aufweisen oder auch auf ungewöhnliche neue Grapheme hinzuweisen, die jedoch bekannten Phonemen entsprechen (P\_D: 25). Sie benennt dafür ein Beispiel: „Schau mal, da ist diese 'augh', oder 'ough', um mal etwas ganz Ungewöhnliches zu nehmen, das kommt da aber auch vor. Und schau mal: Da ist ein Wort, das kennst du vielleicht nicht, aber das wird genauso ausgesprochen.' Dass man.., dass die Kinder einfach darauf achten: 'Ach, das ist so wie ...!'“. Dies ermögliche den Lernenden ihrer Ansicht nach einerseits das Behalten von Vokabeln im Sinne einer „Eselsbrücke“. Andererseits ermögliche diese Art des Bewusstmachens eine

gewisse „Eigenständigkeit“ der Lernenden, indem sie mithilfe eines „Forschungsauftrags“, z.B. während Freiarbeitsphasen, selbstständig Stück für Stück bestimmte Aspekte der schriftsprachlichen Strukturen in der Fremdsprache untersuchen (vgl. P\_D: 25). Die Lernenden könnten in einer solchen Phase ein Kinderbuch zur Hand nehmen und begleitet durch „zwei, drei Forschungsaufgaben“ beispielsweise folgendes selbstständig erarbeiten, so P\_D (P\_D: 25): „,[G]uckt euch die Seite an und schaut mal, was fängt mit demselben Buchstaben an?‘ Oder ‚wo kommt diese Lautkombination vor?‘“ Der Aspekt der Selbstständigkeit wird auch in folgenden Aussagen von Probandin P\_C bestärkt. Sie bezieht sich dabei jedoch konkret auf das Dekodieren der Schriftsprache. P\_C schätzt ein, dass Lernende mithilfe der Übungen aus der Fortbildung selbstständig Wörter erlesen können werden, wenn sie nicht „zu ausgefallen“ seien, d.h. zu unterschiedlich im Vergleich dazu, wie man es in der deutschen Schriftsprache realisieren würde (P\_C: 60). Den Lernenden könne man mithilfe von „solchen Übungen“ wie denen aus der Fortbildung das Leseverstehen erleichtern, z.B. „wenn man durch das selbstständige Erlesen die Ähnlichkeit zum deutschen Wort feststellen“ könne, so P\_C (P\_C: 64). Wenn die Unterschiede zu stark seien, so halte sie die Graphem-Phonem-Beziehungen hinsichtlich des Leseverstehens nicht notwendig für hilfreich (vgl. ebd.). Probandin P\_A bezieht bezüglich des Lesens sowohl das Leseverstehen, als auch das Dekodieren ein: „[...] wenn man jetzt einfachere Wörter tatsächlich [im Unterricht] nimmt, die auch im Englischen einfacher sind, dann denke ich gibt es da Verknüpfungen. Dann denke ich könnte man einfach auch über Lautzuordnungen beginnen und natürlich dann klar machen: So ist es im Deutschen, im Englischen ist es so, aber dann könnten sie sich auch mehr selbstständig wahrscheinlich Wörter herleiten“ (P\_A: 43). Auch P\_B äußert im Gespräch, in ihrem zukünftigen Englischunterricht die Beziehung zwischen geschriebener Sprache und Aussprache deutlich machen zu wollen und dazu Wörter kontrastierend an der Tafel in der Klassen bearbeiten zu wollen (vgl. P\_B: 75).

Das Leseverstehen wird von den Lehrkräften weniger zentral angesprochen. P\_C bemerkt, es könnte gefördert werden, wenn das erleichterte Dekodieren dazu führe, dass das „Wortbild“ den Lernenden „vertrauter“ würde, welches ihrer Ansicht nach das Lesen insgesamt erleichtere (P\_C: 66). In ähnlicher Weise argumentiert auch Lehrkraft P\_D bezüglich eines weiteren Aspekts des Lesens. Die Übungen seien für das Nahebringen der Ausnahmeschreibungen, der *high frequency tricky words*, „schon ganz geeignet“, damit den Lernenden deutlich werde, dass einerseits Ähnlichkeiten in der Schreibweise von Wörtern bestünden, aber auch eine Reihe von Ausnahmen existierten, die auswendig gelernt werden müssten (vgl. P\_D: 82).

### **Schreiben**

Aus unterrichtsinhaltlichen Gesichtspunkten wird das Schreiben von den Lehrkräften weniger explizit angesprochen als das Lesen. P\_B beispielsweise bemerkt, dass mithilfe der Übungen aus der Fortbil-

derung gut an den Alltag der Lernenden angeknüpft werden könne und so der Lebensweltbezug im Englischunterricht hergestellt werde, den sie sonst in ihrem Unterricht ebenfalls als wichtig ansehe (P\_B: 87). P\_D führt hinsichtlich des Schreibens an, dass es sinnvoll sei, den Lernenden Rechtschreibstrategien im Englischunterricht nahezubringen. Sie begrüßt das Anbahnen von Rechtschreibstrategien auf spielerische Art und Weise als zentrale Kompetenz, deren Förderung sie bislang stark vermisst habe, äußert jedoch die Befürchtung, dies könne zum Überbetonen der korrekten Rechtschreibung analog zum Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe führen (vgl. P\_D: 94). Im Zusammenhang mit den in der Fortbildung angesprochenen *high frequency tricky words* hält sie Abschreibübungen, so wie sie bereits im Englischunterricht etabliert sind, in Verbindung mit den diesbezüglich vorgestellten automatisierenden Übungen der Fortbildung für „sinnvoll“ (vgl. P\_D: 78, 82).

P\_E betont bezüglich des Schreibens allgemein, dass sie als Voraussetzung für das Anbahnen der englischen Schrift die Entwicklung und Förderung des Hörverstehens für essenziell halte. Die Lernenden sollten sich zunächst „in die Sprache einhören“ um auf diese Weise ein „Bewusstsein für die unterschiedlichen Laute zu bekommen“ (P\_E: 33). Des Weiteren vermutet P\_E, dass sich die Rechtschreibleistung der Lernenden sowie die „Kompetenz [der Lernenden], eigene Sätze zu formulieren“ mithilfe der Übungen beispielsweise verbessere (P\_E: 79).

#### **Anbindung an die bestehende Unterrichtsmethodik allgemein**

P\_D hält methodisch die „spielerische[n] Angebote“ für „wirklich super“ (P\_D: 13). Die vorgestellten Übungen können sich ihrer Ansicht nach gut in den bestehenden Unterricht einfügen (vgl. P\_D: 13): „Das krepelt den Unterricht ja nicht um. Das ist eine Ergänzung und eine Verstärkung.“ Nach Ansicht von P\_D müssen keine besonderen Bedingungen methodischer Art im Unterricht vorliegen, um die Übungen in den Unterricht einbinden zu können (vgl. P\_D: 58). Auch P\_E bestätigt, die Übungen ließen sich problemlos in ihren aktuellen Unterricht einfügen: „Also ich denke mal, dass es wichtig ist, dass es sich unkompliziert in den Unterricht einbeziehen lässt. Das ist ja eigentlich der Fall. Das ist ja nichts, wo ich einen riesen Mehraufwand betreiben muss“ (P\_E: 87).

#### **Anbindung an den Lehrwerkunterricht**

Lehrkraft P\_E könne sich nach eigenen Angaben eine Anknüpfung an das Lehrwerk vorstellen, z.B. bei „zahlreiche[n] Reime, Lieder, wo man das vielleicht einsetzen könnte“ (P\_E: 53). P\_D bemerkt, dass im Lehrwerk „Playway“ „ganz viele Sachen mit Liedern“ enthalten seien, „wo auch ein Rhythmus ist, wo sich auch was reimt. Und auch ganz viele Gedichte. Ja, oder die Chants. [...] Da muss man eigentlich nur ankoppeln“ (vgl. P\_D: 34). In ähnlicher Weise beschreibt P\_A, dass die vorgestellten Lautübungen gut zusätzlich zum Lehrwerkunterricht durchgeführt werden könnten, auch wenn dieser „straff strukturiert“ sei (vgl. P\_A: 49). Man müsse ohnehin auswählen und gegebenenfalls etwas aus dem Lehrwerk

weglassen (vgl. P\_A: 49). P\_B berichtet, dass Reime oder sich wiederholende Elemente, wie sie häufig in Kinderbüchern enthalten seien, im Lehrwerk wenig inbegriffen seien, daher falle ihr die Anbindung der Übungen an den Lehrwerkunterricht nicht ganz leicht (vgl. P\_B: 53). Im Lehrwerk der vierten Jahrgangsstufe schienen, so P\_B weiter, mehr Reime eingebunden zu sein als in den Materialien der Jahrgangsstufe drei, was für sie die Arbeit mit den bewusstmachenden Übungen vereinfache (P\_B: 55).

Mehrere Lehrkräfte wenden ein, dass es für Sie hilfreich wäre, wenn die Lehrwerkverlage die Ideen in ihre Lehrwerke aufnehmen würden. P\_A benennt als Vorteil dessen, dass die Passung zwischen den Fortbildungsinhalten und dem Lehrwerkunterricht dann nicht von ihr selbst hergestellt werden müsse (P\_A: 89ff). P\_B erwähnt ebenfalls, dass es „schön“ wäre, wenn die Ideen in den Lehrwerken Einzug erhalten könnten, da sie diese schriftlichen Anteile dort vermisse (vgl. P\_B: 91). P\_F formuliert besonders deutlich, dass die in der Fortbildung besprochenen Phasen der Komplexität, nach denen die Grapheme im englischen Phonics-Programm unterteilt wurden und entsprechend welcher bestimmte Worte im Unterricht eingeführt werden, in „Playway“ eingearbeitet werden sollten: „[D]iese Systematik [...] nach diesen Phasen, [...] das wäre ja zum Beispiel gar nicht schlecht, wenn das im Playway vorkommen würde. Also ich halte mich da ganz eng dran“ (P\_F: 40). Mit letzterem bezieht sie sich auf die Vorgaben des Lehrwerks. Ihr Resümee auf die Frage der Anbindung an ihren Unterricht lautet daher: „[E]s müsste eingebettet sein“, anderenfalls stelle es für sie einen nicht zu leistenden Aufwand dar, eigenständig Anknüpfungen zum Lehrwerkunterricht zu finden und Übungen passend auszuwählen (vgl. P\_F: 42).

### **Anbindung an die Arbeit mit Kinderbüchern**

P\_A attestiert dem Unterricht mit Kinderbüchern „mehr Gestaltungsfreiheit“ im Vergleich zum Lehrwerkunterricht, da dieser „offener“ sei als der Lehrwerkunterricht (vgl. P\_A: 47). Deswegen falle ihr grundsätzlich eine Anbindung an den Kinderbuchunterricht leichter als an die Arbeit mit dem Lehrwerk, obwohl sie grundsätzlich auch mit dem Lehrwerk „Playway“ arbeite (vgl. P\_A: 47). Ebenso argumentiert Lehrkraft P\_B (vgl. P\_B: 53). Lehrkraft P\_D findet die Anbindung an die Arbeit mit Kinderbüchern ebenfalls sehr sinnvoll. Sie benennt insbesondere folgende Bücher als geeignet, um Übungen zum Anbahnen der englischen Schrift einzufügen: *Room on the broom* (Donaldson & Scheffler 2002b), *Ketchup on your Cornflakes* (Sharratt 2006) und *The Gruffalo* (Donaldson & Scheffler 2002a). Zum selbstständigen Erarbeiten in Freiarbeitsphasen eigne sich *“Ketchup on your Cornflakes”* laut P\_D besonders, da es als „Klappbuch“ besonders ansprechend gestaltet sei (P\_D: 34). In einer „Forschertätigkeit“ könne man mit einer Art „Schubladenübersicht“ arbeiten, indem man die Lernenden Wörter je nach Art der Aussprache sortieren lasse (vgl. P\_D: 27ff). Auch P\_E stellt fest, dass sich die Arbeit mit

Kinderbüchern mit den „Phonem-Übungen“ aus der Fortbildung „ganz gut verbinden“, da die im Unterricht eingesetzten Kinderbücher viele Reime und eine zumeist einfache Sprache enthielten (vgl. P\_E: 53).

### **Bedenken hinsichtlich der Übertragbarkeit der Übungen**

Wenn es zu einer Umstrukturierung des Unterrichts nach schriftstrukturellen Kriterien kommen würde und der kommunikative Ansatz aus dem Blick geraten würde, so Lehrkraft P\_C, stelle dies einen nicht wünschenswerten Einfluss der Fortbildungsinhalte auf ihren Unterricht dar (P\_C: 68). Übungen wie „Grapheme zählen“, sie bezieht sich hier auf Übungen zum Segmentieren von Wörtern in Grapheme, halte sie für die Lernenden für ungeeignet, weil diese eher „mehr Schwierigkeiten [für die Lernenden] bringen könnten“, als dass sie ihnen nutzen könnten (vgl. P\_C: 40). P\_A äußert sich außerdem wie folgt kritisch in Anlehnung an die Segmentierübung mit den Teilnehmerinnen der Fortbildung: „Wir [Teilnehmerinnen] haben halt festgestellt, dass das überhaupt nicht hinkommt so von den Wörtern. Weil das [im Fremdsprachenunterricht] eben nur nach Themen geht“ (P\_A: 89). Sie spricht damit auch die Passung der Ideen aus England mit dem Fremdsprachenunterricht an deutschen Grundschulen an. Als Konsequenz äußert P\_A den Wunsch an die Lehrwerksverlage, bewusstmachende Übungen in das eigene Konzept mit einzuarbeiten (P\_A: 93, siehe oben). Diesem „Übertrag aus England“ könnte laut P\_A von Lehrkräften eine Absage erteilt werden, weil der Kontext nicht derselbe sei und die Inhalte somit vorschnell für nicht relevant gehalten werden könnten, auch ohne mehr Informationen darüber erhalten zu haben (vgl. P\_A: 119). P\_C versucht eine Erklärung für diese mangelnde Passung zu finden: „Weil manche Wörter, die können noch so schwierig sein, die haben so einen interessanten Klang, dass sie sich [bei den Lernenden] sofort einprägen“ (P\_C: 74). Das Schriftbild nutze sie ohnehin als „visuellen Eindruck“ für die Lernenden, aber auf die Behaltensleistung der Lernenden bei bestimmte Wörtern wie beispielsweise *skirt* habe ein „Besprechen“ der Schreibweise keinen Einfluss (vgl. P\_C: 84). Sie führt dies eher auf den „fremden Klang“ im Vergleich zu Begriffen, die deutliche Ähnlichkeiten zur deutschen Sprache zeigten bzw. auf *false friends* wie „*rock*“ und „*hose*“ zurück (P\_C: 82). P\_D bemerkt ebenfalls, dass eine direkte Übertragung aus England in den Fremdsprachenunterricht in Deutschland nicht ohne Anpassungen erfolgen könne (vgl. P\_D: 13). Sie begründet dies mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der erst- und fremdsprachlichen Lernenden: „[W]ir haben es ja auch [in der Fortbildungssitzung] thematisiert, die englischen Kinder, selbst wenn sie im Kindergarten[alter] sind, haben ja natürlich einen ganz anderen Wortschatz. Denen fallen gleich Worte ein, was fängt vielleicht mit ‚b‘ an. Das haben Kinder in der dritten, vierten Klasse in Bremen in Deutschland nicht“ (P\_D: 13). P\_D hält den „Transfer“ für die Lernenden für sehr anspruchsvoll und hält Übungen zur Graphembestimmung eher für Lernende der Jahrgangstufen fünf und sechs für geeignet, in denen Wörter mit bestimmten Graphemen gesucht werden oder Übungen zur unterschiedlichen Aussprache von bestimmten Graphemen (vgl. P\_D: 13).

Wenn Rechtschreibübungen überbetont und stark kognitiv bearbeitet würden, so wendet P\_D ein, seien die Übungen weniger gut geeignet und könnten den allgemein begeisternden Effekt von Englischunterricht in der Grundschule abschwächen oder gar zerstören (vgl. P\_D: 15). Der Unterricht werde dann auf das Thema „Sprachbetrachtung“ reduziert und dies sei „schade“ und für sie nicht wünschenswert (vgl. P\_D: 82). Sie führt weiter aus, dass wenn Lese- und Schreibübungen den überwiegenden Teil des Englischunterrichts ausmachten und z.B. ausschließlich selbstständig innerhalb von Wochenplänen gearbeitet würde, das Ziel des Englischunterrichts, „wo es so sehr auf das Hören und Sprechen ankommt“, verloren gehe (vgl. P\_D: 106ff). Ihrer Ansicht nach sei das Fach Englisch „Kommunikation“: „Und das ist nicht [...]: ‚Hier hast du deine 20 Arbeitsblätter. Die hakst du ab und am Ende der Woche sammle ich die ein‘“ (P\_D: 108). Dies sei nicht nur aus motivationalen Gründen, sondern auch hinsichtlich der Fehlerentwicklung in den fremdsprachlichen Fertigkeiten nicht „sinnvoll“ (P\_D: 108). Aufgrund der von ihr vermuteten Komplexität mancher Übungen merkt sie an, dass es nötig und hilfreich sein könnte, bestimmte Übungen auf Deutsch zu erklären (vgl. P\_D: 66).

### **Tatsächliche Nutzung**

In den Interviews wurden viele Ereignisse und Inhalte der Fortbildungssitzungen erneut aufgegriffen und über deren Eignung Einschätzungen seitens der Lehrkräfte abgegeben. Um genau zu identifizieren, auf welcher Erfahrungsgrundlage – der tatsächlichen oder der hypothetischen – die Lehrkräfte zu ihrem jeweiligen Urteil gelangt sind, wurden die Lehrkräfte explizit gefragt, welche Übungen und Materialien sie bis zum Zeitpunkt des Interviews bereits eingesetzt hatten.

Insbesondere melden die Lehrkräfte zurück, dass sie Übungen zur Bewusstmachung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen durchgeführt haben. Lehrkraft P\_A beispielsweise habe mit den Lernenden versucht, Regelmäßigkeiten in der Aussprache bestimmter Grapheme zu finden und die Aussprache auf diese Weise zu verbessern, z.B. im Fall von <th> (vgl. P\_A: 101). Sie thematisiere auch unterschiedliche Realisierungen eines Graphems, um deren Ausprägungen bewusst zu machen, z.B. wie folgt (vgl. P\_A: 101): „Ok, das habt ihr jetzt eigentlich SO gelernt, es kann aber auch mal SO sein“. Sie knüpfe diese Aspekte der Bewusstmachung jedoch eher an Themen an, z.B. im Zusammenhang mit einem *Roleplay* aus dem Lehrwerk, das sie dann abändere, aber die aus dem Lehrwerk vorgegebenen Phrasen größtenteils beibehalte (vgl. P\_A: 51). P\_B beschreibt ebenfalls, dass sie die Übungen an die Arbeit mit dem Lehrwerk angeknüpft habe. Sie habe in Jahrgangstufe drei beispielsweise bekannte Wörter mit „y“ auf Wortkarten sammeln lassen, welche anschließend von den Lernenden in der Klasse gemeinsam in Kategorien einsortiert wurden:

Und dann haben wir erst einmal geguckt wie sich das 'y' anhört. Wie bei *butterfly* also und dann *I*, *my*, *butterfly*, dass sich da das y ähnlich anhört. Hier hörte sich das dann immer wie ein /i:/ an: *Mary*, *Hollywood*, *Jeremy*, *Benny*, *body*. Wobei das nicht so ganz, aber das hatten die dazusortiert. Ich habe das dann auch nicht jedes Mal hinterfragt. Das sollten sie selbst machen. Und hier dann



auch diese: 'Playway' hatten sie auch genannt. Und dann, wenn dann [...] haben wir noch was gefunden. Das war mir auch noch gar nicht so bewusst, wenn es vorne steht wird das dann wie ein 'j' ausgesprochen. *You, yes, yeah, yellow...* So, und dann hatten sie ein Wort genannt und dann hab ich das aufgeschrieben und dann mussten sie das zuordnen. Und so diese vier Kategorien haben sie auch selber gefunden. Also dann haben sie dann immer geguckt: 'Hört sich das wie das an oder wie das oder wie das und wenn nicht, dann haben wir eine neue aufgemacht. (P\_B: 63)

In Jahrgangstufe vier habe sie beispielsweise den Chant „*Busy Lizzy*“ genutzt, um dort Reime mit den Lernenden herauszuarbeiten, diese auf Plakaten zu sammeln und Gemeinsamkeiten in der Schreibweise entdecken zu lassen (vgl. P\_B: 55, 61). P\_C beschreibt, dass sie die Übungen als Teil ihres Rituals „Morning Chat“ zum oft zum Einstieg in die Stunde verwendet habe (P\_C: 30). Sie erläutert, sie habe „einfach mal keinen kommunikativen Einstieg“ durchgeführt, „sondern einen Wir-gucken-uns-jetzt-mal-die-Sprache-an[-Einstieg]“ (P\_C: 30). Sie beschreibt zur Illustration folgende Übung: „Zum Beispiel diese Karten sortieren, die den /i:/-sound haben. Dass wir da die Wörter und die Bilder zusammenlegen und sowas“ (P\_C: 30). Lehrkraft P\_D beschreibt ebenfalls, sie habe den „Fokus auf Bewusstwerdung“ gelegt und „spielerische Sachen“ wie „'Wo hörst du das?' Oder 'wie viele Laute hörst du?' Oder 'was reimt sich auf 'fox'?' oder 'Reime aus dem Heft suchen'“ in ihren Unterricht eingebunden (vgl. P\_D: 60). P\_E habe nach eigenen Angaben „Phonem-Graphem-Übungen“ durchgeführt, indem sie beispielsweise den Anfangslaut vorgegeben habe und die Lernenden „sollten erraten, welches Wort das sein könnte“ (P\_E: 57). Sie habe mit dieser und ähnlichen Übungen den Lernenden bewusst machen wollen, wie ein bestimmter „Laut“ „am Anfang, in der Mitte und am Ende eines Wortes“ klinge (P\_E: 57). Nicht ganz klar wird in dieser Aussage, ob sie tatsächlich auf die Feinheiten von unterschiedlichen Allophonen eingeht oder auf die lautliche Repräsentation desselben Graphems an unterschiedlicher Stelle des Wortes. P\_F geht vage darauf ein, welche Übungen sie konkret im Unterricht ausprobiert habe, meldet jedoch große Schwierigkeiten, sowohl ihrerseits bei der Durchführung, als auch seitens der Lernenden, zurück. Sie habe „nicht so viel“ an Übungen ausprobiert und bei ersten Versuchen sei den Lernenden der Unterschied zwischen Laut und Buchstabe nicht klar gewesen und die Lernenden hätten Beispielwörter gebracht, die nicht gepasst hätten, so P\_F (vgl. P\_F: 61). Sie führt diese Schwierigkeiten jedoch auf Nachfrage nicht näher aus. Es stellt sich jedoch im Interview heraus, dass sie die Segmentierübung, die als Sensibilisierungsübung in der Fortbildung mit den Lehrkräften durchgeführt wurde, irrtümlicherweise mit den Lernenden erprobt hat.

Darüber hinaus berichten die Lehrkräfte von ersten Erfahrungen mit Übungen in Verbindung mit der Arbeit mit Kinderbüchern P\_A und P\_B berichten beide davon, dass sie mit dem Kinderbuch „*Superworm*“ von Julia Donaldson und Axel Scheffler (2013) und den darin enthaltenen Reimen gearbeitet hätten (P\_A: 109, P\_B: 49). P\_A betont, dass die Lernenden am Ende den wiederkehrenden Reim mitsprechen und mitlesen konnten (P\_A: 109). P\_B beschreibt im Zusammenhang mit dem Kinderbuchklassiker „*The Gruffalo*“ (Donaldson & Scheffler 2002a), dass sie die Lernenden ihrer vierten Klasse

ebenfalls habe Reimwörter suchen lassen. Hier seien *rimes* und *rhymes* gleichermaßen inbegriffen gewesen, erläutert sie (vgl. P\_B: 53). P\_A habe darüber hinaus mit den Reimen des Kinderreims „*Incy Wincy Spider*“ gearbeitet, führt dies allerdings nicht näher aus. P\_B betont, dass Bücher wie „*Froggy gets dressed*“ nicht nur ansprechend gestaltet, sondern auch thematisch gut geeignet seien um sie auch mit der englischen Schriftsprache im Unterricht zu verbinden, da sie für Kinder gut greifbare Themen enthielten (vgl. P\_B: 53). P\_C und P\_E erwähnen ebenfalls, dass sich Kinderbücher gut für die Arbeit mit Reimen eigneten, auch in Verbindung mit der Schriftsprache und nicht nur mündlich, gehen jedoch ebenfalls nicht näher auf Übungen diesbezüglich ein (vgl. P\_C: 30, P\_E: 29). P\_E schließt dies sogar explizit aus. Sie habe diese nicht zusätzlich eingebunden, da sie Reime ohnehin im Unterricht regelmäßig bearbeite (vgl. P\_E: 29). P\_D habe nach eigenen Angaben bisher Kinderbücher nicht in den Unterricht eingebunden, sei daran aber sehr interessiert und habe sich auch einige der Buchtipps aus der Fortbildungsveranstaltung notiert um sie später einzubinden (vgl. P\_D: 34, vgl. Realisierbarkeit).

### Materialien der Handreichung

Zusätzlich zu den tatsächlich genutzten Übungen und Materialien sowie dem, was die Lehrkräfte in ihrem Unterricht für durchführbar halten wurden sie explizit um eine Einschätzung hinsichtlich der in der Handreichung ausgehändigten Material- und Übungssammlung gebeten. Lehrkraft P\_A beurteilt diese wie folgt: „[D]as Material [...] fand ich super“ (vgl. P\_A: 119). An anderer Stelle kommt sie auf die Materialien erneut zu sprechen und stellt fest: „[D]a waren viele Ideen drin. [...], dass ich immer mal wieder gucken kann, was können wir nochmal einbringen“ (P\_A: 55).

Lehrkraft P\_C beschreibt, dass ihren Lernenden die Übungen sofort klar gewesen seien: „[D]as war alles ziemlich selbsterklärend, diese Aufgaben“ (P\_C: 38). Auf die Frage nach eventuell aufgetauchten Schwierigkeiten antwortet sie: „Nee, ich habe diese Übungen einfach gemacht“, es seien ohne Anpassungen keine Schwierigkeiten der Lernenden aufgetreten (vgl. P\_C: 40). Die Handreichung stelle ein „Repertoire an Übungen [...] wie man mit Schrift umgehen kann“ dar und eigne sich auch um mit dem „Klang der Sprache“ zu arbeiten (vgl. P\_C: 72). Sie nimmt hier Bezug auf die Übungen zur phonologischen Bewusstheit. Dieses Repertoire zur Verfügung zu haben sei „total dankbar einfach“ und eine „schöne Ergänzung des Unterrichts (vgl. P\_C: 68, 72). In Ergänzung zu diesem Urteil bezeichnet Lehrkraft P\_D die „spielerische[n] Angebote“ der „sehr umfangreich[en]“ Handreichung als „wirklich super“ und „ganz toll“ (P\_D: 13). Sie seien „eine Ergänzung und eine Verstärkung“ ihres regulären Unterrichts (P\_D: 13). Konkret gefallen ihr nach eigenen Angaben besonders die Vorschläge für geeignete Kinderbücher wie „*Room on the broom*“ (Donaldson & Scheffler 2002b), „*The Gruffalo*“ (Donaldson & Scheffler 2002a) oder „*Ketchup on your cornflakes?*“ (Sharratt 2006) (vgl. P\_D: 28-34). Sie hält die Übungen der Handreichung auch in Verbindung mit dem Lehrwerkunterricht für geeignet, vor allem in Anbindung an Lieder, Rhythmus Elemente, Gedichte und Chants (vgl. P\_D: 28-34). Von eigenen Anpassungen

bzw. Abwandlungen dieser Ausgangsmaterialien berichten vier der Lehrkräfte (vgl. P\_A: 101, P\_B: 63, P\_C: 30, P\_D: 25).

### **Persönliche Relevanz der Fortbildungsinhalte**

Die Lehrkräfte äußerten im Gespräch, inwiefern die Fortbildung für ihr professionelles Wirken Bedeutung zum Zeitpunkt des Interviews hatte. Alle sechs interviewten Lehrkräfte berichten von einem veränderten Bewusstsein hinsichtlich ihres schriftlinguistischen Fachwissens und daraus resultierenden didaktischen Konsequenzen für ihre Unterrichtspraxis (vgl. Interviews mit P\_B: 13, P\_A: 129, P\_C: 54, P\_D: 90, P\_E: 83, P\_F: 19). Letzteres äußert sich nach Angaben der Lehrkräfte jedoch unterschiedlich im individuellen Fall. Die Lehrkräfte P\_B und P\_A berichten davon, dass für sie die Details zum englischen Schriftsystem persönlich „interessant“ und „wichtig“ als Hintergrundwissen gewesen seien, insbesondere wie unterschiedlich bestimmte Grapheme ausgesprochen würden (vgl. P\_B: 67, P\_A: 41). Lehrkraft P\_B belegt dies am Beispiel der Übung zur Aussprache des Graphems <y>, die sie mit ihrer Lerngruppe durchgeführt habe: „[D]as war mir auch noch gar nicht so bewusst. Wenn es vorne steht wird es dann wie ein ‚j‘ ausgesprochen: ‚you, yes, yellow‘“ (P\_B: 63). Sie berichtet auf diese Weise von gemeinsamen erfreulichen Lernerlebnissen mit ihren Lernenden (vgl. P\_B: 67). Lehrkraft P\_A betont, dass für sie die Einsicht in die Details bezüglich des englischen Schriftsystems und bezüglich des Schriftspracherwerbs im ersprachlichen Kontext in England stark motivierend seien, die Unterschiede hinsichtlich der Aussprache und der Schreibweise der englischen Sprache verstärkt in ihrem Unterricht mit den Lernenden zu thematisieren und inhaltlich „noch ein Bisschen was raus[zuziehen für den [...] Englischunterricht“ (vgl. P\_A: 129). Lehrkraft P\_F betont hingegen, dass ihr persönlich bewusst geworden sei, dass Englisch „ja eigentlich eine schwierige Sprache“ sei und sie dies vor der Fortbildung nicht wahrgenommen und nie darüber nachgedacht habe (vgl. P\_F: 17, 19). Hinsichtlich der Konsequenzen für ihren Unterricht bemerkt sie, sie „würde jetzt mehr auf.. ja.. auf solche Sachen eingehen. So, wie wir das ja jetzt schon als Hausaufgaben immer aufgehabt haben während der Fortbildung.. würde ich jetzt schon öfter machen“ (P\_F: 21). Sie bezieht sich damit auf die Übung, in der die Fortbildungsteilnehmerinnen zur Schulung der eigenen Sensibilität für die komplexen Strukturen der englischen Schriftsprache englische Grapheme durch Segmentierung identifizieren sollten (z.B. *fish* in die Grapheme <f>, <i> und <sh>). Diese Übung war seitens der Fortbildungskonzeption nicht als geeignet erachtet worden, um sie mit Lernenden durchzuführen, weil sie einen hohen Grad an Abstraktion sowie metasprachlicher Reflexionskompetenz erfordert, sondern wurde in der Fortbildung als Sensibilisierungsübung für die Komplexität der englischen Schriftsprache eingesetzt (vgl. Kapitel 7.1.2).

Die Lehrkräfte P\_C und P\_E sowie P\_D bestätigen ebenfalls ein verändertes Bewusstsein bezüglich der Struktur der englischen Schriftsprache (vgl. P\_D: 90, P\_E: 83, P\_C: 54). P\_D betont wertschätzend die

Besonderheit der Fortbildung, die Rechtschreibung mit den Lernenden einzubeziehen, da dies den Lernenden erstmals im Fremdsprachenzusammenhang ermögliche, Rechtschreibstrategien zu erwerben und nicht ohne Unterstützung in der Pflicht zu stehen, korrekt schreiben zu müssen (vgl. P\_D: 90). P\_C betont, dass ihr diese Fortbildung in methodischer Hinsicht sehr gelegen gekommen sei, da sie selbst schon länger Übungen zur Nutzung der „Reading-Tree-Hefte“ und das „In-Sounds-Lesen“, sie bezieht sich hier insbesondere auf die Aussprache der Vokallaute als Inlaute, habe erarbeiten wollen, sich aber die Zeit dafür bisher nie genommen habe (vgl. P\_C: 54). Diese Aspekte des erstsprachlichen Schriftspracherwerbs seien ihr aus den Erfahrungen an einer Grundschule in England bereits bekannt gewesen (vgl. P\_C: 54). Seit der Fortbildung habe sie daher insbesondere mit den Graphemkarten gearbeitet und kleinere Übungen zur Bewusstmachung der Graphem-Phonem-Beziehungen mit den Lernenden durchgeführt (vgl. P\_C: 54). Lehrkraft P\_E benennt explizit die Phaseneinteilung für sie selbst als hilfreich, die in der Fortbildung angesprochen wurde, da sie ihr jetzt helfe, einerseits selbst die Komplexität des schriftsprachlichen Materials des Lehrwerks einzuschätzen und andererseits möglicherweise als besonders schwierig eingestufte Wörter seitdem mit den Lernenden „extra [zu] erwähne[n] und [zu] übe[n]“ (vgl. P\_E: 83).

### **Verbindung zum Anfangsunterricht Deutsch**

In der Fortbildungsveranstaltung selbst wurden die Lehrkräfte gebeten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Schriftspracherwerb Deutsch aufzuzeigen und mögliches Wissen und mögliche Erfahrungen diesbezüglich aufzugreifen und für den Englischunterricht in der Fremdsprache nutzbar zu machen. In den qualitativen Interviews wurde dies erneut aufgegriffen, was nachfolgend personenbezogen beschrieben wird, da die Antworten wenige Parallelen aufweisen.

In Analogie zum Anfangsunterricht Deutsch, beschreibt Lehrkraft P\_A, biete sich an mit einfachen englischen Wörtern zu beginnen und dann nach und nach „Lautzuordnungen“ einzuführen bzw. zu den bereits aus Deutsch bekannten zu ergänzen (vgl. P\_A: 43). Zusätzlich müsse einiges aufgrund der zahlreichen Ausnahmeschreibungen dennoch auswendig gelernt werden, so P\_A (vgl. P\_A: 43).

Lehrkraft P\_B merkt beispielsweise an, dass man mit den englischen Wörtern auch die Identifikation von Silben analog zum Deutschunterricht deutlich machen könne, indem man Silben klatschen lasse, z.B. im Wort *but-ter* (P\_B: 41). Auch die Vorlesekultur könne gut in den Englischunterricht mit englischen Kinderbüchern übertragen werden (vgl. P\_B: 51). Konkret hinsichtlich der Rechtschreibübungen könne man ansetzen, indem man mit den Lernenden ähnliche Wortstämme analog zum Deutschunterricht suche oder mehr Rechtschreibstrategien, z.B. wie die in der Handreichung der Fortbildung aufgeführten, thematisiere (vgl. P\_B: 69, 71). Abschließend bemerkt P\_B: „Also auf jeden Fall hat man es jetzt mehr so im Hinterkopf und ich werde das jetzt wohl mir vornehmen für den nächsten Durchgang,

dass man da wirklich mehr so wie im Anfangsunterricht Deutsch mehr so diese Rechtschreibstrategien thematisiert“ (P\_B: 75).

Lehrkraft P\_D wendet kritisch ein, dass Rechtschreibübungen auch im Deutschunterricht aus ihrer Erfahrung immer eher unbeliebt bei den Lernenden seien und sie dies auch für den Englischunterricht befürchte, wenn Rechtschreibungen zu stark in den Unterricht einbezogen würden (vgl. P\_D: 15). Zu Bekanntem aus dem Deutschunterricht Vergleiche zu ziehen, z.B. „ähnliche Worte“ zu suchen oder Regeln und Beispiele aufzugreifen, halte sie dennoch für „nicht verkehrt“ (P\_D: 19). Die Arbeit mit Reimwörtern sei außerdem ein Bereich, der den Lernenden bereits bekannt sei und an den sich gut anschließen lasse (P\_D: 42). Als Lern- und Merkhilfe könne sie sich beispielsweise gut vorstellen, deutsche Beispiele einzubinden (P\_D: 50). Sie verweist erneut auf ihre Idee der Forschertätigkeit, bei der die Lernenden selbst „aktiv“ würden und somit auch die Verbindung von gesprochener und geschriebener Sprache bearbeiteten (vgl. P\_D: 50). Sie merkt hier an, dass sie nicht ausschließlich selbstständig arbeiten sollten, sondern die Interaktion mit der Lehrkraft oder mithilfe von Wörterbüchern immer zusätzlich möglich sei (vgl. ebd.). Sie achte auch darauf, dass die Lernenden selbstständig mit den Wörterbüchern umgehen lernten. P\_D macht deutlich, dass alle Fremdsprachenlernenden bereits Erfahrung mit Rechtschreibübungen im Deutschunterricht gesammelt hätten und dass man daran gut wie folgt anknüpfen könne: „Welche Regeln und welches Wort kennst du dazu und reimt es sich?' Also.. oder.. ja gut, das mit den Silben ist halt nicht so günstig. Ja. Vorsprechen nachsprechen. Bewusst machen. Das sind alles Aspekte, die kennen die aus dem Deutschunterricht“ (P\_D: 58).

Lehrkraft P\_E äußert ihre Skepsis und ihre persönliche Schwierigkeit bezüglich des Einbezugs von Übungen auf den vorgestellten vier unterschiedlichen linguistischen Ebenen ähnlich dem englischen Vorbild (P\_E: 43). In Anlehnung an ihre Erfahrungen im Schriftspracherwerb Deutsch findet sie selbst „noch schwierig“, Schnittstellen zu identifizieren und für den Englischunterricht nutzbar zu machen (P\_E: 43). Sie begründet dies mit Bedenken, dass sich bei den Lernenden Rechtschreibfehler langfristig einschleichen könnten, die dann nicht mehr behebbar seien (P\_E: 47). Bislang habe man Wörter im Englischunterricht schriftlich aus dem Grund als Ganzes eingeführt, damit Aussprachefehler vermieden werden könnten (P\_E: 41). Sie sei skeptisch, dass sich die Regeln eins zu eins aus dem Deutschunterricht übertragen ließen und befürchte, wenn die Lernenden auf ihre Erfahrungen im Deutschunterricht zurückzugreifen, dass sich auf diese Weise eine falsche Aussprache einschleifen könnte (P\_E: 47).

Lehrkraft P\_F bringt einen praktisch relevanten Aspekt des Deutschunterrichts mit ein, dass es eine Notwendigkeit für das Schreiben auch auf Englisch gebe, indem sie darauf verweist, dass im Deutschunterricht auch Wortsammlungen angefertigt würden und man ohne Schreiben schwer auskomme (vgl. P\_F: 13). Sie führt als Vorteil an, dass im Vergleich zur deutschen Rechtschreibung „der größte Teil

der Groß- und Kleinschreibung“ entfalle (vgl. P\_F: 19). Die Lernenden greifen ihrer Ansicht nach ohnehin auf Bekanntes aus dem Deutschunterricht zurück, z.B. beim Lesen: „Im Grunde genommen lesen sie ja auch so, wie sie es gelernt haben. Sie lesen Wörter, wenn ich Ihnen das nicht anders gesagt habe, sie lesen, wie sie es gelernt haben im Deutschen“ (P\_F: 38). Daraus schließt sie, dass es sinnvoll sei, dies im Englischunterricht aufzugreifen.

Mehrfach wird, wie die Ausführungen zeigen, der bewusstmachende Aspekt des Vorgehens im Deutschunterricht, sowie bekannte Strategien wie die Suche nach ähnlichen Wortstämmen als möglicherweise gewinnbringend beschrieben. Die Darstellung macht jedoch deutlich, dass es sich um Vorschläge und erste Ideen der Lehrkräfte handelt, wie diese Verbindung zum Deutschunterricht gestaltet werden könnte.

### **Wahrgenommene Relevanz des Einbezugs der englischen Schriftsprache aufgrund der Fortbildung**

Die interviewten Lehrkräfte halten das Vorstellen der Ideen innerhalb einer Lehrerfortbildung für geeignet, sofern diese bestimmte Kriterien erfülle. P\_A beispielsweise bemerkt, dass ausführliche Erklärungen, sowohl in Bezug auf linguistisches Fachwissen, als auch in Bezug auf didaktische Implikationen und methodische Vorschläge, im Rahmen der Lehrwerkeinbettung auch konzeptionell eingefügt werden müssten, da für fachfremde Lehrkräfte vieles hinsichtlich der Besonderheiten des englischen Schriftsystems autodidaktisch schwer zu erschließen sei (vgl. P\_A: 95). Sie plädiere daher dafür, dass auch im Falle einer Einbettung in das Lehrwerkkonzept Fortbildungen sinnvoll seien um kompetent mit der Schriftsprache im Englischunterricht zu arbeiten (vgl. ebd.). Auch Lehrkraft P\_F betont, dass sie sich speziell eine Fortbildung zu möglicherweise eingebetteten Übungen innerhalb „ihres“ Lehrwerks Playway wünsche, da sie aktuell den von ihr erwarteten Mehraufwand nicht betreiben wolle (vgl. P\_F: 59). Lehrkraft P\_B betont, dass die in der Fortbildung genannten Aspekte in Bezug auf die Struktur der englischen Schriftsprache „auf jeden Fall mehr ins Bewusstsein“ der Lehrkräfte rücken müssten, z.B. durch weitere Fortbildungen (vgl. P\_B: 89). P\_B und P\_A heben hervor, dass die Inhalte der Fortbildung „weiter [ge]streut“ werden müssten und das Bewusstsein für die englische Schriftsprache unter Grundschullehrkräften allgemein gefördert werden müsse (vgl. P\_A: 95, P\_B: 89). Lehrkraft P\_C betont, dass eine Fortbildung selbst flexibel auf die Lehrstile der teilnehmenden Lehrkräfte eingehen müsse, indem sie verschiedene Szenarien für den möglichen Einsatz der Übungen vorstelle, aus denen Lehrkräfte dann selbstständig auswählen könnten (vgl. P\_C: 68). Darüber hinaus müsse das Vorgestellte in Form von „kleine[n] Übungen [...], die man immer mal einsetzen“ könne, präsentiert werden, damit Fortbildungsinhalte die Chance bekämen, dauerhaften Einzug in den Unterricht zu erhalten (vgl. P\_C: 68). Das Anspruchsniveau der Fortbildung, so Lehrkraft P\_D, müsse „sehr niederschwellig“, d.h. „nicht zu komplex“ für die Lehrkräfte sein, damit jede Lehrkraft für sich Anschlussmöglichkeiten finden könne (vgl.

P\_D: 100). P\_E und P\_A bemerken, dass gerade für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte diese Fortbildung als wichtig zu betrachten sei bzw. dass es für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte unter Umständen aufgrund des fehlenden linguistischen Hintergrundwissens schwieriger sein könnte, die schriftlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu fördern (vgl. P\_A: 123, P\_E: 97). Eine Fortbildung müsse nach P\_D den „spielerischen“ Grundgedanken des Englischunterrichts in der Grundschule beinhalten und müsse die Lehrkräfte davon überzeugen, dass der inhaltliche Fokus der Veranstaltung „für die Kinder wichtig und auch hilfreich“ sei (vgl. P\_D: 100). Dies präzisiert sie, indem sie darauf hinweist, dass die Lernenden auf diese Fertigkeit in ihrer weiteren Schullaufbahn werden aufbauen müssen, z.B. auf das Schreiben und die Schriftkenntnisse (vgl. ebd.). Eine Hilfe sei das Lesen und Schreiben auf Englisch beispielsweise deshalb, da es als Visualisierung diene, als Gedächtnisstütze, das selbstständige Lernen befördere und zur Binnendifferenzierung hilfreich sei (vgl. P\_D: 100). Lehrkraft P\_E betont, dass der Praxisbezug, d.h. die direkte Erprobung innerhalb der Veranstaltung, für sie einen zentralen Stellenwert von Fortbildungen ausmache (vgl. P\_E: 99). Darüber hinaus merkt auch sie an, dass die vorgestellten Übungen sich unkompliziert, d.h. ohne große Mehrarbeit, in den aktuellen Unterricht einbeziehen ließen und dies für einen tatsächlichen Einbezug außerhalb der Veranstaltung überzeugend wirke (vgl. P\_E: 97). Als Argument für die Nützlichkeit für die Lernenden bemerkt Lehrkraft P\_E analog zu P\_D, dass der schriftsprachliche und bewusstmachende Aspekt im Englischunterricht „gerade im Hinblick auf die weiterführenden Schulen“ sinnvollerweise einbezogen und die schriftlichen und metasprachlichen Fertigkeiten somit angebahnt werden können (vgl. P\_E: 97). Lehrkraft P\_B fasst die Anforderung für den gelingenden Einbezug der vorgestellten Inhalte in Form von bewusstmachenden Übungen wie folgt zusammen: „[D]ie Lehrkraft muss es im Prinzip im Bewusstsein haben und auch irgendwie gut finden und auch vertreten, und nur dann wird es auch Einzug erhalten in den Unterricht“ (vgl. P\_B: 89).

### 8.2.2 Lernendenorientierung

In diesem Abschnitt werden die Antworten zusammengefasst, bei denen die Lehrkräfte im Schwerpunkt mit den Bedarfen der Lernenden, d.h. mit selbst erlebten oder erwarteten Vorteilen für fremdsprachliche Lernprozesse argumentierten. In Bezug auf die Lernendenorientierung wurde verstärkt in den Bereichen der erlebten oder erwarteten Effekten für die fremdsprachlichen Leistungen, der erlebten oder erwarteten positiven Auswirkungen auf binnendifferenzierenden Unterricht oder die allgemeinen grundschuldidaktischen Unterrichtsprinzipien argumentiert. Darüber hinaus argumentieren Lehrkräfte mit dem Interesse oder der Motivation der Lernenden sowie der Möglichkeit, die Übungen als herausforderndes Element einzusetzen. Ergänzend wurden die Lehrkräfte nach ihren Einschätzungen bezüglich der Eignung für lese-rechtschreib-schwache Lernende und Nicht-Deutsch-als-Erstsprache-Lernende gefragt.

### **Auswirkungen der Übungen auf die fremdsprachlichen Leistungen der Lernenden**

Nachfolgend werden die von den Lehrkräften genannten, entweder auf den ersten Erprobungen basierenden erlebten Erfahrungen oder erwarteten Auswirkungen hinsichtlich der fremdsprachlichen Leistungen der Lernenden beschrieben.

Die Lehrkräfte betonen, dass die vorgestellten Übungen, insbesondere zu den Graphem-Phonem-Korrespondenzen, erwarten lassen, dass den Lernenden das „Erlesen“ von zunächst bekanntem, später auch unbekanntem Sprachmaterial, erleichtert wird. Lehrkraft P\_C beschreibt dies wie folgt: „[W]enn [die Lernenden] ein neues Wort sehen, das nicht völlig ausgefallen ist, dann sind sie oft in der Lage das schon selber zu erlesen. [...] [I]ch könnte mir vorstellen, dass wenn man mit solchen Übungen das immer mal wieder thematisiert, dass man den Kindern das Lesen dann erleichtert“ (P\_C: 60). Lehrkraft P\_D betont, dass die Übungen zum Anbahnen der Schrift die Lernenden „selbstständiger machen“. Sie seien dann weniger von der Lehrkraft abhängig, sondern könnten selbst Lese- und Rechtschreibstrategien entwickeln und aufbauen (vgl. P\_D: 11). Lehrkraft P\_E bemerkt ebenfalls, dass die Übungen bei regelmäßigem Einsatz sowie regelmäßiger Übung sehr hilfreich für die Lernenden sein könnten, um sich selbstständig Vokabular zu erschließen (P\_E: 81). Nicht nur in Bezug auf das Dekodieren, sondern auch auf das Vorlesen auf Englisch seien die Übungen förderlich, so Lehrkraft P\_B (vgl. P\_B: 67). Sie erhoffe sich von den Übungen, dass sie mit den Lernenden auch Anteile in Klassenlektüre lesen lassen könne (P\_B: 51). Ähnlich argumentieren die Lehrkräfte P\_A, P\_E und P\_D, dass generell darauf geachtet werden müsse, dass die Lernenden die korrekte fremdsprachliche Aussprache erlernten. Die Übungen zu Graphem-Phonem-Korrespondenzen fördere diese, insbesondere in Abgrenzung zu den im Deutschunterricht gelernten Korrespondenzen und um zu vermeiden, „dass die Kinder doch eher noch einmal auf die deutsche Sprache zurückgreifen und dann die Wörter eher so schreiben wie es im Deutschen wäre“ (vgl. P\_A: 101, P\_E: 47, 51, P\_D: 106). In Bezug auf das Leseverstehen bemerkt Lehrkraft P\_C, dass die Übungen auf Graphem-Phonem-Ebene insbesondere für das selbstständige Erlesen unbekannter Kognaten hilfreich seien, sie sich dies für mit der deutschen Entsprechung unähnliche Wörter schwieriger vorstelle (vgl. P\_C: 64). In Bezug auf das Schreiben möchte Lehrkraft P\_B verstärkt „Creative Copying“ einbeziehen können und sieht dies mithilfe der Übungen auf verschiedenen linguistischen Ebenen befördert, insbesondere auf Graphem-Phonem- sowie auf Anlaut-Silbenreim-Ebene (P\_B: 33). Lehrkraft P\_E sieht sogar die Chance, dass den Lernenden durch die Förderung von Rechtschreibregeln das Schreiben eigener Sätze effektiver gelingen könnte (P\_E: 79). Sie sieht die Übungen als angemessene Möglichkeit, Grammatikarbeit im Grundschulenglischunterricht als Vorbereitung auf den Englischunterricht der weiterführenden Schulen anzubahnen (P\_E: 97).



