

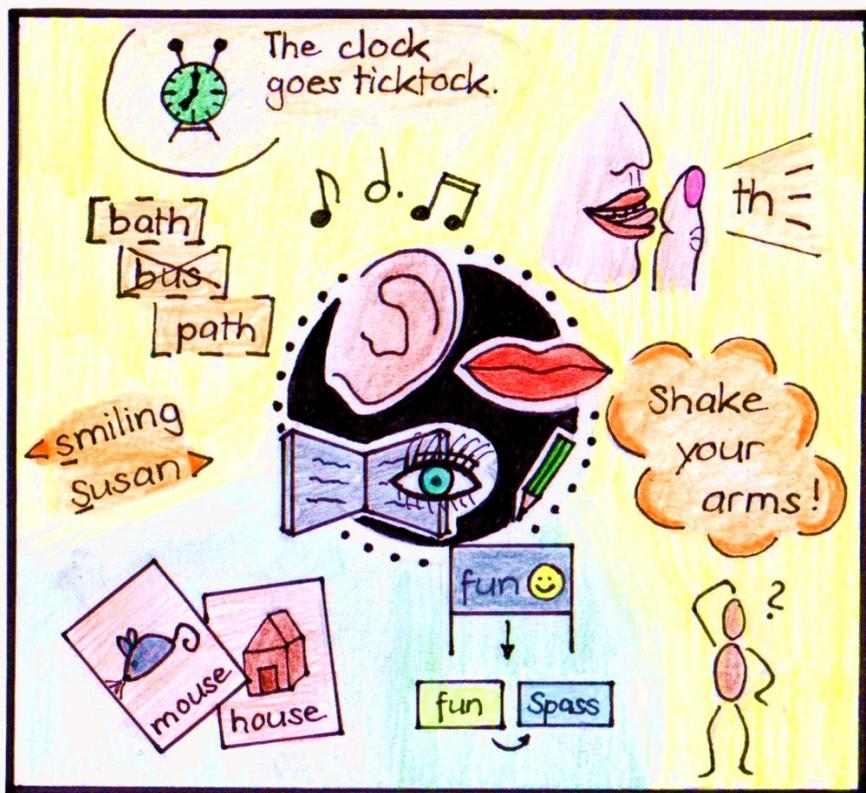
INTERKANTONALE HOCHSCHULE FÜR HEILPÄDAGOGIK ZÜRICH

DEPARTEMENT 2, STUDIENGANG LOGOPÄDIE 1013

BACHELORARBEIT

ENGLISCH ALS HERAUSFORDERUNG – EIN BEITRAG AUS LOGOPÄDISCHER SICHT

ENTWICKLUNGSPROJEKT ZUR UNTERSTÜTZUNG VON
KINDERN MIT EINER LRS – ODER RISIKOKINDERN FÜR EINE LRS –
IM FRÜHENGLISCHUNTERRICHT



EINGEREICHT VON:

ANNINA FREIHOFFER, RITA FÜZÉR & NICOLE GYSEL

BEGLEITUNG:

SUSANNE KEMPE

ABGABEDATUM:

17. FEBRUAR 2013

ABSTRACT

Die vorliegende Bachelorarbeit geht mithilfe von Fachliteratur der Frage nach, welche Schwierigkeiten bei SchülerInnen mit einer Lese-Rechtschreibstörung (LRS) während dem Englischerwerb auftreten können. Im Rahmen eines Entwicklungsprojekts wird anschliessend die Erstellung einer Übungssammlung (1. Version) beschrieben, die Lehrpersonen und Schulischen HeilpädagogInnen zur Unterstützung von Kindern mit einer LRS sowie Risikokindern für eine LRS im Frühenglischunterricht dienen soll. Die Sammlung beinhaltet vorwiegend konkrete, sprachspezifische Übungen, aber auch allgemeine Empfehlungen.

Die Evaluation unseres Produktes erfolgte durch Experteninterviews mit zwei Logopädinnen, einer Englischlehrerin und einem Schulischen Heilpädagogen. Die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse ergibt eine vorwiegend positive Beurteilung der Übungssammlung. Anhand der Ergebnisse wurden Vorschläge zur Überarbeitung abgeleitet und in der 2. Version umgesetzt.

DANK

Beim Verfassen der Bachelorarbeit leisteten uns verschiedenste Personen wertvolle Unterstützung. Wir möchten uns an dieser Stelle ganz herzlich bei ihnen bedanken.

Vielen Dank an unsere Begleiterin Susanne Kempe für die Beratung bei inhaltlichen Fragen. Bei methodischen Unsicherheiten haben uns Mireille Audeoud und Waltraud Sempert weitergeholfen, auch an sie ein grosses Dankeschön. Weiter möchten wir uns bei unseren InterviewpartnerInnen bedanken. Sie haben sich viel Zeit für die Beurteilung der Übungssammlung genommen und uns mit praktischen Tipps für deren Überarbeitung geholfen. Ebenfalls ganz herzlichen Dank an eine Legasthenietherapeutin und eine Englischlehrperson. Mit Interesse haben sie den Entstehungsprozess der Arbeit mitverfolgt und konnten uns aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung immer wieder nützliche Ideen geben. Zum Schluss möchten wir uns noch bei allen bedanken, die unsere Bachelorarbeit sorgfältig durchgelesen haben.

INHALTSVERZEICHNIS

Teil I	Einleitung	6
	1 Einführung ins Thema	6
	2 Problemdefinition	6
	3 Fragestellung und Zielsetzung	7
	4 Aufbau und wissenschaftliches Vorgehen	8
Teil II	Theoretischer Hintergrund	9
	1 Erst- und Zweitspracherwerb	9
	1.1 Begriffsklärungen	9
	1.2 Erstspracherwerb	10
	1.3 Zweitspracherwerb	11
	2 Schriftspracherwerb	12
	3 Lese-Rechtschreibstörung (LRS)	13
	3.1 Begriffsklärung und Erscheinungsbild	13
	3.2 Ursachen und Risikofaktoren	15
	3.2.1 Spezifische Spracherwerbsstörung (SSES)	16
	3.2.2 Störung der phonologischen Informationsverarbeitung	18
	3.3 Definition des Begriffs „Risikokinder für eine LRS“	20
	4 Frühenglisch	21
	4.1 Definition und Ausgangslage	21
	4.2 Exkurs: Projekte	23
	4.3 Früher Fremdsprachenbeginn	26
	4.4 Methoden im Fremdsprachenunterricht	27
	4.5 Richtlinien im Kanton Zürich	29
	4.5.1 Lehrplan Englisch	29
	4.5.2 Englischlehrmittel	30
	5 Vergleich der deutschen und englischen Sprache	35
	5.1 Orthografie	35
	5.2 Phonetik/Phonologie	38
	5.3 Grammatik	39
	5.4 Lexik	40
	5.5 Intonation und Wortbetonung	40
	6 Forschungsstand: LRS und Fremdspracherwerb	42
	6.1 LRS – ein Risiko für Probleme im Fremdspracherwerb	43
	6.2 Chancen des Fremdsprachenlernens – auch für Kinder mit einer LRS	44
	6.3 Einflussfaktoren auf den Fremdspracherwerb von Kindern mit einer LRS	45
	6.4 Zusammenhang zwischen der Orthografie einer Sprache und der Entwicklungsrate einer LRS	49
	6.5 Beispiele von Schwierigkeiten beim Englischerwerb	51
	7 Verknüpfung der theoretischen Grundlagen und Beantwortung der 1. Frage	53
Teil III	Entwicklung und Evaluation der Übungssammlung	55
	1 Forschungsdesign und Projektplan	55
	2 Entwicklung der Übungssammlung „English is fun!“ (1. Version)	56
	2.1 Gründe für die Erstellung	56
	2.2 Grundlagen und Ziele	56
	2.3 Entstehungsprozess	57
	2.4 Inhalte und Förderbereiche	58
	2.5 Theoretischer Hintergrund zu einzelnen Empfehlungen	59
	2.6 Theoretischer Hintergrund und Erklärung der Übungen	61

3	Evaluation der Übungssammlung „English is fun!“ (1. Version)	63
3.1	Erhebungsmethode	63
3.1.1	Stichprobe und Setting	64
3.2	Aufbereitungsmethode	65
3.3	Auswertungsmethode	66
3.4	Gütekriterien	68
3.4.1	Objektivität	68
3.4.2	Reliabilität	69
3.4.3	Validität	69
3.5	Ergebnisse der Auswertung	70
3.5.1	Ergänzende Informationen	75
3.6	Diskussion der Ergebnisse	76
3.6.1	Beurteilung der Ergebnisse und Konsequenzen für die Änderungen der 1. Version	76
3.6.2	Ergänzende Informationen	80
3.6.3	Methodenkritik	82
3.7	Erstellung der Übungssammlung „English is fun!“ (2. Version)	84
4	Beantwortung der 2. Frage	85
Teil IV	Konklusion	87
1	Inhaltliche Diskussion der gesamten Arbeit	87
2	Reflexion des Arbeitsprozesses	88
3	Fazit	89
4	Ausblick	90
Teil V	Verzeichnisse	91
1	Literaturverzeichnis	91
2	Tabellen	99
3	Abbildungen	99
Teil VI	Anhang	I
1	Interviews	II
1.1	Interviewleitfaden	II
1.2	Transkripte	VI
1.2.1	Transkription Interview A	VI
1.2.2	Transkription Interview B	XVI
1.2.3	Transkription Interview C	XXX
1.3	Auswertungen	XLII
1.3.1	Auswertungen Interview A	XLII
1.3.2	Auswertungen Interview B	LI
1.3.3	Auswertungen Interview C	LX
1.3.4	Zusammenfassende Auswertung aller drei Interviews im Überblick	LXVIII
2	Übungssammlung (2. Version)	LXXVIII

TEIL I EINLEITUNG

1 EINFÜHRUNG INS THEMA

Über die **Lese-Rechtschreibstörung (LRS)** gibt es zahlreiche Beiträge in der Fachliteratur, beispielsweise zu Ursachen, Risikofaktoren, Diagnostik und Therapie. Eine LRS zeigt sich meist nicht nur in der Schriftsprache der Muttersprache, sondern auch in anderen sprachlichen (und nicht-sprachlichen) Bereichen. Was uns diesbezüglich besonders interessiert, ist, wie Kinder mit einer LRS Fremdsprachen lernen.

Erste Ansätze dazu geben Forschungen aus Deutschland, die sich mit dem Englischwerb v. a. in der Mittel- und Oberstufe befassen. Dass alle Kinder Englisch lernen sollen, wird gesetzlich vorgeschrieben. Einen **Grund für das Fremdsprachenlernen** nennt Sassenroth: „Im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung unserer Welt ist es sicherlich unbestreitbar, dass gute Fremdsprachenkenntnisse in der heutigen Zeit unabdingbar sind, um im Arbeitsprozess bestehen zu können“ (2002, S. 201). Ist es jedoch wirklich für alle Kinder sinnvoll, Englisch oder eine andere Fremdsprache zu lernen? Wie ist dies beispielsweise für Kinder mit einer LRS, die schon in ihrer Muttersprache Schwierigkeiten haben?

In der Schweiz sieht die Situation etwas anders als in Deutschland aus, es gibt kaum Literatur zum Thema LRS und Fremdspracherwerb. Frühenglisch in der 2./3. Klasse ist jedoch schon seit längerer Zeit ein viel diskutiertes Thema, das nicht an Aktualität zu verlieren scheint. Momentan läuft an der Universität Zürich die Studie **Frühenglisch im Gehirn**. Als erstes Forschungsteam aus der Schweiz untersuchen kognitive Neurowissenschaftler den Frühenglischerwerb von Kindern mit einer Leseschwäche.

Bei der komplexen Thematik „LRS und Frühenglisch“ besteht dementsprechend ein grosser **Forschungsbedarf**. Als zukünftige Logopädinnen, und somit Fachkundige bezüglich LRS, möchten wir gleichzeitig einen Beitrag dazu leisten. Da wir unser Wissen über die LRS weiter vertiefen wollen und auch grosses Interesse an der englischen Sprache haben, beschlossen wir, unsere Bachelorarbeit diesem Gebiet zu widmen.

2 PROBLEMDEFINITION

In der Literatur wird mehrfach erwähnt, dass viele Kinder mit einer LRS Mühe beim Fremdspracherwerb haben (Brezing, 2002; Zander, 2008). Dies trifft auch insbesondere auf das Englische zu, das nur wenig regelmässige Phonem-Graphem-Korrespondenzen aufweist (Landerl & Wimmer, 1998). Bei gewissen Autoren ist zu lesen, dass Defizite in der Muttersprache den Zweitspracherwerb erschweren (Ganschow & Sparks, 1991). Stellt also eine **LRS ein Risiko** dar, beim Fremdspracherwerb ähnliche **Schwierigkeiten** wie in der Muttersprache zu entwickeln?

Im Kanton Zürich wird Englisch ab der 2. Klasse unterrichtet, wenn sich die Kinder im Deutschen noch mitten im Schriftspracherwerb befinden. Gemäss Lehrplan erfolgt

die Einführung der Steinschrift im Deutschen in der 1. Klasse und ist nicht an das Fach Englisch gekoppelt. Die Auseinandersetzung mit der neuen Sprache könnte somit für Kinder mit einer LRS eine Verunsicherung sein. Damit sie die Freude an der Fremdsprache nicht verlieren, ist es wichtig, dass Erfolge durch rechtzeitige **Unterstützung** gesichert werden.

Konkrete Hilfestellungen für diese Kinder beim Frühenglischerwerb sind jedoch an den Schweizer Schulen noch wenig bekannt. Nicht nur Fachpersonen und VertreterInnen¹ des Verbandes Dyslexie Schweiz erachten solche **Hilfestellungen** als **wichtig und wünschenswert**, sondern es wird auch in der Literatur auf den Bedarf hingewiesen (u. a. bei Hartmann, 2007; in der Masterthese von Bitzi & Ritzmann, 2009, sowie Hengartner & Egli, 2010).

Es ist möglich, dass Kinder zum Zeitpunkt des Frühenglischerwerbs Auffälligkeiten zeigen, die Risikofaktoren für eine LRS darstellen. Wie bereits erwähnt, ist die Thematik Frühenglisch sehr aktuell und der Zusammenhang mit einer LRS noch wenig erforscht. Deshalb finden wir es wichtig, **Risikokinder für eine LRS** im Anfangsunterricht zu unterstützen, noch bevor grosse Schwierigkeiten auftreten.

3 FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG

Aus den vorangehenden Erläuterungen ergeben sich nun folgende Fragestellungen:

Welche Schwierigkeiten beim Englischerwerb können bei Kindern mit einer LRS auftreten?

Weil die Diagnose LRS zum Zeitpunkt des Frühenglischerwerbs noch nicht immer gestellt wurde, berücksichtigen wir in unserer Arbeit auch sogenannte „Risikokinder für eine LRS“ (vgl. Kapitel 3.3, Teil II). Daraus erfolgt die zweite Fragestellung:

Welche sprachspezifischen Hilfestellungen bieten sich Kindern mit einer LRS - oder Risikokindern für eine LRS - im Frühenglischunterricht an?

Das Ziel unserer Arbeit ist es, eine Übungssammlung mit Hilfestellungen für Lehrpersonen und Schulische HeilpädagogInnen zu erstellen, damit sie Kinder mit einer LRS oder Risikokinder für eine LRS beim Frühenglischerwerb unterstützen können. Dabei konzentrieren wir uns auf den Frühenglischunterricht in der 2./3. Klasse des Kantons Zürich.

¹ Zu Gunsten der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die geschlechterneutrale Formulierung durch die Schreibform des Binnen-I-s berücksichtigt (vgl. Waid, 2009, S. 7).

4 AUFBAU UND WISSENSCHAFTLICHES VORGEHEN

Nach dem vorliegenden einleitenden Teil widmen wir uns dem **theoretischen Hintergrund** unserer Arbeit. Zunächst erfolgt eine kurze Erklärung des Erst- und Zweitspracherwerbs, da es in dieser Bachelorarbeit um die Fremdsprache Englisch geht, die als zweite Sprache gelernt wird. Beim Schriftspracherwerb, die bei einer LRS betroffen ist, werden in wenigen Worten die zum Zeitpunkt des Frühenglischunterrichts relevanten Phasen dargestellt. Anschliessend wird das Thema LRS, insbesondere die Risikofaktoren für eine LRS, ergründet. Dieses Kapitel erachten wir als wichtig, da wir eine Übungssammlung erstellen möchten, die sich an Kinder mit einer LRS sowie Risikokinder für eine LRS richtet. Genauere Informationen zum Frühenglischen im Kanton Zürich, insbesondere bezüglich Lehrplan, Unterrichtsmethode und Lehrmittel, werden ebenfalls für die Erstellung der Übungssammlung benötigt. Anschliessend wird ein Vergleich zwischen der deutschen und englischen Sprache hergestellt, um u. a. daraus mögliche Schwierigkeiten für Kinder mit einer LRS bzw. Risikokinder ableiten zu können. Diese Folgerungen ergänzen wir durch Erkenntnisse aus der Forschung im Bereich LRS und Fremdspracherwerb.

Des Weiteren beinhaltet die Arbeit die **Entwicklung der Übungssammlung**, wobei u. a. Grundlagen, Ziele, Inhalte und theoretische Hintergründe der Sammlung erklärt werden. Deren **Evaluation** erfolgt mittels Interviews, in denen die Übungssammlung durch Experten (Englischlehrerin, Schulischer Heilpädagoge und Logopädinnen) aus ihrem jeweiligen Blickwinkel beurteilt wird.

TEIL II THEORETISCHER HINTERGRUND

1 ERST- UND ZWEITSPRACHERWERB

1.1 BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Mit Ausnahme des letzten Abschnittes beziehen sich die Begriffsklärungen (vgl. auch Abbildung 1) auf Günther und Günther (2007, S. 56-59).

Die erste Sprache, die ein Kind erwirbt, wird als **Erstsprache (L 1)** bezeichnet. Der Begriff **Muttersprache** wird meist synonym verwendet. In unserer Arbeit brauchen wir die drei Termini Erstsprache/L 1/Muttersprache als Synonyme.

Nach oder gleichzeitig mit der Erstsprache kann eine **Zweitsprache (L 2)** erworben werden. Diese dient oft zur Verständigung in einer anderen Kultur, wie z. B. bei Migrationskindern. In diesem Fall wird sie natürlich und ungesteuert in der alltäglichen Kommunikation erlernt. Die Zweitsprache kann auch eine **Fremdsprache** sein, die systematisch und gesteuert in der Schule vermittelt und nicht in der alltäglichen Umgebung gesprochen wird. In unserer Arbeit ist es das Frühenglische.

Von **Mehrsprachigkeit** ist dann die Rede, wenn ein Kind täglich zwei oder mehrere Sprachen zur Kommunikation verwendet.

Darauf einzugehen, ob Schweizerdeutsch als eigenständige Sprache gezählt werden kann oder nicht, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Der Einfachheit halber übernehmen wir die Bezeichnungen L 1 (Erstsprache) für die deutsche und L 2 (Zweitsprache, erste schulische Fremdsprache) für die englische Sprache (vgl. Hänni Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen, 2009, S. 7). Für mehrsprachige Kinder sieht die Situation natürlich nochmals anders aus. Das Thema Mehrsprachigkeit können wir jedoch in dieser Arbeit ebenfalls nicht vertiefen. Wir gehen jedoch davon aus, dass das Frühenglisch für alle (ein- oder mehrsprachige) Kinder neu ist und auf ähnliche Weise erworben wird.

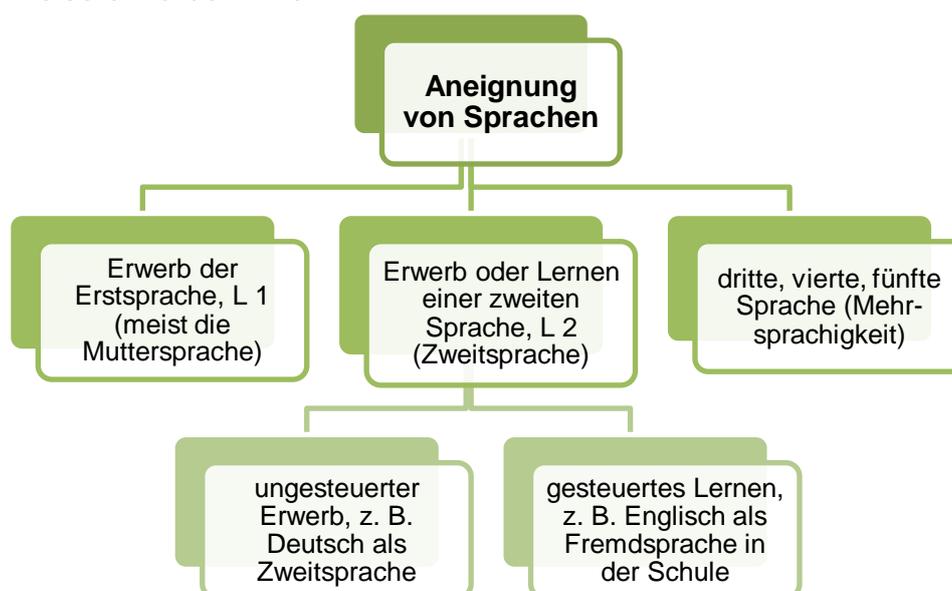


Abbildung 1: Aneignung von Sprachen (in Anlehnung an Günther & Günther, 2007, S. 62)

1.2 ERSTSPRACHERWERB

Mit Ausnahme des letzten Abschnittes beziehen sich die folgenden Ausführungen auf Günther und Günther (2007, S. 89-92).