Die Lehrkräfte P\_D, P\_A und P\_B bemerken im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung, dass die sprachliche Korrektheit im Grundschulenglischunterricht besonders durch die Verstärkung der schriftlichen Fertigkeiten nicht überbetont werden sollte und belegen dies anhand von Beispielen aus ihrer Unterrichtspraxis. Lehrkraft P\_A berichtet beispielsweise aus der Arbeit mit dem schuleigenen Portfolio, dass dort nicht ausschließlich fehlerfreie Arbeitsprodukte der Lernenden Einzug erhielten, sondern durchaus gelegentlich eine Version „ein Bisschen korrigiert“ aufgenommen werde um das Engagement der Lernenden nicht zu trüben (vgl. P\_A: 77). Die Lehrkräfte P\_D und P\_B berichten vom Umgang mit schriftlichen Fehlern bei der Korrektur von Klassenarbeiten oder Vokabeltests. Sie ließen dort großzügig Antworten noch als korrekt gelten, auch wenn Rechtschreibfehler gelegentlich reichlich vorhanden seien (vgl. P\_B: 33, P\_D: 70). P\_D betont, dass eine Form der Sprachbetrachtung auf spielerische Art zur Entwicklung von Lese- und Rechtschreibstrategien in der Fremdsprache Englisch sehr sinnvoll für die Lernenden sei (P\_D: 84). Hingegen betont Lehrkraft P\_F, ihr sei von Beginn der Einführung von Englisch in der Grundschule an eine ausbalancierte Förderung aller Fertigkeiten, also auch der schriftlichen im Grundschulenglischunterricht wichtig gewesen und deren strukturierte Förderung mithilfe der vorgestellten Übungen komme ihren Unterrichtsvorstellungen daher entgegen (P\_F: 13). Mehrfach werden in den Interviews jedoch von den Lehrkräften Bedenken geäußert, dass das Überbetonen der schriftlichen Fertigkeiten die Lernenden kognitiv überfordern könnte und dies für die Entwicklung der fremdsprachlichen Fertigkeiten hemmend sein könnte (P\_D: 21). P\_E wendet diese Befürchtungen positiv und bemerkt, sie thematisiere auftretende Schwierigkeiten sofort im Unterricht und liefere Erklärungen, z.B. indem sie erklärt, „dass es eben verschiedene Buchstaben für den gleichen Laut gibt“ (P\_E: 65). Lehrkraft P\_F hingegen führt die Befürchtung der Überforderung dazu, den Englischunterricht für Lernschwache sogar komplett infrage zu stellen (P\_F: 61, 92). Als Scaffolding-Angebot in Form einer Lern- oder Merkhilfe oder zur Visualisierung seien die Übungen sehr gut geeignet, so resümiert Lehrkraft P\_D trotz der geäußerten Bedenken (P\_D: 100, 50, 11). Wenn die Übungen an Bekanntes aus der Lebenswelt der Lernenden anschließen könnten, z.B. an bekannte englische Wörter, so fügten sie sich sehr gut an den Lernstand an, so resümieren Lehrkräfte P\_C und P\_A (P\_C: 15, P\_A: 39).

### **Binnendifferenzierung**

In mehreren Interviews wurde das Thema Schrift in Verbindung mit binnendifferenzierendem Unterricht angesprochen. Hinsichtlich der leistungsstarken Lernenden sind die Antworten der Lehrkräfte jedoch eher unkonkret. Lediglich die Lehrkräfte P\_A und P\_D äußern sich überhaupt zu den leistungsstarken Lernenden. Lehrkraft P\_A bemerkt, dass ihrer Erfahrung nach das Schriftbild für diese Lernenden schneller hinzugezogen werden könne als für die übrigen Lernenden (vgl. P\_A: 29). Lehrkraft P\_D betont, dass ihre Idee des „Forschungsauftrags“ zum Anbahnen der Schrift auch geeignet sei „für starke Kinder, die fertig sind oder auch mitdenken [oder] selber was entwickeln wollen“ (P\_D: 25).

Für Lernschwächere könnten sich laut Lehrkraft P\_A Übungen wie „verschiedene Laute mit dem Ball werfen“ eignen um mit der Schrift zu arbeiten (vgl. P\_A: 87). Diesen Lernenden müsse man dennoch viel durch vorsprechen und nachsprechen des zu Lesenden nahebringen und behutsam mit der Schrift vorgehen (vgl. P\_D: 52). Das gemeinsame Lesen sei für diese Lernenden laut Lehrkraft P\_D besonders wichtig sowie Routinen und Rituale wie ein „Anfangslied“ sowie ein Gewöhnen an die englische Sprache durch einen Lehrervortrag auf Englisch (vgl. P\_D: 54). Differenzierung erfolge dann in ihrem Unterricht auch mündlich durch den Einsatz unterschiedlich komplexer Nachfragen an die Lernenden (P\_D: 54). Lehrkraft P\_E beschreibt, dass lernschwächere Lernende in ihrem Unterricht bei Schreibaufgaben zusätzliche Erklärungen von ihr geliefert bekämen (P\_E: 29). Sie gebe ihnen Beispiele vor, schreibe Wörter vor oder stelle Satzanfänge bereit (P\_E: 31). Bezüglich der schriftlichen Fertigkeiten schwächere Lernende werden laut P\_F verstärkt zum Sprechen und Vorlesen animiert, um diese Fertigkeiten verstärkt zu fördern (P\_F: 9).

Das aktuell relevante Thema Inklusion, so Lehrkraft P\_D, habe für sie zur Konsequenz, dass der Englischunterricht individualisiert werden müsse und die Lernenden selbstständiger arbeiten müssten (P\_D: 52). Lehrkraft P\_D nutze die schriftlichen Fertigkeiten ohnehin zur Binnendifferenzierung in Form von Arbeitsblättern „passend zum Unterrichtsgegenstand [...] um zu differenzieren für die, die fertig sind“ (P\_D: 11). Sie differenziere die Aufgaben in Form von Zusatzmaterial, welches sich auch im Anspruchsniveau steigere, da dies meist zusammenhänge (P\_D: 110). Hinsichtlich des Schreibens könne man erwarten, dass Rechtschreibschwierigkeiten in Deutsch meist auch Rechtschreibschwierigkeiten in Englisch nach sich zögen, so P\_D (vgl. P\_D: 78). Wenn die Schrift diesen Lernenden als Visualisierung oder Gedächtnisstütze diene, oder die Selbstständigkeit unterstütze, könne man dennoch besser binnendifferenziert unterrichten (P\_D: 100).

### **Allgemeine grundschuldidaktische Unterrichtsprinzipien**

Neben den fremdsprachenbezogenen Fertigkeiten nennen die Lehrkräfte einige grundschulspezifische Prinzipien von Unterricht, die sie durch die in der Fortbildung vorgestellten Lese- und Schreibübungen verfolgt sehen. Hinsichtlich methodischer Kompetenzen betonen die Lehrkräfte P\_D und P\_C, dass dies das selbstständige Arbeiten fördern könne, da die Lernenden zum selbstständigen Lesen angeregt würden bzw. arbeitsmethodisch selbstständiger sein könnten, wenn ihnen das Lesen erleichtert werde (vgl. P\_C: 60, P\_D: 68). Lehrkraft P\_C beschreibt, dass sie in den Übungen eine Möglichkeit sehe, stärker lernendenorientierte Unterrichtsmethoden wie Stationenlernen einsetzen zu können, was sie sehr begrüße (P\_C: 9). Im Gegensatz dazu wendet Lehrkraft P\_D ein, dass sie eine zu starke Verschiebung der zu fördernden Fertigkeiten in Richtung des Schriftlichen wenig begrüßen würde, da sie im Falle von ausschließlicher Wochenplanarbeit beispielsweise die mündliche Kommunikation nicht ausreichend gefördert sehe (vgl. P\_D: 106).

Abgesehen von diesem Einwand beschreiben die Lehrkräfte, dass die Übungen durchaus eine lernendenaktivierende Funktion einnehmen und den Englischunterricht weniger lehrkraftzentriert gestalten lassen, wie Lehrkraft P\_D beschreibt: „Wozu dient das Schriftbild? [...] um sie [...] selbstständiger zu machen. Dass sie nicht nur abhängig vom Lehrer sind, sondern auch noch selber was bearbeiten. Dass sich das noch einmal festigt“ (P\_D: 11). Diese Lernendenaktivierung beschreibt auch Lehrkraft P\_B als förderlich, wenn sie berichtet, dass sie die Lernenden in ihrem Englischunterricht selbst Wort- und Bildkarten erstellen und je nach Aussprache gruppieren lasse (P\_B: 27, 63). Lehrkraft P\_D fasst abschließend zusammen: „Im Grunde ist es das, was ich auch schon vorher gemacht habe. Ich habe mindestens zwei Arbeitsblätter [mit schriftlichen Aufgaben] in jeder Stunde dabei, die nicht jeder machen muss, aber halt in petto. Und was ich gut finde sind diese Angebote spielerischer Art. Das lockert [die Unterrichtsstunde] auf. Und den Fokus auf Bewusstwerdung [finde ich wichtig]“ (P\_D: 108).

### **Lernendeninteresse und Herausforderung**

Gefragt nach dem wahrgenommenen Interesse, das die Lernenden im Unterricht an der englischen Schriftsprache zeigen, geben die Lehrkräfte an, dass insbesondere der Einsatz der Bilderbücher im Englischunterricht für die Lernenden sehr ansprechend sei (vgl. P\_A: 109, P\_B: 53). Darüber hinaus wird genannt, dass die Lernenden selbst gern Materialien wie Wort-Bild-Karten erstellen, englische Lieder mitlesen und gemeinsam deren Inhalt erschließen sowie gemeinsam Reimwörter in Texten sammeln und kategorisieren (vgl. P\_B: 27, 57, 63, P\_A: 59). Das Lesen sei für viele Lernende sehr interessant, wohingegen das Schreiben, da es oft größere Schwierigkeiten bereite als das Lesen, viele Lernende verwirre oder hemme, so die Lehrkräfte (vgl. P\_C: 17, P\_D: 98, P\_F: 75). Die Lehrkräfte empfinden das Lesen für die Lernenden als „aufregend“, beschreiben, dass die Lernenden gern „mit Wörtern spielen“ oder dass die Arbeit mit Kinderbüchern „alle gut finden“ und sich „in der Regel“ mit der Schrift gern beschäftigen wollen (vgl. P\_B: 85, P\_F: 75, P\_A: 15, 109). Den Lernenden fielen gelegentlich selbstständig Unterschiede zwischen Laut und Schriftbild auf, was sie auch im Unterricht ansprechen, so berichten die Lehrkräfte P\_C und P\_B vom Interesse der Lernenden an der Schrift (vgl. P\_B: 61, P\_C: 17). P\_D räumt ein, dass dies ihren Lernenden unter Umständen auffalle und es sie auch interessieren könnte, sie es aber nicht immer bewusst mitbekomme, dass die Lernenden es in ihrem Unterricht ansprechen, außer im Fall von Bewertungsfragen (vgl. P\_D: 76). Lehrkraft P\_E weist darauf hin, dass sich ihre Lernenden meist in Jahrgangstufe vier bereits selbstständig englische Arbeitsaufträge erschließen können, ohne dass sie zusätzliche Erklärungen liefern müsse (vgl. P\_E: 98). Das Lesen stelle in diesem Zusammenhang in Jahrgangstufe vier keine Schwierigkeit mehr dar.

Darüber hinaus thematisieren die Lehrkräfte im Gespräch, dass die vorgestellten Übungen auch eine Herausforderung für die Lernenden darstellen und geben teilweise Hinweise darauf, wie die Lernenden

diese überwinden konnten oder überwinden könnten. Lehrkraft P\_B weist darauf hin, dass der Unterschied zwischen lautlichem Reim und Silbenreim für die Lernenden in ersten Erprobungen nicht einfach zu unterscheiden war und sie zur Aufrechterhaltung der Motivation zunächst alle Arten von Reimen gesammelt habe (vgl. P\_B: 59). Den Lernenden sei allerdings eigenständig aufgefallen, dass sich in manchen Reimen auch dieselbe Schreibweise wiederfinde (vgl. P\_B: 61). Ihre Lernenden hätten sich gern durch die Übungen „durchgebissen“, so Lehrkraft P\_B (P\_B: 31). Die Lehrkräfte P\_D, P\_C und P\_F bemerken, dass der Unterschied zwischen Graphem und Phonem und die Arbeit mit diesen Einheiten im Rahmen der Übungen nicht ganz einfach für die Lernenden zu verstehen sei und dies einiger Erklärung bedürfe, wenn auch nicht mit den metasprachlichen Fachbegriffen (vgl. P\_F: 61, P\_D: 13, P\_C: 80). P\_F merkt an, sie habe Schwierigkeiten, den Lernenden diesen Unterschied in der Fremdsprache deutlich zu machen, obwohl ihnen dieser aus dem Schriftspracherwerb Deutsch ihrer Ansicht nach bekannt sein müsste (vgl. P\_F: 61). Lehrkraft P\_D betont diesbezüglich, dass die Fremdsprachenlernenden ausschließlich auf gelernte Inhalte aus Unterricht und eventuell Lebenswelt zurückgreifen können, aber im Vergleich zu erstsprachlichen Lernenden nicht denselben Erfahrungsschatz an sprachlichem Wissen hätten, um diese Unterschiede wahrnehmen zu können (vgl. P\_D: 13). Lehrkraft P\_C weist darauf hin, dass ein Unterschied bestehe, ob Lernende ein Wort relativ leicht erlesen könnten oder ob sie sich das Wort inhaltlich merkten (vgl. P\_C: 80). Ihr sei jedoch nicht klar, weshalb ein Wort wie „*skirt*“, das ihrer Einschätzung nach nicht kompliziert zu erlesen sei, trotzdem „EWIG braucht bis es hängen bleibt“ (vgl. P\_C: 80). Lehrkraft P\_B betont darüber hinaus, dass die Abkürzungen mithilfe des Apostrophs wie bei *I am* und *I'm* oder *do not* und *don't* für Lernende schwierig zu verstehen seien und man diese als Lehrkraft im Hinterkopf haben solle, wenn man mit dem Lehrwerk arbeite (vgl. P\_B: 19, 21).

Lehrkraft P\_D hält darüber hinaus für herausfordernd für die Lernenden, wenn diese in Selbstlernphasen darauf angewiesen seien, selbstständig mit der englischen Schrift arbeiten zu können und plädiert hier für eine angemessene Unterstützung (vgl. P\_D: 25). Sie räumt jedoch ein, dass Übungen wie die „Forschungsaufträge“ z.B. bei der Arbeit mit dem Lehrwerk oder einem Kinderbuch, dazu sehr gut geeignet seien um die Lernenden diesbezüglich selbstständiger zu machen (vgl. ebd.). Auch die zahlreichen Ausnahmeschreibungen hält Lehrkraft P\_A für Lernende für schwierig, hält die Anregung aus der Fortbildung, innerhalb von Übungen Ähnlichkeiten zu suchen oder eine feste Anzahl an Wörtern auswendig zu lernen, jedoch für den Unterricht für praktikabel (vgl. P\_A: 43).

### **Motivation**

Lehrkraft P\_A berichtet, dass die Übungen, die sie bisher durchgeführt habe, Erfolgserlebnisse ermöglichten und so motivierend auf die Lernenden wirkten (P\_A: 59, 109). Sie ermöglichten darüber hinaus methodische Variation und ließen die Lernenden erleben, ein englisches Buch wider Erwarten bereits

lesen zu können (P\_A: 109). P\_B berichtet, dass ihrer Erfahrung nach die Lernenden den Einbezug der englischen Schrift „total toll“ finden und sie erläutert näher: „Also die finden das dann auch witzig, dass das dann ganz anders gesprochen wird als es nun da steht und sind auch interessiert“ (P\_B: 23). Sie versuche die Motivation aufrecht zu erhalten, indem sie immer positiv mit Fehlern der Lernenden umgehe, indem sie bei Tests beispielsweise Teilpunkte auf erkennbare, aber Rechtschreibfehler enthaltende Antworten der Lernenden gebe (P\_B: 33). P\_A berichtet ebenfalls, dass sie alle Vermutungen der Lernenden über die englische Schriftsprache würdige und deren Ideen aufnehme, wenn sie Schreibversuche auf Englisch unternähmen: „Ich versuche ihnen das Gefühl zu geben ‚Okay, das hast du richtig gemacht und dir was Gutes ausgedacht. Kannst du nicht wissen, aber im Englischen muss das so und so sein‘“ (P\_A: 75). P\_B berichtet davon, dass nicht nur leicht erzielbare Erfolge mit der Schriftsprache, sondern auch kleine Herausforderungen motivierend wirkten: „Also denen macht das auch total Spaß und [...] die haben sich da jetzt so durchgebissen“ (P\_B: 31). Die Arbeit mit Kinderbüchern wirke sich ebenfalls positiv auf die Motivation im Englischunterricht aus, auch in Verbindung mit der Schrift, insbesondere, wenn sie als Lehrkraft den Lernenden vorlese, aber auch beispielsweise bei gemeinsamen Suchaktionen von Reimwörtern (vgl. P\_B: 49, 51, 57). Lehrkraft P\_D befürchtet negative Auswirkungen auf die Motivation im Englischunterricht, sollte die Förderung der schriftlichen Fertigkeiten eine zu dominante Rolle einnehmen: „Man nimmt [den Lernenden] jetzt diese ganze Begeisterung, indem man ihnen solche Rechtschreibübungen anbietet oder sie verpflichtet, die wir ja aus der dritten und vierten Klasse in Deutsch kennen. [...] Und wenn ich das jetzt auch noch auf Englisch übertrage, dann mache ich im Grunde all diese Motivation kaputt wie ein Luftballon, wo ich dann reinsteche. Und das ist schade. Das will niemand“ (P\_D: 15). Lehrkraft P\_F argumentiert hingegen ähnlich wie Lehrkraft P\_B, dass vor allem das Lesen, aber auch das Schreiben im Englischunterricht für die Lernenden eine positive Erfahrung darstellten und es auch im Interesse der Lernenden liege, auf Englisch zu lesen und zu schreiben, auch wenn die englische Schriftsprache ihrer Erfahrung nach für manche Lernende zunächst „ein Buch mit sieben Siegeln“ sei (P\_F: 75).

## **LRS und DaZ**

### **Lese-Rechtschreib-Schwäche**

Lehrkraft P\_A beschreibt, dass sie für lese-rechtschreib-schwache Lernende Unterstützung im Englischunterricht für den Umgang mit Schrift anbiete, indem sie beispielsweise vereinfachte schriftliche Aufgaben vorbereite, oder beim Schreiben von Vokabellisten die Liste selbst anfertige und diese Lernenden lieber zum erneuten Einprägen der Vokabeln anhalte statt sie diese abschreiben zu lassen (P\_A: 29, 33). Aus der Auswahl der vorgestellten Übungen halte sie die „Schulung der Laute“ für das fremdsprachliche Sprechen für diese Lernenden wie für alle anderen Lernenden auch für unterstützend (vgl.

P\_A: 81). Sie bezieht sich hier auf die vorgestellten Übungen zur phonologischen Bewusstheit. Gewisse schwierige Wörter müssten allerdings ohnehin von allen Lernenden auswendig gelernt werden (vgl. P\_A: 83). Lehrkraft P\_B berichtet, dass bei ersten Erprobungen die LRS-Lernenden ihrer Lerngruppe genauso gut mitgekommen seien wie die übrigen Lernenden (P\_B: 31). Wenn diese jedoch Schwierigkeiten hätten, erhielten sie Unterstützung durch P\_B, z.B. durch Übungen wie „Creative Copying“, von P\_B vorbereitete Sätze, oder eine angepasste Bewertung bei Vokabeltests (P\_B: 31). Sie lege auf eine positive Kommunikation über die bearbeiteten Aufgaben wert, so P\_B, und LRS-Lernende könnten im Vokabeltest beispielsweise Hilfszettel mit einer Auswahl an möglichen Worten erhalten, sodass sie nicht ausschließlich auf ihre Gedächtnisleistung angewiesen seien (vgl. ebd.). Mit LRS-Lernenden, so berichtet ebenfalls P\_C, hätten sich bei den Erprobungen keine Schwierigkeiten ergeben (P\_C: 34,36). Lehrkraft P\_C beschreibt weiter, die vorgestellten Übungen seien geeignet, um auch LRS-Lernende mit ihrer Unterstützung zur erfolgreichen Arbeit mit der englischen Schriftsprache anzuleiten (vgl. P\_C: 21). Maßnahmen wie reduzierte Texte, gemeinsames Lesen, die Verwendung einer größeren Schrift oder nahes Sitzen an der Tafel halte sie für unterstützend. In Bezug auf die Anregungen aus der Fortbildung fasst sie zusammen: „Und es wäre auch mal einen Versuch wert speziell mit diesen Kindern oder speziell für diese Kinder mit allen wirklich zu thematisieren, dieses Wort, also dieser Laut wird IMMER /i:/ gelesen, oder /ð/ ausgesprochen oder so.“ (P\_C: 32). Lehrkraft P\_E zeigt sich hingegen noch skeptisch hinsichtlich der Förderlichkeit der Übungen für diese Lernenden und befürchtet gar Verwirrung mit der deutschen Schriftsprache. Sie habe es bislang vorgezogen, mit LRS-Lernenden ganzheitlich zu arbeiten und Wörter als Ganzes vorzugeben bzw. ihnen Vorlagen zu geben (vgl. P\_E: 67, 69). Lehrkraft P\_F findet, dass für LRS-Lernende die Inhalte „kleiner aufgemacht werden“ müssten, z.B. der Unterschied zwischen den verschiedenen komplexen Graphemen und deren lautlichen Entsprechungen, und Lehrkräfte den Einbezug der Schrift „langfristig anbahnen“ sollten (vgl. P\_F: 73). Sie stellt generell infrage, dass leistungsschwache Lernende wie beispielsweise LRS-Lernende eine Fremdsprache lernen sollten (P\_F: 73).

### **Deutsch als Zusatzsprache**

Einsprachiger Englischunterricht sei laut Lehrkraft P\_A für Deutsch-als-Zusatzsprache-Lernende förderlich und sie betont, die Fähigkeiten aus dem Deutschunterricht übertrügen sich nicht notwendigerweise auf den Englischunterricht, wie sie am Beispiel zweier Kinder mit Deutsch als Zusatzsprache ausführt, da diese trotz erheblicher Schwierigkeiten in Deutsch stets hochmotiviert und engagiert sowie grundsätzlich erfolgreich am Englischunterricht teilgenommen hatten (vgl. P\_A: 31). Sie schließt daraus, dass auch die Schriftsprache nicht hinderlich für diese Lernenden sei, da diese beiden Kinder ihrer Erfahrung nach auch mit der Schriftsprache gut umgehen konnten, wenn diese auch, so räumt sie ein, etwas mehr Fehler enthalten habe als bei anderen Kindern (vgl. P\_A: 31). Auch Lehrkraft P\_C betont, dass ihrer Erfahrung nach DaZ-Lernende „nicht besser oder schlechter“ die Übungen der Fortbildung

gemeistert hätten als der Rest der Lerngruppe (vgl. P\_C: 19). Ihr Eindruck sei, dass wenn jedoch die Muttersprache und Deutsch auf geringem Niveau entwickelt seien, dann auch die Englischfertigkeiten ebenso geringfügig entwickelt seien (vgl. P\_C: 19). Lehrkraft P\_D befürchtet Nachteile für DaZ-Lernende, wenn die schriftlichen Fertigkeiten im Englischunterricht überbetont würden oder das Abstraktionsniveau im Sinne grammatischer Metasprache angehoben würde (P\_D: 116). DaZ-Lernende ließen sich andererseits, so P\_D weiter, eher auf Sprachspiele und Experimente mit der Sprache ein und seien offen gegenüber dem Sich-Ausprobieren in der Fremdsprache, auch wenn sie Fehler machen sollten (P\_D: 120). Lehrkraft P\_F hingegen wendet ein, dass ihrer Erfahrung nach viele schwache Lernende, ob mit Deutsch als Zusatzsprache oder ohne, überfordert mit dem Erlernen einer Fremdsprache zusätzlich zu Deutsch seien und sie deshalb Englisch nur ganz behutsam, aber mit Unterstützung der Schrift lernen sollten (P\_F: 73).

### 8.2.3 Lehrendenposition

Diese Kategorie beschreibt eine Untergruppe von Argumentationslinien, die auf Bedingungen hinweisen, die für das Unterrichten der interviewten Lehrkräfte relevant sind und die sie zu bestimmten Handlungen anregen oder die sie als impulsgebend zur Begründung ihrer Argumentation angeben. Beispielsweise werden hier die Rolle der englischen Schriftsprache, englischdidaktische oder spracherwerbtheoretische Begründungen für ein Urteil bezüglich der vorgestellten Inhalte, Hinweise auf fachwissenschaftliches und diagnostisches Hintergrund- und Handlungswissen oder individuelle berufsbiografische Einflüsse relevant.

#### **Individuelle Rolle der Schrift im Unterricht der Interviewpartnerinnen**

Die Lehrkräfte P\_A und P\_E und P\_D legen nach eigenen Angaben sehr großen Wert darauf, dass der Unterricht einsprachig ablaufe (vgl. P\_A: 3, P\_E: 3, P\_D: 3). Die Lehrkräfte betonen, dass ihnen die Förderung der mündlichen Fertigkeiten in ihrem Unterricht am wichtigsten sei (vgl. P\_A: 25, P\_C: 3, P\_D: 3; P\_E: 3, P\_F: 3). Sie betonen jedoch, dass sie bewusst auch die schriftlichen Fertigkeiten von Beginn des Englischunterrichts in Jahrgangstufe drei einbeziehen (vgl. P\_E: 3, P\_A: 15, P\_B: 81, P\_F: 3-5). Lehrkraft P\_F ist nach eigenen Angaben sehr wichtig, dass die Lernenden im Englischunterricht oft selbst Englisch sprechen (vgl. P\_F: 3-12). Sie versuche dies über zahlreiche Spiele und das Nachspielen von Geschichten in Anlehnung an das Lehrwerk Playway zu realisieren. Die Lehrkräfte P\_A und P\_D betonen, dass ihnen die zunächst mündliche Sicherung von Vokabeln wichtig sei, bevor sie das Schriftbild einführen (vgl. P\_A: 25, P\_D: 11). Hingegen beschreiben die Lehrkräfte P\_E, P\_C und P\_B, dass sie bereits bei der Einführung der Vokabeln mithilfe von Bild- und Wortkarten das Schriftbild hinzuziehen, sodass dieses den Lernenden direkt als Unterstützung zur Verfügung stehe (vgl. P\_E: 13, P\_B: 17, P\_C:

7). Lehrkraft P\_E berichtet davon, dass sie auch das Schreiben unmittelbar in Form von kleinen Abschreib- oder Lückenergänzungsübungen einbeziehe und erst später kleinere Texte nach Vorlage anfertigen lasse (vgl. P\_E: 13). Hinsichtlich der Rolle der schriftlichen Fertigkeiten betont Lehrkraft P\_F, dass sie das Schreiben in Form eines Vokabelhefts zwar auch integriere, ihr dies aber nicht so wichtig sei wie das Sprechen (vgl. P\_F: 9). In Bezug auf das Lesen lasse sie viel vorlesen, auch gegenseitig in Partnerarbeit und ermögliche den Lernenden, einander auch gegenseitig zu korrigieren, wenn die Aussprache nicht stimmen sollte (vgl. P\_F: 7). Drei Lehrkräfte betonen, dass sie mit den Lernenden bereits beginnen, ein Vokabelheft mit Englisch-Deutscher Übersetzung zu führen (vgl. P\_F: 3, P\_A: 15, P\_B: 33). Lehrkraft P\_D nutzt nach eigenen Angaben eine feste Struktur für ihren Unterricht, der mit einem Einführungs-Chat und einem Anfangslied beginne und in jeder Stunde eine Situation zum Vorlesen und Nachsprechen mit den Kindern beinhalte (P\_D: 54-56). Darüber hinaus sei ihr die Lernendenaktivierung im Unterricht wichtig (P\_D: 78).

Bis auf Lehrkraft P\_C betonen alle Lehrkräfte die eher starke Orientierung am Lehrwerk Playway. Lehrkraft P\_F halte sich an dessen Unterrichtsvorschläge sehr eng, so betont sie (vgl. P\_F: 40). Sie ergänze das Lehrwerk als Leitmedium nur selten und halte sich akribisch an die Vorgaben (P\_F: 78). Die Lehrkräfte P\_B, P\_A und P\_E betonen, dass sie sich grundsätzlich schon am Lehrwerk als Leitmedium orientieren, dieses aber durch Zusatzmaterialien wie einem weiteren Lehrwerk ergänzen (vgl. P\_B: 5, P\_D: 11, P\_E: 5, P\_A: 3). Die Lehrkräfte beschreiben zusätzlich, dass sie Ergänzungsmaterialien hinzuziehen wie beispielsweise Videos, Story Cards, Word Cards und Picture Cards, Plakate sowie Kinderbücher (vgl. P\_B: 5ff). Lehrkraft P\_C gestaltet den Unterricht nach eigenen Angaben selbst ohne Lehrwerk, orientiert sich nach eigenen Angaben an den relevanten Themenfeldern aus dem Bildungsplan und ist um stetige Wortschatzerweiterung bemüht (vgl. P\_C: 3). Lehrkraft P\_E ergänzt ihren lehrwerkgestützten Unterricht durch „zahlreiche“ Materialien wie Mini-Books und „kreative Aufgaben“, z.B. mithilfe von Kinderbüchern (P\_E: 7, 9).

### **Fachdidaktische bzw. sprachlerntheoretische Begründungen der Lehrkräfte für ihre Einschätzungen zu den Fortbildungsinhalten**

Innerhalb dieses Abschnitts werden die Aussagen beschrieben, anhand welcher deutlich wird, ob und wie die Lehrkräfte die Inhalte der Fortbildung verstanden und in didaktische Konsequenzen umzusetzen beginnen.

Lehrkraft P\_B spricht an, was nachfolgende, eher unkonkrete Aussagen über das Unterrichten der schriftlichen Fertigkeiten im Englischunterricht erklären könnte: „Aber irgendwie hatte ich immer so das Gefühl, dass die Lehrer so ein Bisschen eher Probleme, also natürlich nicht mit dem Schreiben selbst, hatten, aber das im Unterricht zu thematisieren als die Schüler“ (P\_B: 85). Lehrkraft P\_F findet



beispielsweise nicht immer Begründungen für ihr Handeln oder für ihre didaktischen Entscheidungen, z.B. in folgender Aussage: „Schon beim ersten Durchgang Englisch hab ich gedacht: ‚Nee, die müssen auch mal was aufschreiben dabei. Das gehört irgendwie dazu‘“ (P\_F: 13). Die Aussagen der Lehrkräfte P\_D und P\_C in Bezug auf die aus England entlehnten Übungen stützen diesen Eindruck. Lehrkraft P\_D antwortet auf die Frage, was sie für ungeeignet in Bezug auf den Einsatz der Schriftsprache halte wie folgt: „Also was ich auf JEDEN Fall ablehnen würde, weil ich denke, das ist echt zum Scheitern verurteilt und wird uns auch ganz große Probleme machen, weil die Kinder da überfordert sind und auch was Falsches lernen werden, das ist, wenn ich im Englischen Wochenplanarbeit machen würde. [...] Das geht nicht. Wirklich nicht. Also bei aller Liebe! [...] Das Fach Englisch ist Kommunikation. Und das ist nicht ‚Hier hast du deine 20 Arbeitsblätter. Die hakst du ab und am Ende der Woche sammle ich die ein‘“ (P\_D: 106-108). P\_C erläutert: „Und da hat sich [...] in mir auf einmal ganz viel gesträubt. [...] Ich habe die ganze Zeit verstanden, dass man den Unterricht von leichten zu schwierigen Wörtern, von leicht lesbaren zu schwierig lesbaren Wörtern strukturieren soll und das fand ich völlig absurd. Weil es einfach völlig gegen den kommunikativen Aspekt des Unterrichts geht [...]“ (P\_C: 33).

Andererseits wird besonders in der Aussage von Lehrkraft P\_E deutlich, dass ihre Entscheidungen das Resultat fachlich informierter Überlegungen ist: „[D]ie Voraussetzung ist, dass erst einmal das Hörverstehen gut angebahnt wird und überhaupt [...] ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Laute zu bekommen und die Wörter und sich in die Sprache einzuhören, finde ich als Voraussetzung wichtig um dann Schritt für Schritt auch die Schriftlichkeit anzubahnen“ (P\_E: 33). Lehrkraft P\_D führt ebenfalls didaktische Begründungen für ihre Entscheidungen an, z.B. für die Rolle, die sie der Schriftsprache im Englischunterricht beimisst: „Mir ist auch völlig klar, warum das so aktuell ist [...] das Schriftliche herzukehren und das NUR Mündliche ein Bisschen zu vernachlässigen. Weil durch Inklusion sind natürlich auch ganz unterschiedliche Kinder da, ist klar. Inklusion heißt, wir müssen individualisieren und wir müssen noch selbstständiger machen“ (P\_D: 52).

Im Hinblick auf Sprachlerntheorien weisen mehrere Aussagen von Lehrkräften darauf hin, dass Lehrkräfte von einer Interdependenz zwischen Erst- und Zweitspracherwerb ausgehen, z.B. im Hinblick auf Fehlervermeidung im Zweitsprachen- bzw. fremdsprachlichen Schriftspracherwerb (vgl. Kapitel 2 und 3). Lehrkraft P\_C geht davon aus, dass die Zweitsprache nur so gut entwickelt werden könne, wie die Erstsprache entwickelt sei (vgl. P\_C: 19). Lehrkraft P\_A geht davon aus, dass ein kontrastives Vorgehen im Vergleich zum Deutschen den Lernenden durchaus zugutekommen werde (vgl. P\_A: 87). Darüber hinaus wirke sich ein positiver bzw. negativer Transfer von der Erstschriftsprache laut den Lehrkräften P\_C und P\_D auf die Entwicklung des fremdsprachlichen Lesens und Schreibens aus, z.B. im Falle des Schreibens (vgl. P\_D: 70) sowie des Lesens (vgl. P\_C: 64) von Kognaten. Lehrkraft P\_B weist auf den Wert der Bewusstmachung im fremdsprachlichen Lernprozess hin, was darauf schließen lässt, dass sie

davon ausgeht, dass Dinge effektiver gelernt werden können, sobald sie bewusst wahrgenommen werden (vgl. P\_B: 45, vgl. Noticing Hypothesis, Kapitel 2). Im Hinblick auf eine falsche Aussprache, die es bei den Lernenden zu vermeiden gelte, weist Lehrkraft P\_E auf eine behavioristische Sichtweise des Lernens hin (vgl. P\_E: 35). Lehrkraft P\_D hingegen betont, ähnlich wie in der *schema theory* argumentiert wird, dass Lernen an bekannte Schemata anknüpfen müsse und Lernen in Wiederholungen erfolge und aktiv von den Lernenden zu gestalten sei (vgl. P\_D: 25). Diese Ansicht spiegelt sich auch in ihrer Idee des Forschungsauftrags wider (siehe oben).

### **Verweise auf linguistische und sprachpraktische Vorerfahrungen**

Im Gespräch mit den Lehrkräften werden unterschiedliche fachwissenschaftliche Inhalte von den Lehrkräften benannt und fließen somit in ihre Begründung bei der Urteilsfindung über die Fortbildungsinhalte ein. Thematisch begründet erfolgen Bezüge zur Linguistik, vor allem der Schriftlinguistik, drei Lehrkräfte beziehen jedoch auch Teile aus allgemeinen Lerntheorien und Theorien des Zweitspracherwerbs in ihre Argumentation mit ein, wie soeben beschrieben wurde. Mehrere Lehrkräfte nehmen auch kurzen Bezug auf sprachpraktische Fähigkeiten, die sie bei Englischlehrkräften erwarten. Nachfolgend werden die erkennbaren Verweise auf linguistische und sprachpraktische Vorerfahrungen beschrieben.

Hinsichtlich der sprachpraktischen Fähigkeiten betonen zwei Lehrkräfte insbesondere die Wichtigkeit für Lehrkräfte, für die Lernenden Vorbild für die fremdsprachlich korrekte Aussprache zu sein, insbesondere in Verbindung mit dem Anbahnen der schriftlichen Fertigkeiten, da eine von der Lehrkraft falsch vorgegebene Aussprache ein falsches Vorbild für die Lernenden sei (vgl. P\_A: 39, P\_E: 35).

In Bezug zur Schriftlinguistik erwähnen die Lehrkräfte Elemente, die in der Fortbildung erläutert wurden, und spiegeln auf diese Weise, wie sie diese inhaltlich verarbeiten und wie sie mit diesen gedanklich weiterarbeiten. Vier der Lehrkräfte beziehen sich in ihren Begründungen in den Interviews auf bestimmte Bereiche der Schriftlinguistik, z.B. den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bzw. zwischen Phonemen und Graphemen. P\_E beispielsweise berichtet, dass sie mit ihren Lernenden thematisiere, dass es „verschiedene Buchstaben für den gleichen Laut“ gebe „oder umgekehrt“ (vgl. P\_E: 65). Zusätzlich erwähnt sie ein zu entwickelndes Bewusstsein für ähnliche Laute im Zusammenhang mit der nicht immer gleichen Schreibweise (vgl. P\_E: 39). In diesem Zusammenhang weist sie auch darauf hin, dass die Entwicklung des Hörverstehens dazu besonders gefördert werden müsse (vgl. P\_E: 33). Sie selbst verwendet bei ihren Ausführungen auch die Begriffe Graphem und Phonem, vornehmlich nutzt sie jedoch die Bezeichnungen „Laut“ und „Buchstabe“ (vgl. P\_E: 19, 33, 65). P\_A verwendet ebenfalls die Begriffe Phonem und Graphem, wechselt jedoch die Terminologie zu Laut und Buchstabe bzw. „diese beiden Buchstaben“, wenn sie Beispiele aus ihrem Unterricht und

Aufgabenformulierungen, die sie den Kindern gegeben habe, heranzieht (vgl. P\_A: 101). P\_A geht in diesem Zusammenhang auch auf die für die Fremdsprachenlernenden ungewohnte Phonetik, hier mit dem Beispiel der lautlichen Realisierungen für das Graphem <th> ein (vgl. P\_A: 101). Das Gespräch mit P\_B kommt ebenfalls auf die Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu sprechen. P\_B betont ebenfalls, dass ihrer Meinung nach strukturiert aufgebaut werden müsse, „welcher Buchstabe eigentlich wie ausgesprochen“ werde und neu hinzukommende Laut-Buchstaben-Verbindungen ihrer Ansicht nach auch im Unterricht angesprochen werden sollten (vgl. P\_B: 45). Sie gibt im Gespräch ein Beispiel für ein solches strukturiertes Vorgehen im Unterricht, hier mit dem Graphem <y> (vgl. P\_B: 63, vgl. Kapitel 8.3.1).

Die Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wird auch von P\_C angesprochen, hier im Zusammenhang mit Kognaten wie „house“ (vgl. P\_C: 64). Auch sie betont, dass diese Verbindung eine wichtige Information für die Lernenden darstelle, um Lernwege zu verkürzen: „Also ‚house‘ zum Beispiel würde man erstmal vielleicht nicht erkennen, weil man es nicht als ‚house‘ lesen würde, aber wenn man dann weiß wie es ausgesprochen wird, dann wüsste man wahrscheinlich direkt wie es heißt“ (P\_C: 64).

Darüber hinaus greifen die Lehrkräfte auch den „Klang der Sprache“ oder die „Schulung der Laute“ (vgl. P\_C: 72, P\_A: 81) die phonologische Bewusstheit, sowie den Unterschied zwischen *rime* und *rhyme* (vgl. P\_B: 59) sowie die Existenz der Ausnahmeschreibungen in englischer Sprache auf (vgl. P\_D: 82, P\_A: 43). Gelegentlich sprechen die Lehrkräfte auch die Morphemebene der Schriftsprache an, auf welcher Wortstämme für den Unterricht genutzt werden könnten (vgl. P\_B: 69) oder die Silbenebene an (vgl. P\_B: 41). Lehrkraft P\_D zieht auch in Betracht, dass sich die Lernenden zum Aufbau von Strategien mit Rechtschreibregeln in Englisch spielerisch auseinandersetzen könnten (vgl. P\_D: 58).

### **Hinweise auf Diagnosekompetenzen**

Dieser Abschnitt bereits beschriebene Aussagen der Lehrkräfte zusammen, anhand derer erkennbar wurde, dass die Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang der Lernenden<sup>43</sup> mit der englischen Schriftsprache Lernprozesse und Leistungsentwicklungen zunächst einmal identifizieren und nachvollziehen. Meist geben sie in direktem Anschluss an diagnostizierende Aussagen ebenfalls Hinweise auf eine mögliche Förderung, wenn es sich um identifizierte Schwierigkeiten für die Lernenden handelt. Auf Basis der lernstandsdiagnostizierenden Aussagen in Verbindung mit den gelieferten Begründungen lassen sich

---

<sup>43</sup> Die Aussagen zu lese-rechtschreib-schwachen und Deutsch-als-Zusatzsprache-Lernenden werden hier nicht erneut aufgelistet (vgl. 8.3.2 Lernendenorientierung).

nach Rückkopplung mit der theoretischen Aufarbeitung Rückschlüsse auf ihre Diagnosekompetenzen im Umgang mit der englischen Schriftsprache ziehen (vgl. Kapitel 9). Zunächst werden die diesbezüglich relevanten Interviewanteile beschrieben.

Wie oben bereits beschrieben wurde (vgl. 8.3.2 Lernendenorientierung), schätzen die Lehrkräfte ein, dass Fremdsprachenlernende hinsichtlich der Schriftsprache Englisch bereits mit Unterstützung fähig seien Englisch zu lesen und zu schreiben, beispielsweise Songtexte von Popsongs mitzulesen oder auch Unterschiede zwischen deutschen und englischen Graphem-Phonem-Beziehungen beim Schreiben von Texten nach Muster zu entdecken (vgl. P\_A: 59, 73-75). P\_A merkt an, sie traue den Lernenden jedoch auch zu, sie selbst eine Fehlerkorrektur im Rahmen solcher Schreibaufgaben durchführen zu lassen, z.B. durch den Hinweis auf die Zeile, in der sich der Fehler befinde (vgl. P\_A: 75). Lehrkraft P\_A beschreibt mit Beispielen aus ihrem Unterricht, dass sie auf positive Art und Weise auf die Bedürfnisse der Lernenden, auch sehr leistungsheterogener Lerngruppen mit erstsprachlich Englischlernenden oder sehr leistungsschwachen Lernenden immer versuche, angemessene Förderübungen zu finden und alle aktiv einzubinden (vgl. P\_A: 81-83, 87, 101).

Jedoch beschreiben die Lehrkräfte hinsichtlich des Lesens und Schreibens mehrfach, dass bestimmte inhaltliche Aspekte, die in der Fortbildung angesprochen wurden, für die Lernenden als „schwierig“ einzustufen seien. Beispielsweise halte P\_A die Produktion der th-Laute für alle erstsprachlich Deutsch Lernenden schwierig, was folglich mithilfe von Erklärungen im Unterricht thematisiert werden müsse (vgl. P\_A: 101). Lernende wenden nach Lehrkraft P\_F die Regeln für die Rechtschreibung an, welche ihnen aus dem Deutschunterricht bekannt seien (vgl. P\_F: 38). Neue Graphem-Phonem-Beziehungen zu integrieren sei für die Lernenden sehr anspruchsvoll und daher sei dies im Unterricht zu thematisieren, beschreibt auch Lehrkraft P\_D (vgl. P\_D: 61). Lehrkraft P\_D führt weiter aus, dass Lernende mit Rechtschreibschwierigkeiten in Deutsch ihrer Erfahrung nach in Englisch besondere Schwierigkeiten aufgrund der anderen Schreibweise im Vergleich zum Deutschen zeigen (vgl. P\_D: 78). Die in der Fortbildung präsentierten Übungen seien um dem zu begegnen durchaus geeignet, so ihre Einschätzung (vgl. P\_D: 82). Lehrkraft P\_B halte darüber hinaus für „schwer“ für die Lernenden zu verstehen, welche Bedeutung der Apostroph als Kürzungszeichen in *I'm* habe (vgl. P\_B: 19). Ihrer Ansicht nach helfe es den Lernenden, wenn dieses grammatische Ereignis erst später im Lehrwerk einbezogen würde, als es aktuell werde (vgl. P\_B: 19). Des Weiteren halte Lehrkraft P\_C Segmentierübungen zur Identifikation von Graphemen für die Lernenden für nicht geeignet, da diese die Lernenden eher verwirren würden, weil die Idee zu sehr „von der Schrift aus“ gedacht sei (vgl. P\_C: 44). Ihrer Ansicht nach müsse der Unterricht themenbezogen aufgebaut und entsprechend wortschatzerweiternd ausgerichtet werden (vgl. P\_C: 44). Mithilfe von diesen themenorientierten ergänzenden bewusstmachenden Übungen könnten Lernende jedoch dazu befähigt werden, selbstständig neue Wörter mit wenig unbekanntem Graphemen zu erlesen (vgl. P\_C: 60). Dies könne erreicht werden, indem auf bekanntes Wissen und

bekannte Lesestrategien aufgebaut werde, z.B. in Anknüpfung an bekannte englische neue Grapheme wie <oo>, <r>, <wh> oder <ee> (vgl. P\_C: 60). Lehrkraft P\_B betont, dass es für die Lernenden schwierig sei, beim Vorlesen eine korrekte fremdsprachliche Aussprache zu erreichen (vgl. P\_B: 17). Man müsse im Unterricht als Konsequenz „mehr thematisieren, dass so verschiedene Buchstaben unterschiedlich ausgesprochen werden“ (vgl. P\_B: 17). Eigenständig unbegleitet englische Bücher lesen sei ebenfalls „viel zu schwer“ für die Lernenden, auch wenn sie dies „witzig“ fänden (vgl. P\_B: 49ff). Man müsse im Unterricht zur Unterstützung begleitetes Lesen und mitlesen beispielsweise im Klassensatz ermöglichen, sowie kleine bewusstmachende Übungen wie „Reimwörter suchen“ einbeziehen (vgl. P\_B: 53).

Mehrfach wird von Lehrkraft P\_D bemerkt, dass die Rechtschreibung und das Schreiben viele Lernende blockiere, z.B. in Bezug auf die Bewertung (vgl. P\_D, 70, 98). Die Rolle der Rechtschreibung mache sie daher transparent und signalisiere, dass sie großzügig Punkte darauf gebe, sobald das Wort noch erkennbar sei (vgl. P\_D: 70, 98). Aus diesem Grund solle besser im Unterricht wenig geschrieben und eher lesen und sprechen gefördert werden, da die letztgenannten Fertigkeiten stärker alltagsrelevant für die Lernenden seien (vgl. P\_D: 98).

### **Hinweise auf individuelle Grenzen**

Im Umgang mit den vorgestellten für die Lehrkräfte neuen Übungen und Materialien zum Anbahnen von Schrift im Englischunterricht zeigen sich in den Gesprächen einige Veränderungen im Lehrerhandeln, die teilweise von den Lehrkräften selbst als persönliche Grenzen dargestellt werden. Diese, vor allem außerhalb der Fortbildungsinhalte, haben sich im Verlauf des Gesprächs ergeben und wurden nicht explizit erfragt. Dennoch sollen sie hier Erwähnung finden, da sie das Bild der unterschiedlichen Lehrstile der befragten Lehrkräfte vervollständigen. Häufig tauchen diese Grenzerfahrungen im Hinblick auf Ergänzungen des regulären Unterrichts durch die neuen Inhalte der Fortbildung auf, wie die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen. Diese Beispiele zeigen jedoch nicht das generelle Unvermögen der Lehrkräfte zum flexiblen Umgang mit den Fortbildungsinhalten.

P\_A beispielsweise sieht sich, gefragt nach den Materialien der Handreichung, selbst als wenig kreativ an, wenn es um eigene Material- und Aufgabenentwicklung gehe. Sie bevorzuge es daher, aus vorhandenen Materialien auszuwählen und für konkrete Zwecke abzuwandeln und zu nutzen (vgl. P\_A: 53). P\_B spricht im Zusammenhang mit den neuen Übungen und Materialien an, dass ihr viel deutlicher bewusst geworden sei, inwiefern Abweichungen vom und inhaltliche Ergänzungen des Lehrwerks vorgenommen werden könnten, da sie ihren Englischunterricht zuvor mit wenigen Ausnahmen stark am Lehrwerk ausgerichtet habe (vgl. P\_B: 89). P\_C sieht sich selbst nicht in der Lage, beispielsweise die vorgestellte Segmentierübung für die Lernenden angemessen aufbereiten zu können, da diese nicht ihrer Art zu unterrichten entspreche (vgl. P\_C: 42).

P\_D hingegen lässt sich im Gespräch darauf ein, Verbindungen zum Schriftspracherwerb im Deutschunterricht zu suchen, gelangt jedoch ihrerseits an Grenzen in ihren Ausführungen (P\_D: 46). Sie denkt im Gespräch laut über Gemeinsamkeiten z.B. mit der Silbenmethode nach oder im Fall von bestimmten Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Des Weiteren beschreibt sie, dass sie mit der Bewusstmachung im Unterricht umgehen würde, indem sie Ähnlichkeiten unter englischen Wörtern zu finden versuche und somit den Lernenden helfe, Kategorien für ähnlich klingende und damit hoffentlich ähnlich zu schreibende Worte zu finden (P\_D: 82): 'Ahja, "eight" ist wie..' Ja, da muss ICH schon überlegen. "Eight" ist wie..' wenn ich jetzt sage 'fight' ist es vielleicht ähnlich. Aber nicht genauso. Da hakt es schon ein Bisschen.' An dieser Aussage ist zu erkennen, dass sich P\_D mit den Anregungen aus der Fortbildung gedanklich auseinandersetzt, jedoch nicht immer zu eigenen Lösungen gelangt.

In den Aussagen von P\_F zeigt sich am deutlichsten, dass sich der Einbezug dieser vorgestellten neuen Inhalte und Übungen nicht in jedem Fall reibungsfrei gestaltet. P\_F reagiert ausweichend auf die Frage nach notwendigen Anpassungen für ihren Unterricht oder hinsichtlich konkreter Lerngruppen und antwortet damit, dass man das so genau nicht sagen könne, da man ja nur alle zwei Jahre dasselbe in Englisch unterrichte (P\_F: 27). Auf ähnliche Weise reagiert sie auch auf die Frage nach einer möglichen Verbindung zum Deutschunterricht, indem sie sagt, sie müsse darüber länger nachdenken und könne diese Frage ad hoc nicht beantworten (P\_F: 36). An anderer Stelle räumt sie ein, dass ihr der Einbezug der vorgestellten Übungen „eher schwer“ gefallen sei, da sie die Passung zum Lehrwerkunterricht habe herstellen können (P\_F: 53-55). Im weiteren Verlauf des Gesprächs sagt sie, die erforderlichen Anpassungen an den eigenen Unterricht seien für sie selbst als fachfremd unterrichtende Lehrkraft nicht leistbar, da für sie die Abweichung vom Lehrwerk zu mühsam sei und eine Einschätzung über potenziell schwierige und weniger schwierige Wörter bereits für sie als Lehrkraft anspruchsvoll sei (P\_F: 78, 84). Dieses Problem schätzt sie auch für andere fachfremd unterrichtende Lehrkräfte als relevant ein, da sich ihrer Ansicht nach „viele ganz akribisch an Playway“ hielten (P\_F: 78).

Ein weiterer Bereich verdeutlicht wie die Lehrkräfte auf Grenzerfahrungen im Lehrerhandeln in Bezug zum Fortbildungsthema reagieren. Die Lehrkräfte wurden hier zu einer Stellungnahme zu dem Fragebogenergebnis gebeten, dass die Komplexitätsübung (Zuordnen zu den vorgestellten Stufen) mehrheitlich für wenig sinnvoll erachtet wurde. Die Lehrkräfte wurden zusätzlich nach den Gründen für diese Tendenz gefragt.

Die Lehrkräfte P\_A und P\_B bezeichnen diese Übung, die der Sensibilisierung der Lehrkräfte für das englische Schriftsystem diene, als „schwierig“ (vgl. P\_A: 125) oder „ein Bisschen anstrengend“ (P\_B: 73), räumen dennoch ein, dass sie zum Verständnis des linguistischen Hintergrunds „ganz wichtig“ bzw. „gar nicht schlecht“ gewesen sei, um das eigene Bewusstsein für „spezielle Schwierigkeiten“ weiterzuentwickeln (P\_B: 73, 89). P\_D wertschätzt die Idee, dass auf „Vertrautes“ aufgebaut werden solle,

räumt jedoch ein, dass viele in der Fortbildungssitzung inklusive sie selbst mit der Übung „nicht klar gekommen“ seien (P\_D: 19). P\_C hingegen bezeichnet diese Übung als wenig sinnvoll, weil sie für Fremdsprachenlernende nicht angepasst sei und die Stufen daher nicht übertragbar seien. Die Grundidee gehe ihr zu sehr „von der Schrift aus“ und sie arbeite „so einfach nicht“ (P\_C: 80).

### **Individuelle Einflüsse der Berufsbiographien**

In die Interviews fließen an mehreren Stellen Erfahrungen aus der individuellen Berufspraxis ein, die die Hintergründe zu deren Unterrichtsstil ergänzen. Dominant ist hier die Frage, ob die Lehrkräfte Englisch an der Universität studiert haben und im Referendariat darin ausgebildet wurden oder fachfremd unterrichten. Zwei fachfremd unterrichtende Lehrkräfte sprechen dies im Interview an, z.B. P\_F, die damit begründet, dass für sie Anpassungen des Lehrwerkunterrichts zu mühsam seien (vgl. P\_F: 78). P\_B hingegen bedauert, dass es zu ihrer Studienzeit Englisch als Fach für die Grundschule noch nicht gegeben habe und sie das Fach persönlich gern studiert hätte (P\_B: 9).

Die Lehrkräfte P\_A, P\_C, P\_E berichten davon, dass ihnen bestimmte Dinge aus dem Studium geläufig seien, z.B. die linguistischen Fachbegriffe (P\_C: 13, P\_A: 123, P\_E: 97). Sie lassen diese Erfahrungen in die Beurteilung, auf welche Art und Weise die Übungen im Unterricht eingesetzt werden könnten, einfließen. Lehrkraft P\_D thematisiert im Gespräch zwar nicht ihren Ausbildungsstand zum Englischunterricht, erwähnt jedoch ihre große Erfahrung unter anderem im Deutschunterricht (vgl. P\_D: 7, 17).

Darüber hinaus sprechen einige der Lehrkräfte ihre Berufserfahrung in Bezug auf den Englischunterricht an. P\_E habe nach eigenen Angaben bisher nur an dieser Schule unterrichtet, weswegen sie ihre Einschätzungen zu den vorgestellten Materialien für nicht allgemeingültig hält (P\_E: 21). P\_B und P\_F hingegen bemerken, dass sie Englisch an Grundschulen unterrichten, seit das Fach dort eingeführt worden sei (vgl. P\_B: 81, P\_F: 13). P\_B begründet so ihre Beobachtung, dass die englische Schriftsprache aktuell stärker einbezogen werden solle und ihrem persönlichen Unterrichtsstil sehr entgegenkomme, da sie selbst gern alle Fertigkeiten in den Unterricht einbeziehe (P\_B: 81). Im Kontrast dazu begründet P\_F, dass der Englischunterricht für sie „Erfahrungssache“ sei und man mit der Zeit erst einmal schauen müsse, wie das eigentlich gehe (P\_F: 45). Sie resümiert diese Erfahrung und Kompetenz, auch sprachpraktisch, wie folgt: „Ich denke, die meisten unterrichten das fachfremd einfach. So nach dem Motto: ‚Ich habe selber irgendwann mal Englisch gelernt‘“ (P\_F: 47).

In Bezug auf Sprachpraxis und das eigene Unterrichten wird im Gespräch mit P\_C deutlich, dass Vorerfahrungen mit Phonics und bestimmten authentischen Materialien, den „Reading-Tree“-Lektüren vorliegen, da sie selbst in England an einer Schule gearbeitet und diese Materialien dort kennen gelernt habe (P\_C: 54). Sie selbst habe diese Materialien als wertvoll empfunden und auch schon die Idee gehabt, dazu etwas für den eigenen Unterricht zu entwickeln (P\_C: 54). Darüber hinaus berichtet sie

von Erfahrung mit offenen Unterrichtsmethoden wie Stationenlernen im Englischunterricht auf Basis ihres Referendariats an einer „sehr kleinen Schule“ und in einer Klasse mit nur neun Lernenden (P\_C: 9).

Die Lehrkraft P\_D weist mehrfach darauf hin, dass der Englischunterricht nur gut einsprachig durchgeführt werden könne, wenn die sprachpraktischen Fertigkeiten bei den Lehrkräften selbst ausreichend vorhanden seien (vgl. P\_D: 3). Sie selbst sei mehrere Monate im englischsprachigen Ausland gewesen und sei so „drin“, ohne im Unterricht auf Deutsch wechseln zu müssen (vgl. P\_D: 5). Darüber hinaus besuche sie regelmäßig zwei- bis dreimal jährlich Freunde im englischsprachigen Ausland (vgl. P\_D: 7). In Bezug zum Umgang mit der englischen Schriftsprache führt sie ihre eigene Erfahrung als Schülerin an und bemängelt, dass die Rechtschreibung korrekt sein musste, sie sich allerdings nicht daran erinnern könne, dass Strategien diesbezüglich im Unterricht thematisiert wurden (P\_D: 90).

### **Äußere Umstände des Englischunterrichts**

Drei Lehrkräfte betonen, dass die Konzepte des Englischunterrichts an deutschen Schulen und des vorgestellten Konzepts aus England sich unterscheiden und der Einbezug entsprechend einen Mehraufwand an Arbeit für sie darstellen würde (vgl. P\_A: 47, 87; P\_C: 88). Mit dem Lehrwerk, mit dem sie aktuell unterrichte, betont eine Lehrkraft, sei alles Notwendige abgedeckt (vgl. P\_A: 47). Dennoch zeigen sich diese Lehrkräfte im Interview positiv gegenüber den vorgestellten Übungen und sie betonen, dass sie sich noch ein wenig einarbeiten wollen und es dann leichter für sie werde, die Übungen einzubeziehen (vgl. P\_C: 88). Eine weitere Lehrkraft benennt ebenso den Aspekt der Kosten-Nutzen-Abschätzung, welcher für sie jedoch einen anderen Stellenwert zu spielen scheint: „Weil man sich sozusagen nochmal extra drum kümmern muss. [...] Deswegen meine ich, wenn es in diesem Lehrwerk wäre, wäre das besser. Ich glaube, das ist das, was skeptisch macht [...] Das ist jetzt nicht so einfach wie Vokabeln aufschreiben“ (P\_F: 84, vgl. auch P\_F: 73). Dieses Abwägen von Kosten und Nutzen bezieht eine Lehrkraft eher auf organisatorisch-monetäre Bedingungen, indem sie betont, dass wenn Arbeitsmaterialien wie *Pupils' Books* aus dem schuleigenen Haushalt angeschafft würden, sie sich auch in der Pflicht sehe mit diesen regelmäßig zu arbeiten und im Umkehrschluss weniger Zeit für ergänzende Übungen bleibe (vgl. P\_B: 97).

Zwei Lehrkräfte antworten auf die Frage nach der Häufigkeit, mit der sie die Materialien und Übungen bisher genutzt haben, dass sie es schon gerne häufiger genutzt hätten, da am Schuljahresende die Unterrichtszeit aufgrund anderer Aktivitäten des Schulalltags, wie Abschiedsfeierlichkeiten und außerschulische Aktivitäten, nicht gereicht habe (vgl. P\_A: 105, P\_D: 64).

Zusätzlich führen einige Lehrkräfte an, dass der Stellenwert, den sie den vorgestellten Lese- und Schreibübungen im Vergleich zu anderen Elementen ihres Englischunterrichts, z.B. kommunikativen Zielen



und bestimmten Themen, beimessen, als nachrangig zu betrachten sei (vgl. P\_D: 104, P\_C: 88). Ergänzend dazu merkt eine Lehrkraft an, dass die Übungen den Stellenwert der Rechtschreibung im Englischunterricht der Grundschule verstärken würden und noch zu überprüfen sei, wie stark diese eingebunden werden solle (vgl. P\_D: 70). Zwei Lehrkräfte beziehen sich diesbezüglich auf den Bildungsplan Englisch für die Grundschule in Bremen, der das Abschreiben von Wörtern im themenorientierten Unterricht nahelege, nicht den Einbezug der Rechtschreibung vorsehe (vgl. P\_C: 5, P\_D: 70, 94). In ähnlicher Weise argumentieren drei der Lehrkräfte, dass aufgrund des geringen Stundenumfangs und des aktuellen Stellenwerts des Lesens und Schreibens der zu behandelnde Unterrichtsstoff nicht abgearbeitet werden könne, wenn man zu viele zusätzliche Dinge in den Unterricht einbringe (vgl. P\_A: 49, P\_C: 88, P\_D: 104). Eine weitere Lehrkraft bedauert, dass der Einbezug interessanter Neuerungen aufgrund von Zeitmangel somit leider etwas „zufällig“ werde (P\_F: 80).

Der Stellenwert, den der Englischunterricht generell an ihrer Schule einnimmt und der beeinflusst in welchem Ausmaß neue Übungen integriert werden, wird darüber hinaus von zwei Lehrkräften angesprochen. Einerseits sei in einem von der Lehrkraft als „bildungsnah“ bezeichneten Einzugsgebiet der Schule für die betreffenden Lernenden sehr motivierend und sie „machen daher alles mit“ (P\_A: 29). Im Kontrast dazu betont Lehrkraft P\_F: „Nein und Englisch, das muss man auch DEUTLICH sagen, ist auch nicht das wichtigste unserer Fächer“ (P\_F: 29). Dies führt sie an anderer Stelle auf den mehrsprachigen erstsprachlichen Hintergrund vieler ihrer Lernender zurück (vgl. P\_F: 73, siehe auch 8.3.2 zum Thema Deutsch als Zweitsprache).

## 8.2.4 Die Lehrerfortbildung als Format für die Weiterbildung

### Verarbeitung der Inhalte der Fortbildung

In zahlreichen Aussagen der Lehrerinnen lässt sich erkennen, dass sie bestimmte Elemente der Fortbildungssitzungen aufgreifen und so zeigen, inwiefern sie die Inhalte verstanden haben. Die Lehrkräfte wurden beispielsweise danach gefragt, was sich aus der Komplexität der englischen Schriftsprache, wie sie von den Teilnehmerinnen in der Fortbildung im Fragebogen I eingeschätzt wurde, für ihren Unterricht ergebe. Da die Frage keine konkreten Aspekte dieser komplexen Strukturen anspricht, konnten die Teilnehmerinnen hier innerhalb des besprochenen Spektrums an Eigenschaften eigene Schwerpunkte in den Antworten setzen. Unter anderen thematischen Gesichtspunkt bereits beschriebene Aspekte werden nachfolgend unter dem Gesichtspunkt des Formats Fortbildung erneut beschrieben.

Zwei Lehrkräfte sprechen beispielsweise die dem Programm *Letters and Sounds* entnommene Einteilung der englischen Grapheme in sechs aufeinander folgenden Stufen an. P\_A beispielsweise spricht Wörter mit bestimmten Graphemen, hier <th>, an, die Kinder ihrer Ansicht nach auswendig lernen

müssen, welche in der „fünften Stufe oder so“ seien (vgl. P\_A: 83). Wenig später korrigiert sie sich selbst nochmals „Oder die sechste dann.“ (vgl. P\_A: 85). Obwohl sich hier ihre Unsicherheit mit der Stufeneinteilung zeigt, greift sie im weiteren Verlauf des Interviews die Einteilung von der weniger zur stärker komplexen Graphemstruktur der Wörter des Programms auf: „Wenn man mit einfacheren Wörtern einsteigen würde, so wie es im Englischen gemacht wird, würde denen [den Fremdsprachlernenden] das, glaube ich, auch helfen“ (vgl. P\_A: 87). Sie zeigt somit, dass ihr die Grundidee des aus England stammenden Systems geläufig ist und sie diese an ihren Unterricht anzubinden versucht. P\_B spricht ebenfalls Elemente dieser Grundidee an. Sie erwähnt, sie wolle die „Schwierigkeitsstufen“ in ihrem Unterricht und auch die angesprochenen „Spelling Rules“ beachten, indem sie „die möglichst erst einmal nicht so häufig.. und wenn, dann auch thematisiert, dass es dann so ist und besonders schwer ist“ (vgl. P\_B: 69). In Bezug auf die Einteilung in die Stufen, die der Anschaulichkeit dienen und für die Struktur der englischen Schriftsprache sensibilisieren sollte, entstand bei einigen Teilnehmerinnen der Fortbildung das Missverständnis, diese Übung mit den Lernenden durchführen zu sollen statt diese als Sensibilisierungsübung zur eigenen Kompetenzweiterentwicklung zu betrachten (vgl. P\_C: 40-42, P\_D: 15, P\_F: 61).

Die diesem Stufensystem zugrundeliegende schriftliche Repräsentation von Phonemen durch Grapheme wird hingegen deutlich von den Lehrkräften thematisiert. Insbesondere zeigt sich in einer Vielzahl von Aussagen, dass die eigene Sensibilisierung für die Verbindung von gesprochener und geschriebener Sprache angestoßen werden konnte. P\_F beispielsweise betont: „Durch diese Fortbildung habe ich jetzt gesehen: ‚Das ist ja gar nicht so. Das ist ja eigentlich..‘ Total schwierige Laute haben die ja da drin oder schwierige Buchstabenverbindungen auch. Und da habe ich gedacht: ‚Das ist gar nicht so einfach.‘ [...] Ich hätte vorher immer gesagt: ‚Englisch ist eigentlich leichter vom Schreiben her.‘ Das stimmt aber nicht.“ (vgl. P\_F: 19). P\_A bestätigt ebenfalls dieses „Hintergrundwissen“ für sich als „ganz wichtig“ (vgl. P\_A: 125) und betont an einer weiteren Stelle: „Auch wenn man es nicht unbedingt so macht [im Unterricht], aber für Englisch-Unterrichtende finde ich das eigentlich ganz wichtig. Dass man da mal so einen Durchblick kriegt“ (vgl. P\_A: 93). Lehrerin P\_B beurteilt diesen Aspekt als „total interessant“ und gleichzeitig „anstrengend“ (vgl. P\_B: 67, 73), da es eine Bereicherung ihres auf dem Lehrwerk Playway basierenden Unterrichts darstelle und es ihr eigenes Bewusstsein für „diese speziellen Schwierigkeiten“ mit der englischen Schriftsprache geschärft habe (vgl. P\_B: 69, 73). Im Hinblick auf den Einbezug der Beziehung von gesprochener und geschriebener Sprache im Lehrwerkunterricht bemerkt sie, sie könne jetzt leichter die Besonderheiten der Schriftsprache mit den Lernenden thematisieren, „wenn man das auch gerade in irgendeiner Unit so hat“ und „dass man mal zwei Wörter an die Tafel schreibt und sagt: Mensch, da wird es so und da wird es so ausgesprochen“ (vgl. P\_B: 75). An dieser Aussage zeigt sich, dass P\_B diesen Aspekt in ihren Unterricht einzubinden versucht. Die Lehr-

kräfte P\_C und P\_E thematisieren weniger die eigenen Schwierigkeiten mit der Verbindung von Graphemen und Phonemen, sondern beziehen die Inhalte direkt in mögliche Unterrichtsszenarien ein. P\_E berichtet beispielsweise: „Dann thematisiere ich das [Unterschiede im Vergleich von englischen mit deutschen Schreibweisen] schon Mal zwischendurch. Und erkläre, dass es eben verschiedene Buchstaben für den gleichen Laut gibt. Oder umgekehrt“ (vgl. P\_E: 65). Sie betont mehrfach als unterrichtliche Implikation, die Lernenden sollten „ein Bewusstsein für unterschiedliche Laute“ bekommen um auf diese Weise „Schritt für Schritt auch die Schriftlichkeit anzubahnen“ (vgl. P\_E: 33, 39). Zusätzlich bemerkt sie auf die Frage nach einem Resümee der Fortbildungsveranstaltung: „Es wurde ja sehr lange darauf rumgeritten wie jetzt die Laute klingen. Ich glaube, das hätte man straffen können. Also das war ja schon verständlich und man konnte das relativ leicht nachvollziehen“ (vgl. P\_E: 91). Diese Aussagen weisen darauf hin, dass sich für P\_E das Nachvollziehen von Modellen wie diesem im Vergleich mit den Aussagen anderer Interviewpartnerinnen wenig schwierig gestaltet. Im Folgesatz bemerkt sie jedoch, sie selbst habe sich jedoch mehr praktische Anwendung und Erprobung in Übungen für den Unterricht in den Fortbildungssitzungen gewünscht (vgl. P\_E: 91). Die Antworten von P\_C weisen auf Ähnliches hin. Sie zieht Verbindungen von ihrem Unterrichtsalltag zu den Fortbildungsinhalten: „Das ist ja was, was mit den Kindern auch immer wieder passiert. Sodass die Kinder dann halt nicht /ai/ sagen, sondern /i:/ und im Laufe der Monate lesen sie das aber von selber. Also ich denke, das ist den englischen Kindern ganz ähnlich“ (vgl. P\_C: 48). Im weiteren Gespräch beurteilt sie die Schwierigkeit bestimmter Grapheme, die ihrer Ansicht nach für ihre Lernenden wichtig seien und für die die Lernenden ihrer Ansicht nach mit der Zeit Lesestrategien entwickeln: „Weil den 'r'-, den 'wh'-sound, das 'th' kennen. Oft auch das Doppel-O, weil sie andere Wörter kennen, oder das Doppel-E“ (vgl. P\_C: 60). Zusätzlich zu bestimmten Graphemen, die die Lehrkräfte für Lernenden als wichtig einstufen, nennen sie die Arbeit mit den Reimen und Silbenreimen, beispielsweise P\_B (vgl. P\_B: 53): „Also teilweise waren es dann auch die richtigen, die dann auch gleich geschrieben werden, aber teilweise halt auch die, die sich reimen, also gleich anhören. Also der *rime*, also ohne 'h' oder wie das hieß.. Aber ich habe erst einmal alle genommen. Also wir haben erstmal alle, die sich reimen hintereinander aufgeklebt“. An dieser Aussage sowie der zuvor genannten von P\_A zu den Stufen lässt sich erkennen, dass die Lehrkräfte die Terminologie, wie sie in den Fortbildungssitzungen aufgreifen und mit diesen gedanklich und unterrichtspraktisch weiterarbeiten. Ihre Wortwahl lässt jedoch noch keine endgültige Sicherheit im Umgang mit den Begrifflichkeiten erkennen („oder wie das hieß“, P\_B: 53; „Aber das sind dann auch Wörter *irgendwie* in der fünften Stufe *oder so*“, P\_A: 83). Im Umgang mit den Fortbildungsinhalten greift P\_B auch Ideen auf, ohne die eingeführte Terminologie zu verwenden, beispielsweise im Zusammenhang mit Verkürzungen: „ Und auch gerade dieses mit *,I am'* und *,I'm'*, mit diesem Apostroph, das ist auch schwer“ (vgl. P\_B: 19).

### Verwertbarkeit der Fortbildung für die Teilnehmerinnen

Die Probandinnen wurden im Interview nach ihrer Einschätzung dazu gefragt, was ihrer Ansicht nach dazu führt, ob Lehrkräfte, die an der Fortbildung teilgenommen haben, die vorgestellten Übungen und Inhalte dauerhaft in ihren Unterricht einbeziehen werden. Die Antworten bewegten sich innerhalb weniger Themenfelder. Zum einen wurde bemerkt, als Kollege müsse man die Inhalte und „Konzepte“ der Fortbildung selbst verstanden haben um sie einsetzen zu können (vgl. P\_D: 102). P\_D beispielsweise zweifelt dies im konkreten Fall an. P\_E betont diesbezüglich, dass die Inhalte wichtig seien, da auch studierte Lehrkräfte die Besonderheiten des englischen Schriftsystems nicht auf diese Art im Bewusstsein hätten, obwohl diesen die Fachbegriffe geläufiger seien als fachfremd unterrichtenden Lehrkräften (vgl. P\_E: 97). P\_A vermutet ebenfalls einen Unterschied diesbezüglich zwischen fachfremd unterrichtenden und an der Universität ausgebildeten Lehrkräften. Diese könnten demnach Schwierigkeiten mit den Inhalten gehabt haben, weil Begriffe wie „Grammatik, Morphemebene, Graphemebene, Wortebene und so weiter“ aus dem Studium bekannt waren (vgl. P\_A: 123). Sie schätzt ein, dass die Informationen zum englischen Schriftsystem für einige zu schwierig gewesen seien und „dass das so ein Bisschen der Grund ist, ja, dass sie es vielleicht als nicht so wertvoll ansehen oder so“ (vgl. P\_A: 123). P\_B fügt hinzu, dass es nicht nur darauf ankomme, die Inhalte verstanden zu haben, sondern auch Ideen dafür zu entwickeln, wie die Inhalte didaktisch mit der jeweiligen Lerngruppe umgesetzt werden können: „Aber irgendwie hatte ich immer so das Gefühl, dass die Lehrer [hier: generell] so ein Bisschen Probleme – also nicht mit dem Schreiben – hatten, aber das im Unterricht zu thematisieren als die Schüler“ (vgl. P\_B: 85). P\_C berichtet genau von solchen Problemen im Zusammenhang mit Erfahrungsberichten einer Teilnehmerin aus der ersten Erprobung mit den Übungen im eigenen Unterricht während einer Fortbildungssitzung: „[D]ie eine sagte ja, sie hätte das [Grapheme innerhalb eines Wortes zu identifizieren] ausprobiert mit den Kindern. Aber da habe ich gedacht, das ist für mich schwierig zu erklären. Ich wüsste gar nicht, wie ich das mit den Kindern umsetzen sollte“ (vgl. P\_C: 42).

Darüber hinaus benennen die Lehrkräfte im Interview, dass man als unterrichtende Person die Anbindungsmöglichkeiten an den eigenen Unterricht sehen müsse. Das Lehrwerk nimmt in den Aussagen der Interviewpartnerinnen diesbezüglich einen zentralen Stellenwert ein. Die vorgestellten Übungen seien im Lehrwerk „eben nicht irgendwie mit verankert“ und man sei da unter Umständen „einfach so festgefahren“ in den eigenen Unterrichtsroutinen, dass dies ein Hemmnis für den Einbezug der Übungen sein könnte und Lehrkräfte daher, wenn sie sich auch wegen des fachfremden Unterrichtens weniger sicher fühlen könnten, vom Lehrwerk abzuweichen (vgl. P\_A: 127). P\_D betont im Zusammenhang mit der Lehrwerkarbeit: „[D]a muss ich auch nicht jede Übung sklavisch abarbeiten. [...] Also das heißt ein Kollege muss schon souverän damit umgehen können. Denn sonst kann ich es [die Übungen der Fortbildung] nicht integrieren“ (vgl. P\_D: 104). P\_A sieht auch die Persönlichkeit der Lehrkräfte als

bedingenden Faktor, z.B. die methodische Herangehensweise, die in den aus England stammenden Übungen vorgeschlagen wird, als wenig mit ihren Vorstellungen des Unterrichtens übereinstimmend an (vgl. P\_A: 117, 119). In diese Richtung argumentiert auch P\_B und versucht eine wahrgenommene Skepsis der Teilnehmerinnen in der Fortbildungssitzung zu erklären: „Na vielleicht, wenn es wirklich nur so auf das Schreiben und dann so mit Druck und [...] dass deswegen vielleicht [...] einige da dann dichtmachen. [...] Ich denke, wenn man da vorne steht und sauer ist und sagt: ‚Jetzt muss nur noch geschrieben werden‘, dann ist klar, dass das nicht mehr so spaßig ist. Also ich finde das Schreiben immer richtig gut und die Schüler auch“ (vgl. P\_B: 73). Im Folgenden wendet sie ein, dass sie „total froh“ sei, mit den Lernenden jetzt mehr Schreiben thematisieren zu „dürfen“ (vgl. ebd.).

Des Weiteren heben die Interviewpartnerinnen hervor, dass Lehrkräfte davon überzeugt sein müssten, dass das in der Fortbildungsveranstaltung Vorgestellte wichtig und hilfreich für die Lernenden sei (vgl. P\_D: 102). P\_D betont, dass die Übungen der Fortbildung als Visualisierung für Vokabeln eine Gedächtnisstütze seien und somit selbstständiges Lernen ermöglichen (vgl. ebd.). Sie könne sich auch vorstellen, dass sie den Unterricht so besser differenzieren könne. Lehrerin P\_A kann sich vorstellen, dass die Übungen eine Unterstützung für „Lernschwächere“ durch „Ball werfen“ und den Einbezug von Bildern darstellen (vgl. P\_A: 87). Lehrerin P\_F bemerkt als für sie wichtigen Aspekt der Übungen, „wenn man sich extra drum kümmern muss“, d.h. die Anpassung an das Lehrwerk selbst leisten müsse, mache das Vorgestellte skeptisch und sei für sie unzumutbare Zusatzarbeit, da für sie andere Dinge vorrangiger bearbeitet werden müssten (vgl. P\_F: 84). An anderer Stelle spezifiziert sie diese anderen Dinge genauer und benennt das Einzugsgebiet der Schule, an der sie unterrichtet, und Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung als wichtiger als den Englischunterricht an der Schule generell. P\_D betont, sie könne sich vorstellen, wenn Lehrkräfte das Gefühl hätten, die Übungen überforderten die Lernenden oder arbeiteten methodisch an dem vorbei, was die Lernenden kennen, so könne Skepsis auf Seiten der Teilnehmenden entstanden sein (vgl. P\_D: 21). Sie äußert Bedenken, dass man durch eine radikale Veränderung der Routinen den Lernenden die Begeisterung für den Englischunterricht nehme: „[D]ann mache ich im Grunde all diese Motivation kaputt wie so ein Luftballon, wo ich dann reinsteche. Und das ist schade. Und das will niemand. (vgl. P\_D: 15). Ebenso wirft sie ein, dass die Übertragung aus dem englischen Kontext aufgrund von Missverständnissen als nicht akzeptabel bei den Teilnehmerinnen gesehen werden könnte, da deutsche und englische Erstsprachenlernende nicht dieselben Voraussetzungen hätten (vgl. P\_D: 13). Ein solches Missverständnis wird auch im Gespräch mit einer ausgebildeten, jüngeren Lehrkraft deutlich, wenn sie einwirft, man arbeite „völlig am Sinn des Englischunterrichts der Grundschule vorbei“, wenn man den Unterricht nach der vorgestellten Komplexität des schriftsprachlichen Materials strukturiere (vgl. P\_C: 88).

### Missverständnis in der Fortbildung

Die Lehrkräfte benennen auf die Frage danach, wovon es abhängig sei, ob die vorgestellten Inhalte und Übungen dauerhaften Einzug in den Unterricht der Lehrkräfte erhalten könnten, dass das Verständnis des Vorgestellten nicht bei allen gegeben sei. Als Gründe werden genannt, die Ideen seien teilweise sehr „abstrakt“, „theoretisch“ (vgl. P\_D: 13, P\_E: 91) und „anspruchsvoll“ gewesen (vgl. P\_D: 13). P\_E beispielsweise habe sich beispielsweise mehr gemeinsame praktische Beispiele statt der Erprobungsphasen im eigenen Unterricht gewünscht (vgl. P\_E: 91). P\_D vermutet gar eine Überforderung „mehrere[r] Kollegen“ aufgrund des Anspruchsniveaus der Übungen während der Fortbildungssitzungen (vgl. P\_D: 13), führt dies jedoch nicht auf die „Vermittlungsfähigkeit“ der Fortbildenden, sondern den Abstraktionsgrad und den Fremdheitscharakter der Vorgestellten Ideen wie der Einteilung des sprachlichen Materials in die sechs Phasen zurück (vgl. P\_D: 13). Eine Teilnehmerin vermutet, dass der berufliche Ausbildungshintergrund der Teilnehmerinnen ein Grund für die Schwierigkeiten fachlicher Art sein könnte und begründet, dass ihr selbst ihr Wissen aus den linguistischen Studieninhalten zum Verständnis selbst gedient hätten (vgl. P\_A: 123).

Darüber hinaus sehen einige Lehrkräfte Schwierigkeiten in der Passung zum deutschen Englischunterricht und mit der Übertragbarkeit des Ansatzes aus England (vgl. P\_A: 119; P\_C: 68, 80, 88; P\_D: 13). Sie begründen diese Bedenken damit, dass man beispielsweise den Kindern die Motivation für das Englischlernen nehme (vgl. P\_D: 15) oder die Idee, Wörter zu segmentieren nicht zum eigenen Unterrichtsstil passe (vgl. P\_A: 117). Eine Lehrkraft führt an, dass dieses Vorgehen nicht zum „kommunikativen Aspekt“ ihres Unterrichts passe (vgl. P\_C: 68) und zwei Lehrkräfte geben zu bedenken, dass das Vorwissen der englischen und der deutschen Kinder bezüglich des englischen Wortschatzes nicht gleich sei und die Übertragbarkeit daraus resultierend fraglich sei (vgl. P\_C: 68; P\_D: 13). Irrtümlicherweise hatten mehrere Lehrkräfte die Segmentierungsübung sowie die Vorstellung der Phasen, nach denen im Programm *Letters and Sounds* weniger komplexe von komplexen unterschieden werden, nicht als Sensibilisierungsübung für sie selbst, sondern als Übung für den Unterricht verstanden, die mit den Lernenden erfolgen sollte (vgl. P\_C: 68, P\_D: 15). Eine Lehrerin bezeichnet die Präsentation dieser Sensibilisierungsübungen während der Fortbildung im Interview dementsprechend als „unglücklich“ (vgl. P\_C: 88).

### Rolle der Fortbildenden

In wenigen Dialogen wurde deutlich, dass nicht nur die Inhalte und der Aufbau der Fortbildungsveranstaltung wesentlich für die Aufnahme der Inhalte in den eigenen Unterricht eine Rolle zu spielen scheinen, sondern diejenigen Personen, die die Fortbildung durchführen, selbst zentral sind (hier der Referent sowie die Autorin als wissenschaftliche Begleitung). Dies lässt sich an wenigen expliziten Aussagen

der Interviewpartnerinnen festmachen, aber vor allem an zahlreichen Antworten auf Fragen zu den konkreten Fortbildungsinhalten. Nachfolgend werden hier die Aussagen zu den Fortbildenden zusammengefasst.

Eine Lehrkraft spricht explizit den Referenten und die Forscherin als wissenschaftliche Begleitung der Studie als beeinflussende Faktoren im Interview an. Sie bestätigt Elemente aus ihrer Lehrerinnenperspektive, hier den Gedanken, dass die englische Schriftsprache als Lernunterstützung für die Lernenden dienen sollte, die in der Fortbildung als zentral benannt wurden und wertschätzt auf diese Weise die Arbeit der Fortbildenden (vgl. P\_D: 11). Diese Aussage der Lehrkraft allein kann jedoch nicht als hinreichende Bedingung auf die Rolle der Fortbildenden in der Auseinandersetzung der Teilnehmerin mit den Fortbildungsinhalten hin. Im Gesamtzusammenhang des Interviews wird jedoch deutlich, dass die Lehrkraft mehrfach auf die Forscherin und den Referenten als Person und deren Ausführungen während der Veranstaltungen zu sprechen kommt. Sie schlägt beispielsweise als „Anregung“ für die Forscherin vor, einen konkreten Einblick in die Rhythmisierung des Schulalltags an ihrer Schule sowie den Englischunterricht an ihrer Schule zu gewähren (vgl. P\_D: 25, 84). Letzteres begründet sie mit der fehlenden Schulerfahrung der Forscherin (vgl. P\_D: 84). Darüber hinaus merkt sie auf die Frage nach der empfundenen Skepsis während einer der Fortbildungssitzungen an: „Und wie gesagt: Ihren Ansatz in allen Ehren und auch Ihre Methode in allen Ehren, das lag sicherlich nicht an Ihrer Vermittlung, sondern dass es irgendwie falsch angekommen ist“ (P\_D: 23). In dieser wie auch den bereits genannten Aussagen der Lehrkraft wird deutlich, dass die Fortbildenden als Personen nicht unerheblich für Umfang und Ausmaß des Einbezugs der Inhalte in den eigenen Englischunterricht zu sein scheinen.

### 8.2.5 Zusammenfassung der Interviewergebnisse

#### **Expertenmeinung zu den Fortbildungsinhalten**

In den qualitativen Interviews wurden die Lehrkräfte zur Passung der in der Fortbildungsveranstaltung vorgestellten Inhalte und Übungen mit ihrem aktuellen Englischunterricht befragt. Insbesondere betonten alle Lehrkräfte den Mehrwert des die englische Schriftsprache bewusstmachenden Charakters, insbesondere für die Phonem-Graphem-Beziehungen sowie die Einführung der hochfrequenten schwierigen Wörter. Die interviewten Lehrkräfte halten für sinnvoll, mithilfe von die Schriftsprache thematisierenden Übungen Ähnlichkeiten in der Schreibweise von Wörtern aufzuzeigen um sie für das Lesen und Schreiben nutzbar zu machen, sowie kontrastierend mit der englischen und deutschen Sprache zu arbeiten. Hinsichtlich des Schreibens betonten die Lehrkräfte, dass der Lebensweltbezug dringend erhalten bleiben müsse und, ausgehend von einem gesicherten Hörverstehen, die Entwicklung von Rechtschreibstrategien mit Abschreibübungen einhergehen müsse. Das Ziel müsse sein, dass Ler-

nende eigene Sätze zu formulieren beginnen. Hinsichtlich der methodischen Passung sind die Lehrkräfte bis auf eine Probandin der Ansicht, die Übungen fügten sich „unkompliziert“ in das Etablierte ein und stellten eine „Ergänzung und Verstärkung“ des Unterrichts dar (siehe 8.2.1). Man müsse im Hinblick auf den lehrwerkgestützten Unterricht lediglich „ankoppeln“, z.B. bei den Reimen, Chants oder Gedichten. Dennoch halten sie für praktikabler, dass die Lehrwerkverlage bewusstmachende phonics-basierte Übungen in ihr Konzept integrieren, da dieses aktuell wenig Spielraum für Zusätzliches lasse. In Anbindung an den Kinderbuchunterricht habe man mehr Gestaltungsfreiheit, sodass sich „Forschertätigkeiten“ oder „Schubladenübersichten“ zu bestimmten schriftsprachlichen Kriterien anböten. Bedenken äußern die Lehrkräfte gegenüber einer potenziellen Umstrukturierung des Unterrichts nach schriftstrukturellen Aspekten, d.h. weg von der aktuellen Ausrichtung an für die Lernenden relevanten lebensweltbezogenen Themen. Man müsse bei der Anwendung der Übungen beachten, dass der Fremdsprachenunterricht nicht auf sprachbetrachtende Aspekte reduziert werde, Rechtschreibübungen überbetont würden und somit die mündliche Kommunikation in den Hintergrund gedrängt werde. Die interviewten Lehrkräfte geben an, dass sie hauptsächlich Übungen zur Bewusstmachung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen erprobt hätten, um beispielsweise Regelmäßigkeiten in der Aussprache ausgewählter Grapheme zu finden, sie zur Übersicht zu kategorisieren und die Aussprache auf diese Weise zu verbessern. Zusätzlich hätten sie mit Reimen, lautlichen und schriftbezogenen, gearbeitet um Gemeinsamkeiten in der Schreibweise entdecken zu lassen. Die Lehrkräfte betonen den „Fokus auf Bewusstwerdung“, z.B. bei der Sensibilisierung für die fremdsprachlichen Laute im An-, In- oder Auslaut von Wörtern. Zusätzlich sei mit Reimen aus Kinderbüchern gearbeitet worden. Hinsichtlich der Materialien, die die Lehrkräfte als Handreichung während der Fortbildung erhalten haben, äußern die Lehrkräfte, diese seien „selbsterklärend“, „eine schöne Ergänzung des Unterrichts“ und es sei „total dankbar einfach“, ein Repertoire an Übungen zur Verfügung zu haben, die man immer noch einmal einbringen könne. Insbesondere sprechen die Lehrkräfte die „spielerischen Angebote“, Ideen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, die Anbindung an Lieder, Gedichte und Chants mit dem Lehrwerk sowie die Hinweise für geeignete Kinderbücher als positive Anregungen aus der Fortbildung an. Die Lehrkräfte weisen alle sechs im Interview darauf hin, dass sich ihr Bewusstsein für die englische Schriftsprache seit der Fortbildung verändert habe. Sie selbst hätten die Informationen interessant und wichtig für Englischlehrende empfunden und es sei ihnen bewusst geworden, welche Besonderheiten in der englischen Schriftsprache steckten, die beim fremdsprachlichen Schriftspracherwerb unter Umständen Hürden darstellen könnten. In didaktischer Konsequenz würden die Lehrkräfte seit der Fortbildung Inkonsistenzen der englischen Schriftsprache selbst eher wahrnehmen und gegebenenfalls mit den Lernenden ansprechen und üben. Eine Lehrkraft berichtet von eigenen Erfahrungen mit Phonic Readers bzw. Phonics in England, die sie selbst als Ressourcen für den Englischunterricht bereits habe



nutzen wollen, aber die Gelegenheit bisher nicht ergriffen habe. Hinsichtlich einer möglichen Anbindung an den Schriftspracherwerb Deutsch beschreiben die Lehrkräfte, es biete sich an, die Identifikation von Silben analog zum Deutschunterricht zu fördern, ähnliche Wortstämme zu suchen oder Rechtschreibstrategien zu fördern. Die Verdeutlichung der für die Fremdsprache neuen Graphem-Phonem-Beziehungen sowie die Unterschiede zu bekannten Graphem-Phonem-Beziehungen der deutschen Schriftsprache halten die Lehrkräfte ebenfalls für sinnvoll. Außerdem eigne sich, kontrastierend die englische und deutsche Aussprache von Kognaten zu besprechen. Die Lehrkräfte halten das Reflektieren über die Funktion der englischen Schriftsprache auf verschiedenen linguistischen Ebenen für sinnvoll. Eine Lehrkraft äußert Bedenken, dass eine zu starke Verknüpfung mit dem Deutschunterricht eher zu Fehlern in der fremdsprachlichen Aussprache und der Anwendung des Rechtschreibregelwerks führen könnte. Perspektivisch äußern die Lehrkräfte außerdem den Wunsch, dass mehr Fortbildungen zum Thema Umgang mit Schrift im Englischunterricht der Grundschule angeboten werden sollten. Sofern phonics-basierte Übungen im Lehrwerk Einzug erhalten könnten, so würden sie gern dazu ebenfalls weitere Fortbildungen belegen. Insbesondere die schriftlinguistischen Inhalte sollten dringender stärker ins Bewusstsein von Englischlehrkräften rücken, so die Lehrkräfte. Gleichzeitig sollten Fortbildungen „niederschwellig“ ansetzen und möglichst flexibel auf die Bedürfnisse des heterogenen Klientels eingehen können, sodass jede Lehrkraft Anregungen für ihren Unterricht entnehmen könne. Im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit der Lernenden in der weiterführenden Schule sei sinnvoll, dass Grundschullehrkräfte die schriftsprachlichen Fertigkeiten in Form von bewusstmachenden Übungen bereits anbahnen und Lese- und Rechtschreibstrategien bereits zu entwickeln beginnen.

### **Lernendenorientierung**

Die Lehrkräfte weisen in den Interviews darauf hin, dass Lehrkräften der Vorteil für die Lernenden deutlich werden müsse, wenn sie Übungen aus Fortbildungen in ihren Unterricht übernehmen sollen. Im Hinblick auf die phonics-basierten Übungen schätzen die interviewten Lehrkräfte ein, dass diese den Lernenden das Dekodieren von zunächst bekanntem und später auch unbekanntem Sprachmaterial erleichtern werden. Die Übungen könnten Lese- und Rechtschreibstrategien der Lernenden in der Fremdsprache entwickeln, sodass man Anteile von Kinderbüchern beispielsweise als Klassenlektüre lesen und Anschlussaufgaben anbieten könne. Insbesondere die Übungen auf Graphem-Phonem-Ebene halten die Lehrkräfte für sinnvoll um das Leseverstehen sowie die fremdsprachliche Aussprache zu fördern. Erste Schreibversuche wie das Schreiben nach Vorlage könnte mithilfe der Übungen ebenfalls unterstützt sowie Grammatikarbeit auf grundschuladäquate Weise angebahnt werden. Die Lehrkräfte warnen jedoch davor, zu stark auf sprachliche Korrektheit zu achten, da sie sonst die gleichmäßige Förderung der fremdsprachlichen Fertigkeiten gefährdet sehen bzw. die Überforderung der Lernenden befürchten. Als Lern- bzw. Merkhilfe seien *phonics*-basierte Übungen sehr gut zum Anbahnen

der englischen Schrift im Grundschulunterricht geeignet. Darüber hinaus schätzen die Lehrkräfte ein, dass leistungsstarke Lernende durch die phonics-basierten Übungen oder durch „Forschungsaufträge“ mit dem Schwerpunkt Schrift geeignet gefördert werden können. Lernschwächere Lernende hingegen könnten mithilfe von gemeinsamem Lesen sowie handlungsorientierten Übungen (z.B. „Laute mit dem Ball werfen“, siehe oben) im fremdsprachlichen Lesen unterstützt werden. Für diese Lernenden seien Routinen und Rituale besonders wichtig. Die Übungen haben aus Sicht der Lehrkräfte das Potenzial, das selbstständige Arbeiten im Englischunterricht zu fördern, da diese eine lernendenaktivierende Funktion hätten. Einige Lehrkräfte leiteten mithilfe der Übungen in den Erprobungen bereits zu selbstständigem Reflektieren über die Schriftsprache an. Die Lehrkräfte berichten wenig vom bemerkten Interesse der Lernenden an der Auseinandersetzung mit Schrift. Zwei Lehrkräfte wenden ein, dass sie selbst dies noch nicht bewusst wahrgenommen hätten. Die Schriftsprache sei hinsichtlich der Bewertung für die Lernenden relevant, zeigten aber auch beim gemeinsamen Lesen von Kinderbüchern oder der Erstellung von Wort-Bild-Karten großes Interesse an der Schriftsprache. In Jahrgangstufe vier, so berichtet eine Lehrkraft, sei das selbstständige Erschließen von schriftlichen Arbeitsaufträgen nicht mehr schwierig. Als anspruchsvoll hingegen nehmen die Lehrkräfte die Arbeit mit dem Unterschied zwischen Graphemen und Phonemen sowie lautlichem Reim und Silbenreim wahr. Ebenfalls die zahlreichen Ausnahmeschreibungen seien eine Herausforderung für die Lernenden. Die Lehrkräfte plädieren daher zu Beginn für eine angemessene Unterstützung, wenn Lernende verstärkt selbstständig mit der Schrift arbeiten sollen. Die Lernenden konnten, so die Lehrkräfte, bei den ersten Erprobungen Erfolgserlebnisse mit den Übungen erleben, was sich motivierend auf die Lernenden im Unterricht auswirke. Die methodische Variation, die einerseits die Unterrichtsvorschläge aus der Fortbildung ermöglichen, sowie sich andererseits aus der Verfügbarkeit der englischen Schriftsprache ergäben, ermöglichte ebenfalls motivierende Erlebnisse (wie ein „echtes“ englisches Buch zu lesen). In der Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der Schriftsprache, z.B. dem Unterschied der Aussprache von Graphemen im Vergleich zum Deutschen, zeigten sich die Lernenden darüber hinaus sehr engagiert und interessiert. Kleine Herausforderungen, z.B. durch Knobelaufgaben oder das gemeinsame Problemlösen und Entdecken von sprachlichen Besonderheiten, habe sich außerdem als interessant und motivierend gezeigt, so berichtet eine Lehrkraft. Eine Lehrkraft befürchtet, dass sich stark schriftorientierter Unterricht negativ auf die Motivation der Lernenden im Englischunterricht auswirken könnte. Gleichzeitig melden die Lehrkräfte jedoch das Interesse der Lernenden am Lesen und Schreiben auf Englisch zurück. Die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache zeige sich üblicherweise als positive Erfahrung bei den Lernenden, auch wenn dies für einige Lernende eine große Herausforderung darstelle. Insbesondere Deutsch-als-Zweitsprache- und lese-rechtschreib-schwache Lernende sind für die Frage der Eignung der Übungen im Fremdsprachenunterricht interessant, da sie besondere Lernerfahrungen mitbringen. Für lese-rechtschreib-schwache Lernende halten die Lehrkräfte im Interview die

„Schulung der Laute“ für zentral, sowie mit Unterstützung mit der Schrift zu arbeiten. Es hätten sich in den ersten Erprobungen keine besonderen Schwierigkeiten mit diesen Lernenden ergeben, so die Lehrkräfte. Eine Lehrkraft gibt zu bedenken, das ganzheitliche Lernen für LRS-Lernende nicht zu vernachlässigen, sonst könnten LRS-Lernende im erst- und fremdsprachlichen Schriftspracherwerb verwirrt werden. Für DaZ-Lernende weisen die Lehrkräfte darauf hin, dass funktionale Einsprachigkeit im Unterricht förderlich und die Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht für diese Lernenden nicht hinderlich seien. Scaffolding in Form von Experimenten oder Spielen, d.h. Visualisierungen aller Arten kommen demzufolge diesen Lernenden zugute.