Günther und Günther schreiben: „Die Kinder erwerben die Sprache (= Erstsprache) auf ganz natürliche und in der Regel unkomplizierte Art und Weise. Wie dieser Erwerbsvorgang sich im Einzelnen vollzieht, wissen wir bis zum heutigen Tag nicht genau“ (2007, S. 99). Deshalb gibt es mehrere theoretische Erklärungsversuche, die den Fokus jeweils auf unterschiedliche Aspekte des Spracherwerbs legen.

Der **behavioristische Ansatz** von Skinner geht davon aus, dass Sprache durch Imitation der Erwachsenen gelernt wird.

Beim **Nativismus** hingegen spielt die Umwelt eine nicht so zentrale Rolle. Der amerikanische Linguist Chomsky ist der Meinung, dass Kinder über ein angeborenes Sprachprogramm verfügen, mit dem sie sich die Sprache weitgehend selbst aneignen.

Gemäss dem Entwicklungspsychologen Piaget, der den **kognitivistischen Ansatz** vertritt, ist die Sprachentwicklung eng mit der kognitiven Entwicklung verknüpft. Sprache und Denken beeinflussen sich gegenseitig. Der Spracherwerb erfolgt durch die aktive kognitive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Die sensorische Entwicklung wird dabei als sehr wichtig erachtet, da Motorik und Wahrnehmung u. a. als Grundlage für den Spracherwerb gelten.

Die **Interaktionisten** sind der Ansicht, dass die Erstsprache durch die Wechselbeziehung eines Kindes mit seiner Umwelt erworben wird. Die Interaktion eines Säuglings mit seiner Mutter betrachtet Bruner als erste Kommunikationsform und somit als Basis für die weitere Sprachentwicklung.

Der Erstspracherwerb vollzieht sich weitgehend unbewusst. „Kinder leiten das Lautsystem, die Grammatik, den Wortschatz, die Kommunikationsregeln usw. aus der alltäglichen Menge an sprachlichen Äusserungen ab. Diese Fähigkeit bezeichnet man als Abstraktion von linguistischen Wissen aus dem Input“ (Kannengieser, 2009, S. 6). Mit vier bis fünf Jahren ist der Erstspracherwerb (Lautsprache) zu einem grossen Teil abgeschlossen, auch wenn sich die Sprache noch weiterentwickelt. Beispielsweise werden die grammatischen Strukturen komplexer und der Wortschatz erweitert sich (vgl. ebd., S. 6-7).

1.3 ZWEITSPRACHERWERB

Eine Definition von Zweitspracherwerb geben Günther und Günther. Dieser „wird als Sammelbegriff für jeden Spracherwerb verstanden, der sich gleichzeitig mit (= simultan) oder als Folge (= konsekutiv) zum Grundspracherwerb (Erstspracherwerb) vollzieht“ (2007, S. 141). Wie im Kapitel 1.1, Teil II bereits ersichtlich, wird zwischen ungesteuertem und gesteuertem Zweitspracherwerb unterschieden. In dieser Arbeit geht es um den Fremdspracherwerb bzw. das Fremdsprachenlernen in der Schule, eine Form des gesteuerten Zweitspracherwerbs. Dabei verwenden wir forthin die Begriffe „Erwerb“ und „Lernen“ synonym.

Wie eine Zweitsprache erworben wird, beschreiben Günther und Günther durch die folgenden drei Hypothesen (2007, S. 146-149):

Die **Identitäts-Hypothese** besagt, dass der Erst- und Zweitspracherwerb nach den gleichen Prinzipien verlaufen. Beide Sprachen werden mithilfe eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus erlernt.

Bei der **Transfer-Hypothese** (auch Kontrastiv- oder Kontrastivitätshypothese) wird angenommen, dass die Erstsprache den Zweitspracherwerb beeinflusst. Bei gleichen oder ähnlichen Strukturen in der Zweitsprache wirkt sich die Erstsprache positiv auf ebendiese aus (positiver Transfer). Unterschiede zwischen den beiden Sprachsystemen können jedoch zu einem negativen Transfer führen (eine Regel der Erstsprache wird fälschlicherweise auf die Zweitsprache übertragen). In diesem Fall kommt es zu Interferenzen.

Gemäss der **Interlanguage-Hypothese** werden auf dem Weg zur Beherrschung der Zweitsprache individuelle Zwischensprachen (interlanguages) gebildet. Das Sprachsystem dieser Zwischensprachen beinhaltet sowohl Merkmale der Erst- und Zweitsprache als auch eigenständige Züge.

Zusammenfassung Kapitel 1:

Unter **Erstsprache (L 1)** wird die erste Sprache verstanden, die ein Kind erwirbt. Um den Erwerbsvorgang zu erklären, gibt es verschiedene theoretische Zugangswege (Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus, Interaktionismus). Der Erstspracherwerb erfolgt in der Regel auf natürliche, weitgehend unbewusste Art und Weise. Die Lautsprachentwicklung ist mit vier bis fünf Jahren zu einem grossen Teil abgeschlossen.

Die **Zweitsprache (L 2)** wird nach der Erstsprache oder gleichzeitig erworben. Wie zum Erstspracherwerb gibt es auch zum Zweitspracherwerb unterschiedliche theoretische Erklärungsversuche (Identitäts-, Transfer- und Interlanguage-Hypothese). Der Erwerb erfolgt ungesteuert (z. B. bei Migrantenkinder) oder gesteuert (wie die **Fremdsprache** Englisch im Unterricht).

2 SCHRIFTSPRACHERWERB

Der Schriftspracherwerb beginnt nicht erst in der Primarschule, sondern schon im Alter von zwei bis drei Jahren. Er wird also bereits im Elternhaus und im Kindergarten angebahnt (vgl. Günther & Günther, 2007, S. 178).

Es gibt mehrere Entwicklungsmodelle, welche die Prozesse beim Lesen- und Schreibenlernen erklären und jeweils auf die kontextfreie Wortverarbeitung fokussieren (vgl. Mayer, 2010, S. 21). Mayer bezieht sich auf diese Modelle und unterscheidet fünf Phasen bzw. **Strategien des Schriftspracherwerbsprozesses** (vgl. ebd., S. 23-33). Zu Beginn werden die präliteralen Vorläuferfähigkeiten genannt, anschliessend kommt die logographemische Strategie, worauf die alphabetische, die orthografische und zum Schluss die integrativ-automatisierte Strategie folgt.

Die unten stehende Tabelle soll die wesentlichen Merkmale der alphabetischen und orthografischen Strategie aufzeigen. Diese sind für unsere Arbeit besonders relevant, da sie in der Regel deutschsprachige Kinder in der 2./3. Klasse gebrauchen.

Tabelle 1: Merkmale der alphabetischen und orthografischen Strategie (in Anlehnung an Mayer, 2010, S. 12-14 und S. 17-18)

	<i>Verarbeitungseinheiten</i>	<i>Lesen</i>	<i>Schreiben</i>
Alphabetische Strategie (steht im Zusammenhang mit der Phonembewusstheit und dem phonologischen Arbeitsgedächtnis / Kurzzeitgedächtnis)	Grapheme bzw. Phoneme	Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK), lauttreues Lesen	Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK), lauttreues Schreiben
Orthografische Strategie (steht im Zusammenhang mit dem Langzeitgedächtnis)	Silben, Morpheme, häufig vorkommende Phonem- bzw. Graphemfolgen	direkte, automatisierte Worterkennung (Sichtwortschatz)	zunehmend orthografisch korrekte Schreibweise

Zusammenfassung Kapitel 2:

Der Schriftspracherwerb beginnt schon im Alter von zwei bis drei Jahren. Entwicklungsmodelle zeigen die Erwerbsreihenfolge und die jeweils vorwiegend verwendeten **Strategien** auf. In der 2./3. Klasse sind dies die alphabetische (Entdeckung der Graphem-Phonem-Korrespondenz beim Lesen und der Phonem-Graphem-Korrespondenz beim Schreiben) sowie die orthografische Strategie (automatisierte Worterkennung und zunehmend korrekte Schreibweise).

3 LESE-RECHTSCHREIBSTÖRUNG (LRS)

3.1 BEGRIFFSKLÄRUNG UND ERSCHEINUNGSBILD

Es existieren **verschiedene Begriffe**, um die vielfältigen Probleme beim Lesen und Schreiben zu benennen:

- Legasthenie (vgl. Benz, 2005, S. 5-7; Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 20),
- Dyslexie (international verwendeter Begriff),
- Entwicklungsdyslexie (vgl. Costard, 2007, S. 63-72),
- Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (vgl. Naegele & Valtin, 2003, S. 9),
- Lese-Rechtschreib-Schwäche (vgl. Fink, 2004, S. 13) und
- Lese-Rechtschreibstörung (vgl. Mayer, 2010, S. 9; Warnke, Hemminger & Plume, 2004, S. 1).

Die Begriffe werden aber nicht immer synonym verwendet. Fink unterscheidet beispielsweise die Legasthenie von der Lese-Rechtschreib-Schwäche: „Während Legasthenie eine anlage- oder auch entwicklungsbedingte Teilleistungsstörung des Gehirns ist, die sich unter anderem in einer LRS ausdrückt, tritt eine bloße LRS immer milieubedingt auf“ (2004, S. 13). Teilweise wird sogar ein- und derselbe Fachausdruck uneinheitlich gebraucht.

In unserer Arbeit haben wir uns für die Bezeichnung Lese-Rechtschreibstörung (LRS) nach der **Definition** der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entschieden. Sie hat die LRS in die Internationale Klassifikation der Krankheiten (ICD) aufgenommen (vgl. Tabelle 2). Gemäss WHO handelt es sich bei einer LRS um eine Abweichung des Entwicklungsstandes in der Lesegenauigkeit, dem Leseverständnis und/oder im Rechtschreiben bei mindestens durchschnittlicher Intelligenz und regulärem Schulunterricht (vgl. Klicpera et al., 2010, S. 124-125).

Tabelle 2: Klassifikation der LRS gemäss WHO (DIMDI: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2010)

ICD-10-WHO, Version 2011	
F 81.0	Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten
F 81.1	Lese- und Rechtschreibstörung

Das **Erscheinungsbild** einer LRS ist sehr individuell und unterscheidet sich auch je nach dem, in welcher Phase des Schriftspracherwerbs sich ein Kind befindet. In der frühen Grundschulzeit dominieren sicherlich Fehler in der Umsetzung der Graphem-Phonem- bzw. Phonem-Graphem-Korrespondenz (z. B. Auslassungen von Buchstaben). Einen guten Überblick über häufige Symptome, die sich direkt beim Lesen und Schreiben zeigen, bietet folgende Abbildung:

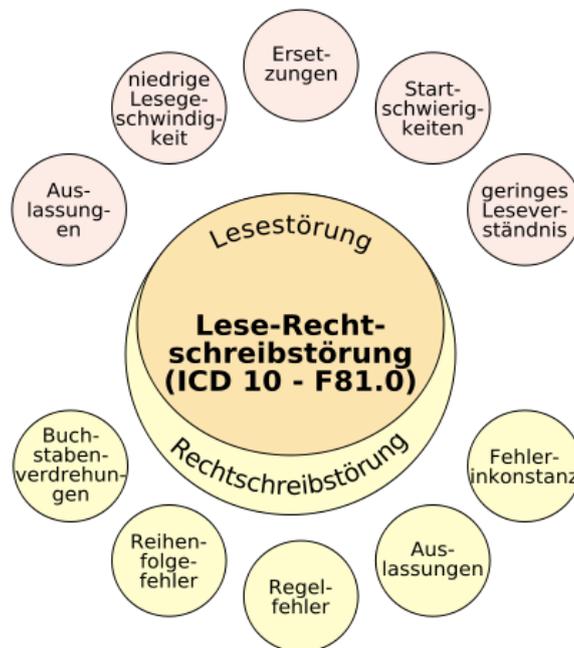


Abbildung 2: Erscheinungsbild der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) gemäss der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) der WHO (Lenhard, 2009)

3.2 URSACHEN UND RISIKOFAKTOREN

Eine LRS entsteht immer durch ein dynamisches Zusammenspiel mehrerer Faktoren, was bei jedem Kind wieder anders aussieht (vgl. Klicpera et al., 2010, S. 165). Oft wird von *möglichen Ursachen* oder *Risikofaktoren* gesprochen, da nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, wie sich eine LRS herausbildet. Solche möglichen Ursachen sind in der unten stehenden Abbildung aufgelistet. Sie stellt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

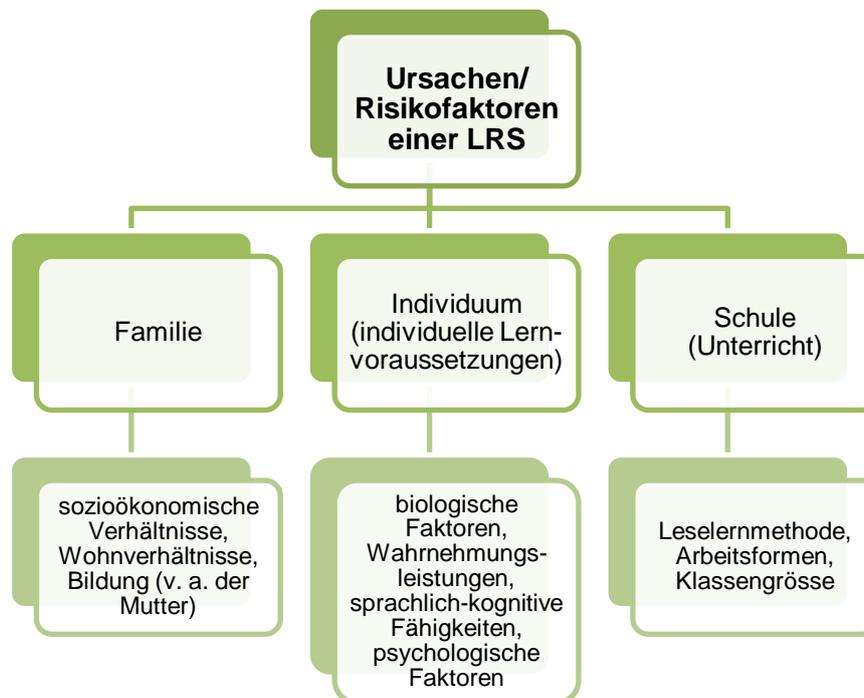


Abbildung 3: Ursachen/Risikofaktoren einer LRS (in Anlehnung an das interaktive Modell der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten von Klicpera et al., 2010, S. 165-166 und S. 167-195)

Da für uns als zukünftige Logopädinnen v. a. bestimmte **individuelle Lernvoraussetzungen** von Interesse und beeinflussbar sind, werden wir genauer darauf eingehen.

Die *biologischen Faktoren* umfassen u. a. genetische und neuropsychologische Komponenten. Diese sind bei Klicpera et al. (2010, S. 166-180) ausführlich beschrieben. Hierbei werden zwei wichtige Informationen besonders hervorgehoben:

Wenn bei einem Elternteil bereits eine LRS vorliegt, beträgt das Risiko für deren Entwicklung bei Jungen 36-40%, bei Mädchen 20%. Haben beide Elternteile eine LRS, erhöht sich das Risiko zusätzlich (vgl. ebd., S. 169-170).

Zu den neuropsychologischen Faktoren zählen beispielsweise anatomisch-strukturelle Abweichungen des Zentralnervensystems und Veränderungen der Informationsverarbeitung, die in einem Elektroenzephalogramm (EEG) sichtbar gemacht werden können (vgl. ebd., S. 175-177).

Für das Lesen und Schreiben zentrale *Wahrnehmungsleistungen* liegen hauptsächlich im visuellen und auditiven Bereich (vgl. ebd., S. 181-187). Liegen Probleme bei der visuellen bzw. auditiven Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit oder Speicherung vor, erschwert dies den Schriftspracherwerb.

Sprachlich-kognitive Fähigkeiten beeinflussen das Lesen- und Schreibenlernen ebenfalls in besonderem Masse. Klicpera et al. schreiben: „Eine der stärksten Prädiktoren für Leseschwierigkeiten sind Beeinträchtigungen in der vorschulischen Sprachentwicklung“ (2010, S. 184). Weiter meinen sie: „Die Vorhersage künftiger Leseschwierigkeiten durch den Sprachentwicklungsstand im Vorschulalter ist zweifellos ein Hinweis, dass ein unzureichender Sprachentwicklungsstand ein Risiko für die Entwicklung von Lese- und im Weiteren auch von Schreibschwierigkeiten darstellt“ (ebd., S. 185). Ebenfalls als Hinweise werden Probleme mit der phonologischen Bewusstheit, dem Arbeitsgedächtnis und eine geringe Benennungsgeschwindigkeit genannt. Diese drei Komponenten gehören zum Konstrukt der phonologischen Informationsverarbeitung (vgl. Mayer, 2010, S. 34-35).

Auf *psychologischen Faktoren*, die möglicherweise zur Entstehung einer LRS beitragen, können wir in dieser Arbeit nicht näher eingehen.

3.2.1 SPEZIFISCHE SPRACHERWERBSSTÖRUNG (SSES)

Eine spezifische Spracherwerbsstörung (SSES; Synonym: Sprachentwicklungsstörung) ist per **Definition** primär sprachlicher Natur. Es liegt weder eine neurologische, sensorische oder emotionale Schädigung noch eine geistige Behinderung vor, d. h. die non-verbale Intelligenz befindet sich im Normbereich. Charakteristisch für eine SSES ist ein später Sprechbeginn und ein verlangsamter Spracherwerb, der möglicherweise stagniert. Das Sprachverständnis ist meist besser als die Sprachproduktion und die Bereiche Syntax und Morphologie sind stärker betroffen als Semantik und Pragmatik.

(vgl. Grimm, 2003, S. 121-122)

Das Erscheinungsbild einer SSES ist oft vielfältig: Eine schwer verständliche Aussprache, ein wenig umfangreiches Lexikon sowie Wortfindungsstörungen können dazu gehören. Dysgrammatismus wird als Leitsymptom genannt.

(vgl. Dannenbauer, 2007, S. 293)

In der Literatur werden verschiedene **Ursachen** für eine SSES diskutiert. Die Umweltsprache, insbesondere das *Sprachangebot der Mutter*, spielt sicherlich eine Rolle beim kindlichen Spracherwerb (vgl. Grimm, 2003, S. 143). Grimm betont aber: „Das syntaktische Defizit der Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung kann nicht kausal auf eine mangelhafte strukturelle Qualität der mütterlichen Sprache zurückgeführt werden“ (2003, S. 145).

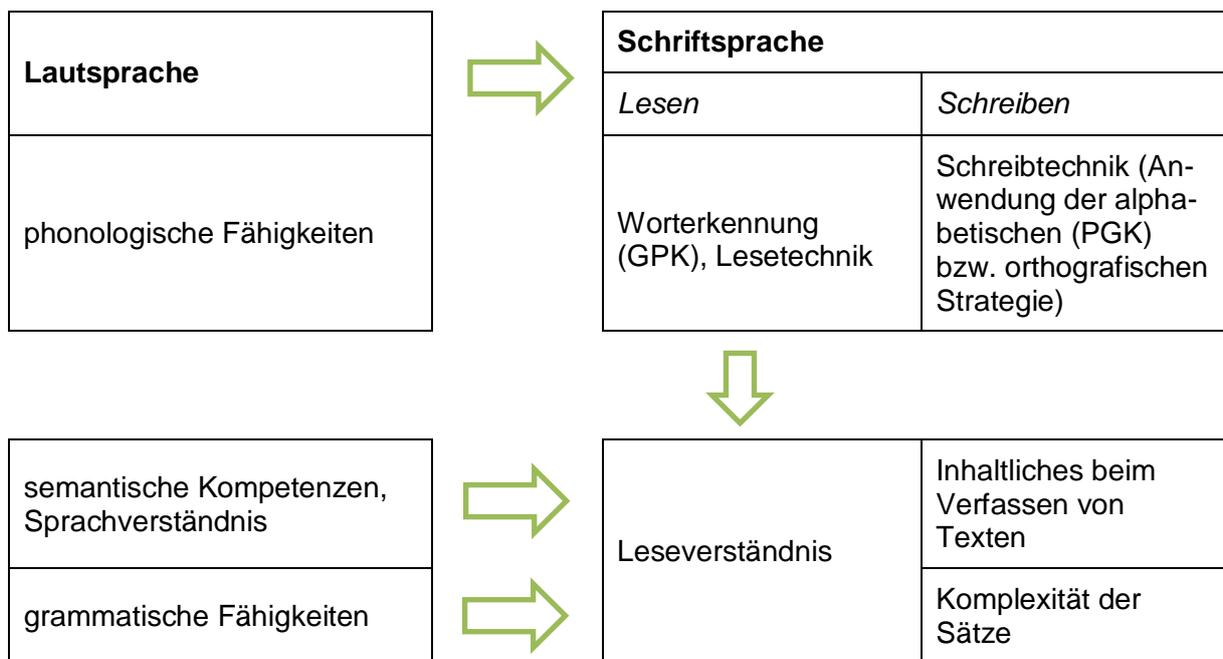
Weiter werden als Ursache *Defizite bei der sprachlichen Informationsverarbeitung* erwähnt (vgl. ebd., S. 154). Kinder mit einer SSES haben Mühe bei der Verarbeitung

schnell aufeinander folgender Sprachlaute und eine Schwäche des Kurzzeitgedächtnisses (vgl. Szagun, 2007, S. 203).

Ein anderer Faktor ist die *Genetik*: Zwillingsstudien haben ergeben, dass eine SSES teilweise genetisch bedingt sein kann (vgl. ebd., S. 198-199).