### **Lehrendenposition**

Der von den Lehrkräften in den Interviews beschriebene Status quo ihres Unterrichts weist darauf hin, dass die schriftlichen Fertigkeiten von allen Lehrkräften bereits einbezogen werden, bei vielen direkt von Beginn des Fremdsprachenlernens in Jahrgangstufe drei an. Sie nennen Beispiele wie die Einführung von Vokabeln gestützt durch Wortkarten, das Führen von Vokabelheften oder Abschreibübungen. Grundsätzlich berichten bis auf eine Lehrkraft eine starke Ausrichtung am Lehrwerk Playway und den dieses Lehrwerk ergänzenden Zusatzmaterialien wie Videos, Story Cards oder Bild- und Wortkarten. Zusätzlich nutzen Lehrkräfte Plakate oder Kinderbücher. Die Lehrkraft, die vornehmlich ohne Lehrwerk unterrichtet, ist nach eigenen Angaben bestrebt, den Wortschatz ausgerichtet am Bildungsplan Bremen stetig weiterzuentwickeln und die Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Von dieser Ausgangssituation argumentieren die Lehrkräfte didaktisch bzw. fachwissenschaftlich-linguistisch, inwiefern sich die phonics-basierten Übungen in den Unterricht einbeziehen lassen. Es werden zum Beispiel der Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache als sinnvoll und für die Lernenden nutzbar benannt und die Inkonsistenzen bei Graphem-Phonem-Beziehungen angesprochen. Darüber hinaus greifen die Lehrkräfte die Arbeit auf Morphemebene (Wortstämme) bzw. Silbenebene auf. Insbesondere halten sie die Arbeit auf Graphem-Phonem-Ebene sowie die Entwicklung von Rechtschreibstrategien für die Lernenden für sinnvoll und nützlich. Einige Lehrkräfte sprechen an, dass es für Englischlehrende notwendig sei, dass sie einerseits sprachpraktisch und andererseits didaktisch gut ausgebildet seien, damit sie im Umgang mit dem Lesen und Schreiben im Englischunterricht sicher sein könnten. Es wird von einigen Lehrkräften auf Basis der schriftlinguistischen Spezifika im Interview vermutet, dass diese Fähigkeiten nicht in jedem Fall vorhanden seien und z.B. fachfremden Lehrkräften schwer fallen könnten, insbesondere die englische Schriftsprache zu unterrichten. Darüber hinaus weisen die Interviewdaten in den Begründungen der Lehrkräfte für ihre Einschätzungen auf notwendige Diagnosekompetenzen für Lehrkräfte im Hinblick auf den Umgang mit der Schriftsprache hin. Die Lehrkräfte äußern beispielsweise, dass die Lernenden in Jahrgangstufe drei mit ihrer Unterstützung in der

Lage seien, eigenständig Graphem-Phonem-Beziehungen zu entdecken. Diese in das Schreiben zu integrieren und sie mit Rechtschreibregeln in der Fremdsprache zu konfrontieren sei hingegen anspruchsvoll für Lernende im Grundschulalter. Dennoch formulieren die Lehrkräfte, dass es anzustreben sei, eine korrekte zielsprachliche Aussprache anzustreben und dazu Aspekte der Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache mit den Lernenden bewusst anzusprechen, wenn auch in geringem Umfang. Die sprachliche Korrektheit im Englischunterricht, z.B. in Form von Rechtschreibübungen, wird mehrfach als die Lernenden blockierend und ihre Motivation hemmend eingestuft. Darüber hinaus werden von den Lehrkräften eigene Grenzen hinsichtlich des Unterrichtens entweder selbst angesprochen oder es sind in ihren Aussagen Hinweise darauf identifizierbar. Eine Lehrkraft bezeichnet sich selbst als nicht besonders kreativ und sie sei daher sehr dankbar für einen Fundus an Materialien, aus denen sie passende Aufgaben auswählen könne. Eine andere Lehrkraft zeigt, dass sie bei der geistigen Jonglage mit den Inhalten der Fortbildung noch an Grenzen stößt, da sie beispielsweise die englischen Phoneme noch nicht ganz eindeutig zu gruppieren weiß. Eine weitere Lehrkraft antwortet sehr unspezifisch auf konkrete Fragen und reagiert oft ausweichend, z.B. mit dem Verweis auf ihr schlechtes Gedächtnis oder sich immer wieder ändernde Bedingungen der Lerngruppe. Sie gibt selbst den Hinweis darauf, dass dies dem fachfremden Unterrichten geschuldet sein könne und sie sich sehr genau an die Vorgaben des Lehrwerks halte. Im Zusammenhang mit der Übung für die Lehrkräfte zur Sensibilisierung für die Grapheme der englischen Sprache werden weitere Hinweise auf Grenzen deutlich. Einerseits wurde die Übung von mehreren Teilnehmenden als für die Lernenden geeignet empfunden und andererseits räumen die Lehrkräfte ein, dass diese Übung anstrengend und schwierig für sie selbst, aber auch wichtig und hilfreich gewesen sei. Eine Lehrkraft gibt zu, dass sie und andere Teilnehmende mit dieser Übung nicht „klar gekommen“ seien. Im Gespräch kommen die Lehrkräfte an einigen Stellen auf Hintergründe ihrer persönlichen Berufsbiografie zu sprechen, z.B. sprachpraxisrelevante Auslandserfahrungen oder Erfahrungen mit dem Grundschulunterricht und Phonics in England. Es wird auch angesprochen, dass Lehrkräfte fachfremd unterrichten oder von den nicht fachfremd Unterrichtenden auf Inhalte ihres Studiums verwiesen. Zwei der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte berichten, dass sie Englisch seit der Einführung des Fachs in Bremen unterrichten. Eine Lehrkraft zieht zur Argumentation für bzw. gegen Rechtschreibübungen im Grundschulenglischunterricht ihre eigenen Lernerfahrungen mit der englischen Sprache hinzu. Als weiteren relevanten Aspekt, ob und in welchem Umfang die Inhalte der Fortbildung realistisch in den eigenen Unterricht einbezogen werden können, führen die Lehrkräfte den geschätzten Mehraufwand an, den es aus ihrer Sicht benötigen würde, um die Ideen aus der Fortbildung in den Unterricht einzubeziehen. Gründe gegen den Einbezug könnten demnach ein geringer Stellenwert von Englisch innerhalb des Schulcurriculums oder generell der englischen Schriftsprache innerhalb des Englischunterrichts sein.

## Lehrerfortbildung

In zahlreichen Aussagen der Interviews werden Hinweise darauf deutlich, wie die Lehrkräfte die Inhalte der Fortbildungsveranstaltung aufgenommen, durchdacht und gedanklich weiterverarbeitet haben. Die vorgestellte Phaseneinteilung der englischen Grapheme wie im Programm *Letters and Sounds* angewendet wird, beispielsweise, wurde von einigen Lehrkräften bei der Argumentation hinzugenommen und Möglichkeiten für den Einbezug in den Englischunterricht an deutschen Grundschulen aufgezeigt (z.B. die Aufnahme in das Lehrwerk oder zur Orientierung über schriftlinguistisch komplexe Texte). Aufgrund eines Missverständnisses über den Zweck der Übung zur Sensibilisierung für die Schriftsprache (für die Lehrkräfte und nicht wie irrtümlich angenommen für die Lernenden), das in den Interviews mit einigen Lehrkräften zunächst aufgeklärt werden muss, scheint das Verständnis der Inhalte zunächst die gedankliche Weiterarbeit mit den Ideen zu beeinträchtigen. Schließlich jedoch bestätigen die Lehrkräfte, dass sich ein verändertes Bewusstsein über den Anspruch der Schriftsprache und die komplexen Zusammenhänge des englischen Schriftsystems eingestellt habe und sie die komplexen Inhalte im Englischunterricht künftig „öfter ansprechen und üben“ wollen (vgl. Kapitel 8.3.4). Die Interviews weisen hier sehr unterschiedliche Antwortrichtungen auf. Einerseits wenden Lehrkräfte ein, dass die linguistischen Inhalte klar gewesen seien und man diese zugunsten von mehr praktischen Unterrichtsübungen hätte „straffen“ können. Andererseits wenden Lehrkräfte ein, dass die Inhalte sehr komplex, anstrengend und deren Zweck nicht sofort ersichtlich gewesen seien. Mehrere Lehrkräfte greifen die Terminologie der Fortbildung auf und arbeiten mit dieser weiter, z.B. mit den Begriffen *rime and rhyme* und mit der Phaseneinteilung der Grapheme in Anlehnung an das Phonics-Programm *Letters and Sounds*. Hinsichtlich der potenziellen Verwertbarkeit der Inhalte für die Fortbildungsgruppe wird in den Interviews argumentiert, dass zunächst einmal die Inhalte und Begründungen alle von den Teilnehmenden verstanden werden müssen. Hier beziehen die Lehrkräfte die fachwissenschaftlichen Informationen und die didaktischen Begründungen ein. Darüber hinaus müsse jede Lehrkraft, so die Interviewten, die inhaltliche und methodische Kompatibilität mit ihrem eigenen Unterricht, d.h. mit ihren eigenen Routinen, Materialien, auch ihrem individuellen Unterrichtsstil gesehen werden. Des Weiteren müsse in einer Fortbildung deutlich werden, dass die vorgestellten Inhalte und Übungen Vorteile für das fremdsprachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler mit sich bringen. Einige Aussagen der Lehrkräfte weisen außerdem darauf hin, dass eine skeptische oder sehr positive Grundhaltung gegenüber den in der Fortbildung gelieferten Unterrichtsideen und von den fortbildenden Personen gemachten Vorschlägen bei einigen Lehrkräften vorliegen könnte. Vorannahmen einer Lehrkraft zur eigenen Unterrichtserfahrung der Forscherin oder überschwängliche Erprobungsberichte einer anderen Lehrkraft weisen darauf hin.



---

## 9 Diskussion der Ergebnisse

Innerhalb dieses Kapitels werden die in Kapitel acht dargestellten empirischen Ergebnisse in Bezug auf die theoretischen Grundlagen (Kapitel zwei bis fünf) sowie die Fortbildungskonzeption (Kapitel sieben) diskutiert. Die Darstellung dieser Diskussion orientiert sich an den Unterforschungsfragen zur Beantwortung der Forschungsfrage nach den Gelingensbedingungen, welche die Lehrkräfte sehen, um die englische Schriftsprache im Englischunterricht der Grundschule mithilfe der in der Fortbildung vorgestellten *phonics*-basierten Übungen anzubahnen.

### 9.1 Vorerfahrungen und Vorwissen der Lehrkräfte in Bezug auf die Förderung schriftlicher Kompetenzen

Um die von den Lehrkräften formulierten Gelingensbedingungen für die Umsetzung von *phonics*-basierten Übungen einschätzen zu können, wurden zunächst die Vorerfahrungen und das Vorwissen in Bezug auf den Umgang mit der englischen Schriftsprache im Englischunterricht sowie mit dem Schriftspracherwerb Deutsch erhoben. Nachfolgend werden die empirischen Ergebnisse in folgenden Inhaltsbereichen diskutiert:

- Ausbildungs- bzw. Fortbildungshintergründe
- Rolle des Lehrwerks
- Funktionale Einsprachigkeit
- Schwerpunkte bei der Förderung der kommunikativen Kompetenzen
- Vorerfahrungen mit dem Schriftspracherwerb Deutsch

#### **Ausbildungs- bzw. Fortbildungshintergründe**

Der Großteil der Lehrkräfte, die den Fragebogen ausgefüllt haben, unterrichtet Englisch fachfremd, d.h. Englisch als Fach haben nur sechs Fortbildungsteilnehmerinnen studiert. Da die Auswahl der Probandinnen auf der Freiwilligkeit der Fortbildungsteilnehmerinnen beruht, kann von diesen Daten nicht auf die Grundgesamtheit der in Bremen unterrichtenden Lehrkräfte geschlossen werden. Da die Teilnahme an Fortbildungen in Bremen im Umfang von 30 Stunden je Schuljahr

zwar verpflichtend<sup>44</sup> (Senator für Bildung und Wissenschaft 2005, § 3) ist, kann den Teilnehmenden nicht grundsätzlich das gemeinsame Interesse am Fortbildungsthema „Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Grundschule“ unterstellt werden. Dennoch zeigt die Resonanz der Anmeldezahlen, dass das Fortbildungsbedarf im Hinblick auf das Thema bzw. auf den Englischunterricht in der Grundschule allgemein zu bestehen scheint. Die Unterrichtserfahrung der Teilnehmenden liegt im Median bei 11 bis 20 Jahren, d.h. innerhalb der Teilnehmendengruppe kann während der Fortbildungsveranstaltung von reichlich Unterrichtserfahrung gezehrt werden. Dennoch nahmen auch wenige Berufsanfängerinnen sowie sehr wenige Lehrkräfte, die kurz vor der Pensionierung standen, teil. Die Fortbildungskonzeption musste daher auch deren Bedürfnissen gerecht werden, im Falle der Berufsanfängerinnen z.B., indem zahlreiche Umsetzungsbeispiele für den Unterricht geliefert wurden. Besonderheiten der Interviewpartnerinnen liegen darin, dass zwei Teilnehmerinnen unter 30 Jahre alt waren, zwei weitere zwischen 31 und 40 Jahren sowie zwei Lehrkräften zwischen 50 und 65 Jahren. Die beiden ältesten Lehrkräfte haben jedoch nach eigenen Angaben wie die Probandinnen des mittleren Altersspektrums Unterrichtserfahrung im Bereich von 11 bis 20 Jahren. Andere Berufsbiographien wurden im Rahmen dieser Arbeit nicht erhoben, sodass weiterführende Aussagen nicht möglich sind. Hervorzuheben ist in Bezug auf die fachfremd unterrichtenden Interviewpartnerinnen, dass eine Lehrkraft nach eigenen Angaben bisher weder sprachpraktische noch didaktische Fortbildungen belegt hat, sondern ihre Kenntnisse auf persönlicher Einarbeitung bzw. dem Austausch mit Kollegen fußen.

Die wertfrei als Unsicherheit in Bezug auf englischdidaktische Entscheidungen eingestuft Äußerungen, die sich im Interview durchvermeidende Antworten oder das Nichtbeantworten der Frage zeigten (vgl. Kapitel 8.2.1, vgl. Kapitel 8.2.1), könnten Resultat dieser Vorerfahrungshistorie sein. Im Interview bestätigt beispielsweise eine der erfahrenen fachfremden Lehrkräfte, dass sie sich, wie sie vermutet, wie viele andere fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, aufgrund ihres fachfremden Unterrichtens sehr strikt an die Vorgaben des Lehrwerks halte (vgl. Kapitel 8.2). Die beiden anderen ebenfalls fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte haben hingegen nach eigenen Angaben aus den Fragebögen (vgl. Kapitel 8.1.2) regelmäßig an Fortbildungen teilgenommen, seit sie Englisch an Grundschulen unterrichten (jeweils 12 bis 14 Jahre). In den Interviews berichten zwei Lehrkräfte von ihrer Erfahrung im englischsprachigen Ausland oder mit dem englischen Schulsystem wie die Lehrkräfte. Sie zeigen somit ihr Interesse und ihren Fortbildungsbedarf für die englische Sprache und den Englischunterricht. Die Lehrkräfte ausgebildeten Englischlehrkräfte lassen

---

<sup>44</sup> Laut Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen vom 02.08.2005 (Brem. Gl. S. 386-2040-I-8)



erkennen, dass ihnen Elemente der Fortbildung aus dem Studium bekannt sind und verwenden beispielsweise die linguistischen Fachtermini innerhalb der Gespräche sicher.

Die Ergebnisse bezüglich des Ausbildungshintergrundes der befragten Lehrkräfte erwiesen sich für die nachfolgenden Aspekte der Gelingensbedingungen für die Umsetzung als zentral, da insbesondere die interviewten Lehrkräfte wiederholt auf ihren Ausbildungs- oder Fortbildungsstand zu sprechen kamen. Festzuhalten ist hier, dass sich die befragten Lehrkräfte auf ihre Aus- und Fortbildungssituation rückbeziehen, sich insbesondere die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte vorsichtig im Gespräch bei didaktischen oder diagnostischen Fragen zeigen und teilweise selbst Fortbildungsbedarf in Bezug auf die Förderung und die Diagnose von schriftlichen Fertigkeiten im Englischunterricht formulieren.

### **Rolle des Lehrwerks**

Die Fragebogenergebnisse zeigen, dass die Teilnehmendengruppe vornehmlich (91 % der befragten Lehrkräfte, siehe Kapitel 8.1.1.1) das Lehrwerk Playway (Gerngroß und Puchta 2007 bzw. 2013) im Englischunterricht nutzt. In den Interviews wird dieser Zugang als spielerisch, altersangemessen und motivierend eingestuft. Nicht verwunderlich sind entsprechend die Angaben der Lehrkräfte in den Fragebögen, sie nutzten ergänzend häufig Wort- und Bildkarten sowie Dialoge und *Roleplays*, da diese im genannten Lehrwerk enthalten sind. Lediglich eine jüngere Lehrkraft der Gruppe nutzt kein festes Lehrwerk. Sie erarbeitet sich die Materialien nach eigenen Angaben vorrangig mithilfe des Internets. Die übrige Probandengruppe der Fragebogen- und Interviewbefragten nutzt mit großem Abstand hauptsächlich die Lehrerhandreichung des Lehrwerks und nachrangig das Internet oder Praxisvorschläge aus Fachzeitschriften (vgl. Kapitel 8.1.1). Dieses Ergebnis zur Nutzung des Lehrwerks im Unterricht wie auch der Hinweis, dass sehr selten fachdidaktische Aufsätze oder der Austausch mit Kollegen genutzt werden, weisen darauf hin, dass das Lehrwerk als „Leitmedium“ nicht zu unterschätzen ist. Wie auch die Interviewaussagen in Bezug auf die Lehrwerkverwendung bestätigen, wird dieses tatsächlich häufig zum *hidden curriculum* des Englischunterrichts, da sich zahlreiche Lehrkräfte eher strikt an die Vorgaben des Lehrwerks halten (vgl. Barucki et al. 2015: 134, Legutke 2014: 113). Fünf der interviewten Lehrkräfte weisen in den Interviews darauf hin, dass ihre typische Englischstunde nach den Vorgaben aus Playway aufgebaut sei. Betrachtet man dies vor dem Hintergrund der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Lehrwerkanalyse in Bezug auf den Einsatz der Schriftsprache (vgl. Kapitel 7.2.3.1 und 7.2.3.2), so wird deutlich, dass potenzielle schriftlinguistische Herausforderungen, insbesondere hinsichtlich fortgeschrittener Graphem-Phonem-Beziehungen sowie der Morphemstrukturen, unter Umständen unberücksichtigt in den Unterricht einfließen und dort zu Schwierigkeiten bei den Lernenden

führen könnten. Die Vermutung liegt daher nahe, dass dies nicht nur für lernschwächere Lernende und LRS-Lernende ein wenig automatisierter Prozess sein könnte, welcher der Unterstützung durch die Englischlehrkraft bedarf. Die Fragebogendaten der Lehrkräfte bezüglich der Verwendung der Schrift innerhalb des Lehrwerks und der von ihnen zugeschriebenen Rolle im Unterricht zeigen sehr unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf den Zweck, den die Schrift aus Sicht der Lehrkräfte innerhalb dessen ausfüllt (vgl. Kapitel 8.1.1). Aus Sicht der befragten Lehrkräfte nehme die Schrift innerhalb des Lehrwerks Playway hauptsächlich die Funktion zur Visualisierung von einzelnen Wörtern ein (vgl. Kapitel 8.1.1). Dies wird in der Literatur als dem kommunikativen Englischunterricht nicht gerecht werdend bemängelt (vgl. Kapitel 2.2.2.2). Diese Studie, die die Gelingensbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte für den Einbezug von phonics-basierten Übungen zu identifizieren sucht, geht vom Status Quo, d.h. von den bestehenden, kritisierten Materialien, aus um die Unterrichtsrealität möglichst genau abzubilden und davon ausgehend Weiterentwicklungspotenzial aufzuzeigen. Wie die Lehrwerkanalyse zeigen konnte (vgl. Kapitel 7.2.3.2), werden im Lehrwerk alle Arbeitsaufträge in schriftlicher Form visualisiert sowie Beispiele zur Unterstützung von Hörverstehens- und Sprechaufgaben schriftlich aufgeführt. Sehr deutlich konnte auch gezeigt werden, dass bei ca. 90 bis 95 % aller Aufgaben der Schülerbücher in Jahrgangstufe drei und vier das Lesen implizit erforderlich ist (vgl. Kapitel 7.2.3.2). In den Arbeitsbüchern hingegen erfolgen verstärkt auch explizite Lese- und Schreibaufgaben. Die Lehrkräfte hingegen schätzen im Fragebogen I ein, dass Arbeitsaufträge nur in geringem Umfang schriftlich visualisiert werden (vgl. Kapitel 8.1.1.1). Sie äußern für die explizite Leseaufgabe den Wunsch, dass diese eine stärkere Rolle im Lehrwerk einnehmen sollte. Das Schreiben wird sowohl laut der Lehrwerkanalyse wenig einbezogen (vgl. Kapitel 7.2.3.2), als auch von den Lehrkräften als weniger wichtig eingestuft (vgl. Kapitel 8.1.1.1).

Die unterschiedlichen Ergebnisse der Lehrwerkanalyse sowie der Befragung der Lehrkräfte in Bezug auf die Funktion der Schrift innerhalb des Lehrwerks deuten darauf hin, dass der Einsatz der Schriftsprache noch meist außerhalb der bewussten Wahrnehmung der Lehrkräfte erfolgt und das Lesen, zumindest in den Materialien des genannten Lehrwerks, eine deutliche Rolle spielt und je nach Umsetzung stark einbezogen wird. Eine unterrichtliche Folge dessen könnte sein, wie in der weiteren Diskussion noch näher ausgeführt wird, dass den Lehrkräften angesichts des eher neuen Blicks auf schriftliche Fertigkeiten im Englischunterricht der Grundschule der Anspruch der Schriftsprache an fremdsprachliche Lernende in vollem linguistisch komplexen Umfang noch nicht bewusst genug ist, um daraus unvermittelt angemessene didaktische Konsequenzen ableiten zu können. Die von den Lehrkräften getätigten unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich des wahrgenommenen Interesses der Lernenden an der englischen Schriftsprache weisen ebenfalls in diese

Richtung (vgl. Kapitel 8.1.1.1, Kapitel 8.2.2). Einige Lehrkräfte weisen den Lernenden großes Interesse für die englische Schriftsprache zu, andere sehr wenig. Eine mögliche Erklärung für die unterschiedlichen Einschätzungen könnte sein, dass die an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte die Inhalte des Lehrwerks tendenziell in Bezug auf den Einsatz der Schriftsprache noch wenig kritisch zu hinterfragen scheinen, gerade weil sie diese noch nicht bewusst wahrnehmen.

Gerade im Hinblick auf die schriftlinguistischen Herausforderungen scheint zumindest eine Sensibilisierung für das Vorhandene jedoch sehr sinnvoll zu sein. Das Lesen ist in der fachdidaktischen Diskussion bereits betrachtet und begonnen worden, empirisch aufgearbeitet zu werden (vgl. Kapitel 2.2.2). Die Integration in den Unterricht steht zumindest in Bezug auf die an der Fortbildung dieser Studie teilnehmenden Lehrkräfte noch aus. In Bezug auf das Schreiben scheint jedoch sowohl das Lehrwerk, als auch der Bildungsplan Englisch für die Grundschule in Bremen, die fachdidaktische Forschung (vgl. Kapitel 2.2.2.1), als auch die aktuell unterrichtenden Lehrkräfte laut den empirischen Daten dieser Studie noch sehr im Hintergrund zu stehen, aber auch noch große Unsicherheit in Bezug auf das Unterrichten dessen zu bestehen. Im ersten Schritt scheinen hier empirische Hinweise auf eine sinnvolle und angemessene Integration geliefert werden zu müssen. Daraus ergeben sich ein Forschungs- sowie ein Fortbildungsdesiderat insbesondere in Bezug auf das Schreiben, auch im Kontinuum mit dem Englischunterricht der weiterführenden Schulen. Vor dem Hintergrund der im Bildungsplan Bremen geforderten unterstützenden Funktion der schriftlichen Fertigkeiten (vgl. Kapitel 2.1.4) sollte diese revidierte Rolle des Lesens und Schreibens in altersangemessenen Übungen, wie sie beispielsweise im Rahmen dieser Arbeit zur Anwendung kommt und inzwischen in zahlreichen empirischen Forschungsarbeiten proklamiert wurde, in das didaktische Gesamtkonzept für den Englischunterricht der Grundschule integriert werden. Dann könnten auch die von den Lehrkräften geäußerten Bedenken in Bezug auf eine Überbetonung der schriftlichen Fertigkeiten ausgeräumt werden (vgl. Kapitel 8.2.3).

### **Funktionale Einsprachigkeit**

Die Fragebogenergebnisse machen deutlich, dass die Lehrkräfte bis auf wenige Ausnahmen ihren Englischunterricht in gewissen Anteilen auf Deutsch durchführen. Wie genau der Begriff „funktional“, d.h. um den kommunikativen Fluss des Unterrichts nicht zu behindern (vgl. Kapitel 2.2.3), ausgestaltet wird, zeigte sich in Bezug auf die Verwendung und die Gelegenheit der Verwendung der deutschen Sprache. 17 der 22 Lehrkräfte geben an, die deutsche Sprache wenig bis mittelmäßig häufig zu verwenden, meist zur Klärung von Organisatorischem bzw. von Arbeitsaufträgen. Da anzunehmen ist, dass den Lehrkräften bewusst ist, dass der Unterricht vornehmlich einsprachig Englisch zu gestalten ist, ist die Angabe „mittel“ schon als eher hoch zu werten und könnte daher

auf eine tendenziell mehr als mittelstarke Verwendung der deutschen Sprache hinweisen. Verwunderlich ist, dass die Lehrkräfte hier nicht „Zur Klärung von komplexen Unterrichtsinhalten“ als häufigstes Item angeben, sondern Organisatorisches und die Klärung von Arbeitsaufträgen als die häufigsten Bereiche identifizieren. Die Einsprachigkeit im Englischunterricht scheint, so lässt sich aus diesen Überlegungen schließen, bei diesen Lehrkräften noch nicht konsequent verfolgt zu werden, wenn aus Sicht der Lehrkräfte für Lernende vermeintlich sprachlich weniger anspruchsvolle Situationen (im Vergleich zu inhaltlich komplexen Diskursen) auf Deutsch geklärt werden. Die Vermutung liegt daher nahe, dass es sich hier weniger um sprachliche Herausforderungen für die Lernenden, sondern eher für die Lehrenden handeln könnte. Im Hinblick auf die Ergebnisse von García und Kleifgen, dass sich *literacy*-Fertigkeiten besser entwickeln, wenn in beiden Sprachen gleichmäßige Lese- und Schreibansätze geschaffen werden, wäre ein hoher Deutschanteil in einem sachfachlich bzw. themenbezogen anspruchsvollen Unterricht sehr zu begrüßen (vgl. 2018: 67, vgl. Kapitel 2.2.2.1). Wie jedoch die starke Lehrwerkbindung der im Rahmen dieser Studie befragten Teilnehmerinnen ausweist, hält sich der Unterricht vornehmlich an den „leicht-und-locker-Playway“-Zugang (vgl. Interview mit P\_D) und erfüllt folglich größtenteils die Rolle, die Frisch als unterfordernden, den aktuellen anspruchsvollen kommunikativen Sprachanforderungen nicht gerecht werdenden Unterricht kritisiert (vgl. Kapitel 2.2.1, vgl. 2017: 63). Wie auch Hempel et al. (2017) kritisieren, kann der Englischunterricht in der Grundschule der Ergebnisorientierung auf diese Weise schwerlich gerecht werden (vgl. 2017: 95).

Die konkreten Antworten der interviewten Lehrkräfte auf diese Frage zeigen, dass die beiden jüngsten Lehrkräfte die Nutzung der deutschen Sprache am geringsten, die Lehrkräfte mit einer nach eigenen Angaben fundierten Sprachpraxis als wenig und die rein fortgebildeten Lehrkräfte ohne Auslandsaufenthalt mit mittel einstufen. Angesichts der geringen sprachpraktischen Weiterbildung (keine Fortbildung, Qualifikation durch Austausch mit Kollegen) und der Einschätzung, Englisch als Fach nicht verstärkt in ihrem Berufsleben unterrichtet zu haben, scheint in einem Fall nicht überraschend, dass die Lehrkraft angibt, die deutsche Sprache mittelmäßig häufig zu verwenden. Aus den Aussagen einer weiteren Lehrkraft lässt sich schließen, dass sie aufgrund ihres fachfremden Unterrichtens eine Informationslücke verspürt („ich hätte es gern studiert, wenn es Englisch für die Grundschule damals schon gegeben hätte“, vgl. Interview mit P\_B). Möglich ist hier auch ein defizitorientierter Blick in der Selbsteinschätzung der Probandin bezüglich ihrer eigenen Nutzung von Englisch im Unterricht aufgrund ihres Bewusstseins über das fachfremde Unterrichten. Eine erfahrene fachfremd unterrichtende Lehrkraft nutzt nach eigenen Angaben wenig Deutsch im Englischunterricht, was sie in ihrem starken regelmäßigen Engagement in den Fragebögen und den Verweis auf regelmäßige Aufenthalte im englischsprachigen Ausland bestärkt.

Dass die drei ausgebildeten Englischlehrkräfte die Verwendung von Deutsch in nur geringem Umfang angeben, verwundert einerseits nicht, da deren sprachpraktische Ausbildung noch nicht sehr lange zurückliegt. Andererseits könnte die Prämisse, den Englischunterricht möglichst einsprachig durchführen zu sollen, zusätzlich in den Antworten mitschwingen und diese Antworten auf diese Weise beeinflusst haben. Interessant ist im Falle der interviewten Lehrkräfte, dass diese, egal ob fachfremd oder nicht fachfremd unterrichtend, die deutsche Sprache nach eigenen Angaben verstärkt zur Disziplinierung und eher weniger zur Klärung von Inhaltlichem verwenden. Zu prüfen wäre, ob Lehrende Fortbildungsangebote zur authentischen Nutzung der englischen Sprache für Disziplinierungszusammenhänge bzw. allgemein zur Unterrichtsorganisation wahrnehmen würden, wenn Ihnen diese verstärkt angeboten werden. Angesichts einer sozialkonstruktivistischen Sichtweise auf das Lernen könnte auch ein dauerhaftes Fortbildungsangebot zur Auffrischung oder Aufrechterhaltung des sprachpraktischen Niveaus der Lehrkräfte sinnvoll sein, wie auch Ergebnisse von Studien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen nahelegen (vgl. Lipowsky 2011, vgl. Palmer Perreira 2015). Eine fundierte sprachpraktische Qualifikation kann folglich für einen erfolgreichen ergebnisorientierten Englischunterricht in der Grundschule als Teil der Fachkompetenz der Lehrkräfte gesehen werden.

### **Unterrichtsprofile der interviewten Lehrkräfte**

Es scheinen sich aus den Status-Quo-Berichten der interviewten Lehrkräfte drei tendenzielle Stilrichtungen des aktuellen Einbezugs der englischen Schriftsprache zusammenfassen zu lassen. Unter den interviewten Lehrkräften haben die beiden jüngsten Lehrkräfte unter fünf bzw. fünf bis zehn Jahre Unterrichtserfahrung und argumentieren im Interview häufig mit dem für den Aufbau der Schriftsprache relevanten Zweck der Übungen, weniger beispielsweise mit der Lernendenorientierung oder äußeren Umständen (vgl. Kapitel 8.2.3). Sie tendieren dazu, die Schrift als selbstverständlichen Anteil des Englischunterrichts zu betrachten und lassen sich bereitwillig auf fachwissenschaftlich fundierte didaktische Modelle ein, diskutieren diese bereitwillig und entwickeln fachdidaktische Konsequenzen für ihren Unterricht. Sie „überspringen“ im Gespräch meist die fachwissenschaftliche Fundierung, weil diese für sie selbstverständlich und klar seien (z.B. P\_E: „Das linguistische hätte man straffen können. Das war klar eigentlich.“). Die unterrichtspraktische Umsetzung ist insbesondere für P\_E noch eher relevant, wie sie im Interview und auch im Fragebogen äußert, was angesichts ihrer noch geringen Berufserfahrung nachvollziehbar ist.

Die beiden interviewten Lehrkräfte mittleren Alters argumentieren häufig damit, dass Aktivitäten im Englischunterricht den Lernenden Spaß und Freude bereiten sollten. Ihr Unterricht basiert nach

eigenen Angaben stark auf dem Lehrwerk, an das sie sich beide eher strikt halten, aber auch ergänzende Unterrichtsanteile aus anderen Lehrwerken hinzuziehen und Kinderbücher verwenden. Obwohl eine Lehrkraft Englisch studiert hat und die andere Lehrkraft fachfremd unterrichtet, scheint der Unterrichtsstil beider ähnlich zu sein, was den Einbezug der englischen Schriftsprache anbelangt. Ihre Ausführungen machen deutlich, dass der mündliche Fokus vorherrscht, aber die Schriftsprache auch einbezogen wird. Sie zeigen beide in Bezug auf die Erprobung der Anregungen aus der Fortbildung Interesse und methodische und inhaltliche Offenheit. Eine ältere Lehrkraft macht hingegen im Gespräch deutlich, dass in ihrem Unterricht selten geschrieben werde.

In den Ausführungen der erfahrenen interviewten Lehrkräfte zeigen sich im Interview vorsichtig im Umgang mit den neuen Übungen und dem Einsatz der Schrift im Englischunterricht, obwohl beide Lehrkräfte nach eigenen Angaben Englisch an Grundschulen seit Anbeginn des Englischunterrichts in Bremen unterrichten und somit in Bezug auf den Englischunterricht lange Jahre Berufserfahrung aufweisen. Der Stellenwert von Englisch als Unterrichtsfach scheint jedoch bei beiden unterschiedlich zu sein. Die angesprochene Unsicherheit zeigt sich somit auf unterschiedliche Art und Weise. Während eine Lehrkraft ihren Standpunkt über den nicht zu vernachlässigenden mündlichen Schwerpunkt des Englischunterrichts sehr deutlich macht und diesen zumeist mit der Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden begründet, beantwortet die andere Lehrkraft häufig die Antwort weniger konkret. Während sich die eine Lehrkraft jedoch eher besorgt angesichts einer verstärkten schriftbezogenen Arbeit im Hinblick auf Leistung und Motivation der Lernenden zeigt, wird in den Ausführungen der anderen Lehrkraft eher die Relevanz von Englisch als Unterrichtsfach in der Grundschule generell infrage gestellt. Insgesamt zeigt sich in Aussagen wie den soeben beschriebenen letztgenannter Lehrkraft deutliches Unbehagen im Unterrichten von Englisch. Beim Verweis hingegen auf den Schriftspracherwerb Deutsch, für den sie größere Berufserfahrung wie auch starke Sicherheit beim Unterrichten aufweist, zeigt sie sich zumindest offen für gemeinsame Überlegungen. Hinsichtlich der sprachpraktischen Sicherheit liegen beide Lehrkräfte aufgrund der Datenlage eher weit auseinander (mit regelmäßigen Auslandsaufenthalten und Fortbildungen ,bzw. selbstständig ohne Fortbildung,) was sich beispielsweise in der Frage nach den Deutschanteilen im eigenen Unterricht bemerkbar macht.

Die drei „Stilgruppen“ lassen sich prägnant wie folgt beschreiben: Die nachqualifizierten Lehrkräfte mit fortgeschrittenem Berufsalter scheinen verunsichert ob der zu fördernden oder zu verbindenden Inhalte im Englischunterricht, welches hinsichtlich (wenn auch nur in einem Interview innerhalb einer Studie) zu vertretender didaktischer Entscheidungen zu Unbehagen zu führen scheint. Vermutet werden könnte, dass diese Unsicherheit darin begründet liegt, dass nur ein individuelles Referenzsystem über qualitativ hochwertigen Englischunterricht in der Grundschule

vorliegt, das durch Anregungen von außen leicht aus der Balance gerät. Die beiden Lehrkräfte mittleren Alters hingegen zeigen sich aus der Basis des Lehrwerkunterrichts abwandlungsfreudig und willens, die schriftlichen Fertigkeiten einzubeziehen. Mit einer Haltung des „*trial and error*“-Prinzips Anregungen aus der Fortbildung in den Unterricht aufnehmend zeigen sie sich engagiert, Erprobungen durchzuführen und so den eigenen Weg für das Anbahnen der Schriftsprache im Englischunterricht zu identifizieren. Die beiden jüngsten Lehrkräfte hingegen zeigen sich im Interview eher fachlich absichernd, bevor sie Anregungen von außen integrieren. Beide halten die Entwicklung der schriftlichen Fertigkeiten der Lernenden für zentral, sehen den didaktischen Entwicklungsbedarf diesbezüglich als gegeben an und zeigen die Bereitschaft, sich an dieser Entwicklung fachlich fundiert zu beteiligen.

Diese Eingruppierung verdeutlicht die unterschiedlichen Voraussetzungen und die sich daraus ergebenden Bedarfe der Individuen an Fortbildungen. Wie in Lipowskys Angebot-Nutzungs-Modell von wirksamen Fortbildungen benannt wurde (vgl. 2011: 401ff, vgl. Kapitel 7.1.1), beeinflussen die individuellen Voraussetzungen den Bedarf der im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräfte nach methodischen Anregungen, didaktischen oder fachwissenschaftlichen Hintergründen. Die Fortbildung muss, um den Erfolg zu gewährleisten, all diesen Forderungen gerecht werden. Im Hinblick auf die Faktoren zur Implementierung der phonics-basierten Übungen im Unterricht der befragten Lehrkräfte wird dieser Erfolg abschließend evaluiert (vgl. Kapitel 9.3).

Die Lehrkräfte zeigen mit ihrer Teilnahme an der Fortbildung Interesse an Unterrichtsentwicklung auf verschiedenen inhaltlichen Ebenen. Die empirischen Daten wie soeben innerhalb der „Stilgruppen“ beschrieben scheinen altersbezogen bzw. ausbildungsstandbezogene Schwerpunkte bzw. Erwartungen an die Fortbildung zu setzen: die jüngeren Lehrkräfte bevorzugten methodische Anregungen, die Lehrkräfte mittleren Alters zeigten sich motiviert, das didaktische Konzept des Englischunterrichts im Hinblick auf die gleichwertige Förderung aller Fertigkeitsbereiche weiterzuentwickeln; die beiden ältesten (fachfremd unterrichtenden) Lehrkräfte zeigten sich besorgt um die positiven Aspekte ihres aktuellen Englischunterrichts, das Hörverstehen und die Freude am spielerischen Englischunterricht, und gleichzeitig skeptisch gegenüber dem Einbezug der Schrift. Bewusst oder unbewusst unterziehen sich Lehrkräfte innerhalb der Teilnahme an einer Fortbildung nach Rolff jedoch zeitgleich der Personalentwicklung (vgl. 2007: 26, vgl. Kapitel 7.1.1), die auch die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit beinhaltet. Die soeben beschriebenen „Lehrstilrichtungen“ im Umgang mit der Herausforderung, die englische Schriftsprache einzubeziehen, weisen darauf hin, dass die Bereitschaft zur Unterrichtsentwicklung nicht notwendigerweise die Bereit-

schaft zur Personalentwicklung bzw. das Bewusstsein über die Notwendigkeit zur Personalentwicklung einschließt. Die beschriebenen Lehrkräfte wiesen alle Unsicherheiten in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen auf, was im Hinblick auf lebenslanges Lernen und Lehrkräfte als „*reflective practitioners*“ (vgl. Doff 2018: 66, vgl. Kapitel 7.1.1) nachvollziehbar und die durch die Teilnahme signalisierte Bereitschaft zur Entwicklung unterstützenswert sein sollte. Die Aussagen der Lehrkräfte in den Interviews zeigen jedoch, dass die eigene Sicht der Lehrkräfte auf eigenen Fortbildungsbedarf stark defizitorientiert oder durch Unsicherheiten formuliert wird. Dies zeigt, dass die kompetenzorientierte Sicht der Lehrkräfte auf ihre Lernenden nicht konsequent bei ihnen selbst, d.h. zur eigenen Weiterentwicklung angewendet wird. Die Aussagen insbesondere der fachfremd unterrichtenden Interviewpartnerinnen machen deutlich, dass sie das fachfremde Unterrichten belastet oder zumindest stark beschäftigt. Die Möglichkeit, innerhalb von Fortbildungen in einen unverbindlichen Austausch mit „Gleichgesinnten“ zu gelangen, wurde innerhalb dieser Fortbildung ebenfalls als wertvoll wahrgenommen. Unterstützenswert wäre, dass Lehrkräfte auch an ihren Schulen systemisch in Teams eingebunden werden um stetig in Personal- und Unterrichtsentwicklungsprozesse involviert zu sein. Dies könnte die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit stärken, was wiederum die Bereitschaft zur Nutzung von Lerngelegenheiten erhöhen könnte. Dauerhafte Fortbildungen in ähnlicher personeller Zusammensetzung könnten ggf. dazu beitragen, dass Hemmschwellen zur Preisgabe eigener Entwicklungsbedarfe sinken und die Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung steigt. Dies könnte aber auch davon abhängen, inwiefern der jeweilige Schulkontext, z.B. in Bezug auf die allgemeine Arbeitsbelastung oder die individuell wahrgenommene Wertschätzung der geleisteten Arbeit, angemessene Bedingungen für die Personalentwicklung liefert.

### **Schwerpunkte bei der Förderung der kommunikativen Kompetenzen**

Die schriftlichen Fertigkeiten werden im Vergleich zu den mündlichen Fertigkeiten in der Teilnehmendengruppe in den Fragebögen als nachrangig betrachtet. Sie erhalten jedoch einen eher starken Stellenwert in den Fragebogenergebnissen, vermutlich aufgrund der Fokussierung durch den Fragebogen. Die Fortbildungsteilnehmenden schätzen die Rolle des Lesens und Schreibens aktuell in ihrem Unterricht als mittel ein. Sie geben an, die Schrift jedoch eher stark bis stark bereits einzubeziehen. Dies weist darauf hin, dass die schriftlichen Fertigkeiten im Unterrichtsalltag durchaus bereits gefördert werden. Das große Interesse am Thema der Fortbildungsveranstaltung zum Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Grundschule (mögliche Anmeldezahlen ausgeschöpft) wie auch die Reaktionen in den Interviews, wie in diesem Kapitel noch detailliert anhand von Beispielen ausgeführt wird, zeugen von der aktuellen Relevanz des Themas für den Unterricht,



aber auch von zahlreichen zu beantwortenden Fragen bezüglich der konkreten Umsetzung. Die interviewten Lehrkräfte liegen hier leicht unter den Werten der Gesamtgruppe und geben an, die Schriftsprache mittel bis eher stark einzubeziehen. Eine erfahrene Lehrkraft räumt im Interview ein, dass ihr bisher das Lesen und das Schreiben im Unterricht wenig wichtig gewesen seien (vgl. Kapitel 8.1.2). Dies fügt sich in ihre Einschätzung ein, sie lege großen Wert auf die mündliche Kommunikation und sie halte daher häufig Schreibübungen im Englischunterricht im Hinblick auf die verstärkt mündliche Nutzung für die Lernenden für nicht zielführend. Entsprechend hält sie das Interesse der Lernenden an der Schrift für wenig ausgeprägt. Sie weist jedoch im Fragebogen allen Fertigkeiten, d.h. dem Sprechen, dem Hörverstehen, dem Lesen und dem Schreiben denselben Wert zu, was angesichts der übrigen Einschätzungen überrascht. Da diese Lehrkraft im weiteren Verlauf des Interviews unter anderem deutlich macht, dass sie den „spielerischen“ Einbezug der Schrift im Englischunterricht begrüße und konkrete Vorschläge diesbezüglich macht, könnte ihre bisherige Zurückhaltung darauf schließen, dass sie die Schrift nicht „falsch“ im Unterricht bearbeiten möchte und sie daher bisher vorzugsweise nicht einbezogen hat. Im Hinblick auf das vermutete Interesse der Lernenden gibt sie des Weiteren zu, dass sie selbst deren Interesse, außer im Falle von Fragen der Leistungsbeurteilung, wenig wahrgenommen habe. Sie hält also vermutlich ihre Einschätzung nicht für endgültig. Die interviewten Lehrkräfte vier Lehrkräfte im Alter bis 40 Jahre hingegen halten das Interesse der Lernenden an der Schriftsprache für eher ausgeprägt, passend zu ihrer positiven Haltung im Interview gegenüber dem Lesen und Schreiben im Unterricht. Insbesondere die positiven Einschätzungen der fachfremden, jüngeren Lehrkraft in den Fragebögen lassen darauf schließen, dass sie die neuen Anregungen aus der Fortbildungsveranstaltung sehr engagiert erproben und das Lesen und Schreiben in ihrem Unterricht besonders stärken möchte. Sie äußert im Interview die Vermutung, dass einige Lehrkräfte ggf. nicht wüssten, wie die englische Schriftsprache zu unterrichten sei und dies deshalb vermieden. Sie hingegen habe von Beginn an im Unterricht mit den Lernenden „heimlich geschrieben“ und das Lesen und Schreiben auf Englisch gelegentlich einbezogen. Das von einer jüngeren, ausgebildeten Lehrkraft geäußerte Interesse am „In-Sounds-Lesen“ und den *Phonic Readers* in England sowie ihren eigenen Ideen für konkrete Übungen im Unterricht, z.B. in der Einstiegsphase, zeugen davon, dass sie ebenfalls das Interesse für den Einbezug der schriftlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht aufbringt (vgl. Kapitel 8.2.1). Ergänzend in Bezug auf schriftbezogene Fertigkeiten beurteilen die Lehrkräfte insgesamt im ersten Fragebogen die Grammatikarbeit als am wenigsten relevant für ihren Unterricht (vgl. Ergebnisse Fragebogen I). Die Rechtschreibung hingegen wird als mittel eingestuft, ähnlich wie das Lesen und das Schreiben allgemein. Hervorzuheben ist hier, dass die Lehrkräfte hier keinen Unterschied zwischen Rezeption und Produktion der fremden Schriftsprache vornehmen.

In der fachdidaktischen Literatur wird das Schreiben hingegen bis auf wenige vorsichtige Versuche (vgl. Kapitel 2.2.2.1) noch als dem Lesen nachgeordnet betrachtet. Der bremische Bildungsplan für Englisch in der Grundschule sieht das Schreiben ebenfalls dem Lesen nachgeordnet zu fördern (vgl. Kapitel 2.1.4). Der sich in der Forschungsliteratur anbahnende Wandel hin zu einer gleichmäßigen Förderung aller Fertigkeitsbereiche (vgl. Kapitel 2.2.2, vgl. Kapitel 2.2.4) zeichnet sich in den Fragebogen- und Interviewdaten der jüngeren Lehrkräfte bereits ab. Insbesondere die Fragebogen- und Interviewdaten der älteren, fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die Anforderungen, die Schrift in den Unterricht einzubeziehen, nachdem die Interviewpartnerinnen seit der Fortbildung um die Komplexität der englischen Schriftsprache wissen, aus ihrer Sicht als hoch eingeschätzt und mit Vorsicht betrachtet werden. Dies zeigt sich an den geäußerten Bedenken, das Primat des Mündlichen könnte in Gefahr sein bzw. der Zurückhaltung gegenüber das Lehrwerk ergänzende Übungen).

Im Hinblick auf die Verwendung der Schriftsprache im Rahmen des Lehrwerkunterrichts und die verstärkt bestehenden grammatisch relevanten Strukturen (siehe oben) könnte die Rolle der Grammatik im Grundschulunterricht, vor dem Hintergrund des geringen Wochenstundenumfangs zu überdenken sein. Das Plädoyer für einen deutlicheren Einbezug der Grammatik soll hier eher dem Zugang zum Gegenstand, nicht dem Gegenstand selbst und seinem Umfang gelten. Diese Ausführungen zeigen, dass sich das Interesse der interviewten Lehrenden am Einbezug der schriftlichen Fertigkeiten und das von den Lehrkräften wahrgenommene Interesse der Lernenden in ihren Lerngruppen zu decken scheinen. Zeigt sich eine Lehrkraft engagiert und motiviert, Erprobungen vorzunehmen und diese gegebenenfalls selbstständig weiterzuentwickeln, erfolgt ebenfalls eine starke Ausrichtung (nach eigenen Angaben) des Unterrichts hinsichtlich deren Förderung und die Einschätzung, dass dies im Interesse der Lernenden sei, wie die Aussagen der jüngeren Interviewpartnerinnen zeigen.

### **Vorerfahrungen mit dem Schriftspracherwerb Deutsch**

Die Fragebogenergebnisse zeigen, dass 16 studierte Deutschlehrkräfte unter den Teilnehmenden waren, wenn auch bei vielen dieser Lehrkräfte das Studium bereits einige Jahre zurückliegt (vgl. Kapitel 8.1.1.1). Meist unterrichten sie regelmäßig im Schriftspracherwerb und fühlen sich im Unterrichten dessen sicher (vgl. Kapitel 8.1.1.1). Schnittstellen mit Englisch als Schriftsprache identifizieren sie laut der Fragebogenergebnisse wenig (vgl. Kapitel 8.1.1.2). Sehr verbreitet wird von den Lehrkräften der Schriftspracherwerb nach Silbenmethode gelehrt, aber auch Fibellehrgänge sowie Lesen durch Schreiben finden innerhalb der Gruppe Verwendung. Wenn häufig nach Silbenmethode gelehrt wird, so müssten die Lehrkräfte regelmäßig insbesondere die Betonung von

Sprechsilben sowie deren schriftsprachliche Entsprechung diagnostizieren und zur Erarbeitung der Struktur von Schreibsilben entsprechende Förderung entwickeln können (vgl. Kapitel 3.3.1). Laut dieser Selbstauskunft könnte also unter den Lehrkräften große Expertise im Unterrichten von Deutsch im Schriftspracherwerb des Anfangsunterrichts bestehen, insbesondere im Hinblick auf bei den Lernenden vorhandenes schriftbezogenes Vorwissen sowie didaktische Handlungsrichtlinien. Unter der Voraussetzung, dass die Lehrkräfte dieses Vorwissen und die Vorerfahrungen abrufen und nutzbar machen können, könnte der Schriftspracherwerb Englisch davon profitieren. Letztgenannte Schritte werden im Bereich der Anknüpfung an den aktuellen Englischunterricht ausführlich diskutiert.

### **Zusammenfassung**

Die Ausführungen bezüglich des aktuellen Englischunterrichts und die Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf die prospektive Rolle der schriftlichen Fertigkeiten weisen darauf hin, dass das Lesen und auch das Schreiben in der Fremdsprache im Unterricht der Fortbildungsteilnehmerinnen durchaus bereits Einzug erhalten haben. Über die Art und Weise der Umsetzung im Unterricht sowie im Hinblick auf Umfang und Eigenschaften dieser Schriftsprache scheint das Bewusstsein innerhalb der Probandengruppe jedoch noch wenig geschärft zu sein. Die noch vermutete Diversität im Hinblick auf die Stilrichtungen des Grundschulunterrichts scheint mithilfe der Probandinnen illustriert werden zu können, beispielsweise im Hinblick auf die Rolle der einzelnen kommunikativen Fertigkeiten und der Teilkompetenzen untereinander. Es nehmen zahlreiche fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, aber auch ausgebildete Englisch- und Deutschlehrkräfte an der Studie teil. Insbesondere die qualitativen Interviews geben Aufschluss über eine teilweise sehr starke mündliche Orientierung und zurückhaltende Äußerungen gegenüber dem Einbezug der englischen Schriftsprache in den Englischunterricht der Grundschule. Das Vorwissen in Bezug auf sprachpraktische, fachwissenschaftliche, didaktische und methodische Grundlagen variiert unter der Probandengruppe stark aufgrund der diversen Ausbildungshintergründe. Die Probandinnengruppe ist in jedem Fall grundschulpädagogisch fundiert ausgebildet sowie englischdidaktisch zu meist umfangreich fortgebildet. Jüngere, ausgebildete Lehrkräfte halten den Einbezug der Schrift für wichtig und sind bestrebt, alle Fertigkeitsbereiche einzubeziehen. Ältere, fachfremd unterrichtende Lehrkräfte halten stark am Primat des Mündlichen fest und sehen den verstärkten Einbezug der Schriftsprache teilweise mit Besorgnis, sehen aber die Notwendigkeit und wünschen sich Fortbildung und Begleitung durch Experten. Es bestehen umfassende ausbildungsbedingte Vorkennt-

nisse unter der Probandengruppe in Bezug auf den Schriftspracherwerb Deutsch, die für die Anbahnung der englischen Schriftsprache genutzt werden könnten. In nachfolgender Übersicht werden die Kernaussagen noch einmal kurz zusammengefasst.

**Kernaussagen zur Unterforschungsfrage 1: Welche Vorerfahrungen haben Lehrkräfte bezüglich des fremdsprachlichen Englischunterrichts sowie des (erst- und fremdsprachlichen) Schriftspracherwerbs?**

- Die Ausbildungshintergründe der Studienteilnehmerinnen zum Unterrichten von Englisch sowie dem Schriftspracherwerb Deutsch sind divers, von in Deutsch und Englisch in Universität und Referendariat ausgebildet bis beide Fächer fachfremd unterrichtend.
- Die Lehrstile der interviewten Lehrkräfte unterschieden sich in Bezug auf die Freiheit des Umgangs mit dem Lehrwerk und der Ausgestaltung des Unterrichts in Abhängigkeit von ihrer eigenen wahrgenommenen fremdsprachlichen und -didaktischen Selbstsicherheit. Jüngere und ausgebildete Lehrkräfte zeigen sich fachwissenschaftlich sicher und äußern methodischen Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Förderung schriftlicher Fertigkeiten. Fachfremd unterrichtende, dienstältere Lehrkräfte äußern Fortbildungsbedarf im Hinblick auf fachwissenschaftliche, angewandte und didaktische Inhalte sowie im Hinblick auf Material und Materialschulung.
- Das Lehrwerk stellt im Englischunterricht der Grundschule für den Großteil der befragten Lehrkräfte (91 %, nicht nur fachfremd Unterrichtende) ein starkes Leitmedium dar. Folglich beeinflusst der Schrifteinsatz im Lehrwerk, der sich rein auf Wortebene bewegt, auch den Umgang der Lehrkräfte mit der Förderung der englischen Schriftsprache. Bewusstmachende Übungen auf mehreren linguistischen Ebenen sollten daher im Lehrwerk ergänzt werden und Lehrkräfte sollten entsprechend fortgebildet werden.
- In Bezug auf die Diagnose und Förderung der schriftlichen Fertigkeiten im Englischunterricht der Grundschule besteht seitens der befragten Lehrkräfte Interesse und Bedarf an Fortbildungsangeboten in Bezug auf die linguistischen Hintergründe, die didaktischen Hintergründe sowie die Auswahl und den Umgang mit konkreten Unterrichtsmaterialien zum Anbahnen der englischen Schriftsprache.
- Die funktionale Einsprachigkeit können Lehrkräfte nur bei eigener ausreichender fremdsprachlicher Flexibilität gewährleisten. Durch Fortbildungsmaßnahmen neben dem Unterricht scheint das fremdsprachliche Niveau nur begrenzt erweitert werden zu können. Vorteile zur Aufrechterhaltung der funktionalen Einsprachigkeit nehmen die Lehrkräfte durch eigene Auslandsaufenthalte bzw. das Anglistikstudium wahr.
- Die Förderung der schriftlichen Fertigkeiten erfolgt im Englischunterricht der Lehrkräfte vor der Fortbildung nach bestem Wissen und Gewissen auf der Basis eigener Bemühungen. Die befragten Lehrkräfte messen der Schriftsprache trotz der offenen Fragen um deren Umsetzung eine bereits wichtige Rolle bei. Es bestehen Fortbildungs- und Materialentwicklungsbedarfe, sowohl in Bezug auf die kindgemäße fremdsprachenbezogene schriftsprachliche Förderung sowie in Bezug auf die Arbeitsentlastung von Lehrkräften.
- Das Vorwissen der Lehrkräfte in Bezug auf den Schriftspracherwerb Deutsch ist laut der Selbstauskunft zwar fundiert vorhanden, befindet sich jedoch in Bezug auf den erweiterten Schriftspracherwerb Englisch nicht im Bewusstsein und kann daher für diesen (noch) nicht genutzt werden.

Abbildung 29: Kernaussagen zur Unterforschungsfrage 1

## 9.2 Anknüpfungspunkte für die phonics-basierten Übungen

Einen weiteren Anhaltspunkt für die Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf die Gelingensbedingungen zur Umsetzung der phonics-basierten Übungen stellen die von den Lehrkräften wahrgenommenen Anknüpfungspunkte an ihren aktuellen Unterricht dar. Die empirischen Ergebnisse werden innerhalb dieses Kapitels im Hinblick auf diese Inhaltsbereiche diskutiert:

- Inhaltliche Anknüpfbarkeit
- Nutzen für die Lernenden
- Anbindung an den Schriftspracherwerb Deutsch
- Methodische und unterrichtsorganisatorische Anknüpfbarkeit
- Primat des Mündlichen

### **Inhaltliche Anknüpfbarkeit**

In den Fragebögen geben die Lehrkräfte an, sie erwarteten einen positiven Einfluss der in der Fortbildung vorgestellten phonics-basierten Übungen auf die fremdsprachliche Aussprache der Lernenden (vgl. Frisch 2013, Duscha 2007). Als nächstmöglichen positiven Effekt halten sie die Übungen für die phonologische Bewusstheit sowie für die Sprachbewusstheit der Lernenden für förderlich. Diese Einschätzungen sind angesichts der in der Fortbildung besprochenen, aus der empirischen Forschung bekannten Vorteile von Phonics wenig überraschend. Dennoch weist diese Einschätzung der Lehrkräfte darauf hin, dass diese beginnen, die Inhalte nachzuvollziehen und didaktisch einzuordnen. In den Interviews nach bereits beobachteten Veränderungen der Lernenden befragt benennen die Lehrkräfte jedoch noch keine von ihnen bemerkten neuen Reaktionen oder Verhaltensweisen der Lernenden. Darüber hinaus erwarten die Lehrkräfte, dass die Lernenden mithilfe der Übungen selbstständig bekanntes Vokabular lesen und aufschreiben lernen. Konkret benennen die Lehrkräfte zum Beispiel Übungen wie „Ähnlichkeiten in der Schreibweise von Wörtern deutlich machen“, Abschreibübungen und die Entwicklung von Rechtschreibstrategien sowie langfristig das Formulieren eigener Sätze (vgl. Kapitel 8.2.1). In Bezug auf die verschiedenen linguistischen Ebenen halten die Lehrkräfte hauptsächlich Übungen auf Graphem-Phonem- und Anlaut-Silbenreim-Ebene für am meisten sinnvoll für die Lernenden. Dies entspricht den Empfehlungen der Forschungsliteratur, dass Phonics zu Beginn des Schriftspracherwerbs besonders wirkungsvoll sei, später jedoch morphologische Strategien und Strategien oberhalb der Wortebene auf der Basis von Kinderliteraturarbeit stärkere Bedeutung gewinnen (vgl. Kapitel 4.2.2). Nach den Angaben der interviewten Lehrkräfte haben diese auch vorrangig Übungen auf diesen beiden Ebenen erprobt und erste zumeist positive Erfahrungen mit diesen Übungen gemacht. Die interviewten

Lehrkräfte berichten, bis auf eine Lehrkraft, von einem reibungsfreien Ablauf mit teilweise für sie selbst überraschenden Ergebnissen, z.B. berichtet eine Lehrkraft im Interview von einer Übung zur Kategorisierung von Wörtern zu den Aussprachevarianten des Graphems <y> (vgl. Kapitel 8.2.1). Diese Übung entspricht der Erweiterung des Basisgraphems um Orthographe (vgl. Kapitel 3.2.2). Die Lehrkraft setzt diese Bewusstseitsübung in einem entdeckenden Setting ein, nutzt Wortkarten und lässt die Lernenden über die Verbindung von gesprochener und geschriebener englischer Sprache auf Deutsch reflektieren (vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.2.2.1).

Einzig eine fachfremd unterrichtende Lehrkraft berichtet davon, dass die Lernenden Schwierigkeiten mit der Unterscheidung zwischen „Laut und Buchstabe“ in einer Lautierübung hatten. Diese Rückmeldung geht leider auf das Missverständnis zurück, dass einige Lehrkräfte eine Übung aus der Fortbildung zur Sensibilisierung für das Schriftsystem für die Lehrkräfte als Übung für die Lernenden missinterpretiert hatten und diese im Unterricht mit einer Lerngruppe erprobt hatten. Vor dem Hintergrund der Bedingungen, unter denen diese Lehrkraft Englisch zu unterrichten scheint, d.h. mit der preisgegebenen fachwissenschaftlichen, sprachpraktischen und didaktischen Zurückhaltung, ist lobenswert, dass sie überhaupt Erprobungen durchgeführt hat. Es ist jedoch nicht überraschend, dass dabei Schwierigkeiten aufgetreten sind, wenn die Lernenden quasi von „null auf hundert“ die Schriftsprache reflektieren sollen, wenn diese im Unterricht zuvor noch eine sehr geringe Rolle gespielt hat. Die Ausführungen in Kapitel 3.3 zum Schriftspracherwerb Deutsch und in Kapitel 4.3 zu gutem Phonicsunterricht sowie in Kapitel 5.5 legen nahe, dass eine systematische Heranführung an den erweiterten, fremdsprachenbezogenen Schriftspracherwerb sinnvoll und notwendig ist um schriftbezogenes Vorwissen zu reaktivieren und somit fremdsprachliches schriftbezogenes Lernen effektiv anschließen zu können. Zumindest muss eine genaue Diagnostik der Lernstände einer Lerngruppe erfolgen, um aktuell relevante lernersprachliche Phänomene, beispielsweise Schwierigkeiten mit der Identifikation einzelner Graphem-Phonem-Zuordnungen, sinnvoll in den Unterricht einfügen zu können. In Anlehnung an Gooch und Lambirths Bemerkung, dass Lernen in Sprüngen geschehe und daher eine rigide Systematik zu vermeiden sei (2017: 9), erscheint eine Systematik als Richtlinie sinnvoll, die sukzessive zunächst einfache und nachfolgend komplexere grammatische Phänomene bearbeitet, sich aber hauptsächlich am Lernstand der Gruppe orientiert. Insbesondere könnte durch kontrastierendes Arbeiten z.B. auf Graphem-Phonem-Ebene Unterschiede in der Aussprache in der deutschen Sprache und somit Unterschiede der jeweils geltenden Graphem-Phonem-Korrespondenzen verdeutlicht und gefestigt werden (vgl. Kapitel 5.1). Auf diese Weise könnte Bekanntes, auf das Lernende beim Lesen und Schreiben in der Fremdsprache ohnehin zurückgreifen (vgl. Kapitel 2.2.2.1), reaktiviert und darauf aufgebaut werden. Die Vorstellung eines sich stetig erweiternden Schriftspracherwerbs (vgl. Kapitel 3.2.1,

Kapitel 4.2.2) scheint hier hilfreich für ein strukturiertes Vorgehen, da die sich entwickelnden Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden, wenn auch zwischenzeitlich durch lernersprachliche Um- oder Irrwege gekennzeichnet (vgl. Kapitel 2.2.2.2 und Kapitel 3.3.2), als Kontinuum wahrnehmbar und dynamisch zeigen. Dieser Blickwinkel ermöglicht auch unter schwierigen Lernvoraussetzungen die Anschlussfähigkeit für das schriftbezogene Lernen im Englischunterricht. Wie die Einschätzungen der Fortbildungsteilnehmenden zeigten, wird die Schriftsprache von Lehrkräften als anspruchsvoll und folglich als für vermeintlich lernschwächere Lernende, sei dies aus Gründen des Alters der Lernenden, aufgrund bestehender Lernschwächen oder Zusatzsprachen, als nachrangig oder gar als zu vermeiden betrachtet (vgl. Kapitel 8.1.1.3 und 8.1.2.3). Angesichts der zentralen Rolle der Schriftsprache als Kulturtechnik, Ausdrucksform und Organisationsinstrument unseres Alltags (vgl. Kapitel 2.2.2.1, Kapitel 3.2.1) ist diese didaktische Konsequenz nicht tragbar. Mögliche Erklärungen für eine solche vermeidende Haltung von Lehrkräften wie auch Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern könnten sich, wie die Vermutungen der interviewten Lehrkräfte zeigen, in der Zurückhaltung aufgrund von fehlendem Fach- bzw. fachdidaktischem Wissen im Umgang mit der fremden Schriftsprache begründen. Die interviewten Lehrkräfte formulieren selbst den Wunsch nach verstärkter Fortbildung für das Unterrichten der Schriftsprache (vgl. Kapitel 8.1.2). Für die fachdidaktische Forschung ergibt sich daraus ein verstärkter Bedarf nach empirischen Studien, welche die Lern- und Lehrprozesse des schriftbezogenen Fremdsprachenunterrichts genauer unter die Lupe nehmen. Insbesondere der Blick auf zu entwickelnde Lese- und Rechtschreibstrategien, z.B. in Anlehnung an Dombey (2006) bzw. Ziegler und Goswami (2005) scheint hier lohnenswert (vgl. Kapitel 4.2.2), da dieser Bereich nicht nur für den Englischunterricht in der Grundschule, sondern auch für das weiterführende Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe wenig erschlossen ist (vgl. Kapitel 2.2.4). Im Hinblick auf einen sprachenübergreifenden Schriftspracherwerb im Sinne von *translanguaging* (vgl. Otheguy 2015) könnte die Forschung entsprechend Synergien aus erst-, zweit- und fremdsprachlichen Zusammenhängen nutzen um den Aufbau der schriftbezogenen Fertigkeiten im Sinne von Entwicklungsstufen zu modellieren und daraus schließlich Standards formulieren zu können (vgl. Kapitel 2.2.1).

Im Rahmen dieser Studie, die sich mit dem ersten Anbahnen der Schriftsprache im Englischunterricht der Grundschule auf der Basis des Bestehenden in Sachen Schrift, d.h. in Lehrwerken und Bilderbüchern, befasst, können anhand der Befragungsdaten diesbezüglich Aussagen unterhalb bzw. auf der Wortebene getätigt werden. Unmittelbar für die Lehrkräfte einsetzbar sind demnach Übungen, die kontrastierend beispielsweise Kognaten betrachten, im Vergleich zu den bekannten, für die deutsche Schriftsprache gültigen Graphem-Phonem-Beziehungen neue oder ungewohnte



Graphem-Phonem-Beziehungen thematisieren sowie Morphemstrukturen nutzen (vgl. Kapitel 8.2.1).

### **Nutzen für die Lernenden**

Die Einschätzung der befragten Lehrkräfte, dass sich die phonics-basierten Übungen eher für leistungsstarke und weniger für leistungsschwächere oder LRS-Lernende eignen, erscheint auf den ersten Blick wenig überraschend, da dies im Umgang mit neuen Unterrichtsinhalten oder neuen Techniken im Unterricht zu erwarten sein dürfte. Auf den zweiten Blick jedoch verwundert diese Einschätzung dennoch, betrachtet man die Interviewergebnisse zu den ersten Erfahrungen mit den Übungen im tatsächlichen Unterricht der Lehrkräfte, die berichten, dass weder eine der Leistungsgruppen, noch die DaZ-, noch die LRS-Lernenden auffallend besser oder schlechter mit den Übungen umgehen konnten als andere (vgl. Kapitel 8.2.2). Darüber hinaus wurden die Vorteile von Phonics insbesondere für schwache Lernende und LRS-Lernende in der Fortbildung thematisiert. Vor dem Hintergrund, dass die Lehrkräfte über eine eher umfangreiche Erfahrung im Unterrichten des Schriftspracherwerbs Deutsch verfügen, ist diese Einschätzung sogar irritierend, da die Lehrkräfte innerhalb dieses Unterrichts sicherlich alle Lernenden hinsichtlich des Lesens und Schreibens fördern und anzunehmen ist, dass diverse Unterrichtsstrategien zur Förderung aller seitens der Lehrkräfte bestehen. Es scheint jedoch, dass den Lehrkräften dieses Wissen und diese Erfahrungen spontan weder bewusst noch zugänglich sind, um diese adäquat für den Fremdsprachenunterricht nutzen zu können. Wie in Kapitel 3.3.2 dargelegt wurde, könnten die Lernenden im Sprachenunterricht der Erst-, Zweit- und Fremdsprache von gegenseitigen Synergieeffekten sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art in Bezug auf die Entwicklung der schriftlichen Fertigkeiten profitieren, nicht nur durch das Einholen von Expertise der einzelnen Gebiete mithilfe von Fortbildungen, sondern insbesondere durch die Erfahrung der einzelnen Lehrkräfte mit mehreren dieser Unterrichtsbereiche (vgl. Gerlach 2012, Mindt 2008).

Diese scheinbaren widersprüchlichen Daten verdeutlichen, dass Routinen im Unterrichten träge sind, wie auch die Literatur zu Schulentwicklungsprozessen, darunter zählen auch Unterrichts- und Personalentwicklungsprozesse, aufzeigt (vgl. Kapitel 7.2.1) Es könnte sich also als sinnvoll erweisen, dass sich Lehrkräfte ihrer Expertise deutlicher bewusst werden sollten um auf diese Weise den Sprachenunterricht gegenseitig voneinander profitieren zu lassen. In Fortbildungen könnte sich folglich anbieten, den Schwerpunkt auf die Nachbereitung der Erprobungen zu legen, diese mit konkretem Beobachtungsziel zur didaktischen bzw. diagnostischen Reflexion einzubinden, damit das linguistische bzw. didaktische Fachwissen in weiteren Lernschleifen gefestigt werden kann (vgl. Kapitel 7.1.1). Im Erstsprachenunterricht könnten Zweitsprachenlernende beispielsweise

durch Kenntnisse der Lehrkraft über das Fremdsprachenlernen profitieren, z.B. durch verstärkte Scaffoldingangebote für das Herstellen der Verbindung von gesprochener und geschriebener Sprache. Eine interviewte Lehrkraft bestärkt beispielsweise im Interview den ganzheitlichen Aspekt des Schriftsprachenlernens für LRS-Lernende (vgl. Kapitel 8.2.2). Insbesondere könnte der Fremdsprachenunterricht vom Detailwissen der Lehrkräfte über schriftlinguistische Strukturen der deutschen Sprache durch kontrastives Arbeiten mit der englischen Schriftsprache profitieren (vgl. Kapitel 5.1). Die interviewten Lehrkräfte gaben diesbezüglich in den Gesprächen einige gedankliche Anregungen, z.B. auf Graphem-Phonem-Ebene im Bereich der Aussprache von <th> oder in Bezug auf den strukturierten Aufbau von Rechtschreibstrategien im Englischunterricht (vgl. Kapitel 8.2.1). In den Fragebögen wie auch in den Interviews heben die Lehrkräfte jedoch jeweils den bewusstmachenden Aspekt der Übungen im Hinblick auf schriftsprachliche Strukturen als besonders wertvoll hervor (vgl. Kapitel 8.1.2 und 8.2.1). Im Hinblick auf Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien unterstützt beispielsweise die *noticing hypothesis* diesen Aspekt, dass im Fremdsprachenlernen (im Gegensatz zum Fremdsprachenerwerb) bestimmte Aspekte der Sprache durch bewusstes Lenken der Aufmerksamkeit auf ein sprachliches Ereignis das Sprachenlernen befördert (vgl. Kapitel 2.2.2.1). In Verbindung mit der Einschätzung der Lehrkräfte aus dem ersten Fragebogen, dass sie die englische Schriftsprache sowohl für sich selbst, als auch für die Lernenden im Unterricht für komplex halten, kann diese Einschätzung als logische Konsequenz betrachtet werden (vgl. Kapitel 8.1.1). Alle interviewten Lehrkräfte bestätigen in den Gesprächen, dass die Fortbildungsveranstaltung bei ihnen selbst ein verändertes Bewusstsein für die komplexe Struktur der englischen Schriftsprache wie auch für die Anforderungen für Lernende im Umgang damit bewirkt habe (vgl. Kapitel 8.2.3). Die empirischen Daten weisen diesbezüglich darauf hin, dass die Fortbildung die Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten zum Umgang mit der englischen Schriftsprache anregen und somit das Reflektieren über die bestehende Praxis anstoßen konnte. Am Beispiel der Einschätzung über die Rolle der schriftlichen Fertigkeiten innerhalb des Unterrichts der Lehrkräfte im Vergleich zum von den Lehrkräften wahrgenommenen Interesse der Lernenden an der englischen Schriftsprache konnte bereits aufgezeigt werden, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte über das Wissen und Können der Lernenden nicht immer klar von ihren eigenen Interessen, ihrem eigenen Können und Wissen zu trennen ist (vgl. Kapitel 9.1). Der Aspekt der von den Lehrkräften wahrgenommenen bzw. geäußerten Relevanz des die Schriftsprache bewusstmachenden Unterrichts scheint ebenfalls durch die eigenen Erfahrungen in der Fortbildung beeinflusst worden zu sein. Vier der interviewten Lehrkräfte halten die Übungen laut der Fragebögen darüber hinaus für geeignet, den Übergang zur Sekundarstufe fließender zu gestalten. Dies ist eine erfreuliche Einschätzung für die phonics-basierten Übungen im Englischunterricht, welche

angesichts der durchschnittlichen Beurteilung der Fortbildung und der Konzepte zunächst für die Lehrkräfte weiteren Klärungsbedarf erforderte (vgl. Kapitel 8.1.1.3 und 8.1.2.3). Die qualitativen Interviews jedoch bestärken, dass die Lehrkräfte diese wie eine Lehrkraft formulierte, als für die Lernenden „wichtig und hilfreich“ empfunden haben (vgl. Kapitel 8.2.1) und somit vom Nutzen der Übungen für die Lernenden überzeugt waren. Die Einschätzungen zeigen jedoch auch, dass die Umsetzung der Übungen insbesondere für fortgebildete Lehrkräfte oder Lehrkräfte mit wenig Unterrichtserfahrung verstärkter Fortbildungsunterstützung bzw. vertiefter Auseinandersetzung bedarf. Wenn auch der Einbezug in den alltäglichen Englischunterricht im letzten Fragebogen noch als tendenziell schwierig von einigen Lehrkräften eingestuft wurde, so scheinen sie doch überzeugt zu sein, dass die Konzepte und Übungen einen grundsätzlichen Mehrwert für die Lernenden aufweisen, der empirisch bereits bestätigt werden konnte (vgl. Frisch 2013, Gerlach 2012).

### **Anbindung an den Schriftspracherwerb Deutsch**

In den Interviews stellen einige Lehrkräfte auf Nachfrage eine Verbindung zum Deutschunterricht her bzw. versuchen einen Nutzen aus diesem für das Unterrichten der englischen Schriftsprache zu ziehen. Sie können sich eine Verbindung konkret jedoch noch in wenigen Situationen vorstellen. Es werden Beispiele wie „Wortstämme suchen“ oder die „Identifikation von Silben“ genannt. Diese Ideen weisen auf die Förderung von Strategien auf morphologischer bzw. Schreibsilbenebene hin (vgl. Kapitel 3.1.2 und Kapitel 4.1.1). Dass die deutsche und die englische Sprache kontrastierende Arbeiten mit Graphem-Phonem-Beziehungen können sich zwei interviewte Lehrkräfte vorstellen. Im Fragebogen misst die Gesamtgruppe der Lehrkräfte der Verbindung zum Schriftspracherwerb Deutsch nur einen geringen Wert bei. Die Tatsache, dass in Bezug auf die Verbindung zum Deutschunterricht lediglich eine geringe Zustimmung besteht, könnte darauf hinweisen, dass diese Verbindung ohne eine systematische Analyse ad hoc schwer zu leisten sein könnte. Es ist nicht anzunehmen, dass die interviewten Lehrkräfte zum Zeitpunkt des Interviews (ca. sechs bis acht Wochen nach dem Ende der Fortbildungsveranstaltung) bereits Experten des Phonics-Unterrichtens geworden sind, sodass davon ausgegangen werden kann, dass ihnen zahlreiche potenzielle Schnittstellen noch nicht ersichtlich geworden sind und ihnen daher die Antwort im Interview noch schwerfällt. In Kapitel 3.3.2 wurde darauf hingewiesen, dass im DaZ-Unterricht wie auch im Fremdsprachenunterricht Englisch dem Aufbau von Lexis besonderes Augenmerk geschenkt wird, da dieser im Gegensatz zum Erstspracherwerb im Fremdsprachenunterricht erst aufgebaut werden muss. Interessant ist diesbezüglich, die Antworten aus den Fragebögen vor dem Hintergrund der Erfahrung der interviewten Lehrkräfte mit dem Deutschunterricht zu betrachten. Bis auf eine Lehrkraft geben alle interviewten Lehrkräfte an, verstärkt Deutsch in ihrem

Berufsleben unterrichtet zu haben und sich beim Unterrichten des Schriftspracherwerbs eher sicher bis sehr sicher zu fühlen (vgl. Kapitel 8.1.2). Eine Lehrkraft geht beispielsweise als Berufsanfängerin, die Deutsch und Englisch studiert hat, als einzige der interviewten Lehrkräfte darauf ein, dass die Arbeit auf Morphemebene eine sinnvolle Ergänzung für den Aufbau von Rechtschreibstrategien bedeuten könnte. Diese Erkenntnis entspricht dem aktuellen Forschungsstand in der Literatur zum Schriftspracherwerb in der Erstsprache Englisch (vgl. Bowers & Bowers 2017, vgl. Rastle & Taylor 2018). Zwei ausgebildete Deutschlehrkräfte betonen im Interview ebenfalls den Wert von Rechtschreibstrategien für den Englischunterricht, den man mithilfe der Übungen sinnvollerweise stärken sollte. Eine Lehrkraft stellt im Interview Parallelen zur silbenanalytischen Methode an, kommt dabei aber für sich nicht zu einem brauchbaren Ergebnis (vgl. Kapitel 8.2.2), was angesichts der auf die Schriftlinguistik (vgl. Unterschiede der Sprech- und Schreibsilben) zurückzuführenden Eigenschaften beider Schriftsprachen nicht verwunderlich ist (vgl. Kapitel 5.1). Verglichen mit der aktuellen Rolle, die die Lehrkräfte der Rechtschreibung im Englischunterricht beimessen (vgl. Kapitel 8.1.1), ist diese Einschätzung bemerkenswert, da diese ebenso wie die Grammatik, unter allen erfragten (Teil-)Kompetenzen als die geringste von allen eingestuft wurde, auch bei den interviewten Lehrkräften. Dies könnte darauf hinweisen, dass die befragten Lehrkräfte entweder selbst noch nicht über die Rolle nachgedacht haben, die sie der Rechtschreibung in ihrem Englischunterricht zugestehen möchten, oder dass zumindest die interviewten Lehrkräfte durch die Inhalte und Aktivitäten im Zusammenhang mit der Fortbildung - dazu zählen auch die Interviews - dazu angeregt wurden, über dessen Rolle nachzudenken, diese zu überdenken und diese Gelegenheit genutzt haben. Die kurzen Ausführungen der Lehrkräfte in den Interviews im Hinblick auf mögliche Synergieeffekte mit dem Schriftspracherwerb Deutsch könnten auch darauf hinweisen, dass häufig der fortgeschrittene Deutschunterricht nach dem Anfangsunterricht nicht mehr als dem Schriftspracherwerb zugehörig wahrgenommen wird (vgl. Kapitel 5.5). Die vorliegende Studie hat mit der Betrachtung der Gelingensbedingungen für das Anbahnen der Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen aus der Sicht von Lehrkräften einen ersten Schritt in Richtung Förderung des Lesens und Schreibens auf bzw. unterhalb der Wortebene getätigt und versteht sich somit als ein Baustein auf dem Weg zu einer fremdsprachenbezogenen Schriftspracherwerbsdidaktik. Es konnte durch den Abgleich schriftlinguistischer Eigenschaften der deutschen und der englischen Sprache gezeigt werden, dass Ansatzpunkte für kontrastierendes Arbeiten in Bezug auf unterschiedliche Grapheme, das Nutzen von Wortstämmen sowie Regeln auf morphologischer Ebene (z.B. Alternierungsregeln) sowie etymologische Inhalte vor dem Hintergrund des Einbezugs von Mehrsprachigkeit bestehen (vgl. Kapitel 5.1). Die Daten zeigen, dass Lehrkräfte diese Möglichkeiten selbst nach der kurzen Fortbildungs- und Erprobungsphase erst in Ansätzen

sehen. Lehrkräfte müssten dazu, um die schriftlichen Fertigkeiten der Lernenden auf allen linguistischen Ebenen im Unterricht weiterentwickeln zu können, stärker als in der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Fortbildung weitergebildet werden. Dazu könnten fortbildungsseitig bzw. forschungsseitig verstärkt auf kommunikativ ausgerichteten Unterricht angepasste Übungen und Aufgabenformate zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln sein.

Insbesondere im Hinblick auf das Schreiben und literaturdidaktische Inhalte könnten weitere wertvolle Ergänzungen für den Fremdsprachenunterricht oberhalb der Wortebene erarbeitet werden, insbesondere in Anbindung an die Arbeit mit Kinderliteratur (vgl. Frisch 2017, Kapitel 2.2.4). Wie vorab bereits ausgeführt wurde (vgl. Kapitel 2.2.2, Kapitel 5.4 und 5.5), könnte die Veränderung dieses Konzepts als fortlaufender Prozess im Bewusstsein der Lehrkräfte für die Lernenden vorteilhaft sein, da der erweiterte Schriftspracherwerb im Fremdsprachenunterricht durchaus der Unterstützung der Lehrkraft bedarf. Das Nutzen des linguistischen, didaktischen und methodischen Wissens aus der Sprachdidaktik Deutsch scheint jedoch selbst für langjährig unterrichtserfahrene, ausgebildete Deutschlehrkräfte schwer zu bewerkstelligen zu sein. Es stellt ein Forschungsdesiderat dar, Schriftspracherwerbskonzepte für die deutsche und die englische Erstsprache gegenüberzustellen, geeignete Übungen zum Aufbau insbesondere des Schreibens zu integrieren, empirisch zu erproben und Richtlinien für den sukzessiven Ausbau des Lesens und Schreibens zu entwickeln. Analog zur Lesedidaktik von Frisch könnten in Bezug auf phonics-basierte Inhalte auf der Basis eines Abgleichs, welche Graphem-Phonem-Beziehungen sich für Fremdsprachenlernende als komplex erweisen, entsprechende kontrastierende Übungen eignen, wie zur Verwendung von <th> oder <y>, wie von den Probandinnen berichtet (vgl. Kapitel 8.2.1). Über die Reichweite der Daten dieser Studie hinausgehend wären forschungsseitig analog zu Diehr und Frisch (2010b) Schreibstrategien auf Wortebene, ggf. etymologische und Memorierungsstrategien, morpho-syntaktische, sowie diskursspezifische Strategien zu entwickeln.

### **Methodische und unterrichtsorganisatorische Anknüpfbarkeit**

Die schriftlich befragten Lehrkräfte halten die Anbindung der vorgestellten phonics-basierten Übungen an die Arbeit mit Reimen, Rhythmen, Spielen und Liedern in ihrem Unterricht für am besten geeignet. Drei interviewte Lehrkräfte sehen zusätzlich gute Anknüpfungsmöglichkeiten an die Vokabelarbeit. Diese Anhaltspunkte ergänzend zur Einschätzung der aus den Fragebögen, dass sich die Arbeit auf Anlaut-Silbenreim-Ebene am besten in ihrem Unterricht eignet statt eine der anderen Ebenen, könnten einander gegenseitig beeinflusst haben und scheinen eine Art „Henne-Ei-Problem“ aufzuwerfen. Die Arbeit mit Reimen und Chants wie auch Liedern kann bereits als ein fester Bestandteil des Englischunterrichts in der Grundschule betrachtet werden (vgl. Kapitel

2.2.1). Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass das Unterrichten dessen den Lehrkräften bekannt ist und sie es gewohnt sind, diese in den Unterricht einzubeziehen. Es lässt sich folgerichtig nachvollziehen, dass den Lehrkräften die Anbindung an diese linguistische Ebene besonders sinnvoll erscheint, wenn dieser Bereich sowohl Lehrkräften, als auch Lernenden bereits bekannt ist, wenn auch weniger der schriftbezogene Silbenreim als eher der lautliche Reim. Die Interviewdaten weisen jedoch darauf hin, dass dieser Unterschied zwischen dem lautlichen Reim und dem Silbenreim (vgl. Kapitel 3.1.2) noch nicht allen Fortbildungsteilnehmenden klar geworden ist (vgl. Kapitel 8.2.3). Somit kann von den Lehrkräften unmittelbar nach der Fortbildung nicht erwartet werden, dass Diagnose und Förderung der Lernenden sofort zielsicher erfolgen. Die Einschätzung über die Eignung der Anlaut-Silbenreim-Übungen kann in verschiedener Hinsicht geäußert werden, wie die Interviewdaten in folgendem Beispiel zeigen: Wie eine ausgebildete Lehrkraft im Interview auf die Frage äußert, welche Übungen sie entsprechend welcher linguistischen Ebenen durchgeführt habe: „Also Reime habe ich jetzt speziell nicht mehr.. also macht man ja sowieso im Unterricht.“ (vgl. Kapitel 8.2.1). Wenn die Lehrkräfte also diese „Komfortzone“ der Arbeit mit Reimen als Startpunkt für ihre Erprobungen nutzen, um sich den Übungen und Inhalten zu nähern, kann dies als unterstützenswerte Wahrnehmung und Nutzung der Lernangebote der Fortbildung gesehen werden (vgl. Lipowsky 2011), sofern sie davon ausgehend tatsächlich Weiterentwicklungen vornehmen. Wie in den Interviewausführungen von fünf Lehrkräften deutlich wird, befinden sich diese zum Zeitpunkt der Interviews bereits in der aktiven Auseinandersetzung mit den Übungen. Sie nutzen also die Lerngelegenheiten der Fortbildung, gestalten diese jedoch unterschiedlich aus (vgl. Lipowsky 2011).

Wenn die Antworten der Fragebögen jedoch eher bedeuten, dass keine Erprobung der Elemente stattfindet, weil Lehrkräfte den neuen Anteil, hier den schriftbezogenen Silbenreim, nicht wahrnehmen und somit annehmen, dass „alter Wein in neuen Schläuchen“ beworben wird, so hat die Fortbildungsveranstaltung ihre Ziele nicht deutlich genug vermitteln können. Anschlussforschung müsste in der Konsequenz Aufklärung über die Gründe dieser Antworten liefern. Das Design der Fortbildung könnte beispielsweise in diesem Fall nicht angemessen auf den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens- und Kenntnisstand der Lehrkräfte eingegangen sein. Wie die Ergebnisse zum Vorwissen der Lehrkräfte zeigen konnten (vgl. Kapitel 8.1.1), sind die Ausbildungshintergründe der Teilnehmendengruppe sehr divers. Folglich ist auch deren Kenntnisstand der fachwissenschaftlichen und -didaktischen Hintergründe divers. Nach Lipowsky bedingen diese Hintergründe den von den Lehrkräften wahrgenommenen Wert der Fortbildung, welcher sich demnach unterschiedlich erkenntlich gemacht hat (vgl. Lipowsky 2011: 401).

Die Anbindung der phonics-basierten Übungen an die Arbeit mit Kinderbüchern halten vier der interviewten Lehrkräfte laut der Fragebögen darüber hinaus für eher geeignet (vgl. Kapitel 8.1.2.3). Bis auf eine fachfremd unterrichtende Lehrkraft nutzen die interviewten Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Interviews bereits regelmäßig Kinderbücher im Unterricht. Die Phonic Readers als Erstleselektüren wurden ebenfalls als geeignet empfunden, wurden aber ähnlich wie der Lehrwerkunterricht in Verbindung mit den Übungen nicht detailliert von den Lehrkräften analysiert. Trotz der beispielhaften Anbindung der Phonics-Inhalte und dem Aufzeigen von Unterrichtsmöglichkeiten in Bezug auf das Lehrwerk und die Arbeit mit Kinderbüchern geben die Lehrkräfte in Fragebogen II an, dass sich die Anbindung an das Lehrwerk und an Kinderbücher nur mittel eignen. Augenscheinlich konnten die vorgestellten inhaltlichen Anknüpfungspunkte und vorgeschlagenen Übungen nicht vollständig überzeugen. Denkbar wäre, dass nur die inhaltliche Anknüpfung aufgezeigt werden konnte, jedoch die unterrichtsorganisatorische bzw. in Bezug auf die thematischen Übergänge bezogene Gestaltung nicht detailliert genug illustriert werden konnte. Vielleicht ist die Einschätzung „mittel“ auch als weniger negativ zu interpretieren, sondern resultiert eher aus der noch bestehenden Unsicherheit mit Materie und Umsetzung bzw. der noch geringen praktischen Erfahrungen damit. Wie Frisch aufzeigen konnte, sind *Phonic Readers* durchaus anschlussfähig an den Englischunterricht der Grundschule (vgl. 2014a). Diesen Punkt stützen auch die Interviewergebnisse einer Lehrkraft, die von ihrer Erfahrung mit *Phonics* und den *Readers* aus England berichtet und bemerkt, sie habe selbst dazu bereits etwas erarbeiten wollen, aber es bisher zeitlich nicht einrichten können (vgl. Kapitel 8.2.3). Sie sei daher sehr dankbar, dass sie im Rahmen der Handreichung dieser Fortbildung nun vielfältige Materialien erhalten habe. Dies könnte dafürsprechen, dass zum Einbezug von Phonics-Elementen in den Fremdsprachenunterricht für zahlreiche Lehrkräfte mehr Hintergrundinformationen notwendig sein könnten, seien diese praktischer Natur in Form einer Teilnahme an beispielhaftem Unterricht selbst oder eher analytischer Natur in Form von Informationen während des Studiums, um diese angemessen in den eigenen Unterricht integrieren zu können, als dies innerhalb dieser eher kurzen Fortbildungsreihe geleistet werden konnte. Es zeigt aber auch, dass gut ausgebildete Lehrkräfte zur Entwicklung der im Bildungsplan formulierten Ziele und zu erreichenden Standards mithilfe von Fortbildungen, wie sie im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurden, ausgewählte Aspekte von Unterrichtsentwicklung leisten können (vgl. Kapitel 7.1.1).

Die Lehrkräfte halten darüber hinaus im Fragebogen die Einstiegs-, Erarbeitungs- und Vertiefungsphase einer Unterrichtsstunde für am ehesten für die Übungen geeignet. Die Gesamtgruppe gibt in den Fragebögen an, die Übungen etwa ein- bis zweimal im Monat einsetzen zu wollen. Selbstorganisiertes und entdeckendes Lernen könne laut der Fragebogen mithilfe der phonics-basierten

Übungen mittel bzw. wenig gefördert werden. Einzig eine erfahrene Lehrkraft hält dies in Fragebogen und Interview für zu fördern, wie sie anhand ihrer Idee der „Forschungsaufträge“ ausführt. Ähnlich schätzen die Lehrkräfte nicht ein, dass sich mithilfe der Übungen Themen vertieft bearbeiten lassen. Langfristig gesehen entwickeln die Übungen Lese- und Schreibfertigkeiten, das selbstständige Lesen, das Schreiben und das Lernen allgemein (vgl. Kapitel 4.2.2) und somit könnten sie eine vertiefte Themenbearbeitung zulassen, eine stärkere Lernendenorientierung und somit auch stärker binnendifferenzierten Unterricht ermöglichen (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Drei der interviewten Lehrkräfte halten die Übungen für die Binnendifferenzierung für sehr geeignet (vgl. Kapitel 8.1.2.2). Die Fragebogenergebnisse und die Interviewdaten, beispielsweise die Ausführungen der Lehrkraft mit der Idee der „Forschungsaufträgen“ zeigen, dass die Lehrkräfte die phonics-basierten Übungen eher für die leistungsstarken Lernenden zur Binnendifferenzierung als geeignet empfinden. In den Interviews wurden die Lehrkräfte nach einer Einschätzung gebeten, weshalb die Übungen hauptsächlich für leistungsstarke Lernende für geeignet gehalten werden, obwohl beispielsweise leistungsschwache Lernende im ersprachlichen Unterricht ebenfalls zusätzliche Förderung in Bezug auf den Schriftspracherwerb erhalten. In den Interviews wurde zwar eingeräumt, dass die Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht aus diesem Grund definitiv einzu-beziehen sei. Die erneute Nachfrage nach konkreten Vorschlägen für den Einbezug wurde jedoch meist unspezifisch beantwortet (z.B. vgl. Kapitel 8.2.3). Diese Informationen der Fragebögen deuten einerseits auf einen Handlungsdruck hin, mit der Schrift im Englischunterricht arbeiten zu müssen und auch zu wollen, der nicht zuletzt durch den Bildungsplan in Bremen formuliert wurde (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013, vgl. Kapitel 2.1.4). Die Interviews qualifizieren diese Ergebnisse und zeigen Unbehagen und die Unsicherheit in Bezug auf dessen konkrete Umsetzung.