Sowohl in der Literatur als auch in der Praxis ist man sich weitgehend einig, dass eine LRS häufig mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung im Zusammenhang steht. Wie bereits erwähnt, wird eine **SSES als bedeutender Risikofaktor für eine LRS gesehen** (vgl. Klicpera et al., 2010, S. 135; Mayer, 2010, S. 15-17; Sassenroth, 2002, S. 201; Warnke et al., 2004, S. 7). Kinder mit einer SSES „entwickeln etwa sechsmal so häufig Probleme beim Schriftspracherwerb wie sprachlich unauffällige Altersgenossen“ (Mayer, 2010, S. 17). Die folgende Tabelle soll einige **Zusammenhänge zwischen Laut- und Schriftsprache** aufzeigen. So wird auch klarer, warum Probleme bei der Lautsprachentwicklung, insbesondere eine SSES, als Risiko für eine LRS gelten.

Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen Laut- und Schriftsprache (in Anlehnung an Mayer, 2010, S. 12-15 und S. 17-18; Grimm, 2003, S. 172)



Die schriftsprachlichen Fähigkeiten haben wiederum Auswirkungen auf die Weiterentwicklung lautsprachlicher Fähigkeiten. Laut- und Schriftsprache beeinflussen sich also gegenseitig.

3.2.2 STÖRUNG DER PHONOLOGISCHEN INFORMATIONSVERARBEITUNG

Zur Bedeutung der phonologischen Informationsverarbeitung für den Schriftspracherwerb schreibt Mayer Folgendes: „Beeinträchtigungen auf dieser Ebene werden heute als zentrale Ursache von Lese-Rechtschreib-Störungen angenommen“ (2010, S. 34). Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3.2, Teil II), umfasst die phonologische Informationsverarbeitung drei Komponenten: Die phonologische Bewusstheit, das phonologische Arbeitsgedächtnis (Kurzzeitgedächtnis) sowie die Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Informationen.

Die **phonologische Bewusstheit** ist ein Teilbereich der metalinguistischen Bewusstheit (Sprachbewusstheit), worunter man die Fähigkeit versteht, zunehmend vom Inhalt der Sprache zu abstrahieren und über die Form zu reflektieren (vgl. Mayer, 2010, S. 44). Unterschieden wird zwischen der *phonologischen Bewusstheit im weiteren* und *engeren Sinne* (vgl. Schneider & Küspert, 2006, S. 113-114). Erstere entwickelt sich bereits im Vorschulalter und umfasst grössere phonologische Einheiten wie Silbe und Reim. Letztere, bei der es um die Verarbeitung von Phonemen geht (Phonembewusstheit), wird meist beim Erlernen der Schriftsprache in der Schule ausgebildet. Aber gemäss Mayer „scheint es sinnvoller anzunehmen, dass der geforderte Grad der Bewusstheit die bedeutendere Dimension [als diejenige der phonologischen Einheit, Anm. d. Verf.] darstellt, um zwischen Vorläufer- und Folgefähigkeiten zu unterscheiden“ (2010, S. 48). Gewisse Aufgaben erfordern eher implizite (unbewusste, nicht verbalisierbare), andere eher explizite (bewusste) Kompetenzen. *Implizite Fähigkeiten* können im Vorschulalter erwartet werden, während sich *explizite Fähigkeiten* v. a. durch die Auseinandersetzung mit der Schrift in der Schule entwickeln. Aufgaben zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit sind mit steigendem Bewusstheitsgrad: Identifikation (erkennen), Segmentation (zerlegen), Synthese (zusammensetzen) und Manipulation (verändern) der verschiedenen sprachlichen Einheiten (vgl. Mayer, 2010, S. 47).

Den Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und LRS sehen Warnke et al. folgendermassen: „Die Befundlage lässt die Schlussfolgerung zu, dass Vorschulkinder mit guten phonologischen Kenntnissen sehr wahrscheinlich problemlos lesen und schreiben lernen, während Vorschulkinder mit niedriger phonologischer Bewusstheit mit dem Risiko behaftet sind, Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens zu entwickeln“ (2004, S. 18). Die Förderung der phonologischen Bewusstheit hat also sicher einen positiven Effekt auf den Schriftspracherwerb in der Schule, v. a. auf das Erlernen der Graphem-Phonem- bzw. Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln.

Das **phonologische Arbeitsgedächtnis** kann sprachliche Informationen parallel verarbeiten und kurzzeitig speichern. Durch das Nachsprechen von Pseudowörtern wird beispielsweise überprüft, ob eine unbekannte Lautfolge gespeichert und sofort wiedergegeben werden kann. Das Arbeitsgedächtnis steht in engem Zusammenhang zur Lesefähigkeit. Bei LeseanfängerInnen werden die bereits verarbeiteten Buchstaben im Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert, während die weiteren Buchstaben nach den Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln verarbeitet werden. Vor allem

längere Wörter erfordern dabei eine hohe Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Bei fortgeschrittenen LeserInnen spielt das Arbeitsgedächtnis eine noch wichtigere Rolle, da für die Sicherung des Leseverständnisses z. T. ganze Absätze zwischengespeichert werden müssen.

(vgl. Mayer, 2010, S. 35-43)

Die dritte Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung ist die **Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Informationen**, die im mentalen Lexikon (Teil des Langzeitgedächtnisses) gespeichert sind. Als Benennungsgeschwindigkeit, ein Spezialfall der Zugriffsgeschwindigkeit, wird die Fähigkeit bezeichnet, wie schnell bekannte visuell präsentierte Items benannt werden können. Sie steht im Zusammenhang mit der automatisierten Worterkennung, die sich wiederum auf die Lesegeschwindigkeit auswirkt. In Ländern mit transparenten Orthografien gilt die Benennungsgeschwindigkeit als primärer Prognoseindikator, um Risikokinder für eine LRS zu erkennen.

(vgl. Mayer, 2010, S. 56-66)

Die nächste Tabelle soll den Zusammenhang zwischen phonologischer Informationsverarbeitung und Schriftspracherwerb nochmals zusammenfassend darstellen:

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen phonologischer Informationsverarbeitung und Schriftspracherwerb

Phonologische Informationsverarbeitung	Schriftspracherwerb
Phonologische Bewusstheit	Alphabetische Strategie: GPK bzw. PGK, erste Schritte beim Lesen- und Schreibenlernen
Phonologisches Arbeitsgedächtnis	Alphabetische und orthografische Strategie: Zwischenspeicherung von Buchstaben / Wörtern / Sätzen etc.
Benennungsgeschwindigkeit	Übergang von der alphabetischen zur orthografischen Strategie Automatisierung des Lese- und Schreibprozesses, Lesegeschwindigkeit



3.3 DEFINITION DES BEGRIFFS „RISIKOKINDER FÜR EINE LRS“

Gemäss den Ausführungen der vorhergehenden Kapitel definieren wir Risikokinder für eine LRS folgendermassen:

Risikokinder für eine LRS sind Kinder, bei denen eine LRS in der Familie bereits vorkommt oder die wegen einer SSES oder Problemen der phonologischen Informationsverarbeitung in logopädischer Behandlung sind bzw. waren.

Wir fassen dabei unsere Definition so eng, damit wir im Rahmen dieser Arbeit genau eingrenzen können, welche Risikogruppe wir mit unseren Übungsvorschlägen primär fördern möchten. Selbstverständlich können jedoch diese Fördervorschläge auch andere Kinder unterstützen. Sellin schreibt diesbezüglich:

Die schulischen Bedingungen für den Fremdsprachenerwerb für Legastheniker, Schüler mit anderen Teilleistungsstörungen und nicht-sprachlichen Begabungsschwerpunkten, jedoch mit ebenfalls durchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Intelligenz, können durch wenig aufwändige Massnahmen im Unterricht und Ratschlägen für die häusliche Arbeit verändert und für diese grosse Gruppe von Personen mit Lernbesonderheiten zur Vermeidung von Fehlern und zum Strategiegewinn beim Fremdsprachenerwerb erheblich verbessert werden. (2004, S. 7)

Zusammenfassung Kapitel 3:

Die Termini zur Bezeichnung von Problemen in den Bereichen Lesen und Schreiben werden oft unterschiedlich definiert. In unserer Arbeit brauchen wir den Begriff Lese-Rechtschreibstörung (LRS) nach der **WHO-Definition**.

Die **Symptome** einer LRS variieren je nach Phase des Schriftspracherwerbs. In der 2./3. Klasse dominieren Schwierigkeiten in der Umsetzung der Graphem-Phonem- bzw. Phonem-Graphem-Korrespondenz.

Eine LRS entsteht durch das Zusammenspiel diverser Faktoren. **Mögliche Ursachen und Risikofaktoren** kommen aus den Bereichen Familie und Schule oder sind individuell bedingt (genetische Komponente, visuelle und auditive Wahrnehmung, Sprachentwicklungsstand). Die Vererbung, die spezifische Spracherwerbsstörung (SSES) sowie eine Störung der phonologischen Informationsverarbeitung gelten als bedeutende Risikofaktoren für eine LRS. Folglich sind nach unserer Definition von Risikokindern eine oder mehrere dieser drei Komponenten zutreffend.

Wie Kinder mit einer LRS weisen auch solche mit einer **SSES** eine durchschnittliche non-verbale Intelligenz auf. Eine SSES kann sich auf allen Sprachebenen zeigen. Als Ursachen werden u. a. das Sprachangebot der Mutter, die sprachliche Informationsverarbeitung und genetische Faktoren diskutiert.

Die **phonologische Informationsverarbeitung** umfasst die phonologische Bewusstheit (wichtig zu Beginn des Schriftspracherwerbs), das phonologische Arbeitsgedächtnis (Zwischenspeicherung von Buchstaben, Wörtern, Sätzen) und die Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Informationen (Benennungsgeschwindigkeit: Automatisierung des Lese- und Schreibprozesses).

4 FRÜHENGLISCH

4.1 DEFINITION UND AUSGANGSLAGE

Der Begriff „Frühenglisch“ ist nicht klar definiert. In der Schweiz wird von Frühenglisch in privaten und öffentlichen Bildungsinstitutionen gesprochen. Meist wird darunter vorschulisches Englischlernen verstanden oder auch das Englischlernen in der Primarschule in Abgrenzung zum späteren Englischlernen auf der Sekundarstufe.

Für unsere Arbeit legen wir folgende Definition fest:

Unter Frühenglisch verstehen wir die ersten beiden Jahre des Englischunterrichts, der seit dem Bildungsratsbeschluss vom 15. März 2004 im Kanton Zürich für alle Schulen obligatorisch ist und in den Schuljahren 2004/05, 2005/06 und 2006/07 gestaffelt eingeführt wurde. Der Einstieg erfolgt in der 2. Klasse der Primarstufe mit dem Lehrmittel First Choice bzw. ab dem Schuljahr 2013/14 mit dem Lehrmittel First Choice oder Young World 1. Der Unterricht findet in zwei Wochenlektionen in der 2. sowie auch in der 3. Klasse statt und die Unterrichtenden weisen ein Stufendiplom Primarstufe und eine Lehrbefähigung im Fach Englisch aus.

In den aktuellen Diskussionen im Bildungsbereich wird der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen eine zentrale Rolle zugewiesen. „Insbesondere in einem sich immer stärker vernetzenden europäischen und internationalen Wirtschaftsraum wird die Beherrschung einer oder mehrerer Fremdsprachen heute als ein wesentliches Merkmal beruflicher Qualifikations- und Kompetenzprofile eingefordert“ (Romonath, 2007, S. 37). Hierbei hat sich hauptsächlich die englische Sprache als länderübergreifendes Verständigungsmittel in Wirtschaft, Wissenschaft und im Tourismus herauskristallisiert. Daher ist es auch bildungspolitisch schlüssig, dass heute die Vermittlung der englischen Sprache „als ein zentraler Auftrag aller Bildungsgänge und aller Schulstufen, einschliesslich der Grundschule begriffen wird“ (ebd.).

Dementsprechend hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) am 25. März 2004 eine **nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts** in der obligatorischen Schule verabschiedet (vgl. EDK, 2004). Als Grundlage diente der EDK u. a. das von einer Expertengruppe erarbeitete „Gesamtsprachenkonzept“ (vgl. EDK, 1998).

Die Sprachenstrategie der EDK verfolgt dabei verschiedene Ziele (vgl. EDK, 2012):

- Das Sprachenlernen, auch der ersten Sprache, insgesamt verbessern.
- Häufiger vom Potenzial des frühen Sprachenlernens profitieren.
- Die Mehrsprachigkeit des Landes respektieren.
- Im europäischen Kontext konkurrenzfähig bleiben.

Die wichtigsten Inhalte dieser Strategie sind in der **Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule** (HarmoS-Konkordat) verankert. Diese Inhalte sind für Kantone wie den Kanton Zürich, die dem HarmoS-Konkordat beigetreten sind, verbindlich. Dazu zählt, dass eine erste Fremdsprache spätestens ab dem heutigen 3. und eine zweite ab dem 5. Schuljahr unterrichtet wird, wobei eine zweite Landessprache und Englisch im Zentrum stehen. In beiden Sprachen sind am Ende der obligatorischen Schule vergleichbare Kenntnisse zu erreichen. Die Reihenfolge der Einführung der Fremdsprachen ist durch bereits in Kraft gesetzte regionale Vereinbarungen geregelt.

(vgl. EDK, 2007)

Allerdings sorgten der frühere Beginn des Fremdsprachenlernens, die Einführung einer zweiten Fremdsprache in der Primarstufe sowie der Stellenwert der englischen Sprache bereits vor dem Beschluss der EDK in der Schweiz für **Diskussionen**.

Bei Teilen der Eltern, Lehrpersonen und PolitikerInnen wurden beispielsweise **Befürchtungen** laut, dass der „Frühbeginn“ sowie die Anzahl Sprachen (nebst Hochdeutsch und Mundart) die Kinder nicht nur überfordern, sondern auch der Entwicklung ihrer Deutschkompetenz schaden könnten. Diese Befürchtungen wurden insbesondere bezüglich zwei- und mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund sowie leistungsschwächerer SchülerInnen geäußert.

(vgl. Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki, 2009b, S. 9)

Die Aussage, dass der Unterricht von zwei Fremdsprachen für viele SchülerInnen eine Überforderung darstelle, wurde auch als Hauptargument im Rahmen der **Volksinitiativen „Gegen zwei Fremdsprachen in der Primarschule“** vorgebracht. Die Initiativen, welche nach der Verabschiedung der EDK-Strategie im März 2004 in fünf Kantonen der Deutschschweiz (Schaffhausen, Thurgau, Zug, Luzern und Zürich) zustande kamen, wurden jedoch in vier Kantonen vom Stimmvolk abgelehnt und im Kanton Luzern von den Initianten zurückgezogen.

(vgl. EDK, 2012, S. 2)

Die **BefürworterInnen** eines früheren Unterrichts in zwei Fremdsprachen waren hingegen der Meinung, „dass sich das Erlernen von Fremdsprachen in diesem Alter positiv auf die Entwicklung der Erstsprache auswirken kann oder sie zumindest nicht negativ beeinträchtigt“ (Stern; Regierungsrat des Kantons Luzern; beide zitiert nach Heinzmann et al., 2009b, S. 9). Des Weiteren sah man auch zwei- und mehrsprachige SchülerInnen beim Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe eher im Vorteil, da diese über ein stärker ausgeprägtes (meta)sprachliches Bewusstsein und bereits erworbene Sprachlernstrategien verfügen (vgl. Cenoz, 2003).

Befunde der deutschen Studie **Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)** (vgl. Klieme et al., 2006, S. 23-26) und Ergebnisse des Projektes **Frühenglisch – Überforderung oder Chance?** im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP 56 (vgl. Haenni Hoti et al., 2009, S. 17-18 und S. 26-27) untermauern die Argumente der BefürworterInnen. Laut dem Schlussbericht **Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts** legte der Ver-

gleich von SchülerInnen mit dem Modell 3/5 (Englisch ab der 3. und Französisch ab der 5. Klasse) und solchen mit dem Modell 0/5 (kein Englisch, Französisch ab der 5. Klasse) zum Zeitpunkt der 6. Klasse nahe, dass das Erlernen der zusätzlichen Fremdsprache (Englisch) weder zu Lasten ihrer Französischkompetenz noch zu Lasten ihrer Lesekompetenz in der lokalen Unterrichtssprache geht (vgl. Heinzmann et al., 2009b, S. 60). Im nächsten Kapitel erfolgt ein ausführlicherer Beschrieb der beiden letztgenannten Projekte.

4.2 EXKURS: PROJEKTE

Gesamtschweizerisch wurden im Rahmen der Reform des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe bereits verschiedene Projekte zum Thema Frühenglisch durchgeführt und evaluiert. Während die Forschungsergebnisse zweier Masterthesen (vgl. Bitzi & Ritzmann, 2009; Hengartner & Egli, 2010) den Bedarf an Unterstützung und Förderung von SchülerInnen mit einer LRS bzw. mit besonderem Förderbedarf im Frühenglischunterricht bestätigen, wird in keinem anderen Projekt auf Kinder mit einer LRS und Risikokinder für eine LRS (vgl. Kapitel 3.3, Teil II) spezifisch eingegangen. Es wird jedoch in einzelnen Untersuchungen von *schwächeren* Kindern oder Kindern *mit reduzierten Lernzielen* gesprochen.

Da wir davon ausgehen, dass unter diese Begriffe auch die von uns definierten Kinder fallen können, sind im Folgenden die **wichtigsten Forschungsergebnisse zum Frühenglisch** sowie **Erkenntnisse in Bezug auf schwächere Kinder oder Kinder mit reduzierten Lernzielen** aufgeführt.

Der **Kanton Zürich** ist einer der ersten Kantone, der Englisch als zweite Fremdsprache in der Primarschule einführte. Ab Schuljahr 1998/99 wurde im Rahmen des Schulversuches **Schulprojekt 21** in einigen Gemeinden Englisch ab der 1. Klasse angeboten. Die Lehrpersonen wurden angeregt, mindestens dreimal pro Woche englischsprachige Sequenzen von 20 bis 30 Minuten in verschiedene Schulfächer einzubauen. Der Unterricht orientierte sich an der Methode des **Content and Language Integrated Learning** (CLIL), bei welcher es sich um Sachfachunterricht handelt, der in einer Fremdsprache erteilt wird (vgl. Kapitel 4.4, Teil II). Laut dem Schlussbericht wird der CLIL-Ansatz unter Berücksichtigung einiger Modifikationen methodischer Art, wie Gruppenarbeit, Wahl der Unterrichtsmittel und systematischem Aufbau von angemessenen Sprechanschlüssen, als geeignet betrachtet. (vgl. Büeler, Stebler, Stöckli & Stolz, 2001)

Das Projekt, welches als **Teilprojekt der Volksschulreform** angelegt war, wurde 2002/03 abgeschlossen. Seit dem Bildungsratsbeschluss vom 15. März 2004 ist Englisch ab der 2. Klasse ein obligatorisches Fach auf der Primarstufe. Da es kein geeignetes Lehrmittel gab, beschloss der Kanton Zürich, die Lehrmittelreihe *First Choice*, *Explorers* und *Voices* entwickeln zu lassen. (vgl. Bildungsrat des Kantons Zürich, 2011)

Im **Kanton Appenzell Innerrhoden** wird seit dem Schuljahr 2001/02 an allen Primarschulen ab der 3. Klasse Englisch unterrichtet. Zwecks Evaluation wurde das **Projekt 012** in allen 4. Klassen, die seit zwei Jahren Englischunterricht hatten, vom Mai bis November 2003 unter Beteiligung von 236 SchülerInnen sowie 14 Lehrkräften durchgeführt. Diese ergab, dass der auf Geschichten und Aktivitäten basierende Unterrichtsansatz mit dem Lehrwerk *Here Comes Super Bus* nach zwei Jahren Primarschulenglisch zu einer relativ hohen Verstehensleistung (sowohl im Hörverstehen als auch im Leseverstehen) sowie zu adäquaten Leistungen in der Sprachproduktion führt. Fünf von neun Lehrkräften äusserten im offenen Fragebogen jedoch, „dass in ihren Klassen die *schwächeren* [Hervorhebung d. Verf.] Kinder ein Problem seien. Die Leistungsschere sei zum Teil sehr gross und es bleibe keine Zeit, einzelne Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern“ (Schaer & Bader, 2003, S. 49). Fazit der Evaluation war, dass die Lehrkräfte grundsätzlich mit ihrem Unterrichtsstil fortfahren sollten. Es wurde jedoch empfohlen, die *schwächeren* SchülerInnen im Auge zu behalten und ihnen allenfalls zu einem quantitativ erhöhten Input zu verhelfen. Auch sollten die Lehrkräfte die Kinder fleissig für ihre guten Leistungen loben. (vgl. Schaer & Bader, 2003)

Im Jahr 2005 wurde in allen 6. Klassen des Kantons nach vier Jahren Englischunterricht eine zweite Evaluation mit dem Titel **Evaluation Englisch in den 6. Klassen Appenzell Innerrhoden 2005** vorgenommen. Auf Kinder mit einer LRS und Risikokinder für eine LRS wird nicht weiter eingegangen, es ist aber nach wie vor die Rede von einer grossen Leistungsschere (vgl. Bader & Schaer, 2005).

Zum Thema Englisch an der Primarschule wurde im **Kanton Aargau** im Jahr 2008, nach zwei Jahren Englischunterricht ab der 3. Klasse, eine **Lernstandserhebung** unter Beteiligung von 748 SchülerInnen durchgeführt. Seit dem Schuljahr 2006/07 wurden im Kanton Aargau 46 Pilotklassen in 29 Schulen mit dem Ziel der flächendeckenden Einführung ab 2008/09 geführt. Der Unterricht wird als eigenes Fach angeboten und nicht wie im Zürcher Schulprojekt 21 im Rahmen des Sachfachunterrichts. Die grosse Mehrheit der Kinder weist in der Lernstandserhebung in den drei Kompetenzbereichen Leseverstehen, Hörverstehen und Sprechen gute bis sehr gute Leistungen und eine hohe Lernmotivation auf. Gemäss der Evaluation haben jedoch ca. 10% der SchülerInnen wenig Freude am Englischunterricht und ca. 15% stimmen den Fragen nach Angst und Stress im Unterricht tendenziell eher zu. Lernstrategien zum selbständigen Lernen scheinen bei den untersuchten SchülerInnen im Alter von zehn Jahren eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung eines strukturierten Unterrichts, der die aktive Teilnahme der SchülerInnen anleitet und herausfordert. (vgl. Husfeldt & Bader, 2009)

Eine Übersicht über die oben genannten Projekte liefert die folgende Abbildung:

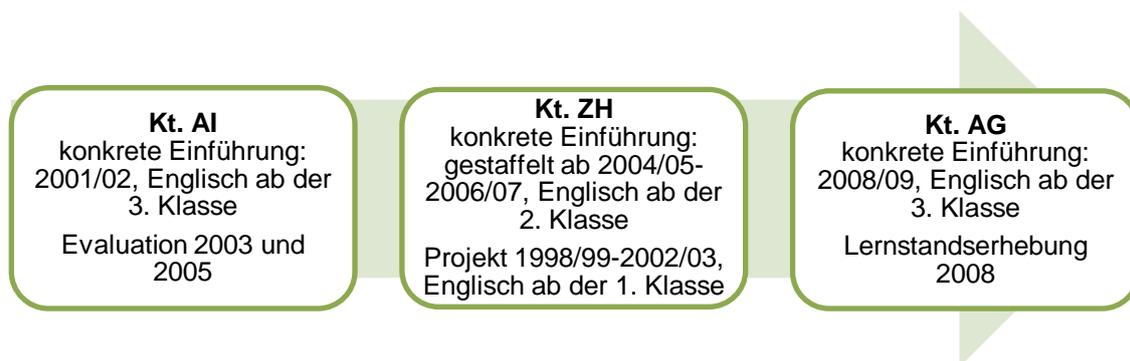


Abbildung 4: Konkrete Einführung des Frühenglischen und jeweilige Projekte

Im Rahmen des **Nationalen Forschungsprogramms NFP 56** zur Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz wurde die Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe mit dem Titel **Frühenglisch – Überforderung oder Chance?** unter Beteiligung von 928 SchülerInnen durchgeführt. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass SchülerInnen mit vorangehendem Englischunterricht Ende der 5. Klasse, also nach einem Jahr Französischunterricht, höhere Französischfertigkeiten (Hören und Lesen) aufweisen als SchülerInnen, welche Französisch als erste Fremdsprache lernen (vgl. Haenni Hoti et al., 2009, S. 27).

Gemäss der Anschlussstudie **Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts** zeigen hingegen SchülerInnen mit Englischunterricht am Ende der 6. Klasse kein besseres Hör- und Leseverständnis in Französisch mehr als die Vergleichsgruppe, allerdings auch kein schlechteres. Es wird davon ausgegangen, dass die Französischkompetenzen primär von anderen Faktoren, wie dem Selbstbild der SchülerInnen als Lernende von Französisch und von ihren Deutschlesekompetenzen abhängen. Der anfänglich vorhandene Vorteil ist somit nach zwei Jahren Französischunterricht nicht mehr erkennbar. Heinzmann et al. meinen: „Dies kann so interpretiert werden, dass die vorgängig im Fach Englisch erworbenen sprachlichen und strategischen Ressourcen den Lernenden zu Beginn des Französischerwerbs ein schnelleres Vorankommen ermöglichten, mit der Zeit aber an Einfluss verloren, möglicherweise da sie im Französischunterricht nicht aktiviert und explizit als Ressource genutzt wurden“ (2009a, S. 6). Neu zeigt sich im Gegensatz zu den Ergebnissen Ende der 5. Klasse ein Vorteil in Bezug auf die mündliche Interaktionskompetenz in Französisch für diejenigen SchülerInnen, welche auch Englisch lernen. Ob sich dieser Vorteil durch den zusätzlichen Englischunterricht begründen lässt, konnte jedoch nicht eindeutig geklärt werden. (vgl. Heinzmann et al., 2009a, S. 6)

Rund 15% der an der Studie **Frühenglisch – Überforderung oder Chance?** teilnehmenden SchülerInnen meinen ausserdem, dass ihnen Englisch (eher) keinen Spass macht. Im Weiteren geben 28% der DrittklässlerInnen nach einem Jahr Englischunterricht an, dass sie sich oft gestresst fühlen, weil alles so schwierig ist. Laut den Ergebnissen existiert eine Gruppe von Lernenden *mit reduzierten Lernzielen*, die

sowohl im Fach Englisch als auch im Französisch signifikant schwächere Leistungen erbringt und die in der Mehrheit integrativ in der Regelklasse gefördert wird. Diese SchülerInnen fühlen sich in der 5. Klasse im Fremdsprachenunterricht häufiger gestresst als ihre MitschülerInnen, deren Lernziele nicht reduziert wurden.

(vgl. Haenni Hoti et al., 2009, S. 24-25)

Die Anschlussstudie **Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts** zeigt weiter bei SchülerInnen der 6. Klasse auf, dass ein knapper Viertel von ihnen die Lernziele im Leseverständnis in Englisch nicht erreicht hat. Die Ergebnisse zur Lernzielerreichung im Fach Englisch (und auch Französisch) machen deutlich, dass die Lehrpersonen in der Lage sein müssen, mit der Leistungsheterogenität in ihrer Klasse umzugehen. Erstrebenswert sei auch, dass die eingesetzten Lehrmittel hierfür Hilfestellungen bieten und Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung aufzeigen.

(vgl. Heinzmann et al., 2009a)

4.3 FRÜHER FREMDSPRACHENBEGINN

In unseren deutschsprachigen Nachbarländern Deutschland, Österreich und dem Fürstentum Liechtenstein wird mit dem Englischunterricht zur gleichen Zeit oder schon früher als in der Schweiz begonnen. In **Deutschland** hat mittlerweile jede/r GrundschülerIn spätestens ab der 3. Klasse Fremdsprachenunterricht. Bundesweit steht Englisch mit Abstand an erster Stelle, in einzelnen Regionen dominiert Französisch und andere Sprachen spielen nur eine Nebenrolle (vgl. Krischke, 2012, S. 1). In **Österreich** ist seit dem Schuljahr 2003/04 im Grundschullehrplan ab der 1. Klasse eine lebende Fremdsprache (Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch oder Ungarisch) verbindlich vorgesehen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012). Seit dem Schuljahr 2010/11 beginnt auch im **Fürstentum Liechtenstein** der Englischunterricht in der 1. Primarstufe (vgl. Landesverwaltung Fürstentum Liechtenstein, 2010).

Nach den vorgängig aufgeführten Diskussionen rund um das Thema Frühenglisch wird im Folgenden den Fragen nachgegangen, was für oder gegen das frühe Fremdsprachenlernen spricht.

Als **Vorteile** von jungen Lernenden werden der Erwerb der korrekten Aussprache, die Motivation sowie die weltoffene Einstellung genannt (vgl. Böttger, 2010, S. 27; Imgrund & Le Pape Racine, 2005).

Zum anderen sprechen nach Overmann (2004) jüngere **neurolinguistische Erkenntnisse** [Hervorhebung d. Verf.] zur frühen Mehrsprachigkeit dafür, Kindern wenn möglich schon im Kindergartenalter das Tor zum Fremdsprachenlernen zu eröffnen und sie eine erste Fremdsprache intensiv erfahren zu lassen. Ein solches frühes Sprachenlernen kann positive Transfereffekte auf das Erlernen von weiteren Fremdsprachen haben, sofern die Zeitspanne zwischen der Einführung der neuen Sprachen nicht zu gross ist. (Hartmann, 2007, S. 11-12)

Neben diesen positiven Effekten geht die EDK zudem davon aus, dass ein frühes Lernen auch die Entwicklung von **Sprachlernstrategien** fördert und effizienter erfolgt (vgl. EDK, 2004, S. 3). Ursprünglich wurde von einer für den Fremdspracherwerb bedeutenden **sensiblen Phase** während der kindlichen Entwicklung gesprochen, deren Existenz konnte durch neuere Forschungen jedoch nicht bestätigt werden (vgl. Klippel; zitiert nach Schlüns, 2005, S. 131).

Als wichtig wird hingegen der **Fremdsprachenunterricht an sich** betrachtet: Setzt der Unterricht früher ein und zieht sich wie ein roter Faden durch die Schulzeit, so verbleibt allen SchülerInnen mehr Zeit, Fremdsprachen in Wort und Schrift zu erlernen, als bisher. Neben dem Zeitfaktor steht insbesondere die Unterrichtsqualität für den Schlüssel zum Erfolg.

(vgl. Hartmann, 2007, S. 12)

Hartmann spricht im Zusammenhang mit dem frühen Fremdsprachenlernen aber auch von **Nachteilen** bzw. „nicht zu unterschätzenden Herausforderungen für ... Primarschulkinder“ (ebd.). Hierzu können beispielsweise die Unterschiede zwischen der deutschen und der englischen Sprache hinsichtlich lautstruktureller, lexikalischer, grammatischer und orthografischer Art, aber auch im Bereich der Intonation und Wortbetonung gezählt werden (vgl. Kapitel 5, Teil II).

Die bereits aufgeführte Befürchtung, die mit dem frühen Fremdsprachenunterricht verknüpften Anforderungen könnten zumindest bei einem Teil der SchülerInnen rasch in Überforderung umschlagen, ist ebenfalls ernst zu nehmen. Es ist zu bedenken, dass die Kinder mehrere Fremdsprachen lernen, sich das Fremdsprachenlernen als deutlich anspruchsvoller und aufwändiger als der Mutterspracherwerb vor dem Schuleintritt erweist und dass es Personen gibt, die sich mit dem Fremdsprachenlernen besonders schwer tun.

(vgl. Hartmann, 2007, S. 12)

4.4 METHODEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht tauchen folgende Begriffe immer wieder auf: Immersion, bilingualer Unterricht und *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Da die Begrifflichkeiten teilweise unterschiedlich verstanden werden, lassen sie sich nicht ganz trennscharf voneinander abgrenzen. Zwecks einer Begriffsklärung (vgl. Le Pape Racine, 2005) werden die genannten Methoden im Folgenden genauer erläutert.

Unter **Immersion** wird das Eintauchen in die Sprache verstanden. Konkret bedeutet dies das Erteilen eines oder mehrerer Fächer in einer Fremdsprache durch eine ausgebildete Fachlehrperson und nicht durch die Sprachlehrperson. Normalerweise wird dieser Unterricht fast ausschliesslich in der Fremdsprache geführt. In einem kanadischen Grossprojekt wird der Begriff nur verwendet, wenn über 50% der wöchentli-

chen Unterrichtszeit in der Fremdsprache stattfindet. In Europa wird jedoch auch bei weniger Prozentanteilen noch von Immersion gesprochen. Der wesentliche und eindeutige Unterschied zwischen Immersion und Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass bei der Immersion der Stoff und nicht die Sprachkompetenz evaluiert und benotet wird.

Der Begriff **bilingualer Unterricht** sehr unterschiedlich verwendet. Einerseits bezieht er sich auf Schulen, z. B. Gymnasien, die bilinguale Züge führen, d. h. wo die Lernenden ein bis mehrere Fächer in einer Fremdsprache absolvieren. Auf der anderen Seite kann damit auch eine Unterrichtssituation beschrieben werden, in der beide Sprachen (Deutsch und eine Fremdsprache) während einer Lektion eingesetzt werden. Vor allem dann, wenn die Lernenden sich noch im Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens befinden, setzt die Lehrperson zwecks Vermittlung des gesamten Sachfachwissens beide Sprachen gezielt ein (sogenanntes „code-switching“).

Analog zu den nordamerikanischen Definitionen oder der Begriffsbestimmung der Europäischen Kommission (vgl. European Commission, 2012) wird unter **CLIL** Sachfachunterricht verstanden, der in einer Fremdsprache erteilt wird.

Während das grundlegende Ziel des Fremdsprachenunterrichts das Erlernen der Fremdsprache ist, finden didaktisch-methodische Entscheidungen im CLIL-Unterricht grundsätzlich ihren Ausgangspunkt in den Zielen des jeweiligen Sachfaches. Auf der Basis der sachfachlichen Ziele wird entschieden, wie die jeweiligen Themen inhaltlich und fremdsprachlich verständlich präsentiert werden können, damit inhaltliches und fremdsprachliches Lernen angebahnt werden kann. (Massler & Burmeister, 2010, S. 7)

Der Begriff CLIL findet auch international zunehmend Verwendung. Bei diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass der Immersionsunterricht in der Fremdsprache nicht genau gleich gehalten werden kann, wie wenn das Fach muttersprachlich unterrichtet würde. In erster Linie zählt zwar immer noch die Sachfachdidaktik, wenn aber die Fachlehrperson zusätzlich über Kenntnisse zum Spracherwerb und der Sprachvermittlung verfügt, kann das Sachwissen gesteigert und vertieft werden.

Aktuell besteht zudem das Forschungsprojekt **CLILA – Lernstandserhebung und -bewertung im integrierten Fremdsprachen- und Sachunterricht (CLIL) der Primarstufe** der Internationalen Bodensee-Hochschule (IBH). Es zielt auf die Erarbeitung eines Erhebungs- und Bewertungsinstrumentes für die sachfachlichen und fremdsprachlichen Lernstände von GrundschülerInnen im CLIL-Unterricht. Zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit wurden jedoch noch keine Publikationen zum Projektergebnis veröffentlicht.

(vgl. Internationale Bodensee-Hochschule, 2012)

4.5 RICHTLINIEN IM KANTON ZÜRICH

Dieses Kapitel beinhaltet die Richtlinien, welche im Kanton Zürich zum Frühenglischunterricht Gültigkeit haben. Das Volksschulamt hält dazu als Ziel fest:

Das Ziel des Englischunterrichts auf der Primarstufe ist, dass die Lernenden die englische Sprache in alltagsnahen Situationen auf elementare Weise mündlich und schriftlich verwenden können. Gleichzeitig bauen die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse hinsichtlich Vokabular, Satzstrukturen und Grammatik auf und wenden diese zunehmend frei und flexibel an. (Volksschulamt des Kantons Zürich, 2012)

Der Kanton Zürich hebt sich bezüglich des Fremdsprachenbeginns von den meisten anderen Kantonen ab. Ausser dem Kanton Graubünden, wo die Fremdsprache Romanisch im 1. oder 3. Jahr auf der Primarstufe einsetzen kann, **ist der Kanton Zürich der einzige Kanton, welcher mit dem Unterrichten der ersten Fremdsprache bereits in der 2. Klasse beginnt** (vgl. EDK, 2012).

In den folgenden zwei Kapiteln wird vertieft auf den Lehrplan Englisch und die zugelassenen Lehrmittel im Kanton Zürich eingegangen.

4.5.1 LEHRPLAN ENGLISCH

Der Englischunterricht an der Zürcher Volksschule erfolgt im Rahmen des HarmoS-Konkordats und des aktuellen Lehrplans der Erziehungsdirektoren-Konferenz Ostschweiz (EDK-Ost). Der Lehrplan Englisch orientiert sich an den Niveaustufen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)*² sowie des *Europäischen Sprachenportfolios (ESP)*³. Er beschreibt für die Primarstufe und die Sekundarstufe I Lernziele zu den Teilkompetenzen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben.

(vgl. EDK-Ost, 2010)

Die sprachlichen Ziele am Ende der 3. Klasse werden im Lehrplan wie folgt benannt:

Am Ende der 3. Klasse weisen alle Lernenden in den Teilkompetenzen Hören, Lesen und Sprechen (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen) Niveau A1.1 aus. Für die Teilkompetenz Schreiben wird kein Lernziel definiert. Leistungsstarke und motivierte Lernende können diese Kompetenzerwartungen übertreffen. (EDK-Ost, 2010, S. 14)

² Der GER des Europarates ist ein System, das Lernen und Lehren von Sprache und das Beurteilen von Sprachkompetenzen nach gemeinsamen Kriterien beschreibt und vergleichbar macht. Er ist ein mittlerweile in ganz Europa anerkannter Bezugsrahmen zur Beschreibung von Sprachkompetenzen und damit eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, Lehrwerken und Sprachprüfungen (vgl. BVA-ZfA-VI 2, 2004).

³ Beim ESP handelt es sich um ein Informationsinstrument und einen Lernbegleiter, wobei es sich am GER orientiert. Das ESP informiert transparent und international vergleichbar über Sprachkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen. Es dient den Lernenden dazu, ihren eigenen Lernweg zu beschreiben, darüber nachzudenken, ihn bewusst zu planen und ihre Lernstrategien zu verbessern (vgl. Europäisches Sprachenportfolio, 2012).

Zur Veranschaulichung wird zu jeder Teilkompetenz ein Beispiel zum Niveau A1.1 aufgeführt:

Mündliche Rezeption: Hören

→ Die Lernenden können Wörter heraushören, die sie aus einer anderen Sprache kennen.

Schriftliche Rezeption: Lesen

→ Die Lernenden können auf Plakaten, Flyern und Schildern grundlegende Informationen finden und verstehen.

Mündliche Produktion: an Gesprächen teilnehmen

→ Die Lernenden können jemanden begrüßen, sich kurz vorstellen und verabschieden.

Mündliche Produktion: zusammenhängend sprechen

→ Die Lernenden können mit einfachen Worten ausdrücken, wie es ihnen geht.

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch das aktuelle Projekt **Lehrplan 21**, welches von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) in Auftrag gegeben wurde. Seit Ende Oktober 2010 wird für alle deutsch- und mehrsprachigen Kantone ein gemeinsamer Lehrplan für die Volksschule ausgearbeitet. Damit setzen die 21 Kantone den Artikel 62 der Bundesverfassung zur Harmonisierung der Schulziele um. Aller Voraussicht nach wird der Lehrplan 21 im Frühling 2014 von allen Deutschschweizer ErziehungsdirektorInnen zur Einführung in den Kantonen freigegeben. Im Anschluss entscheidet jeder Kanton gemäss den eigenen Rechtsgrundlagen über die Einführung im Kanton.

(vgl. D-EDK, 2012)

Ob bzw. inwiefern sich dies auf den Lehrplan des Frühenglischunterrichts im Kanton Zürich auswirken wird, steht somit noch aus.

4.5.2 ENGLISCHLEHRMITTEL

Bis zum Bildungsratsbeschluss vom 26. November 2012 galt im Kanton Zürich die **Lehrmittelreihe *First Choice (Unterstufe)*, *Explorers (Mittelstufe)* und *Voices (Oberstufe)*** vom Lehrmittelverlag Zürich als obligatorisch (vgl. Bildungsrat des Kantons Zürich, 2012).

Aufgrund der teilweise sehr kritischen Reaktionen auf diese Lehrmittel führte der Bildungsrat am 31. Oktober 2011 eine **Diskussion über eine mögliche Ablösung der gesamten Englisch-Lehrmittelreihe**. Mit Beschluss vom 19. Dezember 2011 beauftragte er eine Projektgruppe, einen Anforderungskatalog auszuarbeiten und darauf gestützt eine Analyse des bestehenden Lehrmittelangebots zu erstellen. Auf der Grundlage dieses Berichtes wurde jedoch auf eine Neuentwicklung oder Beschaffung im Fachbereich Englisch verzichtet. Das Volksschulamt sieht jedoch im Schuljahr 2015/16 eine Neu beurteilung der Lehrmittelsituation vor, wobei der zu diesem

Zeitpunkt vorliegende Lehrplan 21 und ein allfälliger Entscheid über den Beginn des Englischunterrichts auf der Primarstufe berücksichtigt werden.

Weiter gilt ab dem Schuljahr 2013/14 ein **Alternativobligatorium**, was beinhaltet, dass ein alternativ-obligatorisches Lehrmittel unterrichtsbegleitend eingesetzt werden muss. Auf der Unterstufe stehen die Lehrmittel *First Choice* und *Young World 1* zur Auswahl, auf der Mittelstufe *Explorers* und *Young World 2, 3* sowie *4* und auf der Oberstufe *Voices*, *New Inspiration* und *English Plus*.

(vgl. Bildungsrat des Kantons Zürich, 2012)

Da in der vorliegenden Arbeit das Thema Frühenglisch im Vordergrund steht, wird im Folgenden auf die beiden alternativ-obligatorischen Lehrmittel *First Choice* und *Young World 1*, welche in der 2. und 3. Klasse Verwendung finden, eingegangen.

DAS LEHRMITTEL *FIRST CHOICE*

First Choice gilt als alternativ-obligatorisches Englischlehrmittel für die 2. und 3. Primarklasse und wurde ab dem Schuljahr 2004/05 (1. Kohorte) bis Ende des Schuljahres 2007/08 (3. Kohorte) im Kanton Zürich eingeführt (vgl. Bildungsrat des Kantons Zürich, 2011).