### **Primat des Mündlichen**

Die Bedenken zweier Lehrkräfte, es könnte im Englischunterricht zu einer Überbetonung der Rechtschreibung und einer Reduktion auf Sprachbetrachtung zu Lasten der mündlichen Kommunikation im Englischunterricht kommen, müssen im Hinblick auf für die Implementierung hinderliche Bedingungen ernst genommen werden. Sie können inhaltlich innerhalb von Fortbildungen zwar entkräftet werden, wenn deutlich wird, dass die phonics-basierten Übungen eine bewusstmachende Rolle zur *Ergänzung* des bestehenden Unterrichts und nicht zu dessen Ersatz einnehmen sollen (vgl. Kapitel 8.2.1). Wie auch das Angebot-Nutzungs-Modell von wirksamen Fortbildungen aufzeigt, bestätigen auch die Daten dieser Studie, dass für die Wahrnehmung der Lehrkräfte wesentlich ist, dass aktuell im Unterricht Bestehendes wertgeschätzt und dazu zunächst bewusst gemacht wird (vgl. 2011:401). Die Lehrkräfte wurden in der Fortbildungsveranstaltung



als erfahrene Unterrichtende gesehen und auf diese Weise in die Veranstaltung eingebunden. Zahlreiche empirische Studien konnten diese Bedenken vor einer Benachteiligung der mündlichen Fertigkeiten zugunsten der Förderung ausschließlich schriftlicher Fertigkeiten entkräften, indem keine negativen Auswirkungen der Einführung der Schriftsprache gefunden werden konnten (vgl. Piszczan 2014, Frisch 2013, Weth 2010, Duscha 2007, Reichart-Wallrabenstein 2004). Konkret befragt negierten die Lehrkräfte auf der Basis ihrer ersten Erprobungen innerhalb dieser Studie ebenfalls den Eindruck, dass die phonics-basierten Übungen einen negativen Einfluss auf andere Teilbereiche des Fremdsprachenlernens haben könnten (vgl. Kapitel 8.1.1.3 und Kapitel 8.1.2.3). Der bisweilen für Lehrkräfte unter Umständen unangenehme Anteil, die individuellen Bedingungen und Eigenschaften des Unterrichtens preiszugeben, um daran in der Fortbildung anzuschließen, wurde in der Gruppe zugunsten verstärkter Informationenweitergabe und praktischer Übungen zu den neuen Inhalten eher klein gehalten. Wünschenswert wäre, dass Fortbildungen zukünftig einen Rahmen schaffen können, innerhalb dessen die Lehrkräfte Selbstwirksamkeit erleben können, indem sie beispielsweise die Lernerfolge innerhalb ihrer Lerngruppen mit anderen Lehrkräften teilen können. Dieses Selbstwirksamkeitserleben stützt einerseits die effektive Nutzung von Lerngelegenheiten einer Fortbildung (vgl. Lipowsky 2011: 401) und andererseits stärkt und entwickelt es die Lehrpersönlichkeit, d.h. es führt zu wirksamer Personalentwicklung (vgl. Rolff 2007, vgl. Kapitel 7.1.1).

Die geäußerten Bedenken in Bezug auf eine mögliche Überbetonung der schriftlichen zu Lasten der mündlichen Fertigkeiten erwecken darüber hinaus den Eindruck, dass sich diese beiden Lehrkräfte den Vorgaben seitens des Bildungsplans oder der fachdidaktischen Forschung, nach denen unterrichtet werden soll, tendenziell ausgeliefert sehen. Die Fortbildungsveranstaltung und somit auch die Interviews scheinen als Sprachrohr genutzt zu werden um individuelle Bedenken zu äußern. Fortbildungen könnten, so könnte hier geschlussfolgert werden, eine noch stärker persönlichkeitsstärkende Rolle zukommen, als diesen unter dem Deckmantel lerngegenstandsbezogener Ausrichtung bewusst ist. Umso wichtiger ist die Rolle von als kompetent wahrgenommenen Fortbildenden zu betrachten (vgl. Lipowsky 2011). Andererseits lassen die Ausführungen in den geäußerten Bedenken teilweise wenig lerngruppenangepasste Steuerung aufgrund von Bedingungsanalysen individueller Lernsituationen der Lernenden und Identifikation von Förderbedarfen bei den Lernenden durch die Lehrkräfte erkennen, z.B. in den genannten Diskursen von drei Lehrkräften. Möglich wäre, dass dies in diesen Fällen durch eine zu starke Bindung an die Lehrwerkvorgaben entsteht. Zu wünschen wäre, dass Rahmenvorgaben der bildungspolitischen Dokumente eingehalten, aber angepasst an individuelle Bedürfnisse der Lernenden interpretiert und umgesetzt werden. Die von einer fachfremd unterrichtenden Lehrkraft geäußerte Bedingung, die phonics-

basierten Übungen sollten in das Lehrwerk eingebettet sein, da sie diese sonst als Abweichung von der Lehrwerkkonzeption nicht einsetzen werde, deutet auf eine wenig selbstbestimmte Unterrichtsgestaltung hin, wodurch die Qualität des Englischunterrichts leiden könnte. Da sich diese Studie auf die Perspektive der Lehrkräfte beschränkt, kann an dieser Stelle die Frage nach den Geschehnissen des Unterrichts aus der Fremdsicht nicht abschließend geklärt werden. Wünschenswert wäre für die Unterrichtsqualität, dass die Lehrkräfte durch ein umfangreiches fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen und die handlungspraktischen Fähigkeiten situativ flexibel Materialien, dazu zählt auch das Lehrwerk, auswählen und qualitativ und quantitativ inhaltlich angemessen in Bezug auf den Umgang mit der Schriftsprache einsetzen können. Im Hinblick auf die Vorstellung zum Primat des Mündlichen, das zwei interviewte Lehrkräfte innerhalb dieser Studie durch die verstärkte Schriftlichkeit in Gefahr sehen, zeigt sich eher ein Wahrnehmungs- und Reflexionsproblem seitens der Lehrkräfte als ein sachlich begründbares Phänomen. Die Ausführungen zeigen somit, dass Fortbildungen im Hinblick auf die Personalentwicklung stärkeres Gewicht zugeschrieben werden könnte, da sich Lehrkräfte außerhalb des Kosmos Schule professionell austauschen und weiterentwickeln können und diese Gelegenheit nutzen.

### **Zusammenfassung**

Inhaltlich halten die im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräfte die *phonics*-basierten Übungen für die Entwicklung der Sprachbewusstheit und insbesondere für die Wahrnehmung von Phonem-Graphem-Beziehungen und Mustern auf Anlaut-Silbenreim-Ebene für sinnvoll. Die Analyse der Fachliteratur zeigt, dass im Hinblick auf das bestehende schriftbezogene Vorwissen der Lernenden großes Potenzial bislang von den Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht ungenutzt bleibt, das durch ein erweitertes Schriftspracherwerbskonzept zugänglich gemacht werden könnte. Wenn Lehrkräfte dieses Potenzial, z.B. aus ihrem eigenen Wissen und Können aus dem Deutschunterricht, sowohl als Erst-, als auch als Zweitsprache, stärker zu nutzen lernten, könnten alle Lernenden beginnen, verstärkt Lese- und Rechtschreibstrategien im Fremdsprachenunterricht aufzubauen. Auf diese Weise könnten fremdsprachliche Fertigkeiten aller funktionalen kommunikativen Kompetenzbereiche angemessen gefördert werden. Die empirischen Daten dieser Studie zeigen, dass dieser Transfer ohne fundierte Expertenunterstützung im Unterrichtsalltag nur in Ansätzen von den Lehrkräften geleistet werden kann. Beispielsweise sehen Lehrkräfte im Hinblick auf morphembezogene Rechtschreibhilfen und der Identifikation von Silben inhaltliche Anknüpfungspunkte, die einer Unterstützung durch weitere Fortbildungen bedürfen. In methodischer Hinsicht halten die Lehrkräfte die Anbindung an die Arbeit mit Reimen, Chants, Spielen und Liedern sowie

Kinderbüchern ebenfalls für geeignet, wünschen sich aber insbesondere in Bezug auf die Anbindung an das Lehrwerk verstärkte Einpassungen der Übungen sowie spezielle Fortbildungen zu deren Umsetzung. Die ersten Erprobungen mithilfe der Fortbildungsmaterialien wurden hingegen als problemlos durchführbar von fünf von sechs der interviewten Lehrkräfte eingestuft. Insbesondere eine möglichst extern geleistete Anbindung an das Lehrwerk stellte unter den befragten Lehrkräften ein zentrales Kriterium für die Umsetzung im eigenen Unterricht dar. In Bezug auf die Förderung der fremdsprachlichen Fertigkeitsbereiche sehen die befragten Lehrkräfte insofern Anknüpfungspunkte, sofern sich die Übungen in ihren aktuellen Unterrichtsstil einfügen lassen. Die Daten zeigen diesbezüglich Aufklärungs- und Fortbildungsbedarf bei den Lehrkräften im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand, der die Förderung aller Fertigkeitsbereiche stärkt (vgl. Kapitel 2.2.2). Die innerhalb dieses Unterkapitels diskutierten Kernaussagen werden nachfolgend noch einmal kurz zusammengefasst.

**Kernaussagen zur Unterforschungsfrage 2: *Welche Anknüpfungspunkte sehen Lehrkräfte in ihrem regulären Englischunterricht?***

- In Bezug auf die fremdsprachlichen Fertigkeitsbereiche und deren Teilfertigkeiten zeigen sich die befragten Lehrkräfte überzeugt, dass die phonics-basierten Übungen die Aussprache verbessern, sowie dass die Auseinandersetzung der Lernenden mit der Schriftsprache auf diese Weise grundsätzlich sinnvoll ist, gerade im Hinblick auf die steigende Relevanz der Fremdsprache Englisch an den weiterführenden Schulen.
- Die Lehrkräfte sehen den Nutzen der Übungen für die Lernenden insbesondere im Aspekt der Bewusstmachung über die komplexen Strukturen der englischen Schriftsprache. Die Daten zeigen, dass sich die Rolle der schriftlichen Fertigkeiten auf diese Weise im Bewusstsein der Lehrkräfte sowie die Bedeutung dessen für die Lernenden (aus der Sicht der Lehrkräfte) stärken lässt.
- Die Anbindung des fremdsprachlichen erweiterten Schriftspracherwerbs an den Schriftspracherwerb Deutsch ist für die Lehrkräfte denkbar, sinnvoll und gewinnbringend beispielsweise im Hinblick auf kontrastierende Graphem-Phonem-Beziehungen, die Morphemkonstanz oder grammatische Morpheme. Eine konkrete Einbindung in beispielsweise das Lehrwerk mithilfe kontrastierender Übungen wird als hilfreiche Unterstützung gesehen. Ein fremdsprachliches Schriftspracherwerbskonzept zu entwickeln, das auf den Schriftspracherwerb Deutsch aufbaut, könnte sich als gewinnbringend erweisen und ist forschungsseitig zu entwickeln. Die Daten zeigen, dass der Transfer für Lehrkräfte ad hoc schwer zu leisten ist.
- Die Lehrkräfte schätzen die didaktisch-methodischen Vorschläge der Fortbildung als wertvolle und sinnvolle Ergänzungen und nutzen sie für ihren Unterricht. Insbesondere in Bezug auf die Reime und die Graphem-Phonem-Übungen sowie in Anlehnung auf die Arbeit mit Kinderbüchern sehen sie die Anschlussfähigkeit für ihren Unterricht und ihre Lerngruppen gegeben.
- Die Lehrkräfte sehen die steigende Relevanz der schriftlichen Fertigkeiten, äußern jedoch Bedenken für die Anknüpfung der Übungen an den eigenen Englischunterricht, wenn sich dadurch der Unterricht zu einer Überbetonung der schriftlichen Fertigkeiten hin entwickeln sollte. Einige Lehrkräfte sehen durch den verstärkten Einsatz von schriftbasierten Übungen das Primat des Mündlichen im frühen Englischunterricht in Gefahr. Die geäußerten Bedenken könnten aus Sicht der Lehrkräfte durch verstärkte Fortbildungen im Bereich des fremdsprachlichen Schriftspracherwerbs abgemildert werden.

Abbildung 30: Kernaussagen zur Unterforschungsfrage 2

### 9.3 Faktoren für die Implementierung

Die dritte Unterforschungsfrage fokussiert die Faktoren für die Implementierung, d.h. den dauerhaften Einzug der vorgestellten Übungen in den Unterricht der an dieser Studie teilnehmenden

Lehrkräfte. Dieser letzte Aspekt der Gelingensbedingungen, wie sie im Rahmen dieser Studie mithilfe der Unterforschungsfragen ausgestaltet wurden, stellt ebenso wie die vorab beschriebenen Ergebnisse die Sicht der Lehrkräfte dar. Es kann auf dieser Datengrundlage kein Urteil über die Langzeitumsetzung aus der Fremdsicht abgebildet werden. Zentral ist dieser explorativ vorgehenden Studie ein möglichst authentisches Vorgehen im Rahmen des alltäglich Möglichen, einer kurzen Fortbildungsreihe während des laufenden Schulbetriebs. Der Studienaufbau greift somit möglichst wenig in den Schulalltag ein und ermöglicht somit, weitgehend authentische und gültige Ergebnisse in Bezug auf die Umsetzbarkeit von phonics-basierten Übungen im Englischunterricht an Bremer Grundschulen zu liefern. Nachfolgend werden die durch die Befragung der Lehrkräfte erhobenen Faktoren zur Implementierung aus deren Sicht im Hinblick auf folgende Bereiche diskutiert:

- Wirksamkeit der Fortbildung
- Personalentwicklung
- Äußere Umstände und Unterrichtsorganisation

### **Wirksamkeit der Fortbildung**

In Bezug auf die Nutzung der Lerngelegenheiten und das Vorwissen der Lehrkräfte wurden bereits Analysen der empirischen Daten vorgenommen. Innerhalb dieses Abschnitts wird das von den Lehrkräften mithilfe der Fragebögen sowie der Interviews von den teilnehmenden Lehrkräften eingeholte Feedback zur Fortbildungsreihe diskutiert.

In den Interviews wurde beispielsweise benannt, dass die Inhalte in Bezug auf die Vermittlung der Schriftsprache vom Anspruch her „niederschwellig“ angesetzt werden sollten und methodisch flexibel sein sollten, damit Lehrkräfte in der Vielfalt ihres Unterrichtens individuelle Zugänge zu den Inhalten finden und diese Inhalte, wie es eine Lehrkraft im Interview formuliert, als „hilfreich und wichtig“ für die Lernenden identifizieren (vgl. Kapitel 8.2.3). Diese Lehrkraft bezieht sich mit dieser Aussage insbesondere auf die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte wie sie selbst eine sei. In allen Interviews wird die Handreichung als Ausgangspunkt für die konkrete Umsetzung im laufenden Unterricht als sinnvoll erachtet (vgl. Kapitel 8.2.4). Überzeugend schien die Fortbildung besonders dann auf die teilnehmenden Lehrkräfte zu wirken, wenn sie den Erfolg der Neuerung unmittelbar in den Erprobungen an den Reaktionen der Lernenden festmachen konnten, z.B. im gesteigerten Interesse bzw. Engagement und der gesteigerte Motivation im Unterricht, wovon die Lehrkräfte in den Interviews berichteten (vgl. Kapitel 8.2.2). Im Hinblick auf möglicherweise gesteigerte Lernleistungen oder individuelle Lernerfolge müsse, so gaben die Lehrkräfte im Interview

an, der Einbezug langfristiger erfolgen, als es bis zum Interviewzeitpunkt geschehen sei. Den Aspekt der wahrgenommenen Vorteile für die Lernenden beinhaltet auch Lipowskys Angebot-Nutzungs-Modell von wirksamen Fortbildungen (vgl. 2011, Kapitel 7.1.1). Eine langfristig angelegte Fortbildung könnte diesbezüglich vermutlich deutlicher wirken. Interessant ist, dass die empirischen Ergebnisse über die Wirksamkeit von phonics-basierten Übungen im Fremdsprachenunterricht wie die von Frisch (2013, vgl. Kapitel 2.2.2.1), von der in der Fortbildung berichtet wurde, offensichtlich weniger deutlichen Eindruck hinterlassen konnten, auch wenn die darin bestätigten Vorteile für die fremdsprachliche Aussprache und das Leseverstehen in das Fortbildungskonzept integriert und diskutiert wurden. Erst die langfristige *eigene Erfahrung* beispielsweise gesteigerter Leistungen der Lernenden oder vereinfachter Unterrichtsabläufe könnte vermutlich noch deutlicher überzeugen als die kurzfristig erkennbare gesteigerte Motivation. Dieses Vorgehen stützt auch Lipowskys erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell wirksamer Fortbildungen (vgl. 2011). Kritisch eingewendet werden könnte jedoch, dass für eine langfristig angelegte Fortbildung beispielsweise der thematische Fokus auf die schriftlichen Fertigkeiten als von Lehrkräften zu eingeschränkt wahrgenommen werden könnte. Thematisch wechselnde Schwerpunkte könnten diese Einwände entkräften.

Neben der Sinnhaftigkeit für das fremdsprachliche Lernen der Grundschul Kinder müsse die Fortbildung den Lehrkräften aufzeigen, dass die Ideen methodisch und inhaltlich mit den Unterrichtsinhalten und dem eigenen Unterrichtsstil der Lehrkräfte kompatibel seien, so die Rückmeldung aus den Interviews (vgl. Kapitel 8.2.4). Das Beispiel einer fachfremd unterrichtenden Lehrkraft illustriert diesen Aspekt der Nutzung der Lernangebote. Laut der eigenen Beschreibung ihres Unterrichts im Interview sei ihr Englischunterricht rein mündlich orientiert (vgl. Kapitel 8.2.3). Laut ihrer Selbstauskunft im Fragebogen habe sie die englische Schriftsprache bisher wenig einbezogen. Im Interview hingegen präsentiert sie zahlreiche Ideen für „Forschungsaufträge“ mit und ohne Anbindung an die Arbeit mit Kinderbüchern. Sie unterrichtet fachfremd, wenn auch schon seit der Einführung dieses Fachs, zeigt sich im Interview aber zögerlich, didaktische Begründungen für ihre Entscheidungen zu benennen. Dies zeigt sich einerseits mehrfach an der Vehemenz, mit der sie einige Aussagen tätigt, z.B. „[...] wenn ich im Englischen Wochenplanarbeit machen würde. [...] Das geht nicht. Wirklich nicht. Also bei aller Liebe! [...] Das Fach Englisch ist Kommunikation!“ (vgl. Kapitel 8.2.3). Wie in diesem Fall werden diese Entscheidungen jedoch nicht näher begründet. Die Lehrkraft betont die Einsprachigkeit als zentrale Eigenschaft ihres Englischunterrichts. Gleichzeitig bewertet sie die kommunikativen Fertigkeiten im Fragebogen jedoch gleichermaßen stark und formuliert damit das Ziel, alle kommunikativen Fertigkeiten gleichermaßen zu fördern.

Dieses Beispiel illustriert einerseits den für sie offensichtlich zentral mündlich ausgerichteten Englischunterricht und dessen Ausgestaltung. Andererseits zeigt es ihre Vorsicht in Bezug auf den Einbezug der schriftlichen Fertigkeiten und die geäußerten Bedenken, die von ihr wahrgenommenen Stärken ihres aktuellen Englischunterrichts, den Aufbau der mündlichen Fertigkeiten sowie der Motivation für das Englischlernen, zugunsten eines kognitiv ausgerichteten, in ihren Augen negativ konnotierten schriftorientierten Unterrichts zu kompromittieren. Im Interview konnten diese Ängste letztlich während des Gesprächs zumindest reduziert werden, indem auf die Einbettung der phonics-basierten Übungen in Bestehendes hingewiesen wurde. Diese Möglichkeit ergibt sich jedoch nicht in jeder Fortbildung, d.h. die Kommunikation während der Fortbildung sollte Räume für offenen Austausch bieten, sodass Bedenken geäußert und als ernsthaft beachtet wahrgenommen werden. Anderenfalls könnten sie zu Hemmnissen für die Implementierung führen, obwohl die teilnehmenden Lehrkräfte ihr Interesse an den Inhalten bekunden.

In den Interviews äußerten darüber hinaus alle Lehrkräfte den Wunsch nach mehr Fortbildungen zum Thema Schrift im Englischunterricht der Grundschule (vgl. Kapitel 8.2.3). Gleichzeitig schätzten die teilnehmenden Lehrkräfte in Fragebogen III ein, dass die Fortbildung mittelmäßig hilfreich war. Auf Nachfrage ob der Begründung dieser Einschätzung in den Interviews wurden mehr praktische Erprobungen in der Veranstaltung und weniger „Theorie“ gewünscht. Die als „schwierig“ und „anstrengend“ empfundene Sensibilitätsübung zum Erschließen der Inkonsistenzen der englischen Schriftsprache wurde ebenfalls als eher wenig hilfreich empfunden. Der Grund für diese Einschätzungen könnte, auf Basis eines Abgleichs der qualitativen Interviews und der den Lehrkräften durch Codes zuzuordnenden Fragebogenergebnissen, darin liegen, dass einige Lehrkräfte, insbesondere für die unterrichtserfahrenen und altersfortgeschrittenen Lehrkräfte das Lernen in der Übung bzw. Methode selbst ungewohnt, und sie dies zuweilen als unangenehm wahrgenommen haben könnten. Die Übung zur Sensibilisierung für das englische Schriftsystem erforderte die nur durch die Fortbildung vorbereitete Anwendung ihnen bisher fremder linguistischer Fachzusammenhänge. Möglicherweise könnte die ungewohnte Arbeitsweise Versagensängste und die Befürchtung, vor den Kolleginnen in der Gruppe vermeintliche Schwächen zu zeigen, hervorgerufen haben können. In den Interviews werden hingegen Vorträge und Präsentationen von Hintergrundinformationen durch die Fortbildenden als angenehm und hilfreich, ebenso die Handreichung mit Unterrichtsmaterialien als sinnvoll und hilfreich eingestuft. Ebenfalls in der Fortbildung wurden linguistische und didaktische Inhalte bearbeitet, die in den Interviews als hilfreiche und wichtige Informationen eingestuft wurden. Die Lehrkräfte erklärten sich das Urteil über die Sensibilisierungsübung damit, dass diese Übung autodidaktisch schwer zu erschließen gewesen sei und auch mit Hilfe insbesondere für fachfremde Lehrkräfte schwierig anzubinden, z.B. die linguistischen

Hintergründe, so berichten beispielsweise die älteren fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte (vgl. Kapitel 8.2.2). Die Konzeption der Lehrerfortbildung ging zwar von einer großen Unterrichtserfahrung (auch für das Unterrichtsfach Englisch) innerhalb der Teilnehmendengruppe aus, die empirischen Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass sowohl bei den fachfremd unterrichtenden Lehrkräften, die vornehmlich langjährige Unterrichtserfahrung haben, aber auch bei den universitär ausgebildeten Lehrkräften, viel Vorsicht hinsichtlich des Unterrichtens der Schriftsprache besteht. Strukturgebende konkrete Vorschläge, wie sie mittels der Handreichung geliefert wurden, scheinen von den Lehrkräften durchaus erwünscht zu sein. Die mithilfe der Fragebogen- und Interviewprofile aufgezeigte Vielfalt an Unterrichtsstilen im und Unterrichtszugängen zum Englischunterricht der Grundschule scheint in Bezug auf den Einbezug der Schrift mittelfristig jedoch noch keine Tendenzen für gemeinsame Leitlinien erkennen zu lassen. Die Struktur, die eine Fortbildung beispielsweise im Hinblick auf den Einbezug der Schriftsprache liefern kann, muss jedoch flexibel auf diese Vielfalt eingehen und für jedes Unterrichtsprofil Zugänge ermöglichen und Gestaltungsräume für individuelle Abwandlungen eröffnen. Eine Fortbildungsveranstaltung und Fortbildende scheinen sich somit auf einer Gratwanderung zwischen Struktur und inhaltlicher Offenheit zu bewegen. Als sinnvoll könnte sich erweisen, diesbezüglich zusätzliche Angebote für individuelles Coaching in Anlehnung an individuelle Bedürfnisse und Unterrichtsstile bereitzustellen.

Hinsichtlich der Hinweise auf Diagnosefertigkeiten und das didaktische Begründen ihrer Entscheidungen wird an einigen Aussagen in den Interviews deutlich, dass die Lehrkräfte beginnen ihren Unterricht und ihre Handlungspraktiken oder Sichtweisen zu reflektieren. Beispielsweise äußert eine Lehrkraft, dass sie noch nicht wahrgenommen habe, dass die Lernenden sich mit der Schriftsprache auseinandersetzen oder sie dies interessiere (vgl. Kapitel 8.2.2). Sie schließt somit nicht aus, dass mehr Interesse vorliegt, als sie bisher selbst wahrgenommen habe. Die interviewten Lehrkräfte nehmen des Weiteren in den Begründungen für den Nutzen der Übungen für die Lernenden die in der Fortbildung als Input gelieferten Argumente wieder auf, z.B. das Herstellen der Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (vgl. Kapitel 3.1.1) sowie die angesprochenen Inkonsistenzen der englischen Schriftsprache (vgl. Kapitel 4.1.1), und argumentieren mit deren Hilfe für den Einsatz der phonics-basierten Übungen für die Lernenden (vgl. Kapitel 4.2.3). Diese Argumente lassen darauf schließen, dass die Lehrkräfte die Inhalte der Fortbildung aufgreifen und daraus didaktische Konsequenzen herleiten, d.h. sie nehmen die Lerngelegenheiten, die die Fortbildung ihnen bietet, wahr (vgl. Kapitel 7.1.1). Sowohl das von den Lehrkräften bemerkte veränderte eigene Bewusstsein für die Besonderheiten der englischen Schriftsprache, insbesondere der Graphem-Phonem-Beziehungen, als auch die Notwendigkeit für die parallele



Entwicklung von Lese- und Rechtschreibstrategien weisen zusätzlich darauf hin, dass die Lehrkräfte die Lernangebote der Fortbildung nutzen und mit diesen gedanklich weiterarbeiten und beginnen, Ideen selbstständig weiterzuentwickeln (vgl. Lipowsky 2011, vgl. Kapitel 7.1.1). Insbesondere eine fachfremd unterrichtende Lehrkraft mit ihrer Idee der „Forschungsaufträge“ wie auch eine ausgebildete Lehrkraft, die bereits während der Fortbildungssitzungen bereitwillig von ersten kleinen selbst entwickelten Übungen mithilfe der Wortkarten berichtete, können diesbezüglich beispielhaft genannt werden. Die Berichte über eingesetzte Übungen der Lehrkräfte mittleren Alters zeigen jedoch auch, dass eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der Fortbildung stattgefunden hat und sie in der Konsequenz Materialien erprobt und gegebenenfalls für ihre Zwecke abgewandelt oder weiterentwickelt haben (vgl. Kapitel 8.2.1). In den genannten Datenbeispielen wird deutlich, dass die Fortbildung einige Weiterbildungsprozesse im Hinblick auf die Annäherung an das Unterrichten der schriftlichen Fertigkeiten mithilfe der phonics-basierten Übungen anregen konnte.

Auf Basis der Aussagen einiger Lehrkräfte in den Interviews muss darüber hinaus die von teilnehmenden Lehrkräften wahrgenommene Funktion von Fortbildungen kritisch betrachtet werden. Die Aussagen der Lehrkräfte von drei der interviewten Lehrkräfte lassen darauf schließen, dass das in der Fortbildung Vorgestellte von ihnen weniger als Angebot und Vorschlag, sondern stark als Vorgabe wahrgenommen wurde. Die geäußerten Bedenken über mögliche negative Effekte des Einbezugs der Schrift lassen darauf schließen. In nachfolgenden Fortbildungen zum Einbezug der Schrift könnte daher verstärkt darauf geachtet werden, dass Lehrkräfte die Angebote als solche wahrnehmen und deren Erwartungen an die betreffende Fortbildung zu Beginn noch stärker eingebunden werden. Die Funktion der Fortbildung sollte möglichst nicht als Vorgabe wahrgenommen werden, sondern Anregungen und Input liefern, damit eigenständige, an die Lernbedingungen der jeweiligen Lerngruppe angepasste Entscheidungen über Form und Umfang der schriftbezogenen Inhalte getroffen werden können und Lerngelegenheiten freiwillig wahrgenommen werden. Missverständnisse und Bedenken könnten so in der Durchführung der Fortbildung vermieden werden. Auf diese Weise könnten sich Fortbildungsteilnehmende eher als Experten des Unterrichts wahrgenommen fühlen und ein möglicherweise defizitorientiertes Selbstbild reduzieren. Insbesondere Fortbildende sollten sich sensibel für die Reaktionen der Teilnehmenden zeigen und flexibel auf diese reagieren, damit Gelegenheiten für Personalentwicklung möglichst ergiebig genutzt werden können (vgl. Rolff 2007).

## Personalentwicklung

Als für die Implikation der Förderung der Schriftsprache im Englischunterricht mithilfe von phonics-basierten Übungen zentral haben sich entsprechende Fähig- und Fertigkeiten in den Kompetenzbereichen Sprachpraxis (mündlich und schriftlich), fachwissenschaftliches, hier schriftlinguistisches Fachwissen, fachdidaktisch-methodisches (Schriftspracherwerbskonzepte und -methoden) sowie diagnostisches Wissen (Lernstände im Lese- und Schreiblernprozess) herausgestellt (in Anlehnung an Diehr 2018: 83, vgl. Kapitel 2.2.3, Kapitel 3.2, Kapitel 4.2.2, Kapitel 5.3, Kapitel 5.4). Die empirischen Daten werden nachfolgend im Hinblick auf Wissen und Können in den genannten Bereichen und hinsichtlich der förderlichen bzw. hemmenden Faktoren aufgrund der Fortbildung diskutiert.

Die bisherige Rolle der Schriftsprache wird von den Lehrkräften in den Fragebogen- sowie in den Interviewdaten als eher wichtig eingestuft. Konkrete Beispiele für aktuell eingesetzte Schreibübungen seien vornehmlich Abschreibübungen, das Führen eines klassischen Vokabelhefts mit deutsch-englischer Übersetzung sowie die Einführung von Vokabeln auch mit Wortkarten, so die befragten Lehrkräfte. Fachdidaktische Praxisbeiträge weisen diesbezüglich bereits geeignete weiterführende Übungsformate aus, die Raum für altersangemessene Gestaltungsfreiheit und Erweiterung der Schreibfertigkeiten ermöglichen (vgl. Reckermann 2016, Weimar 2013). In einem ersten Aufschlag von formulierten Mindeststandards wird über das Abschreiben hinausgehend das eigene Schreiben von einfachen Texten nach Vorlage angestrebt (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Als Voraussetzung für das Textschreiben ist allerdings die korrekte Verwendung von Wörtern zu sehen, welche mithilfe von phonics-Übungen auf Graphem-Phonem, Anlaut-Silbenreim, sowie Morphemebene sowie auf Wortebene durch Ausnahmeschreibungen gefördert werden sollte (vgl. Kapitel 4.2.2).

Die Anbindung der in der Fortbildung vorgestellten Übungen an den eigenen Unterricht fällt den Teilnehmenden laut der Fragebögen auch nach dem Ende der drei Sitzungen noch schwer, wobei der Mehraufwand für deren Einbezug als eher niedrig eingeschätzt wird (vgl. Kapitel 8.1.1.3). Eine Einschätzung darüber, inwiefern die phonics-basierten Übungen von diesen Lehrkräften realistisch in den aktuellen Unterricht der Fortbildungsteilnehmenden einbezogen werden, scheint anhand der Fragebogendaten nicht eindeutig möglich zu sein. Die Ergebnisse erscheinen eher widersprüchlich, denn wenn eine Einbindung ohne verstärkten Arbeitsaufwand erfolgen könnte, sollte zu erwarten sein, dass dies eher leicht erfolgen könnte. Eine mögliche Erklärung für diese Einschätzungen findet sich in den Interviewdaten, in denen die Lehrkräfte mit diesen Fragebogen-

ergebnissen konfrontiert wurden. Mehrere Lehrkräfte mutmaßen, dass die fehlenden linguistischen Hintergründe bei den fachfremd unterrichtenden ein Problem darstellen könnten und es ihnen daher schwerfalle, die Fortbildungsinhalte zu durchdringen (vgl. Kapitel 8.2.4). Insbesondere im Hinblick auf den schriftlinguistischen Input sind die Interviewaussagen diesbezüglich jedoch uneinheitlich. Laut einer ausgebildeten Lehrkraft hätte dieser inhaltlich gestrafft werden können, da er leicht verständlich gewesen sei (vgl. Kapitel 8.2.3). Andere Lehrkräfte wiederum empfanden den Input als sehr anspruchsvoll und theoretisch, sodass viele – so die Vermutung in den Interviews – fachfremde Lehrkräfte nicht den Ausführungen hätten folgen können und die Übungen während der Sitzung die Unklarheiten offensichtlich nicht vollständig beseitigen konnten (vgl. Kapitel 8.2.4). Die Lehrkräfte bestätigen gerade in den Interviews, dass jedoch für eine erfolgreiche Implementierung diese Inhalte durchdrungen werden müssen, was jedoch nicht für jede Teilnehmerin gesichert sei (vgl. Kapitel 8.2.4). Nach Lipowskys Angebot-Nutzungs-Modell von wirksamen Fortbildungen ist es wichtig, dass Teilnehmende die Lerngelegenheiten wahrnehmen und nutzen (vgl. Kapitel 7.1.1). Wenn konstatiert werden kann, wie die Interviewdaten nahelegen, dass die Lerngelegenheit, sich mit den Besonderheiten des englischen Schriftsystems vertraut zu machen, von den Lehrkräften erst teilweise zielführend genutzt werden konnte, bleibt zu überprüfen, inwiefern diese Lerngelegenheit anders gestaltet werden könnte, damit sie für die Teilnehmenden besser zugänglich wird. Wie schon Mayer 2010 konstatierte, zeigen auch die Daten dieser Studie, dass die Kenntnisstände und Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte noch sehr unterschiedlich sind und somit folglich vermutlich auch Unterricht besteht, der unterschiedliche Schwerpunkte sowohl methodisch, als auch im Hinblick auf die Förderung der Fertigkeitsbereiche legt. Langfristig angelegte Fortbildungen, die auf individuelle Bedürfnisse im Hinblick auf die Personal- und Unterrichtsentwicklung eingehen, könnten zur Qualitätssicherung beitragen (vgl. auch Lipowsky 2011: 412).

Wie in Kapitel 4.1.1 ausgeführt wurde, beinhaltet das englische Schriftsystem jedoch starke Inkonsistenzen im Bereich der Graphem-Phonem-Beziehungen sowie sprachhistorische Einflüsse, deren Komplexität gegenstandsangemessen nur begrenzt für die Inhalte einer Fortbildung reduziert werden kann. Die basalen Informationen zum englischen Schriftsystem, wie die für Fremdsprachenlernende relevanten Graphem-Phonem-Beziehungen, zentrale Anlaute und Silbenreime und grammatische Morpheme, könnten diesbezüglich durch eine strukturierte kontrastierende Analyse von bekannten und unbekanntem Einheiten für Fremdsprachenlernende stärker angepasst werden. Deutsch könnte als Bildungssprache an deutschen Schulen hier als Referenzsprache dienen, was auch für das Erschließen dieser Bildungssprache für DaZ-Lernende hilfreich sein könnte (vgl. Kapitel 3.3.2 und Kapitel 2.2.2.1). Zusätzlich wäre ein auf die im Fremdsprachenunterricht

relevante Lexis angepasster Grundstock an hochfrequenten schwierigen Wörtern hilfreich (vgl. Kapitel 4.1.3 und Kapitel 4.4). Der bestehenden Vielfalt an Unterrichtszugängen und -stilen im Englischunterricht der Grundschule könnte eine Standardisierung dieser Art jedoch unter Umständen nicht gerecht werden. Für die Fortbildungsgestaltung könnten sich durch diese Anpassung jedoch stärker zielgruppenorientierte Zugänge ergeben. Es ist zwar erfreulich, dass die Lehrkräfte selbst, wie in den Interviews berichtet wurde, die englische Sprache zunächst als leicht empfinden, nach einer ersten bewussten Auseinandersetzung mit den Details der Schriftsprache in den Fragebögen jedoch einschätzen, dass sich diese sowohl für sie selbst, als auch für die Lernenden als sehr komplex darstellt (vgl. Kapitel 8.2.2). Wie die Berichte aus den ersten Erprobungen belegen, scheint das bewusste Detailwissen über die englische Schriftsprache zentral für das aus Sicht der Lehrkräfte kompetente Schlussfolgern der didaktischen Konsequenzen zu sein, das es folglich in Fortbildungen, ggf. bereits im Rahmen des Studiums auszubauen gilt.

Nicht nur Grenzen des fachwissenschaftlichen Wissens und Könnens könnten der Grund für diese Einschätzung in den Fragebögen sein, sondern auch methodisch unterschiedliche Zugänge zum Englischunterricht. Darauf weisen die Interviewdaten in Bezug auf die Darstellung des aktuellen eigenen Unterrichts hin. Die interviewten Lehrkräfte scheinen mit einer im Rahmen der Fortbildung präsentierten neuen Idee für den Unterricht an eigene Grenzen zu stoßen, die sich laut deren Berichten verschiedentlich auswirken. Eine fachfremd unterrichtende Lehrkraft beispielsweise hält die Übungen für unterstützenswert, möchte selbst jedoch keine Abweichung vom Lehrwerkunterricht vornehmen. Eine weitere fachfremd unterrichtende Lehrkraft verfolgt nach eigenen Angaben einen primär mündlichen Zugang zum Englischunterricht, den sie als „leicht-und-locker-Playway“-Zugang bezeichnet, in dessen Vorgehensschema sich die bewusstmachenden Übungen aus ihrer Sicht noch schwer einfügen lassen (vgl. Kapitel 8.2.1). Es ist jedoch deutlich zu erkennen, dass sie sich mit den Konzepten und Vorschlägen aus der Fortbildung konkret auseinandergesetzt hat und zum Zeitpunkt des Interviews versucht, die Kompatibilität mit ihrem Unterricht herzustellen, z.B. mithilfe der von ihr vorgeschlagenen „Forschungsaufträge“. Eine ausgebildete Lehrkraft beispielsweise zeigt sich konzeptionell offen für die phonics-basierten Schriftübungen, wendet jedoch ein, „nicht besonders kreativ“ hinsichtlich der Materialentwicklung und daher dankbar für Umsetzungsideen zu sein (vgl. Kapitel 8.2.3). Die dritte fachfremd unterrichtende Lehrkraft hingegen zeigt sich sehr engagiert, die vorgeschlagenen Ideen in ihrem Unterricht zu erproben und selbstständig weiterzuentwickeln, scheint jedoch gelegentlich noch unsicher in der Anwendung der Fortbildungsinhalte, z.B. hinsichtlich der Komplexität der Grapheme. Die Lehrkraft hingegen, die nicht lehrwerkgebunden arbeitet, zeigt deutlich, dass sie für das Konzept der Integration von *Phonics*-Elementen in ihren Unterricht sehr offen ist, indem sie ihre eigenen Umsetzungsideen in

der Gruppe präsentiert und auch im Interview die Auseinandersetzung mit dem Thema Schriftsprache im Englischunterricht zeigt. Methodisch scheint sie jedoch nicht vollständig von den vorgeschlagenen Ideen überzeugt zu sein, da sie beispielsweise die Herkunft aus dem englischsprachigen Kontext für nur teilweise als für den Fremdsprachenunterricht passend einstuft (vgl. Kapitel 8.2.1). Letzteres scheint in ihrem Versuch, die neuen und ihre bestehenden Unterrichtselemente kompatibel zu gestalten, zu einer Art gedanklichem Knoten zu führen, den sie zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht vollständig zu lösen können scheint, da sie stark mit den ihr wesentlichen Konzepten für den Unterricht argumentiert, z.B. der Förderung der mündlichen Fertigkeiten und dem Aufbau des Wortschatzes. Diesen stehen jedoch die neuen Ideen bei konkreter Analyse nicht entgegen.

Diese Beispiele wie auch die bereits beschriebene Verunsicherung der Lehrkräfte über die Übung zur Sensibilisierung für das englische Schriftsystem illustrieren, dass die Erwartungen an Fortbildende in diesem Zusammenhang als sehr hoch eingeschätzt werden können. In den Interviews wurde deutlich, dass von den Lehrkräften an Fortbildende hohe Erwartungen hinsichtlich der eigenen Unterrichtserfahrung, aber auch hinsichtlich der wissenschaftlich fundierten aktuellen Sach- und Fachkenntnis gestellt werden (vgl. Interview mit P\_D und P\_C). Lipowsky beschreibt die Rolle der Fortbildenden für die Wirksamkeit und Nutzung der Lerngelegenheiten ebenfalls als zentral, da sie die Motivation zur inhaltlichen Auseinandersetzung sowie zur Erprobung maßgeblich beeinflussen können (vgl. 2011: 403).. Den Fortbildenden obliegt die Aufgabe, bestehende Kenntnisse, eventuelle Informationslücken und aktuelle Verarbeitungsprozesse zu beobachten, identifizieren und gegebenenfalls flexibel während der Fortbildung Input-, Reflexions-, Erprobungs- oder Entwicklungsphasen einzusetzen, wenn diese für notwendig erachtet werden (vgl. Lipowsky 2011: 411). Die oben bereits angesprochene Zurückhaltung der Lehrkräfte in Bezug auf das konkrete Geschehen innerhalb ihres Unterrichts könnte auch aus der soeben erläuterten Rolle von Fortbildenden resultieren. Dies unterstreicht erneut die zentrale Rolle, die Fortbildende offensichtlich sensibel zwischen Steuerung und Flexibilität ausgestalten müssen, um Lerngelegenheiten für möglichst viele Teilnehmende zugänglich und nutzbar zu machen.

### **Äußere Umstände und Unterrichtsorganisation**

Zu guter Letzt bleiben von den interviewten Lehrkräften scheinbar beiläufig geäußerte Begründungen vornehmlich *gegen* den Einsatz der vorgestellten phonics-basierten Übungen zu erwähnen, die sich in den Bereich des Schulkontexts einordnen lassen (vgl. Lipowsky 2011). In einigen Interviews wurde die Relevanz von Englisch als Unterrichtsfach und die Schwerpunkte innerhalb des Englischunterrichts angesprochen und beispielsweise Englisch als „nicht das wichtigste Fach“

an der eigenen Schule mit dem Verweis auf das mehrsprachige Lernendenklientel bezeichnet (vgl. Kapitel 8.2.3). Die Daten weisen darauf hin, dass trotz langjähriger Unterrichtserfahrung im Fach Englisch eine hohe allgemeine Berufsbelastung zu bestehen scheint, die sich hinderlich auf die Bereitschaft, phonics-basierte Übungen in den Unterricht zu integrieren, auswirkte (vgl. Kapitel 8.2.1). Im Gegensatz dazu zeigt sich Lehrkraft P\_B beispielsweise sehr engagiert, Lehrkraft P\_D hält ebenfalls wie Lehrkraft P\_C die mündliche Kommunikation im Englischunterricht für zentral zu fördern. Der Überschwang bei Lehrkraft P\_B beispielsweise scheint gegen Ende der Datenerhebung ein wenig abgeklungen zu sein. Sie zeigte sich durchgängig, sowohl während der Fortbildung, als auch in ihren empirischen Fragebogen- und Interviewdaten sehr positiv offen und engagiert, vieles zu erproben (vgl. Kapitel 8.2.1). Ihre Antworten in den Fragebögen fielen häufig überdurchschnittlich positiv im Vergleich zum Rest aus (vgl. Kapitel 8.1.2). Im Vergleich von Fragebogen II zu III gibt sie allerdings nicht mehr als Antwort auf die Frage nach der Häufigkeit, mit der sie die Übungen einsetzen werde, an, sie jede Stunde einsetzen zu wollen, sondern „nur noch“ einmal pro Woche. Das erscheint angesichts des geringen Stundenumfanges von Englisch pro Woche eher realistisch. Die übrigen Fragebogenantworten geben an, dass der Einsatz ein- bis zweimal im Monat oder auch wöchentlich sinnvoll sei. Angesichts der vorab mehrfach beschriebenen Komplexität erscheint den Lehrkräften ein strukturierter Aufbau der schriftlichen Fertigkeiten durch Bewusstmachung ein- bis zweimal im Monat notwendig und sinnvoll. Die Einbettung in die schulbezogenen Gepflogenheiten scheint sich somit verstärkend entweder für oder gegen Veränderungen im Vergleich zum Habitus auszuwirken. Die Lehrkraft als „Einzelkämpfer“ oder „Einzelkämpferin“ gestaltet zwar individuell den eigenen Unterricht, scheint als Teil des Systems Schule und Unterricht jedoch im Hinblick auf Veränderungsprozesse nicht das einzige Zahnrad zu sein, das es für eine Veränderung anzupassen gilt. Der in der Literatur bemängelte Ausbildungsstand der Englischlehrkräfte an Grundschulen schlägt sich offenbar auch in fehlenden Strukturen im Sinne eines Fachnetzwerks, sowohl innerhalb der Schule, aber auch schulübergreifend nieder. Als sinnvolles Element der Qualitätssicherung bzw. Schulentwicklung diesbezüglich könnte sich erweisen, schulübergreifende Fortbildungen bzw. Austausch von Fachlehrkräften, inputliefernden Experten (z.B. der Fachdidaktik) sowie Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen zu installieren.

### **Zusammenfassung**

Für die tatsächliche Implementierung im Unterricht der teilnehmenden Lehrkräfte weisen die empirischen Daten darauf hin, dass die Fortbildungsveranstaltung, ihre Inhalte und die Fortbildenden selbst eine wesentliche Rolle spielten. Neben dem erfahrbaren Nutzen für die Lernenden müssen die Vorschläge aus der Fortbildung methodisch und inhaltlich mit dem Unterricht der Lehrkräfte

kompatibel sein und einen ähnlichen Zugang zum Grundschulenglisch aufweisen. Als förderlich für die wahrgenommene Relevanz der Förderung der Schriftsprache im Englischunterricht wird die Einsicht in schriftlinguistische Besonderheiten wahrgenommen. Die Fortbildung kann ebenfalls im Hinblick auf den von den Lehrkräften erwarteten Mehrwert für die Lernenden hinsichtlich der verbesserten Aussprache, der Schrift als Lernhilfe und die authentische Förderung der schriftlichen Fertigkeiten selbst überzeugen. Die Materialien und Übungsvorschläge motivierten die Teilnehmenden zu Erprobungen.. Es zeigt sich, dass die Fortbildung vielfältige Zugänge liefern muss, um für alle Lehrkräfte und die zahlreichen Zugänge zum Englischunterricht Ansatzpunkte zu liefern. Die empirischen Daten zeigen auch, dass für den Themenbereich der englischen Schriftsprache sowohl im Hinblick auf die schriftlinguistischen, als auch die didaktischen und methodischen Hintergründe zur Umsetzung im Unterricht weiterhin Fortbildungsbedarf besteht, der von den Lehrkräften selbst formuliert wird. Im Rahmen der Interviews erfolgt eine weitere Auseinandersetzung der Probandinnen mit der Thematik der phonics-basierten Übungen und der Rolle der Schriftsprache im Unterricht, welche den Abbau von Missverständnissen ermöglicht. Fortbildungen als Möglichkeiten des Austauschs von Lehrkräften untereinander sowie mit Fortbildenden könnte folglich eine zentrale Rolle zugesprochen werden, sofern es fortbildende Personen es schaffen, die Anliegen der Lehrkräfte und deren Vorwissen angemessen aufzugreifen, sie zur Reflexion der eigenen Handlungspraktiken anzuregen und durch angemessenen Input und Selbstwirksamkeitserleben Lernprozesse bzw. professionelle Weiterentwicklung anzuregen. Die nachfolgende Auflistung fasst die Kernaussagen der innerhalb dieses Unterkapitels diskutierten Faktoren noch einmal zusammen.

**Kernaussagen zur Unterforschungsfrage 3: Welche Faktoren beeinflussen aus Sicht der Lehrkräfte die Implementierung einzelner Elemente von Phonics in ihren Englischunterricht?**

- Die Fortbildungsreihe weist die nach Lipowskys Angebot-Nutzungs-Modell formulierten Elemente wirksamer und erfolgreicher Fortbildungen auf. Die Daten zeigen die Erweiterung des Wissens und die Bereitschaft zur Erprobung, den Veränderungswillen sowie den erwarteten Mehrwert für die Lernenden bei den befragten Lehrkräften.
- Die Lehrkräfte nehmen die fortbildende Person als einen authentischen, kompetenten Ansprechpartner für ihre Fragen wahr.
- Alle interviewten Lehrkräfte nehmen die schriftlinguistischen Inhalte der Fortbildung als wertvolle Wissenserweiterung durch die Fortbildung im Hinblick auf die Sensibilisierung für Herausforderungen der Lernenden beim fremdsprachlichen Schriftspracherwerb wahr.
- Die Lehrkräfte sehen einen Nutzen der phonics-basierten Übungen für die Lernenden in einer verbesserten Aussprache, der Unterstützung für das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache allgemein, sowie in Bezug auf die bewusstmachenden Aspekte der Sprachreflexion.
- Unter den Lehrkräften vollzieht sich ein mehr oder noch weniger fortgeschrittener Wandel in Bezug auf die zugeschriebene Rolle der Schrift. Ein Kenntnisstand über die Entwicklung der fremdsprachlichen schriftlichen Fertigkeiten auf aktuellem fachdidaktischem Stand der Ausbildung schien sich förderlich auf Implementierung der phonics-basierten Übungen auszuwirken.
- Die Personalentwicklung in Bezug auf die Nutzung der englischen Sprache, das schriftlinguistische Fachwissen, didaktisches und methodisches Repertoire sowie der diagnostische Blick beeinflussen, ob und in welchem Maße die Lehrkräfte zum Einbezug der phonics-basierten Übungen bereit sind. Insbesondere geringer ausgeprägtes sprachpraktisches und wissenschaftliches Fachwissen scheinen zu einer die Innovationsbereitschaft hemmenden Haltung zu führen.
- Äußere Umstände des individuellen Schulkontexts zeigen sich als innovationshinderlich in Bezug auf die phonics-basierten Übungen. Von Lehrkräften benannte hinderliche Faktoren innerhalb dieser Studie sind die wahrgenommene Relevanz des Fachs Englisch an der Schule, sowie die allgemeine Berufsbelastung, beispielsweise im Zusammenhang mit dem Anteil von DaZ-Lernenden an der Schule. Schulinterne und schulübergreifende Netzwerke, die auch Fortbildungselemente enthalten, könnten sich als bereichernd und qualitätssteigernd (nicht nur) für den fremdsprachlichen Schriftspracherwerb erweisen.

Abbildung 31: Kernaussagen zur Unterforschungsfrage 3



---

## 10 Fazit und Ausblick

Im Englischunterricht der Grundschule besteht seit einigen Jahren Forschungs- und Unterrichtsentwicklungsbedarf im Hinblick auf den Einbezug der schriftlichen Fertigkeiten. Wichtige Meilensteine wie die Frage danach, dass die englische Schriftsprache zum Vorteil der Lernenden einbezogen werden soll, konnten bereits ausführlich empirisch geklärt werden (vgl. Kapitel 2.2.2). Der Ausbildungsstand der Lehrkräfte und in der Folge die uneinheitliche Qualität des Englischunterrichts an deutschen Grundschulen führten zum Erkenntnisinteresse dieser Studie mit der forschungsleitenden Fragestellung: Unter welchen Gelingensbedingungen können Lehrkräfte aus ihrer Sicht mithilfe von Phonics in ihrem Englischunterricht in der Grundschule den Umgang mit Schrift anbahnen? Die Sicht der Lehrkräfte, die mittels eines quantitative und qualitative Forschungsmethoden integrierenden Verfahrens im Rahmen einer eigens für diese Studie konzipierten und durchgeführten Lehrerfortbildung erhoben wurde, bedingt maßgeblich die Gelingensbedingungen für die Implementierung von phonics-basierten Übungen im Englischunterricht. Anhand der Diskussion der empirischen Ergebnisse werden nachfolgend die Rückschlüsse auf förderliche und hinderliche Faktoren, die die Erkenntnisse aus Literatur und Empirie verbinden, im Hinblick auf die Bereiche schriftlinguistische und didaktische Plateaubildung, Wirksamkeit der Fortbildung sowie weitere Aspekte der Personalentwicklung gezogen.

### **Plateaubildung**

Im Hinblick auf die zu leistende Plateaubildung zeigte sich in den empirischen Daten, dass das Vorwissen in Bezug auf die Beherrschung der englischen Sprache und den Englischunterricht unter den teilnehmenden Lehrkräften stark variiert, von wenig fortgebildet bis intensiv und auf aktuellem Stand fachdidaktischer Forschung in Deutsch und Englisch in Universität wie Referendariat ausgebildet. Es zeigte sich, dass ausgebildete bzw. sprachpraktisch sich sicher führende Lehrkräfte Interesse an der methodischen Umsetzung und den Erprobungen zeigen. Fachfremd unterrichtende, ältere Lehrkräfte zeigten sich hingegen tendenziell zurückhaltend und wünschten sich stärkere strukturelle Vorgaben, z.B. eine Einbettung innerhalb des Lehrwerks. Im Hinblick auf schriftbezogenes Vorwissen der englischen Sprache zeigt sich jedoch verbreitetes Interesse seitens der Lehrkräfte, aber auch Zurückhaltung oder bislang unreflektiertes Sprachwissen, welches vor der Fortbildung ebenfalls variierende Intensitäten der schriftbasierten Förderung im Englischunterricht zur Folge hat. Auf der Basis der Interviewdaten kann vermutet werden, dass diese Zurückhaltung daraus resultiert, dass die Plateaubildung in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und sprachpraktischer Hinsicht nicht ausreichend erfolgen

konnte, als dass diese zu einem selbstbewussten Umgang und einer selbstsicheren Einschätzung diesbezüglich seitens der Lehrkräfte hat führen können, da insbesondere die fachfremd unterrichtenden von größerem Aufwand sprachen, der für sie zur Umsetzung der Übungen in Anpassung an den sonstigen Unterricht zu leisten sei (vgl. Kapitel 9.3). In Bezug auf den Schriftspracherwerb Deutsch hingegen wiesen die Daten fundiertes Ausbildungs- und Praxiswissen aus, welches die Probandinnen jedoch für die kontrastive Betrachtung der englischen Sprache erst im Ansatz durch die vertiefte Auseinandersetzung im Rahmen dieser Studie hinzuzuziehen vermochten. Die Lehrkräfte honorierten die Anregungen der Fortbildung, insbesondere das gelieferte Materialpaket, formulierten aber auf der Basis der Fortbildungsinhalte verstärkten Fortbildungsbedarf in Bezug auf die bisherige Unterrichtspraxis im Hinblick auf didaktische Hintergründe des Unterrichtens der schriftlichen Fertigkeiten. Die Studie konnte mithilfe der linguistischen Analyse Anregungen liefern, z.B. in Bezug auf kontrastierende Graphem-Phonem-Beziehungen oder dem Nutzen von Analogien auf Morphemebene (vgl. Kapitel 5.1, Kapitel 9.2). Vor dem Hintergrund, dass die Lehrwerke für den Englischunterricht der Grundschule wenig kommunikativ ausgerichtet sind, d.h. wenige *tasks* enthalten, sondern hauptsächlich *exercises*, müssten solche Lehrwerke, die sich durch die Arbeit vornehmlich auf Wortebene auszeichnen, zunächst inhaltlich überarbeitet und kommunikativ ausgerichtet werden. Dann können auch schriftliche Fertigkeiten sukzessive aufgebaut werden, indem sie in ihrer authentischen Verwendung, kognitiv auf den Stand von Dritt- und Viertklässlern angepasst, die sich am wortschatzerweiternden, thematisch ausgerichteten Englischunterricht der Grundschule orientieren. In Bezug auf das Nutzen von Synergien anderer Sprachbereiche, z.B. Deutsch als Erstsprache, DaZ, MFL, TESOL, EFL oder EAL könnte von universitärer Seite der verstärkte Blick in die literacy-Forschung lohnenswert sein, damit Anregungen zur Personalentwicklung im Hinblick auf die monierte Unterrichtsqualität in Bezug auf *literacy* sprachensübergreifend geliefert werden können (vgl. Kapitel 2.2.2.1).

Vom Vorwissen der Lehrkräfte ausgehend müssen das Wissen und die Kenntnisse der Lehrkräfte sukzessive erweitert werden. In Bezug auf die Faktoren zur Implementierung der vorgestellten phonics-basierten Unterrichtselemente müssen schriftlinguistische Hintergründe angeeignet, fachdidaktische Begründungsmuster reflektiert (z.B. das bestehende Schriftspracherwerbskonzept und die daraus resultierenden Konsequenzen wie die Rolle der Schrift im Englischunterricht) sowie Materialien und Methoden kritisch betrachtet, z.B. das Lehrwerk sowie etablierte Kinderliteratur (vgl. Kapitel 2.2) und neue bzw. ergänzende erprobt werden. Der bestehende Schwerpunkt im Englischunterricht auf Mündlichkeit sowie auf den themenbasierten Unterricht kann für Lernende wertvoll durch schriftbasiertes und schriftbezogenes Reflektieren über Sprache, beispielsweise mithilfe von altersangemessenen Lesematerialien ergänzt werden (vgl. Kapitel 9.1). Authentische Sachtexte oder literarische Texte können ebenfalls in angemessene Schreibanlässe überführt werden, die gleichzeitig kognitiv nicht unterfordern, aber die kommunikativen Fertigkeiten ausbauen (vgl. Kapitel 2.2.2.1). Wie die Ergebnisse zeigen

konnten, sind die Vorerfahrungen und das Bewusstsein über die Ausbildungs- und die vorherigen Lernerfahrungen der Lehrkräfte diesbezüglich relevant, beispielsweise in Bezug auf die sprachpraktische und die universitäre Ausbildung (vgl. Kapitel 8.2.3). Diese Vorerfahrungen können sich entweder förderlich oder hinderlich auf die Implementierung im Unterricht auswirken. Fachliche und didaktische (von den Lehrkräften selbst wahrgenommene und mitgeteilte) Sicherheit scheint sich förderlich auszuwirken, Unsicherheit in Bezug auf die sprachpraktische Kompetenz hingegen scheint sich eher hinderlich für die unmittelbare Implementierung auszuwirken (vgl. Kapitel 9.1). Bestehende Praktiken und Argumentationsmuster zu reflektieren, kritisch zu prüfen und nach einem ebenfalls kritischen Abgleich mit der vorgestellten Neuerung didaktisch angemessene Konsequenzen für die eigene Lerngruppe abzuleiten sollte fester Bestandteil einer Lehrerfortbildung zum Anbahnen der Schrift sein, da dieser komplexe Lernprozess der Lehrkräfte durch Unterstützung der Fortbildenden gestärkt werden kann. Wie die Fälle zweier interviewter fachfremd unterrichtender Lehrkräfte nahelegen, könnte sich für diese Klientel als förderlich für die Personalentwicklung erweisen, dass das Aufgreifen der Vorerfahrungen des eigenen Unterrichts und die Plateaubildung in Fortbildungen Schwerpunkte erhalten. Für die ausgebildeten Lehrkräfte zeigten sich hingegen zahlreiche didaktisch-methodische Anregungen, Erprobungs- und Reflexionsphasen als lernförderlich, da aus deren Sicht weniger Bedarf an fachwissenschaftlicher oder sprachpraktischer Plateaubildung zu bestehen schien.

Der Einbezug von Phonics-Elementen in den Fremdsprachenunterricht Englisch und damit das Identifizieren von Anknüpfungspunkten an den eigenen aktuellen Englischunterricht zeigte sich also aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte im Rahmen dieser Studie, auch mithilfe einer Fortbildungsreihe, als nicht trivial. Die empirischen Daten weisen darauf hin, dass bei den an der Fortbildung und Datenerhebung beteiligten Lehrkräften noch erhebliche Zurückhaltung in Bezug auf den Umgang mit der englischen Schrift besteht, sowohl in der Analyse dessen Struktur, als auch in der unterrichtlichen Umsetzung. Die universitär ausgebildeten Lehrkräfte, so zeigten die Interviewdaten, konnten tendenziell rasch einen Zugang zu den Konzepten und sachlichen Inhalten der Fortbildung gewinnen, während die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte konzeptuell und inhaltlich tendenziell Verständnisschwierigkeiten zeigten. Es könnte sich daher anbieten, dass schriftlinguistische Anteile und für den Unterricht relevante didaktische Konsequenzen stärker in den universitären Teil der Lehrerbildung der Lehramtsstudierenden aller Schultypen integriert werden, damit dort die englische Sprache in vollem Umfang mündlich und schriftlich fachwissenschaftlich und -didaktisch fundiert wird. Vor diesem Hintergrund könnte die zweite Phase der Lehrerbildung ggf. im Hinblick auf die konkrete Diagnostik und Förderung sowie die Gestaltung von Lernumgebungen der schriftlichen Kompetenzen stärker fokussieren. Die universitär sowie im Referendariat ausgebildeten Lehrkräfte, häufig noch mit weniger Berufserfahrung als die fachfremd unterrichtenden, zeigten in der Fortbildung verstärktes Interesse an Methoden und Techniken der Umsetzung, was auch Ergebnisse früherer Studien bestätigt (vgl. Palmer Perreira 2015).

Auf den Gegenstand der Phonics-Elemente bezogen kann als förderlich identifiziert werden, dass die Implementierung in den aktuellen Englischunterricht der Grundschule aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte für sinnvoll erachtet wird, sofern sich unterrichtspraktische Komplikationen (z.B. die Passung mit dem Lehrwerk bzw. dem eigenen methodischen Zugang zum Englischunterricht) von der jeweiligen Lehrkraft unkompliziert lösen lassen.

Im Zusammenhang mit dieser Studie wurden von den Lehrkräften explizit verstärkt Fortbildungen zum Umgang mit der englischen Schrift gefordert. Wie von Frisch bereits formuliert, ist eine strukturiert aufgebaute Lesedidaktik als ein zentraler Bestandteil des Englischunterrichts der Grundschule zu betrachten (vgl. Frisch 2015). Die Entwicklung einer Schreibdidaktik, die das schriftsprachliche Vorwissen des Deutschunterrichts aufgreift und fremdsprachliche Verschriftungs- und Rechtschreibstrategien aufbaut, steht nicht nur für den Grundschulbereich, sondern auch im Hinblick auf den Anschluss an weiterführende Fertigkeiten im Sekundarstufenbereich weitgehend aus. Der sprachdidaktische - in Gegenüberstellung zum literaturdidaktischen - Blick auf Lese- und Schreibkompetenzen, z.B. durch den Aufbau von Sprachbewusstheit und (Recht)Schreibstrategien im Englischunterricht, auch auf Satz- und Textebene, scheint durchaus ausbaufähig und für Lernende gewinnbringend für eine souveräne Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache zu sein. Wie Breul in einer korpuslinguistischen Analyse von Kinderbüchern im Vergleich mit Erwachsenenliteratur bestätigt, ist zwar in Kinderliteratur eine lexikalisch geringere Komplexität zu verzeichnen, aber syntaktisch liegen diese in Ähnlichen Bereichen wie Erwachsenenliteratur (vgl. Breul 2017). Dies legt nahe, dass Lernende nicht nur auf Wort-, sondern auch auf übergeordneter Ebene Unterstützung bedürfen. Dies bedarf gemeinsamer Forschung über schriftbezogene Lernprozesse und didaktische Konsequenzen. In Bezug auf phonics-basierte Inhalte könnte eine Komplexitätsanalyse der für den fremdsprachlichen Unterricht relevanten schriftsprachlichen Korpora zur Klärung von zentralen *tricky words* oder Graphem-Phonem-Korrespondenzen unterstützend wirken. Diese Studie konnte diesbezüglich Ansatzpunkte für geeignete linguistische Inhalte liefern (vgl. Kapitel 5.1). Wie die empirischen Daten dieser Studie deutlich machen konnten, ist es jedoch auch den als Experten einbezogenen Englischlehrkräften, die zusätzlich eine Ausbildung im Fach Deutsch aufwiesen, nach einer kurzen Fortbildungsreihe (dreimal je zwei Zeitstunden) sowie mehrerer Wochen Erprobungsphase nur in Ansätzen möglich, unangeleitet das Wissen des Schriftspracherwerbs Deutsch mit den schriftbezogenen Übungen für die englische Sprache in Verbindung zu bringen. Eine auf den fremdsprachlichen Kontext angepasste gestuftes Modell zur Annäherung an neue Graphem-Phonem-Korrespondenzen, im Hinblick auf die Themen des Grundschulunterrichts nutzbare grammatische Morpheme oder Wortstämme sowie hilfreiche Silbenreim-Analogien könnten sich für Lehrkräfte sowohl als Hintergrundwissen, als auch als diagnostische Richtlinie als hilfreich erweisen.

### **Wirksamkeit der Fortbildung**

Wenn Lehrkräfte mit den Phonics-Elementen konfrontiert werden, z.B. im Rahmen der Fortbildung, muss den Lehrkräften nach eigenen Angaben deren konkreter Nutzen für die Lernenden deutlich werden (vgl. Lipowsky 2011). Die Ergebnisse insbesondere der Interviews zeigten, dass dies durch die Erprobung im eigenen Unterricht besonders eindrucksvoll erfahren werden kann, wenn erprobte Übungen beispielsweise die funktionalen kommunikativen Kompetenzen der Lernenden direkt erfahrbar stärken oder sich Unterrichtsmethoden und -techniken motivierend auf die Lernenden auswirken, auch wenn sich diese Motivation möglicherweise als nicht andauernd erweisen könnte (vgl. Kapitel 9.2). Die Interviewten Lehrkräfte berichteten beispielsweise von der wahrgenommenen Freude der Lernenden am Entdecken und Knobeln bei der Arbeit mit den Übungen (vgl. Kapitel 8.2.2). Sie begrüßen darüber hinaus insbesondere die dadurch gestärkte Förderung der fremdsprachlichen Lesefertigkeiten. Inhaltlich wurde das Bewusstmachen von Graphem-Phonem-Beziehungen, das Finden von Ähnlichkeiten auf Anlaut-Silbenreim-Ebene sowie das Nutzen morphematischer Strukturen für den sukzessiven Aufbau von Lese- und Rechtschreibstrategien als gewinnbringend für die Lernenden erachtet.

Für die Fortbildungsgestaltung erweist sich als gewinnbringend für Lehrkräfte, wenn eine angemessene Variation aus nicht überfordernden Input-, Übungs- und Reflexionsphasen besteht und diese zu einer sich schrittweise vertiefenden Auseinandersetzung mit den Inhalten und didaktischen Möglichkeiten führt. Im Rahmen dieser Studie zeigten die Daten, dass das Nachbereiten der Übungen in den Fortbildungssitzungen, aber insbesondere die Interviews mit sechs Lehrkräften die Auseinandersetzung dieser Lehrkräfte mit den Fortbildungsinhalten vertiefen und zum vertieften Verstehen beitragen können (vgl. Kapitel 9.3). Der Input der Fortbildung kann mithilfe der Interviewdaten für die ausgebildeten und fachfremden Lehrkräfte mittleren Alters als passend eingestuft werden. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass der Input einige ältere, fachfremd unterrichtende Lehrkräfte zumindest teilweise überfordert. Die zurückhaltenden bis skeptischen Äußerungen in den Daten lassen vermuten, dass diesen Lehrkräften zu viel Fachwissen fehlt, d.h. dass fachwissenschaftliche Hintergründe entweder nie erworben wurden oder lange zurückliegen und dass didaktische Kenntnisse nicht auf dem aktuellen Stand sein könnten (vgl. Kapitel 8.2.3, Kapitel 9.3). Die Äußerungen ließen erkennen, dass die Lehrkräfte zur Qualitätssicherung vorziehen, den Status Quo zu bewahren, statt das Sinken der Qualität durch in ihren Augen Implementierungen mit unsicherem Ausgang für die Qualität zu riskieren. Diesbezüglich könnten zusätzliche Unterstützungsangebote, z.B. in Form von speziell auf die Bedürfnisse von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften zugeschnittenen Fortbildungsangeboten, sinnvoll sein. In Bezug auf die Rolle der Fortbildenden selbst scheinen sich eine flexible Fortbildungsplanung, situative Wendigkeit während der Durchführung der Fortbildungssitzungen und eine hohe Sach- und Fach(didaktik)kompetenz lernförderlich auf die heterogene Teilnehmendengruppe von Lehrkräften (z.B. mit

wenig oder viel Berufserfahrung, ausgebildete oder fortgebildete Englischlehrkräfte) auszuwirken, damit vielfältige Zugänge zu den neuen Unterrichtsinhalten und methodischen Zugängen für möglichst viele Unterrichtsstile und Lehrpersönlichkeiten eröffnet werden können (vgl. Kapitel 8.2.4).

Von überzeugenden Fortbildenden und für die Lernenden nutzbaren Inhalten hängt ebenfalls ab, ob die Fortbildung die Bereitschaft der Lehrkräfte wecken kann, Erprobungen durchzuführen, die den ersten Schritt zur Implementierung darstellen. Die Daten zeigen, dass die Lehrkräfte das mittels der Handreichung gelieferte Repertoire an Übungen auf verschiedenen linguistischen Ebenen tatsächlich erprobt haben und in ihren Unterricht einbezogen haben (vgl. Kapitel 8.2.1, Kapitel 9.2).

### **Weitere Aspekte der Personalentwicklung**

Die empirischen Daten zeigten über die Möglichkeiten der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Plateaubildung hinausgehende, die Personalentwicklung förderliche bzw. hinderliche Bedingungen. Der Schulkontext beispielsweise, der aus der Sicht der betreffenden Lehrkraft den Fremdsprachenunterricht für wenig wichtig erachtet, kann sich als innovationshemmend zeigen. In einem Fall innerhalb dieser Studie könnten die Interviewdaten auf eine hohe, von der Lehrkraft wahrgenommene allgemeine Berufsbelastung aufgrund des intensiv mehrsprachigen Schulkontexts hinweisen. Diese wirkte sich hinderlich auf die Bereitschaft dieser Lehrkraft aus, phonics-basierte Elemente in ihren Englischunterricht zu implementieren.

Beispielsweise spielten die wahrgenommene bestehende oder fehlende Wertschätzung des aktuellen Unterrichtshandelns, insbesondere in der Auseinandersetzung in der Interviewsituation, aber auch in den Fortbildungssitzungen eine förderliche oder hinderliche Rolle (vgl. Kapitel 8.2.4, Kapitel 9.3). Aus einer wahrgenommenen fehlenden Wertschätzung seitens der Fortbildenden könnte sich ein wahrgenommenes Macht- bzw. Kompetenzgefälle zulasten der Lehrkräfte entwickeln, was eine ablehnende Haltung zur Folge hätte. Im Falle dieser Studie konnte ein Missverständnis um eine durchgeführte Sensibilisierungsübung zumindest mit den Interviewpartnerinnen ausgeräumt werden (vgl. Kapitel 8.2.4). Für Fortbildungen ohne eine solche Möglichkeit des Auffangens von Missverständnissen könnte sich als sinnvoll erweisen, ausreichend Raum für Reflexion, Auseinandersetzung und Rückmeldung zu den Inhalten zu ermöglichen. Dies wiederum könnte für langfristig angelegte Fortbildungsveranstaltungen mit vergleichsweise fester Teilnehmendenzahl sprechen, sodass Hemmnisse, sich zu äußern und individuelle Bedürfnisse preiszugeben, die Möglichkeit haben, abgebaut zu werden. Eine auf diese Weise angelegte Fortbildung könnte gleichzeitig als qualitätssicherndes bzw. -steigerndes Netzwerk dienen, innerhalb dessen Interessen, Sachstände und Materialien aufgebaut werden könnten. In einem professionellen Netzwerk könnten sowohl erfahrene Lehrkräfte, als auch Berufseinsteigende sowie Forschende profitieren und die Unterrichtsentwicklung, nicht nur in Bezug auf die Förderung der schriftlichen Fertigkeiten, mitzugestalten. Das sich (hoffentlich) wandelnde Lehrerbild vom „Einzelkämpfer“

bzw. der „Einzelkämpferin“ hin zum Lernbegleitenden und Teamplayer als Teil des professionellen Ganzen könnte durch verstärkte Forschung dazu beitragen, dass Implementierungen weniger abhängig von Einzelnen und deren Hemmnissen sind – an dieser Stelle liegt das Bild von Don Quichote nahe, der gegen Windmühlen kämpfte - , sondern mithilfe von funktionierenden professionellen Netzwerken die Risikobereitschaft von Lehrkräften zur Innovation belohnt und Implementierungsbestrebungen unterstützt werden können.

Die Studie konnte in Anlehnung an bisherige empirische Studien zeigen, dass der Aufbau der schriftlichen Fertigkeiten mithilfe von phonics-basierten Übungen im Englischunterricht der Grundschule nicht nur möglich und gewinnbringend für Fremdsprachenlernende ist, sondern dass auch bereits unterrichtende Lehrkräfte diese mithilfe einer Fortbildung in ihren aktuellen Unterricht einbeziehen können. Als implementationsförderlich stellten sich somit eine die Voraussetzungen der Lehrkräfte in Bezug auf ihren Ausbildungsstand und die Vorerfahrungen des Unterrichts angepasste Fortbildung mit zahlreichen methodischen Anregungen, Raum zur Reflexion und Nachbereitung von Erprobungen sowie einer sorgfältigen Plateaubildung im Hinblick auf fachwissenschaftliche und didaktische Kenntnisse heraus. Die empirischen Daten zeigten auch, dass sich die in der Notwendigkeit, die Schriftsprache als Kulturtechnik aufzubauen, in der Fremdsprache für Lehrkräfte, selbst wenn sie bereits umfassende Erfahrung im Unterrichten des Schriftspracherwerbs besitzen, als nicht trivial erweist. Als Entwicklungspotenzial für den Aufbau der schriftlichen Fertigkeiten, wie im Rahmen dieser Studie mit phonics-basierten Übungen zu Beginn des Lesens und Schreibens in der Fremdsprache Englisch erarbeitet wurde, können ein Schriftspracherwerbsmodell, das (erst- oder mehrsprachige) literate Vorerfahrungen integriert, ein sich wandelndes Lehrwerkkonzept, das die schriftlichen Fertigkeiten stärker authentisch kommunikativ statt ausschließlich als Lern- und Merkhilfe einbezieht, sowie der Aufbau professioneller Netzwerke für Englischlehrkräfte an Grundschulen identifiziert werden. Nachfolgende Übersicht zeigt die Gelingensbedingungen, unter denen die im Rahmen dieser Studie befragten Englischlehrkräfte an Grundschulen aus ihrer Sicht die Schrift mithilfe von phonics-basierten Übungen, die sie im Rahmen einer Lehrerfortbildung erarbeitet haben, in ihrem laufenden Unterricht einbeziehen konnten.

*Unter welchen Gelingensbedingungen können Lehrkräfte mithilfe von Phonics in ihrem Englischunterricht in der Grundschule den Umgang mit Schrift anbahnen?*

<b>Förderliche Bedingungen</b>	<b>Hinderliche Bedingungen</b>
<p>Plateaubildung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schriftspracherwerbskonzept erweitern</li> <li>• Rolle der Schrift im Englischunterricht</li> <li>• Sprachdidaktisches Wissen</li> <li>• Kritische Lehrwerkbetrachtung</li> <li>• schriftlinguistisches Fachwissen</li> <li>• sprachpraktische Qualifikation</li> </ul> <p>Elemente wirksamer Fortbildungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzen für die Lernenden ist erkennbar für die Lehrkräfte</li> <li>• Schriftlinguistische Hintergründe aneignen</li> <li>• Wissenschaftlich und unterrichtspraktisch kompetente Fortbildende</li> <li>• Bereitschaft für Erprobungen wecken</li> </ul> <p>Weitere Aspekte der Personalentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeit für kritische Selbstreflexion</li> <li>• Wertschätzung des aktuellen Handelns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeine Berufsbelastung</li> <li>• Fehlender Austausch mit Experten</li> <li>• Fehlendes schriftlinguistisches Fachwissen</li> <li>• Fehlendes didaktisches Fachwissen zu Schriftspracherwerbsprozessen</li> <li>• Nicht ausreichende sprachpraktische Qualifikation</li> <li>• Wahrgenommene fehlende Relevanz des Fachs innerhalb des Schulcurriculums</li> <li>• Fehlendes englischförderliches Netzwerk</li> </ul>

*Abbildung 32: Gelingensbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte zur Anbahnung der Schrift mithilfe von Phonics*



## V. Literaturverzeichnis

- Adams, Marilyn (1995). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- ALA 2019: *Association for Language Awareness*. URL: [https://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](https://www.languageawareness.org/?page_id=48) (15.03.2019)
- Allgöwer, Renate (2017). Englisch wird verschoben. In: *Stuttgarter Zeitung*. URL: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.fremdsprachenunterricht-erst-ab-klasse-drei-grundschulenglisch-wird-verschoben.9209b8d3-7959-4639-b145-f6baf1c129aa.html> (Zugriff: 15.05.2019). o.S.
- Alter, Grit & Frisch, Stefanie (2018). Literarisches Lernen schon in der Grundschule? In: *Grundschule Englisch*. Heft 63. 2-5.
- Aro, Mikko (2010). Learning to Read: The Effect of Orthography. In: Joshi, R.M. & Aaron, P.G. (Hrsg.). *Handbook of Orthography and Literacy*. New York & Abingdon: Routledge. 531-550.
- Atteslander, Peter (2003). *Methoden empirischer Sozialforschung*. 10., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Augst, Gerhard & Dehn, Mechthild (2007). Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Klett.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2009). Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In: Bach, Gerhard (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke UTB.
- Barton, David (2000). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Barucki, Heidi, Bliesener, Ulrich, Börner, Otfried, Böttger, Heiner, Hoffmann, Ingrid-Barbara, Kierepka, Adelheid, Kronisch, Inge, Legutke, Michael, Lohmann, Christa, Müller, Tanja & Schlüter, Norbert (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino Verlag.
- Baumert, Jürgen (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske & Budrich.

- Bausch, K.-Richard & Kasper, Gabriele (1979). Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. In: Dittmar, Norbert (Hrsg.). *Linguistische Berichte*. Heft 64. 3-35.
- BDSG: Bundesdatenschutzgesetz vom 30. Juni 2017 (BGBl. I S. 2097).§ 27 Datenverarbeitung zu wissenschaftlichen oder historischen Forschungszwecken und zu statistischen Zwecken. URL: [https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg\\_2018/BJNR209710017.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/BJNR209710017.html) (26.06.2019).
- Becker, Tabea (2011). *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Münster: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2014). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Behrendt, Melanie, Bergner, Grit, Jebautzke, Kerstin & Mayer, Nikola (2013a). *Discovery. Pupil's Book* 3. Braunschweig: Westermann.
- Behrendt, Melanie, Bergner, Grit, Jebautzke, Kerstin & Mayer, Nikola (2013b). *Discovery. Activity Book* 3. Braunschweig: Westermann.
- Behrendt, Melanie, Bergner, Grit, Jebautzke, Kerstin & Mayer, Nikola (2013c). *Discovery. Pupil's Book* 4. Braunschweig: Westermann.
- Behrendt, Melanie, Bergner, Grit, Jebautzke, Kerstin & Mayer, Nikola (2013d). *Discovery. Activity Book* 4. Braunschweig: Westermann.
- Börner, Otfried, Böttger, Heiner, Müller, Tanja, Kierepka, Adelheid, Kronisch, Inge, Legutke, Michael, Lohmann, Christa & Schlüter, Norbert (2016). Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG-Studie. In: Böttger, Heiner & Schlüter, Norbert (Hrsg.). *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz*. Braunschweig: Westermann. 8-44.
- Börner, Otfried, Böttger, Heiner, Kierepka, Adelheid & Lohmann, Christa (2017). Fremdsprachenunterricht in der Primarschule – Potenziale für zukünftige Standards. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 46. Ausgabe. Heft 2. 85-103.
- Böttger, Heiner (2010). *Englisch lernen in der Grundschule*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, Heiner (2012). *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Bowers, Jeffrey S. & Bowers, Peter N. (2017). Beyond phonics: The case for teaching children the logic of the English spelling system. In: *Educational Psychologist*. 52. Ausgabe. Heft 2. 124-141.

- Brake, Anna (2011). Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methoden-triangulierender Zugänge. In: Ecarius, Jutta, Mieth, Ingrid (Hrsg.). *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen: Budrich. 41-64.
- BPB 2019: Bundeszentrale für politische Bildung (2019). Persönlichkeitsrecht. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/22671/persoendlichkeitsrecht> (26.05.2019).
- Bredel, Ursula, Fuhrhop, Nanna & Noack, Christina (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Breul, Carsten (2017). Aspects of a lexical and grammatical analysis of 'I'm not invited?' (Bluthenthal 2003). URL: <http://www.conlin.uni-wuppertal.de/eule-linguistics4.html>. (Zugriff 22.05.19).
- Brinkmann, Erika & Brügelmann, Hans (1999). *Offenheit mit Sicherheit. Kommentar zur Ideenliste 1, Schrift-Sprache*. 5., verbesserte Auflage. Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.
- Brunsmeier, Sonja & Kolb, Annika (2017). Picturebooks Go Digital – The Potential of Story Apps for the Primary EFL Classroom. In: *CLELE journal*. 5. Jahrgang. Heft 1. 1-20.
- Brüsemeister, Thomas (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bryant, Peter, Deacon, Hélène & Nunes, Terezinha (2010). Morphology and Spelling: What have Morphemes to Do with Spelling? In: Joshi, R.M. & Aaron, P.G. (Hrsg.). *Handbook of Orthography and Literacy*. New York & Abingdon: Routledge. 601-616.
- Burow, Olaf-Axel (2007). Ganztagschule als Kreatives Feld. In: Appel, Stefan, Ludwig, Harald, Rother, Ulrich, Rutz, Georg (Hrsg.). *Jahrbuch Ganztagschule 2007. Ganztagschule gestalten*. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag. 10-26.
- Coates, Robert A.G., Gorham, Judith & Nicholas, Richard (2017). The Efficacy of Phonics-Based Instruction of English as a Second Language in an Italian High School: A Randomised Controlled Trial. In: *Gist Education and Learning Research Journal*. 15. Ausgabe. 29-67.
- Conteh, Jean (2012). *Teaching Bilingual and EAL learners in Primary Schools*. London: Sage Publications.
- Coulson, Gill & Cousins, Lynn (2012). *Games, ideas and activities for Primary Phonics*. Harlow: Pearson.
- Cove, Moya (2006). Sounds Familiar: The History of Phonics Teaching. In: Lewis, Maureen & Ellis, Sue (2006). *Phonics. Practice, Research and Policy*. United Kingdom Literacy Association. London: Sage Publications. 105-112.

- Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research*. 49/79. 222-251.
- Debus, Hannelore, Harder, Katrin, Koerner, Amy Frances, Schneider, Katrin, Thiele, Elke & Mother-shaw-Rogalla, Phil (2013a). *Camden Market Junior. Schülerbuch für das 3. Schuljahr*. Braunschweig: Diesterweg.
- Debus, Hannelore, Harder, Katrin, Koerner, Amy Frances, Schneider, Katrin, Thiele, Elke & Mother-shaw-Rogalla, Phil (2013b). *Camden Market Junior. Workbook 3 mit Audio-CD*. Braunschweig: Diesterweg.
- Debus, Hannelore, Harder, Katrin, Koerner, Amy Frances, Schneider, Katrin, Thiele, Elke & Mother-shaw-Rogalla, Phil (2013c). *Camden Market Junior. Schülerbuch für das 4. Schuljahr*. Braunschweig: Diesterweg.
- Debus, Hannelore, Harder, Katrin, Koerner, Amy Frances, Schneider, Katrin, Thiele, Elke & Mother-shaw-Rogalla, Phil (2013d). *Camden Market Junior. Workbook 4 mit Audio-CD*. Braunschweig: Diesterweg.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dehn, Mechthild (2012). *Wie Kinder lesen und schreiben. Was Erwachsene wissen sollten*. 3. Auflage. Seelze: Kallmeyer & Klett.
- Demircioglu, Jenny (2008). *Englisch in der Grundschule. Auswirkungen auf Leistungen und Selbstbewertung in der weiterführenden Schule*. Berlin: Logos Verlag.
- Denzin, Norman K. (1977). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Department for Education (2013a). *Statutory phonics screening check*. URL: <https://www.gov.uk/government/policies/reforming-qualifications-and-the-curriculum-to-better-prepare-pupils-for-life-after-school/supporting-pages/statutory-phonics-screening-check> (20.10.2014).
- Department for Education (2013b). *Phonics self-assessment form: Letters and Sounds*. Department for Education. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/phonics-self-assessment-form-letters-and-sounds> (15.01.2019).
- Department for Education and Skills (DfES) (2007a). *Letters and Sounds. Principles and Practice of High Quality Phonics. Six-Phase Teaching Programme*. Primary National Strategy. DfES Publications. URL: <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFES-00281-2007>. (15.01.2019).

- Department for Education and Skills (DfES) (2007b). *Letters and Sounds. Principles and Practice of High Quality Phonics. Notes of Guidance for Practitioners and Teachers*. Primary National Strategy. DfES Publications. URL: <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFES-00281-2007>. (15.01.2019).
- Diehr, Bärbel (2018). Wissenschaftliche Englischlehrerbildung – Eine Herausforderung für Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In: Diehr, Bärbel (Hg.) *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis*. Berlin: Peter Lang. 75-101.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2010a). Lesen sie doch? Fragen an die LiPs-Studie (Lesen im Englischunterricht der Primarstufe). In: Weth, Constanze (Hrsg.). *IMIS-Beiträge. Schriftwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. 37. Ausgabe. 143-163.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2010b). A roadmap to reading. Bewusstmachende Verfahren im Umgang mit der englischen Schrift. In: *Grundschule*. 42. Ausgabe. Heft 9. 26-28.
- Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (2008). „Ich weiß es, weil ich es so spreche“. Zur Basis von Lese- und Schreibversuchen in Klasse 1 und 2. In: *Grundschulmagazin Englisch*. 6. Jahrgang. 1. Ausgabe. 6-8.
- Diehr, Bärbel, & Rymarczyk, Jutta (2012). Current Developments in Teaching English as a Foreign Language in German Primary Schools. In: *Anglistik. International Journal of English Studies*. 23. Jahrgang. 1. Ausgabe. 13-23.
- Doff, Sabine (2018). Auf die Lehrkraft kommt es an! Englischlehrkräfte als „reflective practitioners“. In: Prusse-Hess, Barbara & Prusse, Michael (Hrsg.). *Wirksamer Englischunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 65-74.
- Dombey, Henrietta (2006). Phonics and English Orthography. In: Lewis, Maureen & Ellis, Sue (Hrsg.). *Phonics. Practice, Research and Policy*. London: Sage. 95-104.
- Dombey, Henrietta (2013). *Synthetic phonics is not enough: teaching young children to read and write in English*. 18th European Conference on Reading. Jönköping, Schweden, 6. Bis 9. August 2013. URL: <http://www.literacyeurope.org/wp-content/uploads/2013/05/Henrietta-Dombey-Jo%CC%88nko%CC%88ping2.pdf> (12.01.2019).
- Doms, Christiane (2012). Differenzieren und individualisieren. In: Böttger, Heiner (Hrsg.). *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen. 60-77.
- Donaldson, Julia & Scheffler, Axel (2002a). *The Gruffalo*. London: Macmillan.

- Donaldson, Julia & Scheffler, Axel (2002b). *Room on the broom*. London: Macmillan.
- Donaldson, Julia & Scheffler, Axel (2012). *Superworm*. London: Macmillan.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Heidelberg: Springer.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 1. Auflage. Marburg: Eigenverlag Marburg.
- DSGVO: Verordnung (EU) 2016/679 (Datenschutz-Grundverordnung) vom 04.05.2016. Art. 4 Begriffsbestimmungen. URL: <https://dsgvo-gesetz.de/art-4-dsgvo/> (26.06.2019).
- Dudenredaktion (2006). *Duden. Die Grammatik*. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa (2012). *Einführung in die Schriftlinguistik*. 4. Auflage. Göttingen: UTB.
- Duscha, Michael (2007). *Der Einfluss der Schrift auf das Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Englischunterrichts in Niedersachsen*. Dissertation. Braunschweig. URL: [http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal\\_derivate\\_00004267/Dissertation.pdf;jsessionid=482EEA7ED96A8C8393DD2C247A9A092D](http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00004267/Dissertation.pdf;jsessionid=482EEA7ED96A8C8393DD2C247A9A092D). (11.03.2016)
- Edelenbos, Peter, Johnstone, Richard & Kubanek, Angelika (2006). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1)*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Ehlers, Gisela, Kahstein, Grit, Muth, Matthias & Tait, Hannelore (2013a). *Bumblebee. Textbook 3*. Braunschweig: Schroedel.
- Ehlers, Gisela, Kahstein, Grit, Muth, Matthias & Tait, Hannelore (2013b). *Bumblebee. Workbook 3*. Braunschweig: Schroedel.
- Ehlers, Gisela, Kahstein, Grit, Muth, Matthias & Tait, Hannelore (2013c). *Bumblebee. Textbook 4*. Braunschweig: Schroedel.
- Ehlers, Gisela, Kahstein, Grit, Muth, Matthias & Tait, Hannelore (2013d). *Bumblebee. Workbook 4*. Braunschweig: Schroedel.

- Ehri, Linnea (2010). Alphabetic Instruction helps Students Learn to Read. In: Joshi, R. Malatesha (Hrsg.). *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 649-677.
- Ellis, Sue (2007). Policy and research: Lessons from the Clackmannanshire Synthetic Phonics Initiative. In: *Journal of Early Childhood Literacy*. London: Sage Publications. 281-297. URL: <http://ecl.sagepub.com/content/7/3/281>. (10.01.2019)
- Elsner, Daniela (2010). Englisch in der Grundschule unterrichten. Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele. München: Oldenbourg.
- Elsner, Daniela (2017). Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Where you now et où vas-tu?. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 46. Ausgabe. Heft 2. 104-118.
- Enever, Janet (2015). The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. In: Bland, Janice (Hrsg.). *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury. 13-29.
- Enever, Janet (2018). *Policy and Politics in Global Primary English*. Oxford: Oxford University Press.
- Engel, Gaby (2008). Die Studie EVENING. Evaluation Englisch ab Klasse 3 in NRW. In: *Grundschulmagazin Englisch*. 6. Jahrgang. 5. Ausgabe. 35-37.
- Finkbeiner, Claudia (2003). Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes Peter (Hrsg.): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4. Auflage. 230-255.
- Finkbeiner, Claudia (2004a). Handlungsorientierter Unterricht (Holistic and action-oriented learning and teaching). In: Byram, Michael (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge. 255-258.
- Finkbeiner, Claudia (2004b). Cooperation and collaboration in a foreign language teacher training program: The LMR plus model. In: Cohen, E., Brody, C. & Sapon-Shevin, M. (Hrsg.). *Learning to teach with cooperative learning: Challenges in teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press. 111-127.
- Flick, Uwe (2017). 4.6 Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 309-319.
- Flick, Uwe (2011). Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation. In: Ecarius, Jutta & Miethe, Ingrid (Hrsg.). *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Frisch, Stefanie (2011). Explizites und implizites Lernen beim Einsatz der englischen Schrift. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 69-88.
- Frisch, Stefanie (2013). Lesen im Englischunterricht der Grundschule. Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Frisch, Stefanie (2014a). I can read English. Mit phonics readers das Lesen fördern. In: *Grundschulmagazin Englisch*. 12. Auflage. Heft 4. 29-32.
- Frisch, Stefanie (2014b). Reading revisited. Der bewusste Umgang mit dem Schriftbild. In: *Grundschulmagazin Englisch*. 12. Auflage. Heft 4. 33-34.
- Frisch, Stefanie (2015). Eckpunkte einer theoretisch und empirisch basierten Lesedidaktik für den Englischunterricht der Grundschule. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.). *Englischunterricht auf der Primarstufe. Neue Forschungen – weitere Entwicklungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 15-34.
- Frisch, Stefanie (2017). Eckpfeiler des kommunikativen Englischunterrichts in der Grundschule. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 46. Ausgabe. Heft 2. 55-70.
- Frith, Uta (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. In: *Annals of Dyslexia*. Ausgabe 36. 69-81.
- Füssenich, Iris & Löffler, Cordula (2005). *Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. München: Reinhardt.
- García, Ofelia & Kleifgen, Jo Ann (2018). *Educating emergent bilinguals. Policies, programs, and practices for English learners*. 2. Auflage. New York und London: Teachers College Press.
- Garrett, Peter & James, Carl (2004). Language awareness. In: Byram, Michael (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge. 330-333.
- Garton, Sue (2019). Early Language Learning Teacher Education: Present and Future. In: Zein, Subhan & Garton, Sue (Hrsg.). *Early Language Learning and Teacher Education*. Bristol: Multilingual Matters. 265-276.
- GER: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* (2001). Brüssel: Europarat. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf). (22.10.2018).



- Gerlach, David (2012). R+e+a+d = Read. Den Leseprozess unterstützen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 46. Jahrgang. 119. Ausgabe. 18-21.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2007a). *Playway 3. Pupil's Book mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2007b). *Playway 3. Activity Book mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2007c). *Playway 4. Pupil's Book mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2007d). *Playway 4. Activity Book mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2013a). *Playway 3. Pupil's Book mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2013b). *Playway 3. Activity Book mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2013c). *Playway 4. Pupil's Book mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2013d). *Playway 4. Activity Book mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Glaser, Edith (2010). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Boller, Heike, Richter, Sophia & Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, Michaela, Seidel, Tina, Rohlf, Carsten, Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung in die Thematik. In: Gläser-Zikuda, Michaela, Seidel, Tina, Rohlf, Carsten, Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann. 7-13.
- Goouch, Kathy & Lambirth, Andrew (2017). *Teaching Early Reading and Phonics*. 2. Auflage. London: Sage.
- Goswami, Usha (2010). Phonology, reading and reading difficulties. In: Hall, Kathy, Goswami, Usha, Harrison, Colin, Ellis, Sue & Soler, Janet (Hrsg.). *Interdisciplinary perspectives on learning to read. Culture, cognition and pedagogy*. London: Routledge. 103-116.
- Grabe, William & Stoller, Fredricka L. (2011). *Teaching and Researching Reading*. 2. Ausgabe. Harlow: Pearson.

- Günther, Klaus B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.). *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude. 32-43.
- Günther, Britta & Günther, Herbert (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hall, Kathy (2006). How Children Learn to Read and How Phonics Helps. In: Lewis, Maureen & Ellis, Sue (2006). *Phonics. Practics, Research and Policy*. United Kingdom Literacy Association. London: Sage. 9-22.
- Hanisch, Anna (2012). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Schriftspracherwerb. In: Elsner, Daniela & Wildemann, Anja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Unterrichtsforschung*. Aachen: Shaker Verlag. 121-145.
- Hanley, J. Richard (2010). English is a difficult writing system for children to learn. In: Hall, Kathy, Goswami, Usha, Harrison, Colin, Ellis, Sue & Soler, Janet (Hrsg.). *Interdisciplinary perspectives on learning to read. Culture, cognition and pedagogy*. London: Routledge. 117-129.
- Hattie, John (2008). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Häuptle-Barceló, Marianne (2012). Portfolio: Ein Instrument zum Reflektieren und Dokumentieren. In: Böttger, Heiner (Hrsg.). *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen. 237-245.
- Hempel, Margit, Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (2017). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in den Bundesländern Deutschlands*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hodgson, John, Buttle, Heather, Conridge, Barbara, Gibbons, David & Robinson, Jo (2018). Phonics instruction and early reading: professional views from the classroom. URL: [eprints.uwe.ac.uk/35641/1/Phonics\\_and\\_early\\_reading\\_3\\_pdf](http://eprints.uwe.ac.uk/35641/1/Phonics_and_early_reading_3_pdf) (Zugriff: 24.05.2019).
- Hoffmann, Nicole (2012). Dokumentenanalyse. In: Schäffer, Burkard & Dörner, Olaf (Hrsg.). *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Budrich. 395-406.
- Hopf, Christel (2017). 5.2 Qualitative Interviews – ein Überblick. In: In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 349-360.
- Hunt, Roderick & Brychta, Alex (2006). *Up you go. First Stories: Level 1*. Aus der Reihe *Read with Biff, Chip & Kipper*. Oxford: Oxford University Press.