Das Lehrmittel (vgl. Lehrmittelverlag Zürich, 2009) umfasst zehn Module, auch Themen genannt, wobei jedes Modul die drei Komponenten Topic Book, Activity Book und Teacher's Notes mit Audio-CD beinhaltet. Im Weiteren werden Zusatzmaterialien, wie Posters, Flash Cards, Folien und Musik-CDs, angeboten. Die zehn Module (*One world, many people*; *Colours*; *The seasons*; *Transport*; *Natural forces*; *Plants*; *Food*; *Animals*; *Where we live*; *Our five amazing senses*) basieren auf dem **Lehrplan** (in erster Linie den Fächern Mensch und Umwelt, Gestalten und Musik) und auf dem **CLIL-Ansatz** (vgl. Kapitel 4.4, Teil II). Dabei sind zum Lehrmittel *First Choice* **Lernziele für Sprache und Sachfach** formuliert worden (vgl. Steiert, 2010, S. 122).

Das ursprüngliche Einführungskonzept sah vor, dass in einem Schuljahr zwei bis drei Themen behandelt werden, wobei deren Auswahl den Lehrpersonen freigestellt war. Rückmeldungen aus den Einführungskursen sowie vereinzelte Schreiben an das Lehrmittelsekretariat zeigten jedoch, dass sich die Unverbindlichkeit der Modulabfolge sowie die für die Lehrpersonen schlecht erkennbaren Sprachziele in der Praxis als erschwerend erwiesen. Zwecks Erhöhung der Verbindlichkeit, aber auch zur Stützung der Praxissicherheit, beschloss der Bildungsrat auf Empfehlung der Lehrmittelkommission (KLK), für die 2. Klasse die Module *One world, many people*, *The seasons* sowie *Transport* ab dem Schuljahr 2008/09 als provisorisch-obligatorisch zu erklären. Für die 3. Klasse wurde diese Regelung für die Module *Animals*, *Plants* und *Our five amazing senses* festgelegt. Die verbleibenden vier Module *Colours*, *Natural forces*, *Food* und *Where we live* erhielten den Status als zugelassene Lehrmittel. Die Reihenfolge der provisorisch-obligatorischen Module kann frei gewählt werden, wo-

bei als Startmodul *One world, many people* aufgrund des enthaltenen Aspektes der **Language Awareness**⁴ empfohlen wird.
(vgl. Bildungsrat des Kantons Zürich, 2008)

Auf Wunsch der Lehrerschaft wurde zudem das **Einstiegsmodul *Starting out*** entwickelt, welches im Jahr 2011 im Lehrmittelverlag Zürich erstmals erschienen ist. Zusammen mit George, dem „sausage dog“, begegnen die Kinder in diesem Band den wichtigsten sprachlichen Elementen und kommunikativen Situationen im Englischen. Das Einstiegsmodul wird zwischen den Sommer- und den Herbstferien bearbeitet und soll die Grundlage für die Weiterarbeit mit den themenorientierten Modulen von *First Choice* schaffen.
(vgl. Lehrmittelverlag Zürich, 2012d)

Wie der Lehrmittelverlag Zürich weiter formuliert, unterstützt *First Choice* „die Entwicklung aller **vier Sprachfertigkeiten** (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben)... *First Choice* hat zum Ziel, die Lernenden auf interessante und abwechslungsreiche Weise mit einer Fremdsprache bekanntzumachen und die **Freude am Sprachenlernen** zu fördern“ (2012a).

Um **Kontinuität** im Englischunterricht zu gewährleisten, folgt die Lehrmittelreihe *First Choice* (Unterstufe) - *Explorers* (Mittelstufe) - *Voices* (Oberstufe) demselben didaktischen Ansatz eines themen- und handlungsorientierten Unterrichts (vgl. Lehrmittelverlag Zürich, 2012b).

DAS LEHRMITTEL *YOUNG WORLD 1*

Young World 1 gilt neben dem *First Choice* als zweites alternativ-obligatorisches Lehrmittel auf der Unterstufe und **darf ab Beginn des Schuljahres 2013/14 in der 2. und 3. Klasse unterrichtsleitend eingesetzt werden**. Die Wahl wird dadurch begründet, dass das Lehrmittel seitens der zur Analyse eingesetzten Projektgruppe (vgl. Kapitel 4.5.2, Teil II) die beste Bewertung nach Punkten bezüglich Lehrplankongruenz, pädagogischen und didaktischen Leitideen, Ziele des Fachbereichs, Kriterien zum Fremdspracherwerb und Praxistauglichkeit erhalten hat.
(vgl. Bildungsrat des Kantons Zürich, 2012)

Die **Lehrmittelreihe *Young World 1-4*** wurde für den Englischunterricht an Schweizer Primarschulen konzipiert. Die Tabelle auf der nächsten Seite bildet ab, auf welche Klasse der jeweilige Band ausgerichtet ist.

⁴ Unter Language Awareness (Sprachbewusstsein) werden Konzepte verstanden, die zur Sensibilisierung für eigene und für andere Sprachen und zu sprachlicher sowie interkultureller Bewusstheit führen sollen (vgl. EDK, 2005, S. 9). Im Zentrum stehen somit nicht primär der Erwerb von Sprachen und deren Strukturen, sondern das Erforschen, Vergleichen und Entdecken.

Tabelle 5: Klassenausrichtung der Lehrmittelreihe *Young World 1-4*

Lehrmittelband	Klassenausrichtung
<i>Young World 1</i>	2. und 3. Klasse
<i>Young World 2</i>	4. Klasse
<i>Young World 3</i>	5. Klasse
<i>Young World 4</i>	6. Klasse

Für den Beginn ab der 2. Klasse sind für die Lehrperson **spezielle Hinweise** aufgeführt (vgl. Stampfli-Vienny, 2012, S. 2-3):

- Kindern Unterstützung beim Sprechen und Lesen geben. Zum Beispiel bei Sprechanschlüssen durch das Notieren von Satzanfängen, Strukturen oder Wörtern an der Wandtafel, damit die Kinder immer wieder darauf zurückgreifen können.
- Für die einzelnen Unterrichtsschritte mehr Zeit einberechnen.
- Bezüglich der Unterrichtssprache pragmatisch vorgehen, d. h. dass Anweisungen auch auf Deutsch erteilt werden dürfen, sofern dies von Vorteil ist.

Young World 1 umfasst die Themen *Our classroom, You and me, My body, Apples and crisps, Through the year, Around the clock, The house, Let's show what we know, Happy Birthday* und *Christmas*. Es besteht aus den Komponenten Pupil's Book, Activity Book, Teacher's Book mit CD-ROM, Audio-CD, Posters, Flash Cards sowie einem Reader mit illustrierten Kurzgeschichten.

Steiert (2010) zählt *Young World* zu den **Lehrwerken mit CLIL-Anteilen** und hält hierzu fest: „Die **Lernziele sind vorwiegend sprachlicher Art** [Hervorhebung d. Verf.]. Unter ‚allgemeine Lernziele‘ werden teilweise auch sachfachliche Lernziele formuliert“ (S. 124). Laut dem Klett und Balmer Verlag Zug ermöglicht der handlungsorientierte Ansatz von *Young World* „ein Lernen mit sämtlichen Sinnen, das alle Lerntypen anspricht“ (2012b, S. 2).

Mit *Young World* wird bereits an vielen Schweizer Primarschulen gearbeitet und laut Verlag enthält jeder Band **Kopiervorlagen für die Förderung von lernschwachen und lernstarken SchülerInnen** (vgl. ebd.).

Young World hat zudem 2008 den **Worlddidac Award** erhalten, welcher als bekannteste Auszeichnung für herausragende Produkte aus dem Bildungsbereich gilt. Dieser Titel erfüllt die Qualitätskriterien der Experten- und Lehrerjury der Worlddidac-Stiftung und wird alle zwei Jahre anlässlich der Worlddidac Basel, der grössten Bildungsmessen der Schweiz, verliehen. (vgl. Worlddidac-Stiftung, 2008)

Zusammenfassung Kapitel 4:

In dieser Arbeit wird **Frühenglisch** als die ersten beiden Jahre Englischunterricht definiert, welche im Kanton Zürich seit 2004 in der 2. und 3. Klasse erfolgen. Da Frühenglisch ein zentraler Bildungsauftrag ist, sind zwei Fremdsprachen ab Primarstufe (zweite Landessprache und Englisch) in vielen Kantonen verpflichtend. Im Zusammenhang mit der Frühenglischeinführung wurden in den Kantonen Zürich, Appenzell Innerrhoden und Aargau verschiedene **Projekte** durchgeführt. In diesen wurde auf Kinder mit einer LRS bzw. Risikokinder für eine LRS jedoch nicht eingegangen, allgemein schwächere SchülerInnen wurden allerdings erwähnt.

Der **Fremdsprachenfrühbeginn** und das Lernen von zwei Sprachen lösten heftige Diskussionen aus. Obwohl Studien (Deutschland: Deutsch Englisch Schülerleistungen International, 2006; Schweiz: Nationales Forschungsprogramm 56, 2009) für den Frühbeginn sprechen, ist das Thema nach wie vor umstritten. In unseren deutschsprachigen Nachbarländern wird mit dem Englischunterricht jedoch ähnlich früh oder bereits schon früher begonnen.

Die folgende Aufstellung zeigt Argumente für oder gegen frühes Fremdsprachenlernen:

+	-
<ul style="list-style-type: none"> • korrekte Aussprache leichter erlernbar • positive Transfereffekte auf das Erlernen von weiteren Fremdsprachen • positiver Einfluss auf die Erstsprache • fördert die Entwicklung von Sprachlernstrategien • effizienter • weltoffene Einstellung und Motivation • mehr Zeit für das Fremdsprachenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> • grosse Unterschiede zwischen der deutschen und englischen Sprache • Überforderung für einen Teil der SchülerInnen • schädlich für die Deutschkompetenz (insbesondere für zwei- und mehrsprachige sowie leistungsschwächere Kinder)

Im Fremdsprachenunterricht gibt es unterschiedliche **Methoden**. Bei der Immersion werden verschiedene Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet, wobei nicht die Sprach-, sondern die Fachkompetenz bewertet wird. Bilingualer Unterricht heisst, dass entweder ebenfalls mehrere Fächer in einer Fremdsprache vermittelt werden (z. B. an Gymnasien) oder dass während einer Lektion zwei Sprachen (Deutsch und eine Fremdsprache) gesprochen werden. Content and Language Integrated Learning (CLIL) bedeutet einen Sachfachunterricht, der in einer Fremdsprache erteilt wird. Bei dieser Methode zählt sowohl die Sprach- als auch die Fachkompetenz als Lernziel.

Der **Lehrplan Englisch** im Kanton Zürich definiert für das Ende der 3. Klasse Lernziele in den Bereichen Hören, Sprechen und Lesen, jedoch nicht im Bereich Schreiben. Da das **Lehrmittel First Choice** sehr umstritten ist, kann neu als Alternative auch *Young World 1* eingesetzt werden, das Kopiervorlagen für die Förderung von lernschwachen und lernstarken SchülerInnen enthält. Beide Lehrmittel umfassen zehn themenorientierte Module. Während das *First Choice* als CLIL-Lehrmittel bezeichnet wird, ist das *Young World* ein Lehrwerk mit CLIL-Anteilen.

5 VERGLEICH DER DEUTSCHEN UND ENGLISCHEN SPRACHE

5.1 ORTHOGRAFIE

Deutsch und Englisch zählen zu den **alphabetischen Schriftsprachen**, bei welchen Grapheme stellvertretend für Phoneme stehen. Somit ist eine wesentliche Grundvoraussetzung für den Erwerb des Lesens und Schreibens das Heraushören von Phonemen und die **Phonem-Graphem-Zuordnung**. Die alphabetischen Schriftsprachen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer **Transparenz**, welche sich als eher konsistent oder inkonsistent bezeichnen lässt.

(vgl. Suchodoletz, 2007, S. 127)

Da die englische Orthografie den Lautstand des Middle English (1066 bis 15. Jahrhundert) wiedergibt und sich keine der Lautsprache angepasste Rechtschreibreform ergeben hat, entstand als Konsequenz eine grosse Vielfalt an Phonem-Graphem-Zuordnungen (vgl. Dorsch & Dressler, 2012, S. 22). Deshalb **wird bei der englischen Sprache von einer inkonsistenten Transparenz gesprochen**, während die deutsche Sprache eher eine konsistente Phonem-Graphem-Korrespondenz aufweist. Das englische orthografische System ist hingegen auf der Ebene der Morphologie konsistenter, was teils auf Kosten der Konsistenz auf phonologischer Ebene geht (z. B. *heal* - *health*) (vgl. Landerl & Wimmer, 1998, S. 82). Landerl und Wimmer meinen auch: „Dort, wo die phonologischen Formen zweier morphologisch verwandter Wörter nicht gleich sind, orientiert sich die deutsche Orthographie im Unterschied zur englischen aber im Normalfall an der Phonologie und nicht an der Morphologie (z.B. *fallen* - *fiel*; *ziehen* - *zog*; *Mühle* - *Müller*, ...)“ (1998, S. 83).

Beachtlich ist, dass im Englischen die fünf Vokalgrapheme <a>⁵, <e>, <i>, <o>, <u> 48 verschiedene Phoneme abbilden (vgl. Landerl, 1996, S. 39).

Die hohe Inkonsistenz der Vokalgrapheme stellt auch den zentralen Unterschied zur deutschen Orthographie dar, in welcher die Konsistenz für Vokalgrapheme ebenso hoch ist wie die der Konsonantengrapheme. Ein illustratives Beispiel für die unterschiedliche Konsistenz der beiden Orthographien ist das Graphem *a*, welches z.B. in den englischen Wörtern *hand*, *hate*, *ball* und *garden* jeweils verschieden ausgesprochen wird, während es in den deutschen Äquivalenten *Hand*, *Haß*, *Ball* und *Garten* gleich ausgesprochen wird. (ebd.)

Eindrücklich sind auch folgende Beispiele von Bleyhl (2000, S. 85) zur Phonem-Graphem-Korrespondenz:

Deutsche Phonem-Graphem-Korrespondenzen:

/i/ ⁶	<i>	Igel
	<ie>	viel
	<ih>	ihn
	<ieh>	Vieh

⁵ Grapheme werden mit < > eingegrenzt (vgl. Gadler, 2006, S. 37).

⁶ Phoneme werden innerhalb // notiert (vgl. Gadler, 2006, S. 70).

Englische Phonem-Graphem-Korrespondenzen:

/i/	<e>	be	<eo>	people
	<i>	gasoline	<oe>	Phoenix
	<y>	happy	<er>	catercorner
	<ae>	sundae	<ey>	key
	<ea>	each	<is>	debris
	<ee>	see	<ix>	grand prix
	<eh>	vehicle	<ill>	tortilla
	<ei>	receive	<ii>	Hawaii
	<ie>	chief	<i>	naïve

Diese Auflistung zum Phonem /i/ mag zunächst als Ausnahme erscheinen. Bei der Analyse des Wortschatzes von zehnjährigen AmerikanerInnen fand Nyikos jedoch, „dass die 40 Phoneme dieser Wörter von 511 Graphemen wiedergegeben werden; mithin wird ein Phonem im Schnitt von 12,8 Graphemen repräsentiert“ (Bleyhl, 2000, S. 86). Im Deutschen stehen „den 46 Phonemen im Wortschatz eines Viertklässlers ... nur 170 Grapheme gegenüber, im Durchschnitt kommen auf ein Phonem somit 3,7 Grapheme“ (ebd.). Laut Bleyhl ist klar, „dass das Englische eines der komplexesten Korrespondenzverhältnisse zwischen Lautung und Schreibung aller bedeutenderen modernen Sprachen hat“ (ebd., S. 85).

In diesem Zusammenhang lässt sich jedoch auch eine **Relativierung** bezüglich der inkonsistenten Transparenz finden: Eine Studie des Oxford English Corpus (2012) ermittelte unter zwei Milliarden verwendeten Wörtern die 100 meistgebrauchten Wörter im Englischen. Eine Analyse von Baumann ergab, dass rund 10% dieser Wörter rein lauttreu sind und sich weitere 77% über einfache oder komplexere Regeln veranschaulichen lassen (vgl. Baumann, 2012, S. 44). „Dies ist deshalb sehr viel wert, weil dieser Grundwortschatz laut Oxford English Corpus etwa 50% aller geschriebenen Wörter ausmacht“ (ebd.). Bei unbekanntem Wörtern ist jedoch davon auszugehen, dass die faktische Unvorhersehbarkeit der korrekten Regelanwendung für LeserInnen und SchreiberInnen eine Schwierigkeit darstellt (vgl. Bleyhl, 2000, S. 86).

Die **Entwicklung des Schriftspracherwerbs** kann unter den oben genannten Besonderheiten nicht vom Deutschen auf das Englische übertragen werden. „Einen Hinweis darauf stellt der Umstand dar, dass die Leselernentwicklung bei deutschen Schülern am Ende des zweiten Schuljahres als abgeschlossen gelten kann. Bei englischsprachigen Kindern in den USA ist dies erst nach der vierten Klasse der Fall“ (Biglmaier; zitiert nach Bleyhl, 2000, S.86).

Lässt sich somit aufgrund der orthografischen Transparenz einer Schriftsprache eine **Korrelation zur Geschwindigkeit des Schriftspracherwerbs** herstellen? Eine Studie von Seymour, Aro und Erskine in 13 europäischen Ländern ergab Folgendes: „... am Ende der ersten Klasse [lasen, Anm. d. Verf.] englische Kinder 40% der Testwörter und 29% der Pseudowörter richtig, während dies bei Kindern mit konsistenten Schriftsprachen über 95% der Wörter bzw. 80% der Pseudowörter waren“ (Suchodo-

letz, 2007, S. 127). Eine Korrelation scheint somit vorhanden zu sein, negative Konsequenzen sind jedoch nicht zu erwarten. „Wie die PISA-Studie allerdings zeigte, spielt die Transparenz einer Schriftsprache für die spätere Lesekompetenz keine nennenswerte Rolle“ (ebd.).

Hinsichtlich der **Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb** (vgl. Kapitel 2, Teil II) sind aufgrund der unterschiedlichen Regelmässigkeiten der Phonem-Graphem-Korrespondenz und Methoden im Rahmen des Erstleseunterrichts immer wieder **Zweifel an der allgemeinen Gültigkeit** geäussert worden. Wimmer und Hummer gehen davon aus, „dass die **logographemische Strategie** [Hervorhebung d. Verf.] weniger eine natürliche Entwicklungsstufe darstellt, sondern vielmehr den Anfangsunterricht in englischsprachigen Ländern widerspiegelt“ (Mayer, 2010, S. 26-27). Da das synthetisierende Lesen aufgrund der unregelmässigen Graphem-Phonem-Zuordnung dort oft nicht zum Erfolg führt, orientieren sich die Kinder an den visuellen Merkmalen der Wörter (Sichtwortschatz). In Ländern mit transparenten Orthografien dagegen erlernen die Kinder von Anfang an das phonologische Rekodieren, welches als einer der zentralen Prozesse des Lesens betrachtet wird. Mayer ordnet es bereits der **alphabetischen Strategie** zu.

(vgl. Mayer, 2010, S. 26-27)

Zur **orthografischen Strategie**, welche die Fähigkeit der ganzheitlichen Verarbeitung grösserer Einheiten der Schriftsprache beinhaltet, meint Bleyhl: „Erst wenn der Schatz ihrer sicher erkannten Wörter eine gewisse Grösse erreicht hat, sie [die englischsprachigen LeseanfängerInnen, Anm. d. Verf.] entsprechend viele Beispiele kennengelernt haben, vermögen sie die orthographische Strategie gleichfalls zum Einsatz zu bringen“ (2002, S. 86).

Lanzinger geht beim Lesen im Englischen zudem von einem **Zwei-Zyklen-Modell** aus: Bei diesem Modell werden im ersten Durchgang die Konsonanten erfasst und im zweiten wird das Konsonantengerüst durch die fehlenden Vokale ergänzt. Meist ist es im Englischen nicht möglich, ein Wort Buchstabe für Buchstabe zu lesen, da die Aussprache des Vokals häufig vom nachfolgenden Konsonanten abhängt. Daher ist es notwendig, zuerst die Konsonanten zu erfassen und dann die entsprechenden Vokale mit ihrer richtigen Aussprache einzufügen. Es wird vermutet, dass dieser zweite Zyklus um einiges langsamer abläuft, da er eine enorme Leistung der kognitiven Fähigkeiten und der auditiven Merkfähigkeit verlangt.

(vgl. Lanzinger, 2006)

5.2 PHONETIK/PHONOLOGIE

Neben den Unterschieden bezüglich der orthografischen Transparenz weisen auch die phonetischen und phonologischen Systeme des Englischen verglichen mit dem Deutschen Besonderheiten auf. Mit Ausnahme des letzten Abschnittes liefert Böttger (2010, S. 115-118) hierzu die nachfolgenden Informationen.

Es existieren **Laute in der englischen Sprache, welche im Deutschen nicht vorkommen** (wie das [θ]⁷ in *thanks*, das [ð] in *this*, das [w] in *water* oder das [ɹ] in *rest*) **oder deren Aussprache sich von der deutschen unterscheidet**. Zu den letztgenannten gehört das Phonem /l/, welches vor Konsonanten und am Wortende als dunkles [ɫ] wie in *well* oder vor Vokalen als helles [l] wie in *clear* gesprochen wird. Aussprachefehler, z. B. bei im Deutschen nicht vorhandenen Lauten, können zu Veränderungen der Wortbedeutung und damit zu Verständigungsschwierigkeiten (*thick - sick*) oder zum Wechsel der grammatikalischen Kategorie (*breathe - breeze*) führen.