- Hurrelmann, Bettina (2009). Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea & Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Juventa. 21-42.
- Huxford, Laura (2006). Phonics in Context: Spelling Links. In: Lewis, Maureen & Ellis, Sue (2006). *Phonics. Practics, Research and Policy*. United Kingdom Literacy Association. London: Sage. 83-94.
- Ibarrola, Amparo Lázaro (2010). English phonics for Spanish children: adapting to new English as a Foreign Language classrooms. In: Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.). *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schriftspracherwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 89-106.
- IRA Homepage: International Reading Association (2015). *The Role of Phonics in Reading Instruction*. Newark (US). URL: <http://www.reading.org/General/AboutIRA/PositionStatements/PhonicsPosition.aspx> (12.01.2015).
- Jäger, Astrid (2012). Scaffolding: Gerüste für den Englischunterricht. In: Böttger, Heiner (Hrsg.). *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen. 209-216.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2002). *Didaktische Modelle*. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jöckel, Alicia (2016a). Lehrerfortbildung für Englischlehrkräfte in Anlehnung an ein englisches Vorbild – Schulentwicklung durch den Blick über den Tellerrand. In: Hethey, Meike & Jöckel, Alicia (Hrsg.). *Perspektiven eines reflexiven Wissenschaftsverständnisses in der fremdsprachendidaktischen Forschung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 137-156.
- Jöckel, Alicia (2016b). Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Grundschule, aber wie? Gelingensbedingungen aus der Sicht von Lehrkräften. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr. 249-268.
- Johnston, Rhona & Watson, Joyce (2005). A seven-year study of the effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment. In: *Insight 17*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department. URL: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/02/20682/52383> (10.01.2019).
- Johnston, Rhona & Watson, Joyce (2007). *Teaching Synthetic Phonics*. Exeter: Learning Matters.
- Johnston, Rhona & Watson, Joyce (2010). The Effectiveness of Synthetic Phonics Teaching in Developing Reading and Spelling Skills in English-Speaking Boys and Girls. In: Joshi, R.M. & Aaron,

- P.G. (Hrsg.). *Handbook of Orthography and Literacy*. New York & Abingdon: Routledge. 679-691.
- Jolliffe, Wendy, Waugh, David & Gill, Angela (2019). *Teaching Systematic Synthetic Phonics in Primary Schools*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. London: Sage.
- Jolly Phonics*. Essex, UK: Jolly Learning Ltd. URL: <http://jollylearning.co.uk/> (13.03.2019)
- Kern, Richard (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kierepka, Adelheid (2010). Historischer Blick auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Weth, Constanze (Hrsg.) *IMIS-Beiträge. Schriffterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. 37. Ausgabe. 83-97.
- Kieweg, Werner (2009). Writing for Abecedarians. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 43. Jahrgang. 97. Ausgabe. 14-15.
- Kieweg, Werner (2012). Lernschwierigkeiten überwinden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 46. Jahrgang. 119. Ausgabe. 2-8.
- Klippel, Friederike (2009). *Englisch in der Grundschule*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KMK 2004: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn.
- KMK 2012: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Bonn.
- KMK 2013: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland. *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013*. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_10\\_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf) (08.06.2016)
- Koch, Peter & Österreicher, Wulf (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin und New York: de Gruyter. 587-604.
- Köhnen, Ralph, Walper, Sabine, Hüttis-Graff, Petra, Lischeid, Thomas, Rupp, Gerhard (2011). *Einführung in die Deutschdidaktik*. Stuttgart: Metzler.

- Kolb, Annika & Mayer, Nicola (2010). Mehr Kontinuität! Englischkenntnisse aus der Grundschule weiterentwickeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 44. Jahrgang. 103. Ausgabe. 2-6.
- Kolb, Annika (2012). Exploring picture books – eigenständiges Lesen von Bilderbüchern im Englischunterricht der Grundschule. In: Böttger, Heiner & Schlüter, Norbert (Hrsg.). *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge der 3. FFF-Konferenz Eichstätt 2011*. München: Domino Verlag. 96-105.
- Kortmann, Bernd (1999). *Linguistik: Essentials*. Berlin: Cornelsen.
- Kötter, Markus (2011). Lern(er)biographien im Frühbeginn: Ausgewählte Fallbeispiele. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 107-120.
- Krischke, Wolfgang (2012). Nutzloser Frühstart. Warum Englisch für Grundschüler doch keine so tolle Idee ist. In: *Zeit Online*. 16. Ausgabe. URL: <https://www.zeit.de/2012/16/C-SCHULE-Englisch-Grundschule> (Zugriff 15.05.2019).
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungs-standards/dokumente.html> (08.05.2019). München: Luchterhand.
- Kurtz, Jürgen (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In: Fuchs, Eckhardt, Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.). *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 149-163.
- Landerl, Karin & Thaler, Verena (2010). Reading and Spelling Acquisition and Dyslexia in German. In: Joshi, R. Malatesha (Hrsg.). *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 121-134.
- Leeck, Piri (2016). Gramming. Grammatik im Englischunterricht der Grundschule? In: *Grundschulmagazin Englisch*. 14. Auflage. Heft 1. 31-34.

- Legutke, Michael K., Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (2014). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.
- Lewis, Maureen & Ellis, Sue (2006). *Phonics. Practice, Research and Policy*. United Kingdom Literacy Association. London: Sage.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2013). *How Languages are Learned*. 4. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann. 51-72.
- Lipowsky, Frank (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 398-417.
- Macnair, Lyndsay, Evans, Sally, Perkins, Margaret & Goodwin, Prue (2006). Inside the Classroom: Three Approaches to Phonics Teaching. In: Lewis, Maureen & Ellis, Sue (2006). *Phonics. Practice, Research and Policy*. United Kingdom Literacy Association. London: Sage.
- Macrory, Gee (2019). New Orthographies in the Primary Languages Classroom: A Challenge for Teacher Education. In: Zein, Subhan & Garton, Sue (Hrsg.). *Early Language Learning and Teacher Education*. Bristol: Multilingual Matters. 98-115.
- Maras, Rainer & Ametsbichler, Josef (2011). *Unterrichtsgestaltung in der Grundschule – ein Handbuch*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Masterson, Jackie, Stuart, Morag, Dixon, Maureen & Lovejoy, Sophie (2003). *Children's Printed Word Database: Economic and Social Research Council funded project*. R00023406. URL: <http://www.essex.ac.uk/psychology/cpwd/> (10.03.2014).
- Mayer, Nicola (2010). „...was mich besonders beeindruckt hat, ist das Hörverstehen der Kinder“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 44. Jahrgang. 103. Ausgabe. 44-45.
- Mayer, Nikola (2009). Wo Fremdsprachenlernen beginnt. Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe: In: Bach, Gerhard (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke UTB.

- Mayring, Philipp (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Artikel 6. 2 (1). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110> (02.08.2018).
- Mayring, Philipp (2017). 5.12 Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage. Hamburg: Rowohlt. 468-475.
- McArthur, Genevieve, Castles, Anne, Kohnen, Saskia, Larsen, Linda, Jones, Kristy, Anandakumar, Thushara & Banales, Erin (2015). Sight Word and Phonics Training in Children With Dyslexia. In: *Journal of Learning Disabilities*. 48. Auflage. Heft 4. 391-407.
- McCartney, Elspeth (2006). Developmental Issues: Speaking and Phonological Awareness. In: Lewis, Maureen & Ellis, Sue (Hrsg.). *Phonics. Practice, research and policy*. London: Sage. 71-82.
- Medwell, Jane, Wray, David, Minns, Hilary, Griffiths, Vivienne & Coates, Elizabeth (2014). *Primary English. Teaching Theory & Practice*. 7. Auflage. London: Sage Publications.
- Meendermann, Manuela (2012). Schrifteinsatz im Englischunterricht der Grundschule: Lernhilfe oder Gefahr? In: Böttger, Heiner (Hrsg.). *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen. 141-153.
- Mertens, Jürgen (2003). Rhythm, rhymes and rules. Vom Nutzen der Schrift (nicht nur) beim frühen Englischlernen. In: *Fremdsprachenunterricht*. 47. Jahrgang. 3. Ausgabe. 168-173.
- Metschke, Rainer & Wellbrock, Rita (2002). *Datenschutz in Wissenschaft und Forschung*. URL: [https://www.uni-muenchen.de/einrichtungen/orga\\_lm/beauftragte/dschutz/regelungen/ds\\_wiss\\_und\\_fo.pdf](https://www.uni-muenchen.de/einrichtungen/orga_lm/beauftragte/dschutz/regelungen/ds_wiss_und_fo.pdf) (26.06.2019).
- Meyen, Michael, Löblich, Maria, Pfaff-Rüdiger, Senta & Riesmeyer, Claudia (2019). *Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Mindt, Dieter & Schlüter, Norbert (2003). *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mindt, Dieter & Schlüter, Norbert (2007). *Ergebnisorientierter Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mindt, Dieter (2008). Regelgeleitetes Lernen. In: *Grundschulmagazin Englisch*. 2. Ausgabe. 6-8.
- Mindt, Dieter (2012). Warum brauchen wir ein neues Lehrwerk für den Englischunterricht der Primarstufe? In: Böttger, Heiner & Schlüter, Norbert (Hrsg.). *Fortschritte im Frühen*

- Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Eichstätt 2011.* München: Domino Verlag. 31-42.
- Misoch, Sabina (2015). *Qualitative Interviews.* Berlin, München & Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Moritz, Catherine, Yampolsky, Sasha, Papadelis, Georgios, Thomson, Jennifer & Wolf, Maryanne (2012). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. In: *Reading and Writing.* 26. Jahrgang. 5. Ausgabe. 739-769.
- Müller, Karoline (2012). Literacy-Konzepte und ihre Bedeutung für das Vor- und Grundschulalter. In: Elsner, Daniela & Wildemann, Anja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Unterrichtsforschung.* Aachen: Shaker Verlag. 95-120.
- Nation, I.S.P (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing.* New York: Routledge.
- Neaum, Sally (2017). *What comes before phonics?* London: Sage Publications.
- Nittel, Dieter (2018). Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung.* 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS. 689-713.
- Noack, Christina & Weth, Constanze (2012). Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen – Ein Forschungsüberblick. In: Griebhaber, Wilhelm & Kalkavan, Zeynep (Hrsg.). *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern.* Freiburg: Fillibach. 15-34.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: *Applied Linguistics Review.* Band 6, Heft 3. 281-307.
- Palmer Perreira, Susanne (2015). Aspekte der Professionalisierung von Grundschul-Englischlehrkräften – reflexive virtuelle Hospitation in der Lehrerfortbildung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Pinter, Annamaria (2006). *Teaching Young Language Learners.* Oxford: Oxford University Press.
- Piszczan, Theresia (2014). Perzeptionsschulung im Englischunterricht der Grundschule und orthographische Einflüsse auf die phonologische Repräsentation. Empirische Ergebnisse und Überlegungen. Dissertation. Erfurt: Universität Erfurt. URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=24426> (14.06.2018)



- Pompe, Anja, Spinner, Kaspar H. & Ossner, Jakob (2016). *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: UTB.
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2018). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS.
- Raithel, Jürgen (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rastle, Kathleen & Taylor, J.S.H. (2018). Print-sound regularities are more important than print-meaning regularities in the initial stage of learning to read. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 71. AUsgabe. Heft 7. 1501-1505.
- Reckermann, Julia (2016). The alien wears a space suit. In: *Grundschulmagazin Englisch*. 14. Jahrgang. Heft 4. 15-18.
- Reichart-Wallrabenstein, Maike (2004). Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule. Eine theorie- und empiriegeleitete Studie zur Diskussion um die Integration von Schriftlichkeit. Band 1: Text. Berlin: dissertation.de – Verlag im Internet GmbH.
- Reilly, Jackie & Reilly, Vanessa (2005). *Writing with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Rolff, Hans-Günter (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rymarczyk, Jutta & Musall, Annika (2010). Reading Skills of first graders who learn to read and write in German and English. In: Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.). *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners*. Forschung zum Schriftspracherwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern. Frankfurt/Main: Peter Lang. 69-88.
- Rymarczyk, Jutta (2008). „Paralleler Schriftspracherwerb in Erst- und Fremdsprache ist unmöglich!“ In: *Take off! Zeitschrift für frühes Fremdsprachenlernen*. 2. Jahrgang. 4. Ausgabe. 48.
- Rymarczyk, Jutta (2011). „Lautes Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut?“ – Diskrepanzen in den Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch. In: Rymarczyk, Jutta & Kötter, Markus (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 49-65.
- Sauer, Helmut (2000). Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie. Stuttgart: Klett.

- Schenk, Christa (2012). *Lesen und Schreiben lernen und lehren: eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. 9., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008). *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schmid-Schönbein, Gisela, Kurtz, Jürgen & Sauer, Helmut (2011). Das Lehrwerk als Leitmedium. In: *Grundschulmagazin Englisch*. 9. Jahrgang. Heft 3. 7-8.
- Schmidt, Richard (2001). Attention. In: Robinson, P (Hg.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-32.
- Schmidt, Christiane (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim & Basel: Beltz. 473-486.
- Schnell, Rainer, Hill, Paul B. & Esser, Elke (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11., überarbeitete Auflage. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Schründer-Lenzen, Agi (2009). Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schründer-Lenzen, Agi (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: : Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Ausgabe. Büdigen: Juventa. 149-158.
- Seidelmann, Tanja (2016). *Zum Umgang mit Legasthenikern im frühen Englischunterricht*. Dissertation online. Universität Braunschweig. URL: <https://d-nb.info/1175818992/34> (28.04.2019).
- Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2005). Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen vom 02.08.2005. Bremisches Schulverwaltungsgesetz. 386-2040-I-8. URL: [http://712.joomla.schule.bremen.de/gesetze/html/815\\_01.htm](http://712.joomla.schule.bremen.de/gesetze/html/815_01.htm) (24.11.18).
- Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2013). *Englisch. Bildungsplan für die Grundschule*. Freie Hansestadt Bremen. [http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/130515\\_bpenglisch\\_primar.pdf](http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/130515_bpenglisch_primar.pdf).(22.10.2018).
- Senge, Peter M. (2003). *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Brealey.

- Senge, Peter M. (2008). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 11. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Shapiro, Laura R. & Solity, Jonathan (2016). Differing effects of two synthetic phonics programmes on early reading development. In: *British Journal of Educational Psychology*. 86. Jahrgang, Heft 2. 182-203.
- Sharratt, Nick (2006). *Ketchup on your Cornflakes*. London: Scholastic Ltd.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*. 33. Jahrgang. Heft 200. 6-16.
- Stefer, Claus (2018). Ansätze zur Triangulation mithilfe qualitativer Forschungssoftware. In: Elsner, Daniela & Viebrock, Britta (2015). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 101-133.
- Steinig, Wolfgang & Huneke, Hans-Werner (2011). *Sprachdidaktik Deutsch*. Berlin: Schmidt.
- Steinke, Ines (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage. Hamburg: Rowohlt. 319-331.
- Strauss, Steven L. & Altwerger, Bess (2007). The logographic nature of English alphabets and the fallacy of direct intensive phonics instruction. In: *Journal of Early Childhood Literacy*. London: Sage Publications. 299-319. URL: <http://ecl.sagepub.com/content/7/3/299>. (10.01.2019).
- Stuart, M. (1999). Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners. In: *British Journal of Educational Psychology*. Ausgabe 69. 587–605.
- Stuttgarter Zeitung (2016). *Englisch in der Grundschule. Ist Unterricht erst ab Klasse drei sinnvoller?* URL: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.englisch-in-der-grundschule-ist-unterricht-erst-ab-klasse-drei-sinnvoller.2fbb9d4e-5412-4203-b131-e786b758ec7c.html> (Zugriff 15.05.2019).
- Teddlie, Charles & Tashakkori, Abbas (2010). *Sage Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. 2. Auflage. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Thaler, Engelbert (2011). Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 40. Jahrgang. Heft 2. 15-30.
- Thomé, Günther (2003). Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn, München, Wien & Zürich: Schöningh. 369-379.

- Thompson, G. Brian, McKay, Michael F., Fletcher-Flinn, Claire M., Connelly, Vincent, Kaa, Richard T. & Ewing, Jason (2007). Do children who acquire word reading without explicit phonics employ compensatory learning? Issues of phonological recoding, lexical orthography, and fluency. In: *Reading and Writing*. 21. Jahrgang. 5. Ausgabe. 505-535.
- Timm, Johannes-Peter (2009). Lernerorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung systemisch-konstruktiver Lernprozesse. In: Bach, Gerhard (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke UTB.
- Toutenburg, Helge & Heumann, Christian (2006). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung in Methoden und Anwendungen mit SPSS*. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Treiman, Rebecca (2010). Knowledge about Letters as a Foundation for Reading and Spelling. In: Joshi, R.M. & Aaron, P.G. (Hrsg.). *Handbook of Orthography and Literacy*. New York & Abingdon: Routledge. 581-599.
- Treiman, Rebecca, Stothard, Susan E. & Snowling, Margaret J. (2012). Instruction matters: spelling of vowels by children in England and the US. In: *Reading and Writing*. 26. Jahrgang. 3. Ausgabe. 473-487.
- Treutlein, Anke (2011). *Rekodieren im Deutschen und im Englischen: Wie lesen Englischlerner/-innen mit deutscher Muttersprache englische Wörter?* Universität Tübingen. URL: [http://suche.suub.uni-bremen.de/remote\\_access.php?http%3A%2F%2Fbn/resolving.de%2Furn%3Anbn%3Ade%3Absz%3A21-opus-56403](http://suche.suub.uni-bremen.de/remote_access.php?http%3A%2F%2Fbn/resolving.de%2Furn%3Anbn%3Ade%3Absz%3A21-opus-56403) (12.06.2018).
- Tyack, David & Tobin, William (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: *American Educational Research Journal*. Jahrgang. 31. Heft 3. 453-479.
- Uhlendorff, Harald & Prengel, Annedore (2013). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Ausgabe. Büdigen: Juventa. 137-148.
- UKLA 2012: United Kingdom Literacy Association (2012). *UKLA Analysis of School's response to the Year 1 Phonics Screening Check*. URL: <http://www.teachers.org.uk/files/y1psc-survey-october-2012.pdf> (12.01.2015).
- Ushiro, Yuji (2000). Reading. In: Byram, Michael (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Language Learning and Teaching*. Routledge. London: Routledge. 504-506.

- Venezky, Richard L. (1970). *The Structure of English Orthography*. Den Haag: Mouton.
- Walker, Matthew, Bartlett, Shelley, Betts, Helen, Sainsbury, Marian & Mehta, Palak (2013). *Evaluation of the Phonics Screening Check: First Interim Report*. National Foundation for Educational Research. London: Department for Education. URL: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/198994/DFE-RR286A.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/198994/DFE-RR286A.pdf) (12.01.2019).
- Waschk, Katja (2008). Öffnung des Englischunterrichts in der Grundschule: Studien zur Wahlfreiheit und Lernerautonomie. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Weimar, Kerstin (2013). Our dream bikes. In: *Grundschulmagazin Englisch*. 11. Jahrgang. Heft 2. 17-20.
- Wessel, Frank (2012). Nur Englisch sprechen? In: Böttger, Heiner (Hrsg.). *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen. 49-59.
- Weth, Constanze (2010). Gesteuert-ungesteuerter Schriftspracherwerb in der Fremdsprache. In: Weth, Constanze (Hrsg.). *IMIS-Beiträge. Schriffterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. 37. Ausgabe. 121-142.
- Wölms, Barbara (2012). „I leik goe too Würger King an met me frends“ – Rechtschreibung trainieren und überprüfen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 46. Jahrgang. 119. Ausgabe. 30-33.
- Wyse, Dominic & Goswami, Usha (2008). Synthetic Phonics and the teaching of reading. In: *British Educational Journal*. Ausgabe 34. 691-710.
- Wyse, Dominic & Jones, Russell (2008). *Teaching English, Language & Literacy*. 2. Auflage. London: Routledge.
- Ziegler, Johannes C. & Goswami, Usha (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading across languages: a psychological grain size theory. In: *Psychological Bulletin*. Ausgabe 131. Nr. 1. 3-29.

## VI. Anhang

*Der Anhang dieser veröffentlichten Version der Dissertation wurde um die aufbereiteten Daten der Fragebögen (Anhang C) und der Interviews (Anhang D) sowie um die Codes aus MaxQDA (Anhang E), den Unterlagen der Lehrerfortbildung (Anhang F), die Daten der Lehrwerkanalyse (Anhang G), der Anzeige der Datenerhebung gegenüber dem Land Bremen (Anhang H) sowie dem Informationsschreiben an die Teilnehmenden der Lehrerfortbildung (Anhang I) reduziert.*

A. Fragebögen .....	371
Fragebogen I .....	371
Fragebogen II .....	378
Fragebogen III .....	385
B. Interviewleitfaden .....	394

# A. Fragebögen

## Fragebogen I

Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760 06.05.2014

---

### Fragebogen – Teil I

Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen aus der Erfahrung dessen heraus, was mit Ihren Klassen im Durchschnitt möglich ist. Dieser Fragebogen erhebt zunächst die allgemeinen Voraussetzungen für den Englischunterricht in der Grundschule, bevor die Inhalte des Workshops speziell im nächsten Fragebogen einbezogen werden.

#### I Allgemeiner Teil

- Wie alt sind Sie?  
 Unter 25 Jahre  25-30 Jahre  31-40 Jahre  41-50 Jahre  51-60 Jahre  Über 60 Jahre
- Welches Geschlecht haben Sie?  männlich  weiblich
- Welches Lehramt haben Sie studiert?  
 Lehramt an Grundschulen  Lehramt an Haupt- und Realschulen  Lehramt an Gymnasien  
 Lehramt an Förderschulen  Anderes Studienfach: \_\_\_\_\_
- Welche Fächer haben Sie studiert?  
 Englisch  Deutsch  Mathematik  Sachunterricht  Musik  Kunst  Sport  
 Religion  Biologie  Chemie  Geographie  Geschichte  Philosophie  Physik
- Unterrichten Sie Englisch fachfremd?  Nein  Ja  
 Wenn ja, woher stammen Ihre Englischkenntnisse?  
 Ich war längere Zeit im Ausland  
 Ich habe Englischsprachkurse belegt  
 Persönliches Interesse  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_  
 Wenn ja, woher stammen Ihre Kenntnisse bzgl. des Englischunterrichtens?  
 Ich habe an Lehrerfortbildungen teilgenommen  
 Ich habe mich mit KollegInnen ausgetauscht  
 Ich habe einschlägige Fachliteratur gelesen  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_
- Wie viele Jahre Unterrichtserfahrung haben Sie?  
 Unter 5 Jahre  5-10 Jahre  11-20 Jahre  21-30 Jahre  Mehr als 30 Jahre
- Welche Fächer haben Sie in Ihrem Berufsleben verstärkt unterrichtet?  
 Englisch  Deutsch  Mathematik  Sachunterricht  Musik  Kunst  Sport  
 Religion  Französisch  Werken  Sonstiges: \_\_\_\_\_
- Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Schriftspracherwerb im Deutschunterricht?  
 Keine  
 Nur aus dem Studium  
 Ich habe bisher wenig im Anfangsunterricht Deutsch unterrichtet  
 Ich unterrichte regelmäßig im Anfangsunterricht Deutsch

---

1

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

06.05.2014

9. Wie sicher fühlen Sie sich beim Unterrichten des Schriftspracherwerbs im Deutschunterricht?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sicher						sehr sicher

10. Welchen Ansatz verwenden Sie, wenn Sie Schriftspracherwerb im Fach Deutsch unterrichten?

- Lesen durch Schreiben (Reichen)
- Silbenmethode
- Modernen Fibellehrgang, und zwar: \_\_\_\_\_
- Anderer Ansatz, und zwar: \_\_\_\_\_

**II Fragen zu den linguistischen Hintergründen der Fortbildung**

11. Wie leicht lassen sich Ihrer Meinung nach englische Schreibweisen merken?

0	1	2	3	4	5	6
sehr schwer						sehr leicht

12. Für wie komplex halten Sie das englische Schriftsystem?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht komplex						sehr komplex

13. Wie sicher kennen Sie die folgenden Begriffe?

Phonem

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sicher						sehr sicher

Graphem

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sicher						sehr sicher

Morphem

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sicher						sehr sicher

Anlaut

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sicher						sehr sicher

Silbenreim

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sicher						sehr sicher

Rhythmus

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sicher						sehr sicher



## Lehrerfortbildung – Reading &amp; Writing in Primary English Teaching

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

06.05.2014

## Intonation

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sicher						sehr sicher

14. Was ist in Bezug auf die englische Schriftsprache für SchülerInnen am wichtigsten zu verstehen? Bitte begründen Sie Ihre Meinung anhand eines Beispiels.

---



---



---



---



---

## III Fragen zum Unterricht

15. Nutzen Sie ein Lehrwerk im Englischunterricht?

 Nein

 ja

Wenn ja, welches? \_\_\_\_\_

Wie stark gibt Ihnen Ihr Lehrwerk vor, die englische Schriftsprache einbeziehen zu müssen (inkl. Schülerbuch, Arbeitsbuch, etc.)?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Zu welchem Anteil erfüllt die englische Schriftsprache Ihrer Meinung nach folgende Zwecke innerhalb des Lehrwerks (inkl. Schülerbuch, Arbeitsbuch, etc.)?

Sie wird zur Visualisierung von Wörtern verwendet.

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Sie wird als explizite Leseaufgabe eingesetzt.

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Sie wird innerhalb einer expliziten Schreibaufgabe eingesetzt.

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Sie dient der Unterstützung von Hörverstehensaufgaben.

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

**Code:** \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

06.05.2014

Sie dient der Unterstützung von Sprechaufgaben.

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Sie dient als Erinnerungstütze für Arbeitsaufträge.

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

16. Wie sinnvoll ist für Sie der Einsatz der Schrift im Englischunterricht der Grundschule für folgende Zwecke:

Zur Visualisierung von Wörtern

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Als explizite Leseaufgabe

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Innerhalb einer explizite Schreibaufgabe

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Zur Unterstützung von Hörverstehensaufgaben

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Zur Unterstützung von Sprechaufgaben

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Als Erinnerungstütze für Arbeitsaufträge

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Anderer Zweck: \_\_\_\_\_

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

17. Wie oft verwenden Sie folgende Materialien in Ihrem Englischunterricht:

Realien (z.B. Kleidungsstücke, Plastikfrüchte, etc.)

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

06.05.2014

Kinderbücher

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Bildkarten

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Wortkarten

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Lieder, Chants

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Reime

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

18. Wie oft verwenden Sie die deutsche Sprache im Englischunterricht?

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Wenn Sie dies tun, wie häufig verwenden Sie Deutsch bei folgenden Gelegenheiten?

Um Organisatorisches zu klären

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Zur Klärung von Arbeitsaufträgen

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Zur Begrüßung

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Zum Abschied

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Zur Klärung komplizierter Zusammenhänge des Unterrichtsthemas

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Zu Disziplinierungszwecken

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

19. Wie häufig wählen Sie folgende Sozialformen für den Englischunterricht?

Plenum

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Kleingruppenarbeit

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

06.05.2014

Partnerarbeit

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Einzelarbeit

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

20. Wie oft verwenden Sie folgende Materialien für die Vorbereitung Ihrer Englischstunden?

Lehrerhandreichung des Lehrwerks

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Praxisvorschläge aus Fachzeitschriften

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Fachdidaktische Aufsätze

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Unterrichtsmaterialien von Kollegen

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Unterrichtsideen aus dem Internet

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Andere Quelle: \_\_\_\_\_

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

21. Wie stark beziehen Sie das Interkulturelle Lernen in den Englischunterricht in der Grundschule mit ein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

22. Wie stark fokussieren Sie in Ihrem Englischunterricht das Hörverstehen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

23. Wie stark fokussieren Sie in Ihrem Englischunterricht das Sprechen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

24. Wie stark fokussieren Sie in Ihrem Englischunterricht das Lesen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

## Lehrerfortbildung – Reading &amp; Writing in Primary English Teaching

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

06.05.2014

25. Wie stark fokussieren Sie in Ihrem Englischunterricht das Schreiben?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

26. Wie stark beziehen Sie Vokabelarbeit in Ihren Unterricht mit ein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

27. Wie stark beziehen Sie Grammatikarbeit in Ihren Unterricht mit ein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

28. Wie stark beziehen Sie die englische Rechtschreibung in Ihren Unterricht mit ein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

29. Wie stark haben Sie bisher die englische Schrift in Ihrem Englischunterricht einbezogen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

30. Wie sehr sind Ihrer Meinung nach die SchülerInnen an der englischen Schrift im Unterricht interessiert?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

31. Für wie komplex für SchülerInnen halten Sie das Lesen auf Englisch?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht komplex						sehr komplex

32. Für wie komplex für SchülerInnen halten Sie das Schreiben auf Englisch?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht komplex						sehr komplex

33. Wenn Sie die englische Schrift in den Englischunterricht einbeziehen, wie genau tun Sie dies? Bitte beschreiben Sie anhand eines Beispiels, wie Sie in diesem Fall meist vorgehen.

---



---



---

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

---

## Fragebogen II

Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

20.05.2014

### Fragebogen – Teil II

Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen aus der Erfahrung dessen heraus, was mit Ihren SchülerInnen realistisch möglich ist. Der folgende Fragebogen bezieht die Inhalte der Fortbildung mit ein und möchte mit Ihrer Hilfe deren Potenzial für eine Umsetzung im Englischunterricht der Grundschule einschätzen.

#### I Kompetenzbereiche

##### Arbeitsmethoden

1. Inwiefern können die vorgestellten Übungen dazu beitragen, dass SchülerInnen die Regelmäßigkeiten der englischen Schriftsprache entdeckend lernen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

2. Inwiefern können die Übungen dazu beitragen, die Arbeit mit Wörterbüchern vorzubereiten?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

3. Inwiefern können die Übungen dazu beitragen, dass SchülerInnen die Schrift als Erinnerungshilfe (für z.B. Arbeitsanweisungen) im Unterricht nutzen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

4. Inwiefern ermöglicht der Einbezug der vorgestellten Übungen zur englischen Schriftsprache, die SchülerInnen stärker an selbstorganisiertes Arbeiten (z.B. innerhalb eines Wochenplans) im Englischunterricht heranzuführen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

##### Motivation/Einstellung zum Fremdsprachenlernen

5. Wie stark können die Übungen die SchülerInnen motivieren, Englisch lernen zu wollen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

6. Wie stark können die Übungen dazu beitragen, dass die SchülerInnen eine positive Einstellung zum Lesen in der Fremdsprache Englisch entwickeln?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

7. Wie stark können die Übungen dazu beitragen, dass die SchülerInnen eine positive Einstellung zum Schreiben in der Fremdsprache Englisch entwickeln?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

## Lehrerfortbildung – Reading &amp; Writing in Primary English Teaching

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

20.05.2014

## Fremdsprachliche Fertigkeiten

8. Inwiefern könnte Ihrer Meinung nach die Entwicklung phonologischer Bewusstheit (phonological awareness) Vorteile für das Fremdsprachenlernen haben?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

9. Wie sinnvoll ist Ihrer Meinung nach strukturiertes Wissen über Orthographie für folgende Lernende im Englischunterricht?

Für leistungsstarke SchülerInnen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr sinnvoll

Für mittelstarken SchülerInnen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr sinnvoll

Für leistungsschwache SchülerInnen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr sinnvoll

Für Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr sinnvoll

10. Inwiefern können die vorgestellten Übungen auf folgende anderen Bereiche des Fremdsprachenlernens positive Auswirkungen haben:

Das Hörverstehen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Das Sprechen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Die Aussprache

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Die Intonation

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Das interkulturelle Lernen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Die Sprachbewusstheit

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

20.05.2014

11. Inwiefern können die Übungen Ihrer Meinung nach dazu beitragen, dass sich das Leseverstehen der SchülerInnen verbessert?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

12. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu in der Literatur vermuteten Effekten der vorgestellten Übungen zu:

Die SchülerInnen lernen damit, selbstständig **bekanntes** Vokabular korrekt zu erlesen.

0	1	2	3	4	5	6
stimme gar nicht zu						stimme voll zu

Die SchülerInnen lernen damit, selbstständig **bekanntes** Vokabular korrekt **aufzuschreiben**.

0	1	2	3	4	5	6
stimme gar nicht zu						stimme voll zu

Die SchülerInnen lernen damit, selbstständig **unbekanntes** Vokabular korrekt zu erlesen.

0	1	2	3	4	5	6
stimme gar nicht zu						stimme voll zu

Die SchülerInnen lernen damit, selbstständig **unbekanntes** Vokabular korrekt **aufschreiben**.

0	1	2	3	4	5	6
stimme gar nicht zu						stimme voll zu

13. Wie stark können die Übungen dazu beitragen, dass SchülerInnen grammatische Strukturen der englischen Schriftsprache besser verstehen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

14. Wie sinnvoll **für SchülerInnen** ist Orthographiewissen auf folgenden Ebenen:

Phonem-Graphem-Ebene

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Anlaut-Silbenreim-Ebene (onset-rime level)

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll



**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

20.05.2014

Wortebene

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Spelling Rules

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

**II Methoden und Übungen des Lesens und Schreibens (Sicht der Lehrkräfte)**

15. Für wie sinnvoll halten Sie eine Verknüpfung des Lesens und Schreibens auf Englisch mit dem Lesen und Schreiben auf Deutsch?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

16. In welchen Arbeitsphasen einer Unterrichtsstunde sehen Sie Möglichkeiten für den Einbezug der Übungen?

Einstieg

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Hinführung

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Erarbeitung

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Vertiefung

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Ergebnissicherung

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

17. Inwiefern sehen Sie in den folgenden methodischen Zugriffen Potenzial für die Entwicklung von Orthographiewissen der SchülerInnen im Englischen?

Bei handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bei Spielen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
 Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

20.05.2014

Bei der Arbeit mit dem Lehrwerk

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bei der Arbeit mit Kinderbüchern

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bei der Arbeit mit Reimen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bei der Arbeit mit Rhythmen und Liedern

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bei der Vokabelarbeit (außer in Spielen, Liedern und Reimen)

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bei der Arbeit mit szenischem Spiel

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bei der Arbeit mit Realien (z.B. Kleider, Plastikfrüchte, etc.)

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

18. In welchem Umfang würden Sie die kennengelernten Übungen in den Englischunterricht in einer Lerngruppe in Zukunft einbeziehen?

- Nie  Einmal im Monat  Zweimal im Monat  Einmal pro Woche  jede Unterrichtsstunde

Bitte geben Sie eine kurze Begründung an:

---



---



---



---



---

19. Wie gut eignet sich die Arbeit mit den Übungen in folgenden Sozialformen:

Plenum

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen  
Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

20.05.2014

Kleingruppenarbeit

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Partnerarbeit

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Individuelle Arbeit

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

**III Materialien für das Lesen und Schreiben (Einschätzung der Eignung seitens der Lehrkräfte)**

20. Inwiefern sehen Sie Anknüpfungspunkte für die Lese- und Schreibübungen für den Unterricht mit Ihrem Lehrwerk?

Bzgl. des Vokabelverstehens

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bzgl. des Lesens von Wörtern

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bzgl. des Schreibens von Wörtern

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bzgl. des Lesens von Phrasen/Chunks

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bzgl. des Schreibens von Phrasen/Chunks

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Bzgl. des Lesens von Sätzen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

21. Wie sehr eignen sich Bilder (z.B. Postkarten, Flashcards) zur Anbahnung der englischen Schriftsprache mit den kennengelernten Übungen im Englischunterricht der Grundschule?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

22. Wie sehr eignet sich die Anbahnung der englischen Schriftsprache mithilfe der vorgestellten Übungen, um Themen des Englischunterrichts (z.B. Familie, etc.) vertieft zu bearbeiten?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

**Code:** \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

20.05.2014

23. Welche zusätzlichen Materialien (neben Lehrwerk, Spielen, Kopiervorlagen, etc.) können Sie sich als geeignet vorstellen, um mit der englischen Schriftsprache zu arbeiten?

---

---

---

---

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

## Fragebogen III

Lehrerfortbildung – Reading &amp; Writing in Primary English Teaching

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

Datum: \_\_\_\_\_

**Fragebogen – Teil III**

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen aus Ihrer in den letzten 6 Wochen in Ihren Klassen gesammelten Erfahrung mit den Lese- und Schreibübungen der Fortbildung. Der Fragebogen möchte Ihre realistischen Einschätzungen der Inhalte und Übungen des Workshops erfragen um deren Potenzial für die Praxis einzuschätzen.

**I Arbeit mit Kinderbüchern**

1. Wie oft arbeiten Sie ungefähr in Ihrem Englischunterricht mit Kinderbüchern?

- Nie  Einmal pro Halbjahr  Einmal im Monat  Zweimal im Monat  Einmal pro Woche

2. Wenn Sie mit Kinderliteratur im Unterricht arbeiten, wie präsentieren Sie meist den Inhalt eines Buchs?

Lautes Vorlesen der SchülerInnen reihum

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Lautes Vorlesen durch Sie als Lehrkraft

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Anhören eines muttersprachlichen Vorlesers

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Andere Art der Präsentation: \_\_\_\_\_

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

3. Wie stark beziehen Sie das Hörverstehen bei der Arbeit mit Kinderbüchern ein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

4. Wie stark beziehen Sie das Sprechen mit ein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

5. Wie stark beziehen Sie das Lesen mit ein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

6. Wie stark beziehen Sie das Schreiben mit ein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

7. Wie oft nutzen Sie folgende Hilfsmittel zur Unterstützung des Textverstehens der Kinder?

Die Bilder des Buches

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

Datum: \_\_\_\_\_

Flashcards

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Mimik & Gestik

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Realien (z.B. Kleidungsstücke, Plastikfrüchte etc.)

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Betonung und Aussprache

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Ich stelle Fragen auf Englisch

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Ich übersetze ins Deutsche

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Anderes Hilfsmittel: \_\_\_\_\_

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

8. In welchem Umfang beziehen Sie dramapädagogische Elemente (z.B. szenisches Spiel) in die Arbeit mit dem Kinderbuch ein?

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

9. Wie sinnvoll finden Sie Phonic Readers für den Englischunterricht an deutschen Grundschulen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

10. Wie sinnvoll sind die vorgestellten Übungen als Ergänzung zur Arbeit mit Kinderbüchern allgemein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

11. Wie sinnvoll sind die Übungen zur Ergänzung der Arbeit mit Kinderbüchern auf folgenden Ebenen:

Phonem-Graphem-Ebene

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Anlaut-Silbenreim-Ebene (onset-rime level)

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

Datum: \_\_\_\_\_

Wortebene

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Spelling Rules

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

**II Vorbereitung des Unterrichts**

12. Wie leicht fiel es ihnen, die neuen Übungen bei der Planung Ihres Unterrichts zu berücksichtigen?

0	1	2	3	4	5	6
sehr schwer						sehr leicht

13. Wie schätzen Sie den erwarteten zeitlichen Mehraufwand für die Berücksichtigung der Übungen ein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht zeit- intensiv						sehr zeit- intensiv

14. Wie leicht sind die Übungen für Sie (mit nur geringfügigen Änderungen) einsetzbar?

0	1	2	3	4	5	6
sehr schwer						sehr leicht

15. Wie hilfreich war für Sie die Übung des Workshops zur Einschätzung der Komplexität englischer Texte (Einteilung nach Phasen)?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht hilfreich						sehr hilfreich

16. Wie oft könnten Sie sich vorstellen, ähnliche wie die vorgestellten Aufgaben zukünftig in Ihren Unterricht einer Lerngruppe zu integrieren?

- Nie  Einmal im Monat  Zweimal im Monat  Einmal pro Woche  jede Unterrichtsstunde

Bitte geben Sie eine kurze Begründung an:

---



---



---



---



---



---

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

Datum: \_\_\_\_\_

**III Durchführung des Unterrichts**

17. Wie oft haben Sie **die neuen Übungen** in den letzten Wochen bei der Arbeit mit folgenden Materialien integriert?

Realien (z.B. Kleidungsstücke, Plastikfrüchte etc.)

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Kinderbücher

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Bildkarten

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Wortkarten

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Lieder, Chants

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Reime (mündlich und schriftlich)

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Lehrwerk

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Andere Materialien: \_\_\_\_\_

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

18. Wie stark haben Sie die Übungen in folgende Unterrichtsphasen in der Regel integriert?

Einstieg

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Hinführung

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Erarbeitung

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Vertiefung

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark



**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

Datum: \_\_\_\_\_

Ergebnissicherung

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

19. Hatte der Einsatz der Übungen auf andere Phasen einer Unterrichtsstunde positive oder negative Auswirkungen? Bitte beschreiben Sie ein Beispiel.

---



---



---



---

20. Wie sinnvoll war das durch die Übungen eingebrachte strukturierte Wissen über Orthographie für folgende Lernende im Englischunterricht?

Für leistungsstarke SchülerInnen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Für mittelstarken SchülerInnen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Für leistungsschwache SchülerInnen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

Für Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht sinnvoll						sehr sinnvoll

21. Wie reagierten die Schüler allgemein auf die Übungen? Bitte beschreiben Sie ein Beispiel.

---



---



---



---



---

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

Datum: \_\_\_\_\_

**IV Beurteilung von SchülerInnenleistungen**

22. Wie sehr begünstigen die Übungen das Führen von Sprachenportfolios im Englischunterricht der Grundschule?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

23. Wie gut ermöglichen es Ihnen die Aufgaben, den Lernprozess der Schüler stärker in den Blick zu nehmen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr gut

24. Wie stark sollten Leseübungen auf die Noten der SchülerInnen einwirken?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

25. Wie sollten Schreibübungen auf die Noten der SchülerInnen einwirken?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

**V Abschlussevaluation**

26. Inwiefern hätte der Einsatz der Aufgaben Ihrer Einschätzung nach **positive Auswirkungen** auf andere Bereiche des Fremdsprachenlernens?

Auf handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Auf das Lernen mit allen Sinnen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Auf die fremdsprachliche Aussprache

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Auf das interkulturelle Lernen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Auf die Behaltensleistung der Vokabeln von SchülerInnen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Anderer Bereich: \_\_\_\_\_

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

## Lehrerfortbildung – Reading &amp; Writing in Primary English Teaching

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

Datum: \_\_\_\_\_

27. In welchem Ausmaß hätte der Einsatz der Übungen Ihrer Einschätzung nach **negative Auswirkungen** auf andere Bereiche des Fremdsprachenlernens?

Auf handlungs- und produktionsorientierten Englischunterricht

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Auf ganzheitliches Lernen im Englischunterricht

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Auf die fremdsprachliche Aussprache

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Auf das interkulturelles Lernen

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Auf die Behaltensleistung von Schülern bzgl. der Vokabeln

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

Anderer Bereich: \_\_\_\_\_

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr stark

28. Wie oft traten in folgenden Situationen Schwierigkeiten bei der Arbeit mit den Schülern auf?

Bei der Präsentation der Wörter

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Beim Stellen der Aufgabe

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Bei Übungen zur phonologischen Bewusstheit

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Bei Übungen auf Anlaut-Silbenreim-Ebene (onset-rime level)

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Bei Übungen auf Wortebene

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

Bei Übungen zu Spelling Rules

0	1	2	3	4	5	6
nie						sehr oft

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

Datum: \_\_\_\_\_

29. Wie hilfreich war für Sie Ihre Unterrichtserfahrung aus dem Schriftspracherwerb Deutsch für die Anwendung im Englischunterricht?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht hilfreich						sehr hilfreich

30. Wie hilfreich war für Sie die Anbindung an bekannte Methoden des Englischunterrichts (z.B. Spiele, Lieder, Visualisierung, etc.)?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht hilfreich						sehr hilfreich

31. Wie hilfreich war für Sie die Anbindung an bekannte Materialien des Englischunterrichts (auch das Lehrwerk)?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht hilfreich						sehr hilfreich

32. Wie sinnvoll sind Ihrer Meinung nach die Aufgaben für die Binnendifferenzierung?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr sinnvoll

33. Wie sinnvoll sind Ihrer Meinung nach die Aufgaben bzgl. der Gestaltung des Übergangs zur Sekundarstufe?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht						sehr sinnvoll

Bitte verdeutlichen Sie Ihre Einschätzung anhand eines Beispiels:

---



---



---



---

34. Gibt es Ihrer Meinung nach etwas Besonderes beim Einbezug der Übungen in den regulären Unterricht zu beachten? Bitte beschreiben Sie eine Situation.

---



---



---



---

**Lehrerfortbildung – Reading & Writing in Primary English Teaching**

Code: \_\_\_\_\_

Alicia Jöckel, wiss. Mitarb., Fachbereich 10, Fremdsprachendidaktik Englisch, Universität Bremen

Kontakt: joeckel@uni-bremen.de, Tel: 0421/218-68172, Gebäude GW2, Raum A 3760

Datum: \_\_\_\_\_

**VI Fragen zur Fortbildungsveranstaltung**

35. Wie hilfreich fanden Sie die linguistischen Hintergründe zum englischen Schriftsystem?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht hilfreich						sehr hilfreich

36. Wie hilfreich fanden Sie die vorgestellten Übungen?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht hilfreich						sehr hilfreich

37. Wie hilfreich fanden Sie die vorgestellten Materialien?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht hilfreich						sehr hilfreich

38. Wie beurteilen Sie die Fortbildungsveranstaltung allgemein?

0	1	2	3	4	5	6
gar nicht hilfreich						sehr hilfreich

Was hat Ihnen besonders gut gefallen? Gibt es Anregungen und Wünsche für weitere Fortbildungen? Bitte kommentieren Sie.

---



---



---



---

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

## B. Interviewleitfaden

### Einstieg

- Informationen
  - Erläuterung des Ziel der Studie: Anbahnen von Schrift mithilfe von Phonics oder phonics-ähnlichen Übungen
  - Zentral für den Erfolg ist die Lehrerperspektive und die Erfahrung aus der täglichen
  - Erklären des Vorgehens: Ich greife auf Fragebogen-Ergebnisse zurück. Daran schließt sich eine Frage an Sie an.
- Bitte beschreiben Sie Ihren Englischunterricht zunächst einmal allgemein. Was ist Ihnen wichtig?

### 1. Voraussetzungen

- FB I: Schrift wird von den Lehrerinnen sowohl für sie selbst, als auch für die SuS eher für komplex gehalten. Was ergibt sich daraus für den Englischunterricht?
- Unter welchen Voraussetzungen ist es möglich, Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Grundschule zu beginnen?
  - Gibt es Besonderheiten in der Zusammensetzung der Lerngruppe? (Z.B. in Bezug auf die Heterogenität und individuelle Bedürfnisse)
  - Müssen für Lehrkräfte besondere Bedingungen erfüllt sein? (z.B. Fachkompetenz Englisch und Deutsch SE, Diagnose + Förderung, Planung)
- FBI: Viele Ihrer Kolleginnen unterrichten im Anfangsunterricht Deutsch und fühlen sich dabei sehr sicher. Wie könnte man auf diese Stärken im Englischunterricht aufbauen?

### 2. Anknüpfungspunkte

- FB III: In Bezug auf die Materialien des Unterrichts, die sich in Verbindung mit den Übungen der Fortbildung gut verbinden lassen, wurden Kinderbücher als am besten anknüpfbar befunden, das Lehrwerk hingegen am wenigsten. Wieso, glauben Sie, ist das so?
- Ihnen fiel es eher (weniger) leicht, die Übungen/Inhalte zu integrieren. Woran könnte das liegen?
- Haben sich zusätzliche Situationen ergeben, in denen Sie über die englische Schrift mit den Schüler/innen gesprochen haben?
  - Was war der Anlass?
  - Traten dabei Schwierigkeiten auf? Welche?
- FBII: Viele Ihrer Kolleginnen finden, dass die Übungen für schwächere und LRS-Schüler eher weniger geeignet sind. Wenn die Schrift dennoch für komplex gehalten wird, unter welchen Voraussetzungen könnten auch die schwächeren SchülerInnen vom Einsatz solcher oder ähnlicher Übungen profitieren?
- Wie haben die Schüler/innen auf die Übungen auf verschiedenen Ebenen reagiert?
  - Graphem-Phonem
  - Spelling Rules
  - Onset-rime
  - Wortebene

### 3. Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg der Durchführung

- Sie haben inzwischen die Übungen seit einigen Wochen (regelmäßig) eingesetzt.
  - Welche Auswirkungen/Veränderungen stellen Sie bei den Schüler/innen fest?
  - Hat der Einsatz der Übungen auch Einfluss auf Sie bzw. Ihre Art zu unterrichten? Welcher Art?
- Wovon ist es abhängig, ob Lehrkräfte die Ideen von Phonics in ihren Unterricht dauerhaft integrieren oder eher ausschließen?
  - Unterricht: Materialien, Übungen?
  - Lehrerpersönlichkeit: Eigene Fachkompetenz, Diagnosekompetenz, Einstellung
  - Lerngruppe: Zusammensetzung, Leistungsniveau
- FB III: Die Komplexitätsübung zur Einschätzung von Texten, z.B. aus Kinderbüchern, wurde mehrheitlich für weniger hilfreich befunden. Dennoch fanden die Teilnehmerinnen die linguistischen Hintergrundinformationen hilfreich, die in der Fortbildung einbezogen wurden. Wie können Sie sich dies erklären?
- FB III: Lesen wird von der Fortbildungsgruppe nach eigenen Angaben im Zusammenhang mit Kinderbüchern ähnlich stark einbezogen wie Hören und Sprechen. Gleichzeitig stehen die Förderung des Hörverstehens und Sprechens nach wie vor im Zentrum des Englischunterrichts in der Grundschule. Wie passt das zusammen?
- FB III: Die Teilnehmerinnen erwarten kaum negative Auswirkungen auf andere Bereiche des Fremdsprachenlernens. Trotzdem schienen einige Teilnehmerinnen bezüglich der Übungen skeptisch zu sein. Woran könnte das liegen?