Als weiterer Unterschied wird im Englischen ein **Endkonsonant eines Wortes** mit dem Anfangsvokal des nächsten Wortes verbunden, wie in *fill in*. Im Deutschen wird hingegen eine minimale Pause zwischen einem solchen Endkonsonant und Anfangsvokal gemacht. „Dieses Phänomen wird als der sogenannte Knacklaut (*glottal stop*) bezeichnet und kommt im Englischen kaum vor“ (Böttger, 2010, S. 118). Ein weiteres deutsches Phänomen kommt in Form der Auslautverhärtung bei den Konsonanten , <d>, <g> zum Tragen. Stehen diese Konsonanten am Ende eines Wortes, so spricht sie eine deutschsprachige Person häufig wie [p], [t], [k] aus, was zu Verwechslungen im Englischen führen kann, da Wörter wie *back* und *bag* dann nahezu identisch klingen.

Hervorzuheben ist auch, dass im Englischen **Kurzformen** wie *he's* für *he is* mündlich wie auch schriftlich verwendet werden. Missverständnisse oder Unsicherheiten können hier auftreten, da *he's* für *he is* oder *he has* sowie *he'd* für *he had* oder *he would* stehen kann (vgl. Sellin, 2004, S. 60-61).

⁷ Phone werden innerhalb [] notiert (vgl. Gadler, 2006, S. 37). Die verwendete Lautschrift bezieht sich auf das Alphabet der International Phonetic Association (IPA) (2013).

5.3 GRAMMATIK

In Bezug auf die Grammatik zeigen sich im Vergleich der deutschen und der englischen Sprache folgende Differenzierungen (vgl. Langenscheidt-Redaktion, 2010):

- Bei den **Substantiven** gibt es im Englischen keine grammatischen Geschlechter. Die englische Übersetzung für *der Hund*, *die Katze* und *das Eichhörnchen* lautet *the dog*, *the cat*, und *the squirrel*. Substantive werden im Englischen zudem in der Regel klein geschrieben.
- Wie im Deutschen gibt es im Englischen bestimmte (*the*) und unbestimmte **Artikel** (*a* bzw. *an* vor Vokalen). Sie sind jedoch unveränderlich.
- **Verben** werden im Englischen bei allen Personen mit folgenden Ausnahmen nicht flektiert: Bei der Bildung der Zeitform *Present simple* wird bei der 3. Person Singular ein „-s“ oder „-es“ angehängt. Beim *Past simple* ist die Form mit Ausnahme des Verbes *to be* bei allen Personen identisch und es wird zwischen den regelmässig mit „-ed“ gebildeten und den unregelmässigen Vergangenheitsformen unterschieden. Die Infinitivform wird durch die Voranstellung von *to* gebildet (*to do*).
- Bis auf die Steigerung gibt es im Englischen keine Deklination bei den **Adjektiven**, weder im Kasus, Numerus noch im Genus.
- Die englische Grammatik lässt im Aussagesatz nur eine Form des **Satzbaus** zu: Subjekt - Verb - Objekt. Hinzutreten können adverbiale Bestimmungen wie Attribute, um die Aussage zu präzisieren (z. B. *Tom gave his son a new toy yesterday*). Im Deutschen ist in Hauptsätzen die Verbzweitstellung und in Nebensätzen die Verbenstellung festgelegt.
- Während im Deutschen die sechs **Zeitformen** Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II existieren, bestehen im Englischen zusätzlich die sogenannten Verlaufsformen. Diese drücken eine Tätigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. in einem bestimmten Zeitraum aus, so dass jeweils von einer einfachen (*simple*) und einer verlaufenden (*progressive*) Form gesprochen wird. Im Englischen werden die Verlaufsformen *Present progressive* (*I am visiting*), *Past progressive* (*I was visiting*), *Present perfect progressive* (*I have been visiting*), *Past perfect progressive* (*I had been visiting*), *Future progressive* (*I will be visiting*) und *Future perfect progressive* (*I will have been visiting*) unterschieden. Im Weiteren tritt auch das *going to - future* (*I am going to visit*) auf. Somit ergibt sich insgesamt eine höhere Anzahl an Verwendungsregeln im Englischen.

5.4 LEXIK

Deutsch und Englisch gehören zu den westgermanischen Sprachen (vgl. Hartmann, 2007, S. 12). Als besonderes Merkmal hat das Englische auch **vielfältige Wurzeln in anderen Sprachen**. So stammen beispielsweise viele Wörter aus dem Griechischen (*psyche*, *synthesis*) und Lateinischen (*villa*, *village*), aus dem Französischen (*table*, *chair*, *regard*), dem Angelsächsischen (*cow*, *sheep*, *do*) und dem Skandinavischen (*knife*, *knight*, *know*) (vgl. Sellin, 2004, S. 60).

Die Suche nach Differenzen der beiden Sprachen gestaltet sich schwierig. Ausdrücke aus der Umgangssprache, den Dialekten sowie Fachbegriffe aus Naturwissenschaften und der Technik sind z. B. kaum in den Wörterbüchern aufgeführt. Hinweise bezüglich der Wortschatzgrösse liefern jedoch das **Deutsche Universalwörterbuch Duden** und das englische Wörterbuch **Oxford English Dictionary**. Die Dudenredaktion (2011, S. 13) gibt einen Wortschatz der Alltagssprache von etwa 500'000, der Oxford English Corpus (2012) von etwa 600'000 Wörtern an.

5.5 INTONATION UND WORTBETONUNG

Bezüglich der **Intonation** (Satzmelodie) ist am auffälligsten, dass im Englischen bei Entscheidungsfragen die Stimme gehoben wird (z. B. „Are you going to London?“), während bei Verständnisfragen die Stimme gesenkt wird (z. B. „What are you doing?“). Im Deutschen wird hingegen auch bei Verständnisfragen eine steigende Intonation verwendet (z. B. „Wo ist der Ball?“) (vgl. Böttger, 2010, S. 113; Sellin, 2004, S. 55).

Bei einer genaueren Betrachtung der **Wortbetonungsmuster** lassen sich zudem folgende Differenzierungen aufzeigen (vgl. GWI, 2012; Kölliker Funk, 2011):

- Im Englischen werden die meisten zweisilbigen Nomen und Adjektive auf der Anfangsilbe betont (z. B. *table*), die zweisilbigen Verben jedoch auf der zweiten Silbe (z. B. *extend*). Im Deutschen gilt als Grundmuster die Betonung der Anfangsilbe.
- Dann unterscheidet das Englische Wörter mit den Endungen *-ic*, *-sion*, *-tion*, welche vorendbetont sind (z. B. *geologic*, *celebration*) und Wörter mit den Endungen *-cy*, *-ty*, *-phy*, *-gy*, *-al*, bei welchen die Betonung auf die vor-vorletzte Silbe fällt (z. B. *variety*, *photography*). Im Deutschen gilt die Regel, dass Drei- und Viersilber meist vorendbetont werden (z. B. *Spaghetti*, *Peperoni*).
- Zusammengesetzte Wörter, sogenannte Komposita, werden im Deutschen grundsätzlich anfangsbetont. Das Englische unterscheidet wiederum zusammengesetzte Nomen, welche ebenfalls eine Anfangsbetonung aufweisen (z. B. *housewife*) und zusammengesetzte Verben und Adjektive, die eine Endbetonung haben (z. B. *understand*, *old-fashioned*).

Tabelle 6: Vergleich der deutschen und englischen Sprache

Zusammenfassung Kapitel 5:		
	Deutsch	Englisch
Orthografie	alphabetische Schriftsprachen orthografische Transparenz korreliert mit Geschwindigkeit des Schriftspracherwerbs (im Deutschen früher abgeschlossen), hat Einfluss auf Lesestrategie	
	eher konsistent / transparent	inkonsistent / intransparent (PGK bzw. GPK besonders schwierig) → die fünf Vokalgrapheme bilden 48 verschiedene Phoneme ab → Relativierung: 10% der 100 meistgebrauchten Wörter sind lauttreu, 77% lassen sich durch Regeln veranschaulichen
	<i>Lesen:</i> vorwiegend rekodierende, alphabetische Strategie (lautieren)	<i>Lesen:</i> vorwiegend visuelle, eher logographemische Strategie (ganzheitliche Wortbildspeicherung) zuerst werden Konsonanten, dann Vokale mit richtiger Aussprache erfasst
Phonetik/ Phonologie	kurze Pause zwischen Endkonsonant und Anfangsvokal (Knacklaut) Auslautverhärtung keine Kurzformen	Laute, die im Deutschen nicht vorkommen ([θ], [ð], [w], [ɹ]) oder anders ausgesprochen werden ([t̪]) Endkonsonant eines Wortes wird mit dem Anfangsvokal des nächsten verbunden keine Auslautverhärtung Verwendung von Kurzformen
Grammatik	drei grammatische Geschlechter (un)bestimmte Artikel sind veränderlich bei unterschiedlichen Personen auch Verbflexion, Adjektive werden dekliniert	keine grammatischen Geschlechter bei Substantiven und in der Regel Kleinschreibung (un)bestimmte Artikel sind unveränderlich keine Verbflexion bei Personen (ausser 3. Person Singular), keine Deklination von Adjektiven (ausser Steigerung) mehr Zeitformen als im Deutschen
	Satzbau: komplexer	Satzbau: SVO
Lexik		umfangreicherer Wortschatz
Intonation und Wortbetonung	steigende Intonation bei Fragen	steigende Intonation bei Entscheidungs-, fallende bei Verständnisfragen
	Zweissilber: Anfangssilbe meist betont Drei- und Viersilber: meist vorendbetont Komposita: meist anfangsbetont	Zweissilber: bei Nomen und Adjektiven Anfangssilbe, bei Verben Endsilbe betont Drei- und Viersilber: Betonung von den Endungen abhängig Komposita: Nomen anfangsbetont, Verben und Adjektive endbetont

6 FORSCHUNGSSTAND: LRS UND FREMDSPRACHERWERB

Forschungen über die LRS an sich sind heutzutage schon weit vertieft worden und es lässt sich zahlreiche Literatur zum Thema finden. Der Zusammenhang zwischen einer LRS und dem Fremdspracherwerb weckte hingegen erst in den letzten 30 Jahren die Aufmerksamkeit der Forscher. Vorreiter waren dabei v. a. die **englischsprachigen Länder** USA und Grossbritannien, während aus anderen Ländern, wie beispielsweise **Deutschland**, erst vereinzelt, oft relativ junge Untersuchungen stammen. Einen Überblick zu ihnen bietet z. B. Sellin (2004, S. 10). Im deutschen Sprachraum wurde neben Englisch häufig auch Französisch als erste Fremdsprache erforscht. Da jedoch die vorliegende Arbeit v. a. auf das Englisch fokussiert, werden im Folgenden mehrheitlich Studien darüber vorgestellt.

In Hinblick auf das Ziel dieser Arbeit, eine Übungssammlung u. a. auch zur Förderung von Risikokindern für eine LRS im Frühenglischunterricht zu erstellen, wären Untersuchungen zur **Beziehung zwischen dem frühen Fremdsprachenbeginn und einer LRS bzw. SSES** (als Risikofaktor für eine LRS) ebenfalls relevant. Da dazu allerdings noch kaum Literatur vorhanden ist, versuchen wir selber abzuleiten, welche Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang auftreten können.

Dass in diesem Gebiet auch aktuell geforscht wird, zeigt z. B. eine vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützte Longitudinalstudie an der Universität Zürich. Unter dem Namen „**Frühenglisch im Gehirn**“ werden die neuronalen Mechanismen beim Lernen von Frühenglisch in der Primarschule untersucht. Mittels EEG soll der zeitliche Ablauf von Sprachverarbeitungsprozessen bei Kindern mit und ohne Leseschwäche in der 2. Klasse gemessen werden. Dabei geht man davon aus, dass die Integration audio-visueller Stimuli bei Kindern mit einer LRS schwächer ist und möglicherweise länger dauert. Das Verständnis solcher neuronalen Grundvoraussetzungen „kann dazu beitragen, dass in Zukunft gezieltere Trainingsmethoden entwickelt und Kinder mit einem Risiko frühzeitig erkannt und gefördert werden können“ (Universität Zürich, Psychologisches Institut, 2012).

6.1 LRS – EIN RISIKO FÜR PROBLEME IM FREMDSPRACHERWERB

Zahlreiche Autoren beschreiben, dass eine **LRS ein hohes Risiko für fremdsprachliche Lernprobleme darstellt** (vgl. Romonath & Wahn, 2006; Hartmann, 2007; Sellin, 2004). Studien von Ganschow und Sparks (1991) z. B. fanden, dass Universitäts- und CollegestudentInnen mit Problemen im Fremdsprachenlernen schwächere phonologische und orthografische Verarbeitungsfähigkeiten aufwiesen. Auch Jung (1981) konnte feststellen, dass sich beim Diktat englischer Wörter bei SchülerInnen mit einer LRS eine signifikant höhere Fehlerrate als bei jenen ohne eine LRS ergab.

In der Praxis kommt es jedoch vor, dass solche Probleme zunächst nicht auftreten. Im frühen Fremdsprachenunterricht werden Kinder in der Grundstufe spielerisch an die neue Sprache herangeführt; mündliche und kommunikative Aspekte (Hören, Sprechen) und die Freude am sprachlichen Ausdruck stehen im Vordergrund. Ausserdem ergänzen Illustrationen die neu präsentierten Vokabeln. Häufig fallen Kinder mit Schwierigkeiten erst dann auf, wenn schriftliche Kompetenzen in der Fremdsprache verlangt werden (vgl. Nieberle, 2007, S. 31). Kinder, deren LRS noch nicht identifiziert wurde, sind daraufhin irritiert, dass sie Schwierigkeiten im Fremdspracherwerb haben (vgl. Sellin, 2004, S. 40). Der Antrag für eine LRS-Diagnosestellung erfolgt so oft zeitgleich mit oder sogar aufgrund der Einführung einer ersten Fremdsprache in der 2./3. Klasse.

Romonath und Wahn beschreiben zusammenfassend: „Fremdsprachenlerner mit einer LRS haben vielfältige Probleme in der Sprachverarbeitung, die v. a. aber die phonologische Sprachverarbeitung, den Aufbau metalinguistischer Fähigkeiten sowie Leistungseinschränkungen des Arbeitsgedächtnisses betreffen“ (2006, S. 490-491). „Ein erfolgreicher Wortschatzerwerb in der zu erlernenden Fremdsprache begünstigt wiederum die Entwicklung komplexer fremdsprachlicher Fähigkeiten und Handlungskompetenzen“ (ebd., S. 488). Dies bedeutet für die Kinder mit einer LRS somit häufig, dass sich die Schere zwischen ihren fremdsprachlichen Leistungen und denen ihrer MitschülerInnen mit der Zeit weiter auftut.

6.2 CHANCEN DES FREMDSPRACHENLERNENS – AUCH FÜR KINDER MIT EINER LRS

Dass jedoch nicht alle Kinder mit einer LRS Schwierigkeiten im Fremdspracherwerb haben müssen, belegen Untersuchungen, die Beispiele von SchülerInnen geben, welche den Fremdspracherwerb trotz einer LRS gut meisterten (vgl. Brezing, 2002; Crombie; Sparks, Philips & Javorsky; beide zitiert nach Hartmann, 2007, S. 14). Es ist nicht zu vergessen, dass jedes Kind, auch jenes mit einer LRS, ein Individuum ist, ein unterschiedlich ausgeprägtes Störungsbild zeigt und seine Probleme, die damit einhergehen können, anders bewältigt.

(Frühes) Fremdsprachenlernen stellt häufig für alle Kinder, *auch für jene ohne eine LRS*, eine gewisse Herausforderung dar (vgl. Kapitel 4.3, Teil II). Dennoch werden Fremdsprachen in der Schule unterrichtet, denn sie bieten den Kindern Chancen. Nicht nur helfen Fremdsprachen in der Verständigung und im Kennenlernen anderer Kulturen, sondern prägen auch die eigene Persönlichkeit und führen zu mehr Offenheit. Durch die erweiterte **kommunikative Handlungskompetenz** bestehen **in Zukunft bessere Chancen** für die höhere Schulbildung und den Beruf (vgl. Hartmann, 2007, S. 11).

Gleichzeitig kann auch **der Prozess des Erlernens einer Fremdsprache die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen**. Ein günstiger Fremdspracherwerb steht nämlich häufig im Zusammenhang „mit erhöhter Konzentration, besserem kognitiven Lernen und grösserer Sprachbewusstheit“ (Crombie; zitiert nach Hartmann, 2007, S. 11). Der Vergleich der Fremdsprachen mit der Muttersprache fördert ausserdem das metasprachliche Wissen über die beiden Sprachen (vgl. Crystal; zitiert nach ebd.). Risikokinder für eine LRS, die in der Logopädie sind, haben möglicherweise durch ihre intensive Auseinandersetzung mit der Sprache gewisse Strategien für den Umgang mit ihr, d. h. metasprachliche Fähigkeiten, entwickelt, die ihnen beim Fremdspracherwerb zu Gute kommen.

Weiter kann der **Neubeginn**, also die Tatsache, dass die Fremdsprache für alle Kinder neu ist, **eine Chance** für Risikokinder bieten und sie motivieren. Die erst später eingeführten Lernziele zum Schreiben und der spielerische Zugang zur Fremdsprache können zudem dazu beitragen, dass die Kinder zunächst nicht direkt mit ihren Problemen in der Schriftsprache konfrontiert werden und so ihre anfängliche Begeisterung für die Fremdsprache behalten.

Dass sich die langsame und präzise Darbietung einer **Fremdsprache** sogar bei Kindern mit einer LRS **positiv auf die muttersprachlichen Kompetenzen auswirkt**, fand der Sprachwissenschaftler Samu. „Das Training von Wahrnehmung und Verarbeitung der gesprochenen Sprache, des differenzierenden Hörens sowie die Automatisierung der Informationsverarbeitung“ (Samu; zitiert nach Burchardt, 1998) führten in seiner Untersuchung zu günstigeren Leistungen des Arbeitsgedächtnisses. Besonders für das Lesen und Schreiben wichtige Teilleistungen, in denen die Kinder auf eine sichere Korrespondenz zwischen Phonemen und Graphemen angewiesen sind, hatten sich verbessert.

6.3 EINFLUSSFAKTOREN AUF DEN FREMDSPRACHERWERB VON KINDERN MIT EINER LRS

Eine präzise und strukturierte Präsentation einer Fremdsprache kann zu einem günstigen Erwerb führen. Der Erfolg, mit welchem ein Kind mit einer LRS eine Fremdsprache erwirbt, wird auch von anderen Faktoren beeinflusst (vgl. Abbildung 5).

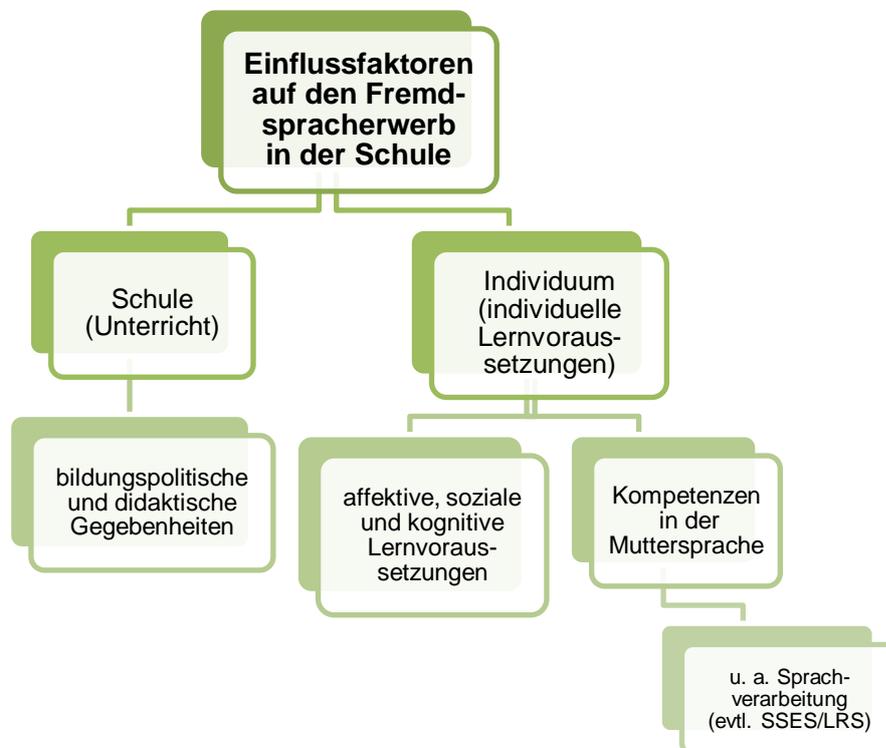


Abbildung 5: Einflussfaktoren auf den Fremdspracherwerb

SCHULE (UNTERRICHT)

Bildungspolitische und didaktische Gegebenheiten an der jeweiligen Schule spielen eine wichtige Rolle (vgl. Sassenroth, 2002, S. 204; Sellin, 2004, S. 31-38). Die Integration sprachbehinderter Kinder in Regelschulen hängt nicht nur von der **Art des Unterrichts**, sondern auch von der **Möglichkeit zur Lernzieldifferenzierung** und von der **Fremdsprachenlehrmethode** ab. Auch das **Lehrmittel**, d. h. dessen Aufbau in Lehrbuch, Übungshefte und Zusatzmaterial sowie dessen Layout (Schriftgröße, Anordnung und Menge gleichzeitig dargebotenen Informationen), hat einen Einfluss auf den Fremdspracherwerb. Weiter kommt es auf das **persönliche Verhalten der Lehrperson** an, wie stark eine LRS als Behinderung erlebt wird. Gute Kenntnisse der Lehrpersonen über eine LRS sind wichtig, damit sie Verständnis für die Lernschwierigkeiten aufbringen und den betroffenen Kindern mehr Zeit zum Lernen gewähren können. Schliesslich ist zu beachten, wie der **Nachteilsausgleich** für lernbehinderte Kinder an einer Schule geregelt ist und welche Möglichkeiten der Prävention und Kompensation sie diesen Kindern bietet.

Bezüglich **Fremdsprachenlehrmethode** wurde bereits diskutiert, dass Kinder im Kanton Zürich im Frühenglischunterricht mit dem CLIL-Ansatz geschult werden. Vielfach wird in der Literatur die Effektivität des **kommunikativen Fremdsprachenunterrichts**, worunter auch CLIL fällt, für Kinder mit einer LRS infrage gestellt (vgl. Appel, 2005; Bitzi & Ritzmann, 2009; Hartmann, 2007, S. 15; Hengartner & Egli, 2010; Hetzel & Hartig-Gönninger, 2007, S. 158-159; Lanzinger, 2006; Schlentner, 2005, S. 141; Sellin, 2004, S. 33-34). Dies wird durch empirische Forschungen und Unterrichtsstudien aus den USA ebenfalls unterstrichen (vgl. Sparks & Ganschow; Schneider & Crombie; beide zitiert nach Hartmann, 2007, S. 15).

Beim kommunikativen Unterricht wird angenommen, dass die Schulkinder Fremdsprachen auf gleiche oder ähnliche Weise intuitiv wie ihre Muttersprache erlernen - und zwar in der Abfolge „Verstehen und Sprechen“, was die Grundlage für den Schriftspracherwerb bildet (vgl. Hartmann, 2007, S. 15). „Dabei liegt der Schwerpunkt auf Verwendungsmöglichkeiten und Mündlichkeit der zu erlernenden Sprache.... Zudem wird ... ausschliesslich die Fremdsprache als Kommunikationsmedium verwendet“ (ebd.). Kinder mit einer LRS können somit **aufgrund ihrer Sprachverarbeitungsdefizite** bereits in den lautsprachlichen Modalitäten des Unterrichts **Schwierigkeiten** haben.

Laut ExpertInnen sind deshalb Kinder mit einer LRS vielmehr auf einen expliziten und systematischen Fremdsprachenunterricht angewiesen, um angemessene Lernfortschritte erzielen zu können (vgl. Hartmann, 2007, S. 15; Romonath & Wahn, 2006, S. 492). Als bevorzugte Alternative zur CLIL-Methode wird ein **strukturierter multisensorischer Unterricht** empfohlen. Dieser berücksichtigt alle Komponenten (Phonologie, Grammatik, Lexik, Orthografie) und Modalitäten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) der zu erlernenden Sprache und nutzt verschiedene Wahrnehmungs- und Lernkanäle (visuell, auditiv, taktil, kinästhetisch). Hartmann meint: „Den Kindern werden sprachliche Einheiten (z. B. Laute/Buchstaben, Silben, Wörter, Sätze), Strukturen und Regeln explizit erklärt und systematisch vermittelt“ (2007, S. 16). Dasselbe gilt für das Lernen von pragmatisch-kommunikativen Aspekten der Fremdsprache (z. B. Begrüßungsformen). Zudem „erfolgt der strukturiert multisensorische Unterricht in der Muttersprache und in der Fremdsprache“ (Sparks & Miller; zitiert nach ebd.).

Weiter sollte der Fremdsprachenunterricht bei Kindern mit einer LRS auch die Vermittlung von altersgemässen metakognitiven Fähigkeiten einschliessen.

Dazu gehört zum einen die Vermittlung von Lernstrategien, wie z.B. Memorierungstechniken, das Führen von Vokabelheften oder -karteien oder Hinweise für häusliche Übungsabläufe. Zum anderen sind darunter auch Eigenkontrollmechanismen zu verstehen, die die Selbstlernfähigkeiten und die Eigenverantwortlichkeit des Lernenden entwickeln und stärken helfen. Die Überprüfung von Lernergebnissen mit Hilfe von Wörterbüchern, Computerprogrammen oder Tonbandaufnahmen können hier als Beispiel dienen. (Schneider; Schneider & Ganschow; Romonath & Gregg; alle zitiert nach Romonath, 2007, S. 41)

Die folgende Abbildung zeigt die Unterschiede der verschiedenen Unterrichtsmethoden.

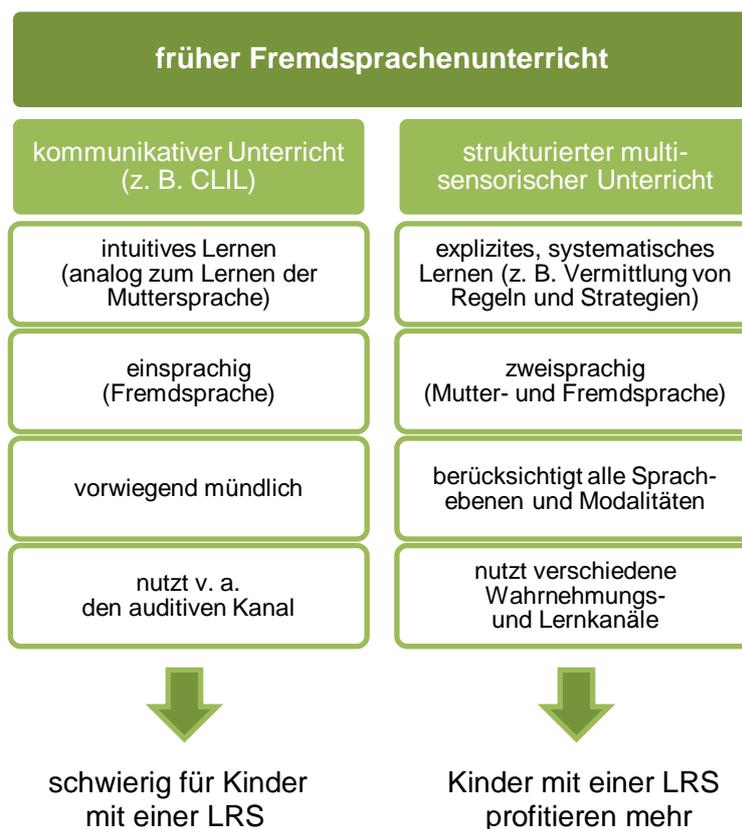


Abbildung 6: Unterschiede zwischen dem kommunikativen und dem strukturierten multisensorischen Unterricht

INDIVIDUUM (INDIVIDUELLE LERNVORAUSSETZUNGEN)

Auch individuelle Aspekte des Kindes beeinflussen den Erwerb einer Fremdsprache. Zu diesen zählen affektive (motivationale und emotionale), soziale und kognitive Voraussetzungen des Lernens (vgl. Edmonson; zitiert nach Romonath & Wahn, 2006). Die Bedeutung solcher **nichtlinguistischer Einflussvariablen** ist jedoch durch Untersuchungen relativiert worden, wonach eine wenig motivierte, gar ängstliche Einstellung zum Fremdsprachenlernen eher als Folge denn als Ursache für Misserfolge anzusehen ist (vgl. Ganschow & Sparks; zitiert nach Hartmann, 2007, S. 13).

Schliesslich gibt es verschiedene **kognitionspsychologische Untersuchungen**, welche die **linguistischen Voraussetzungen** für den Erfolg im Fremdsprachenlernen erforschen. Nach ihnen bilden muttersprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten, sogenannte L 1 Skills, ein wichtiges Fundament. Das phonologische, grammatische, lexikalische und orthografische Lernen in einer Fremdsprache wird umso leichter bewältigt, je mehr muttersprachliche Kompetenzen eine Person besitzt (vgl. MacWhinney; zitiert nach Hartmann, 2007, S. 13). Die Art der Muttersprache ist jedoch wenig relevant (vgl. Elley; zitiert nach Suchodoletz, 2007, S. 128), d. h. dass finnische Kinder die deutsche Schriftsprache gleich erlernen wie japanische oder russische. Allerdings hängt die Zeit, die für gutes Fremdsprachenlernen benötigt

wird, zu einem grossen Teil von den Ähnlichkeiten zwischen der Fremd- und der Muttersprache ab. „Je neuartiger eine Sprache, umso länger dauert der Lernprozess“ (MacWhinney; Jackson & Kaplan; beide zitiert nach Hartmann, 2007, S. 12).

Ausgangslage der Studien über den **Einfluss der Muttersprache** auf den Fremdspracherwerb war die linguistische Kodierungsdifferenz-Hypothese von Ganschow und Sparks (1991). Sie besagt Folgendes:

Probleme in der impliziten und expliziten Phonologie der Muttersprache erschweren die Speicherung, den Abruf und die Aussprache von fremdsprachlichen Wörtern oder die bewusste Analyse ihrer Lautstruktur. Defizite in der Verarbeitung phonologischer Information beeinträchtigen auch das Erlernen von Buchstaben-Laut-Korrespondenzen und das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache ... Demgegenüber kommt der negative Einfluss von muttersprachlichen Schwierigkeiten in der Grammatik und Semantik zum Tragen, wenn im Fremdsprachenunterricht das Verstehen und Produzieren von Sätzen und Texten an Bedeutung gewinnen. (Hartmann, 2007, S. 13)

Kinder mit einer LRS haben also beim Fremdsprachenlernen Einschränkungen in der **Lautsprache**. Daneben weisen sie Schwächen in der **schriftsprachlichen Modalität** auf (vgl. Schneider & Crombie; zitiert nach Hartmann, 2007, S. 14). Dies besagt auch die linguistische Defizithypothese von Vellutino und Scanlon (zitiert nach Romonath & Wahn, 2006, S. 486), wonach phonologische Defizite Kindern mit einer LRS bereits in ihrer Muttersprache den Schriftspracherwerb erschweren.

Die linguistische Kodierungsdifferenz-Hypothese wurde u. a. von Service (1992) bestätigt, der den frühen Englischlerwerb von finnischen Grundschulern beobachtet hatte. Dabei lernten die Kinder neue Vokabeln besonders dann gut, wenn sie bereits in der Muttersprache neue Wörter genau nachsprechen und lauttreu aufschreiben konnten. D. h. beim **Aufbau eines neuen Wortschatzes** spielten folgende Fähigkeiten eine wichtige Rolle:

- Das Behalten unbekannter lautlicher Strukturen im Arbeitsgedächtnis, welches eine gute auditive Analyse voraussetzt,
- die artikulatorische Wiedergabe dieser Strukturen sowie
- das Verknüpfen der Phonemabfolgen mit den Graphemen.

Studien von Romonath und Gregg (vgl. Romonath & Wahn, 2006, S. 488) stellten ebenfalls eine starke Beziehung zwischen mutter- und fremdsprachlichen Leistungen von Jugendlichen mit einer LRS her. Es zeigte sich, dass die Kontrollgruppe ohne eine LRS beim Lesen und Schreiben deutscher und englischer Wörter häufig eher orthografische Verarbeitungsstrategien einsetzten und diese je nach Sprache flexibel gebrauchten. Demgegenüber benutzten die Jugendlichen mit einer LRS in beiden Sprachen fast gleiche, meist lautanalytische bzw. lautsynthetische Verarbeitungsstrategien. Diese Methode ist jedoch langfristig gesehen sehr zeitintensiv und verhindert zusätzlich den Aufbau eines gut strukturierten Wortschatzes. Den Fremdspracherwerb erschwert schliesslich die Tatsache, dass die Jugendlichen mit einer LRS beim

Lesen nicht auf ihren Wortschatz zurückgriffen, was jedoch wichtig für ein gutes Leseergebnis wäre.

Weiter wurde schon erwähnt, dass eine LRS weitgehend in **Verbindung mit einer gestörten Sprachentwicklung** steht:

Vorläufiges Fazit ist dementsprechend, dass Störungen der Schriftsprache mit Störungen der Lautsprache im Zusammenhang stehen. Es müssen zugrunde liegende Prozesse angenommen werden, die den Erwerb beider Symbolsysteme zumindest hemmen. Es ist mehr als wahrscheinlich, dass selbige Prozesse auch beim Erwerb einer Fremdsprache (3. Symbolsystem) wieder entscheidend und Schwierigkeiten vorhersagbar sind, gilt es doch wieder das phonologische, das semantisch-lexikalische und das morphosyntaktische System der fremden Sprache zu analysieren und aufzubauen. (Sassenroth, 2002, S. 203)

Folglich ist es möglich, dass nicht nur Kinder mit einer LRS, sondern **auch Risikokinder für eine LRS Probleme beim Fremdspracherwerb** haben.

Heute geht man davon aus, dass das Erlernen der Mutter- wie auch der Fremdsprache dank eines **neurobiologisch bedingten, sprachsystemunabhängigen Sprachverarbeitungsmechanismus** erfolgt (vgl. Romonath & Wahn, 2006, S. 34). Die aktuelle Gehirnforschung sieht die Unteraktivierung der linken posterioren Hirnregion beim Lesen als neuronales Kennzeichen für die phonologische Schwierigkeit bei einer LRS.

Ferner ist die den phonologischen Kompetenzen zugrunde liegende Bewusstheit ebenfalls sprachunabhängig (vgl. Swanson, Sáez, Gerber & Leafstedt; zitiert nach Ritterfeld, 2006, S. 34). Während somit generell die Schwierigkeit im Lesen und Schreiben auf Störungen des schriftsprachlichen Systems zurückgeführt werden können, hängen die typischen Eigenschaften der Lese- und Rechtschreibprobleme immer auch von dem jeweiligen Lautsprach- bzw. Schriftsystem ab.

6.4 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DER ORTHOGRAFIE EINER SPRACHE UND DER ENTWICKLUNGSRATE EINER LRS

Den Zusammenhang zwischen der Transparenz einer Schriftsprache und der Entwicklung einer LRS untersuchten Lindgren, De Renzi und Richman. Sie fanden 1985 **deutliche Unterschiede in der Prävalenz der LRS zwischen Italien und den USA**: Während in Italien 3.6% der Kinder als lese-rechtschreibgestört eingestuft wurden, waren es in den USA mit 7.3% etwa doppelt so viele. Es wird jedoch bezweifelt, ob diese Differenzen durch Unterschiede in der Transparenz zwischen der lauttreuen italienischen und der inkonsistenten englischen Schriftsprache bedingt waren. Sicher ist, dass eine LRS in allen bisher untersuchten Schriftsprachen auftritt. Aber auch andere Faktoren beeinflussen laut Elley die Entstehung einer LRS: „Transkulturelle Studien sprechen dafür, dass Unterschiede in den Schulsystemen und kulturellen Traditionen einen deutlich stärkeren Einfluss auf den Erfolg beim Erlernen des Le-

sens und Schreibens ausüben als Differenzen in der Schriftsprache“ (Suchodoletz, 2007, S. 127).

(vgl. ebd.)

Auch Landerl und Wimmer ziehen in Betracht, dass sich neben der **orthografischen Konsistenz** auch **Unterschiede in der Methode des Erstleseunterrichts** auf die Entwicklung der Lesekompetenz auswirken (vgl. Landerl & Wimmer, 1998, S. 87). Dennoch kann der Erwerb der inkonsistenten englischen Orthografie generell höhere Anforderungen an die phonologische Kompetenz des Lesen lernenden Kindes stellen, insbesondere jenes mit einer LRS.

Weitere Hinweise liefert eine Studie von da Fontoura und Siegel, welche im Jahr 1995 37 neun- bis zwölfjährige zweisprachig (portugiesisch und englisch) aufwachsende LegasthenikerInnen untersuchte. Die Studie ging der Frage nach, ob sich in beiden Orthografien, die die Kinder erwerben, Defizite zeigen, oder **ob die Defizite orthografieabhängig sind**. Sollte die Legasthenie orthografieabhängig sein, so wäre anzunehmen, dass in der inkonsistenten englischen Orthografie mehr Kinder Probleme zeigen als in der konsistenten portugiesischen. Landerl betont, dass die Befunde der Studie deutlich für die **Annahme eines zentralen Defizits** sprechen, das sich auf den Erwerb der portugiesischen Orthografie ebenso negativ auswirkt wie auf den Erwerb der englischen. Dennoch liefert die Studie auch interessante Hinweise, dass die Symptomatik der Legasthenie teilweise doch von der zu erwerbenden Orthografie abhängt. Die Leistungen der bilingualen leseschwachen Kinder wurden auch mit einer Gruppe monolingualer englischsprachiger LegasthenikerInnen verglichen. Beim Wortlesetest waren die Leistungen der beiden Gruppen leseschwacher Kinder gleich, beim Pseudowortlesetest und bei einem Rechtschreibtest schnitten die bilingualen Kinder jedoch deutlich besser ab als die monolingualen. Eine plausible Erklärung für diesen Befund ist, dass für die bilingualen Kinder die Kenntnis eines konsistenten orthografischen Systems eine Hilfestellung beim Erwerb der für die englische Orthografie charakteristischen komplexen Beziehungen zwischen Sprache und Schrift darstellt.

(vgl. Landerl, 1996, S. 61-62)

Eine weitere Erklärung, weshalb der Erwerb einer fremdsprachlichen Orthografie Kindern mit einer LRS Mühe bereiten kann, liefert schliesslich das **Modell der Selbstorganisation des Richtigschreibens** von Brezing (2002, S. 192). Demnach entstehen Ordner für selbstgesteuertes Rechtschreiben, wenn das Gehirn Eingaben von Sinneswahrnehmungen mit gespeicherten Informationen und motorischen Prozessen dynamisch verknüpft. Kindern mit einer LRS gelingt diese unbewusste Integration nicht, weshalb sie angewiesen sind, auf explizite Lernstrategien zurückzugreifen.

6.5 BEISPIELE VON SCHWIERIGKEITEN BEIM ENGLISCHERWERB

In der Literatur wird an manchen Stellen beschrieben, welche Schwierigkeiten Kinder mit einer LRS im Englischunterricht haben können. Diese werden nun aufgeführt. Zander (2002, S. 8-9) schreibt von Lernenden, die...

- bei neuen Lauten die Stelle im Mund, wo sie gebildet werden, nicht finden.
- trotz intaktem Gehör andere Laute wahrnehmen, als die Lehrperson vorspricht.
- minimale Unterschiede bei ähnlich klingenden Wörtern auch bei deutlicher Aussprache nicht wahrnehmen.
- Mühe haben, mehrfach deutlich vorgesprochene Wörter nachzusprechen.
- sich später nicht mehr erinnern können, wie die Wörter klingen sollten.
- Lesetexte nicht allein üben können, weil sie den Klang der Wörter nicht kennen.
- ausser bei lauttreuen Wörtern gesprochene englische Wörter oft den geschriebenen nicht zuordnen können.
- beim Lesen ständig in der Zeile verrutschen.
- Wörter beim Abschreiben bis zur Unkenntlichkeit verändern.
- generell massive Ordnungsprobleme haben.

Wir vermuten, dass auch Risikokinder für eine LRS solche Symptome zeigen.

Die englischen **Rechtschreibfehler** von Kindern mit einer LRS sind weiter in zwei Gruppen einteilbar. Einige Kinder wählen von den vielen Möglichkeiten der Phonem-Graphem-Zuordnung für die Orthografie eines Wortes die falsche Variante aus. Ähnlich wie englische SchülerInnen aus den Erstlese- und Schreiblehrgängen notieren sie z. B. „nite“ statt „night“. Bei deutschsprachigen SchülerInnen mit einer LRS kann zu dieser Ursache von Fehlern hinzukommen, dass sie auf das Englische deutsche Rechtschreibmuster übertragen: z. B. „wieth“ anstatt „with“.
(vgl. Nieberle, 2007, S. 31)

Im Frühenglischunterricht stehen allerdings die schriftsprachlichen Kompetenzen noch nicht im Vordergrund, vielmehr sind hier die **auditiven Leistungen** wichtig. Diese werden für die deutsche Sprache beschrieben, wir gehen jedoch davon aus, dass in der Fremdsprache häufig die gleichen Schwierigkeiten wie schon in der Muttersprache auftreten. Zu Risikokindern zählen deshalb SchülerInnen, die...

- Silben, d. h. die rhythmische Struktur von Wörtern nicht erkennen.
- Reime nicht erkennen.
- einzelne Laute aus dem gesprochenen Wort nicht heraushören.
- klangähnliche Laute verwechseln.
- Lautfolgen schlecht speichern und nachsprechen.
- sich auditive Reihenfolgen kurzzeitig nicht merken können.
- Mühe haben, die auditive Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten.

(vgl. Brunner & Waibel, 2011, S. 9)

Zusammenfassung Kapitel 6:

LRS und Fremdspracherwerb ist ein relativ junges Forschungsgebiet. **Studien** kommen hauptsächlich aus englischsprachigen Ländern, es gibt allerdings auch vereinzelt Untersuchungen aus Deutschland. Literatur zum Thema LRS und *Frühenglisch* ist kaum zu finden. Aus der Schweiz zeigt jedoch die zurzeit laufende Studie „Frühenglisch im Gehirn“ der Universität Zürich die Aktualität des Themas: Sie hat u. a. anderem zum Ziel, die Sprachverarbeitung von Kindern mit und ohne Leseschwäche beim Englischlernen in der 2. Klasse aufzuzeigen.

Zahlreiche Studien belegen, dass eine LRS ein **Risiko** für die Entwicklung von Schwierigkeiten im Fremdspracherwerb bedeutet. Diese treten meist erst auf, wenn schriftsprachliche Kompetenzen im Unterricht verlangt werden, und umfassen v. a. die phonologische Verarbeitung, metalinguistische Fähigkeiten und das Arbeitsgedächtnis.

Der Fremdspracherwerb kann gleichzeitig Kindern mit einer LRS durchaus auch **Chancen** bieten. Dass die Fremdsprache für alle neu ist und Kinder mit einer LRS von der logopädischen Therapie her bereits Erfahrungen mit der Metasprache mitbringen, ist sicher positiv zu werten. Zudem hat die systematische Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache günstige Auswirkungen auf die muttersprachlichen Kompetenzen.

Es sind immer mehrere **Faktoren, die den Fremdspracherwerb beeinflussen**. Zu nennen ist einerseits der Unterricht, insbesondere die Fremdsprachenlehrmethode. Der multisensorisch ausgerichtete Unterricht bietet Kindern mit einer LRS sowie Risikokindern viele Vorteile, da beispielsweise verschiedene Wahrnehmungs- und Lernkanäle genutzt werden. Die kommunikative Unterrichtsmethode, nach der im Kanton Zürich grösstenteils gearbeitet wird, setzt hingegen primär auf den auditiven Kanal. Andererseits spielen individuelle Aspekte eine wichtige Rolle. Als entscheidender Faktor wird dabei die Beherrschung der Muttersprache (Phonologie, Grammatik, Semantik) angesehen. Die Art der Muttersprache ist hingegen wenig relevant. Es wird davon ausgegangen, dass es grundlegende Prozesse sind, die den Erwerb der Laut- und Schriftsprache in der Mutter- sowie in einer Fremdsprache beeinflussen.

Eine LRS kann in allen Schriftsprachen vorkommen. Die **Entwicklungsrate einer LRS** hängt nicht nur von der **Orthografie** einer Sprache, sondern auch vom Schulsystem, der kulturellen Tradition sowie der Methode des Erstleseunterrichts ab. Die englische Orthografie stellt aufgrund ihrer Inkonstanz einerseits hohe Anforderungen an die phonologischen Kompetenzen, andererseits auch an die direkte Worterkennung.

Die **Schwierigkeiten** von Kindern mit einer LRS im Englischunterricht sind vielfältig und individuell. Im Frühenglischunterricht dominieren Probleme bei auditiven, später bei orthografischen Leistungen.

7 VERKNÜPFUNG DER THEORETISCHEN GRUNDLAGEN UND BEANTWORTUNG DER 1. FRAGE

Unsere erste Fragestellung lautete folgendermassen:

Welche Schwierigkeiten beim Englischerwerb können bei Kindern mit einer LRS auftreten?

Vor der Beschreibung von konkreten Problemen beim Englischerwerb wird anhand der untenstehenden Abbildung erläutert, durch welche drei Hauptfaktoren solche möglichen Schwierigkeiten bedingt sein können.

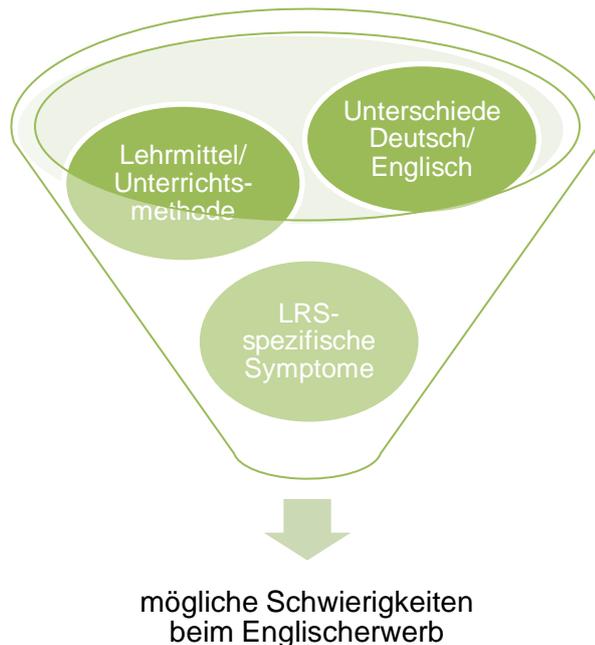


Abbildung 7: Entstehung von Schwierigkeiten beim Englischerwerb

Bedeutung der LRS-spezifischen Symptome in Verbindung mit dem Lehrmittel und der Unterrichtsmethode

Kinder mit einer LRS zeigen oft Schwierigkeiten bei der **auditiven Wahrnehmung und Speicherung**. Im Kanton Zürich, wo bis jetzt ausschliesslich mit dem **Lehrmittel *First Choice*** gearbeitet wurde, richtet sich der Frühenglischunterricht (2./3. Klasse) nach der **CLIL-Methode**. Dabei steht der auditive Kanal (Hören und Sprechen) im Vordergrund, was SchülerInnen mit einer LRS oft überfordert. Für sie würde ein multisensorischer Unterricht viele Vorteile bieten, denn dieser beinhaltet meistens eine explizite, systematische Vermittlung der Fremdsprache.

Bedeutung der LRS-spezifischen Symptome in Verbindung mit den Unterschieden zwischen der deutschen und englischen Sprache

Die Unterschiede beider Sprachen, insbesondere in den Bereichen Phonologie und Orthografie, können den Englischerwerb erschweren. Einer LRS liegen häufig **phonologische Verarbeitungsprobleme** zugrunde. Im Englischen gibt es Laute, die im Deutschen nicht vorkommen ([θ], [ð], [w], [ɹ]) oder anders ausgesprochen werden ([ʃ]). Die Verarbeitung solcher Laute und deren Aussprache ist deshalb anspruchsvoll.

SchülerInnen mit einer LRS fällt ausserdem die **Phonem-Graphem- bzw. Graphem-Phonem-Zuordnung** bereits im Deutschen nicht leicht. Im Englischen, einer intransparenten Schriftsprache, stellt sie eine noch grössere Herausforderung dar. Die fünf Vokalgrapheme bilden beispielsweise 48 verschiedene Phoneme ab. Die ganzheitliche Wortbildspeicherung ist somit sehr wichtig, da die Anwendung der alphabetischen Strategie alleine nicht zum Ziel führen kann.

Zusammenfassung der Schwierigkeiten von Kindern mit einer LRS beim Englischerwerb

Die Auseinandersetzung mit der Theorie hat ergeben, dass bei Kindern mit einer LRS sehr wahrscheinlich grundlegende Prozesse sowohl den Erwerb der laut- und schriftsprachlichen Modalität in der Mutter- als auch in einer Fremdsprache hemmen. Nicht nur im Deutschen, sondern auch im Englischen können also konkrete Schwierigkeiten in der Lautsprache und in der Schriftsprache auftreten. Dazu bietet die Forschung bereits einige Erkenntnisse. Die **Schwierigkeiten** scheinen meistens relativ **ähnlich wie im Deutschen** zu sein. Im Frühenglischunterricht stehen die lautsprachlichen Kompetenzen im Vordergrund, während auf der Mittelstufe auch die schriftsprachlichen Fähigkeiten an Bedeutung gewinnen.

Im Bereich **Hören** ist generell die Lautwahrnehmung, die auditive Speicherung sowie die Differenzierung von ähnlich klingenden Wörtern zu nennen. Beim **Sprechen** ist die Bildung unbekannter Laute und das Nachsprechen neuer Wörter betroffen. Da Kinder mit einer LRS Mühe haben, den Klang von Wörtern zu speichern, bereitet ihnen das selbständige **Lesen** eines Textes Schwierigkeiten. Beim **Schreiben** treten viele Fehler auf, entweder aufgrund einer inkorrekten Phonem-Graphem-Zuordnung oder der Übertragung deutscher Rechtschreibmuster auf das Englische.

TEIL III ENTWICKLUNG UND EVALUATION DER ÜBUNGSSAMMLUNG

1 FORSCHUNGSDESIGN UND PROJEKTPLAN

Beim Design dieser Bachelorarbeit handelt es sich um ein **Entwicklungsprojekt**. Mithilfe von theoretischen Grundlagen aus der Literatur erstellen wir eine Übungssammlung mit praktischen Hilfestellungen für Lehrpersonen und Schulische HeilpädagogInnen, damit sie Kinder mit einer LRS oder Risikokinder für eine LRS beim Frühenglischerwerb (für den Kanton Zürich heisst dies in der 2./3. Klasse) unterstützen können.

Die Evaluation der 1. Version dieser Übungssammlung orientiert sich an den Grundsätzen der qualitativen Sozialforschung. Wir entschieden uns, Fachpersonen (zwei Logopädinnen, einen Schulischen Heilpädagogen und eine Englischlehrerin aus der Primarschule) zu interviewen, um ihre Meinung zur Praxistauglichkeit unserer Übungssammlung zu erfahren. Nach der Aufnahme der Interviews mit einer Videokamera werden sie transkribiert und durch eine Methodenkombination zwischen der zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse qualitativ ausgewertet sowie trianguliert.

Folgende Abbildung bietet einen Überblick über die einzelnen Schritte bis zur Erstellung der 2. Version der Übungssammlung.



Abbildung 8: Meilensteine des Entwicklungsprojektes

2 ENTWICKLUNG DER ÜBUNGSSAMMLUNG „ENGLISH IS FUN!“ (1. VERSION)

Bemerkung: Die Übungssammlung in ihrer 1. Version nannten wir ursprünglich „Brochure“.

2.1 GRÜNDE FÜR DIE ERSTELLUNG

Die Erkenntnis, dass eine **LRS ein Risiko für Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen** mit sich bringt, scheint in den Schulen noch wenig verbreitet zu sein. Häufig fehlt zudem das Wissen, dass sich eine LRS als sprachbasiertes Phänomen nicht nur in der Schriftsprache, sondern auch in der Lautsprache zeigen kann.

Ähnliche Schwierigkeiten wie bei Kindern mit einer LRS können bei Risikokindern auftreten, die Probleme in der phonologischen Informationsverarbeitung oder eine SSES aufweisen.

Sowohl Kinder mit einer LRS als auch Risikokinder sollen so früh wie möglich unterstützt werden, um das **Interesse und die Motivation an der Fremdsprache** aufrecht zu erhalten. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen, Schulische HeilpädagogInnen und LogopädInnen über Risikokinder für fremdsprachliche Schwierigkeiten informiert werden und Ideen für die Förderung erhalten (vgl. Hartmann, 2007, S. 17).

Da bereits vorhandene Hilfestellungen und Fördermaterialien zum Fremdspracherwerb v. a. auf Kinder mit einer LRS sowie auf die Mittelstufe ausgerichtet sind, es aber wenig Übungen für Risikokinder im Frühenglischunterricht gibt, möchten wir im folgenden Teil unserer Arbeit diese Lücke füllen.

2.2 GRUNDLAGEN UND ZIELE

Die Grundlagen für die Erstellung der Übungssammlung wurden vorwiegend durch die **Auseinandersetzung mit der Theorie** erarbeitet. Die Problematik von Kindern mit einer LRS beim Fremdsprachen*früh*beginn ist allerdings noch kaum erforscht (vgl. Sellin, 2004, S. 39-40). Aussagen über wichtige Aspekte beim frühen Fremdsprachenlernen können dennoch gemacht werden.

Bei dem frühen Fremdspracherwerb geht es v. a. um das Hören und Imitieren der neuen fremdsprachlichen Laute bei der individuellen Artikulation/Aussprache, um Hörverstehen und um Sprechen einfacher Wörter und Phrasen, damit man sich verständigen kann, es geht um kommunikative Kompetenz. Eine wesentliche Grundlage hierfür ist eine gut ausgeprägte phonologische Bewusstheit. (ebd., S. 40)

Wie die folgende Abbildung zeigt, war die Berücksichtigung verschiedenster Faktoren für das Verfassen der Übungssammlung erforderlich.

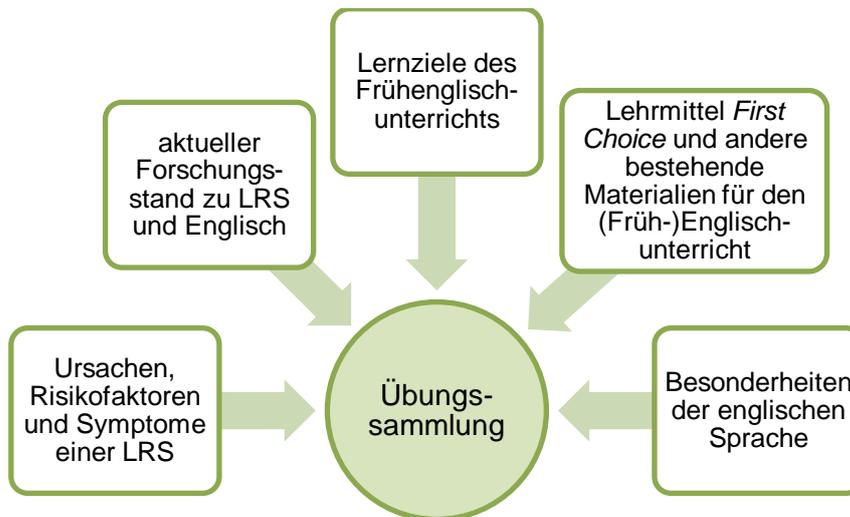


Abbildung 9: Theoretische Grundlagen der Übungssammlung

Die sprachspezifischen Übungen und Hilfestellungen richten sich in erster Linie an Lehrpersonen und Schulische HeilpädagogInnen und dienen dazu, **Kinder mit einer LRS oder Risikokinder für eine LRS im Englischunterricht schon von Anfang an zu unterstützen**. Die Übungssammlung soll auch darauf sensibilisieren, dass eben diese Kinder im Englischen ähnliche Probleme wie im Deutschen entwickeln können. LogopädInnen werden mit dieser Sammlung ebenfalls angesprochen. Wenn sie solche Kinder in der Logopädie haben, können sie Lehrpersonen auf allfällige Schwierigkeiten aufmerksam machen und haben etwas in der Hand, das sie ihnen weiterreichen können.

2.3 ENTSTEHUNGSPROZESS

Mithilfe der theoretischen Grundlagen entwickelten wir die **Inhalte** der Übungssammlung grösstenteils selber. Für die Grundideen orientierten wir uns auch an bereits vorhandenen Übungen zur Förderung von Risikokindern für eine LRS bzw. von Kindern mit einer LRS im Deutschen und Englischen. Gleichzeitig beachteten wir existierende Übungen zur Unterstützung von deutschsprachigen Kindern mit einer LRS im Englischunterricht. Schliesslich suchten wir in englischen Unterrichtsmaterialien nach passenden Übungsvorschlägen. Den Entstehungsprozess der Übungssammlung sicherten wir durch informelle Gespräche mit einer Legasthenietherapeutin und einer Englischlehrerin ab.

Bei der Erstellung der Übungen stand v. a. die Empfehlung eines expliziten, strukturierten und multisensorischen Unterrichts im Vordergrund. Da wir dabei grossen Wert auf einen abwechslungsreichen Unterricht legten, formulierten wir Übungen mit viel Bewegung, ansprechenden und eindeutigen Bildern und Beschriftungen sowie mit Möglichkeiten zur Handlung und aktiven Auseinandersetzung des Lerninhaltes (z. B.

Karten legen, vorlesen, etwas markieren, singen etc.). Die Idee der häufigen Wiederholung berücksichtigten wir durch einen immer wiederkehrenden Wortschatz. Dieser richtet sich nach dem Vokabular des *First Choice* (vgl. Lehrmittelverlag Zürich, 2012c), welches jenem des *Young World 1* (vgl. Klett und Balmer Verlag Zug, 2012a) sehr ähnlich ist, und an der Liste der meistverwendeten Wörtern gemäss Oxford English Corpus (2012).

Bei den **Formulierungen** achteten wir darauf, möglichst eindeutige, alltägliche, d. h. nicht logopädische Fachbegriffe zu verwenden, da v. a. Lehrpersonen und Schulische HeilpädagogInnen unsere Zielanwender sind. Die einheitliche **Struktur** der Übungen sollte ebenfalls zur Verständlichkeit beitragen: Zuerst wird das benötigte Material beschrieben und auf mögliche Kopiervorlagen im Anhang der Sammlung verwiesen, darauf folgt die Umsetzungsidee der Übung. Letzteres gilt als Vorschlag, da die Anwender in der tatsächlichen Umsetzung sowie in der Wahl der Übungen frei sein sollen. Schliesslich wurden die Übungen mit allfälligen Bemerkungen ergänzt.

Das **A4-Format** ermöglicht eine gute Lesbarkeit und eine einfache Handhabung auch bezüglich der Kopiervorlagen. Die Übungssammlung liegt in gedruckter und gebundener (Spiralbindung) sowie in elektronischer Form (zum Ausdrucken/Verteilen) vor.

2.4 INHALTE UND FÖRDERBEREICHE

Die Übungssammlung ist in fünf Teile gegliedert und umfasst insgesamt 54 Seiten.

Teil I	• Einleitung	} 28 Seiten
Teil II	• Allgemeine Empfehlungen	
Teil III	• Übungssammlung	
Teil IV	• Literaturverzeichnis	
Teil V	• Anhang	} 26 Seiten

Abbildung 10: Aufbau der 1. Version

Die **Einleitung** gibt einen kurzen theoretischen Input und eine Erklärung für die Ziele sowie die Handhabung der Übungssammlung. Dieser Teil wurde bewusst sehr kurz gehalten, weil in der Praxis oft die Zeit fehlt, sich intensiv mit der Theorie auseinanderzusetzen. Im zweiten Teil folgen **allgemeine Empfehlungen** für den Unterricht, die Grammatik und das Wörterlernen. Die Vorschläge für den Unterricht beschränken sich auf einige zentrale Punkte, da wir davon ausgehen, dass bei den Unterrichtenden in diesem Bereich schon ein fundiertes Wissen vorhanden ist. Ausserdem möchten wir uns auf logopädische Inhalte konzentrieren. Anschliessend kommt die eigentliche **Übungssammlung**. Bei jeder Übung werden das Material sowie mögliche Umsetzungsideen beschrieben. Die Schwerpunktsetzung richtet sich nach den Lernzie-

len im Frühenglischunterricht: Der Grossteil der Übungen befasst sich mit den Fertigkeiten „Hören und Sprechen“, ein paar Ideen sind für das „Lesen“. Der Bereich „Schreiben“ wurde bewusst weggelassen, da er im Frühenglischunterricht nicht im Vordergrund steht und dafür noch keine Lernziele formuliert wurden. Im Anschluss an das **Literaturverzeichnis**, welches Fachbücher zu den theoretischen Grundlagen und zu weiteren Übungen beinhaltet, folgt ein umfangreicher **Anhang** mit Kopiervorlagen, auf die jeweils bei den einzelnen Übungen verwiesen wird.

Die untenstehende Abbildung bietet einen Überblick über die besonders relevanten Förderbereiche der Übungssammlung. Zusätzlich wird die Grammatik und das Wörtlerlernen im Kapitel „Allgemeine Empfehlungen der Übungssammlung“ unterstützt.

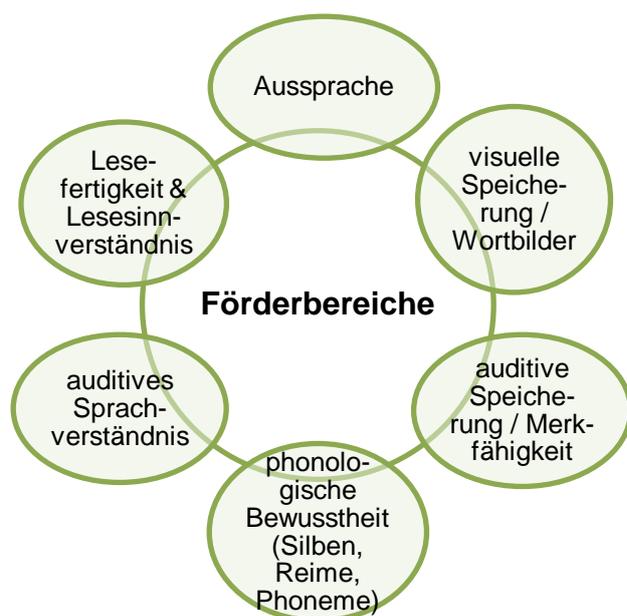


Abbildung 11: In der Übungssammlung berücksichtigte Förderbereiche

2.5 THEORETISCHER HINTERGRUND ZU EINZELNEN EMPFEHLUNGEN

FÜR DEN UNTERRICHT

Kinder mit einer LRS haben oft Mühe bei einem Fremdsprachenunterricht, der sich vorwiegend nach dem kommunikativen Ansatz richtet. Bei diesem steht die auditive Wahrnehmung und Verarbeitung im Zentrum, welche bei Kindern mit einer LRS oder Risikokindern jedoch häufig beeinträchtigt ist. Der Unterricht soll deshalb **multisensorisch** gestaltet werden, d. h. unter Berücksichtigung aller Sinne (vgl. Sellin, 2004, S. 33-34). Bei dieser Unterrichtsform werden alle Sprachebenen und Modalitäten sowie verschiedene Wahrnehmungs- und Lernkanäle (visuell, auditiv, taktil-kinästhetisch) miteinbezogen (vgl. Hartmann, 2007, S. 15).

Visuelle Hilfestellungen (z. B. Bilder, Fotos, Gegenstände, Schrift) sind besonders wichtig für Kinder, die Schwierigkeiten bei der auditiven Verarbeitung haben (vgl. Sellin, 2004, S. 85).

Ausserdem gilt nicht wie beim kommunikativen Ansatz das Prinzip der Einsprachigkeit, denn das ist für viele Kinder eine Überforderung. Im Anfangsunterricht ist es wichtig, dass Erklärungen zwischendurch auch auf **Deutsch** übersetzt werden, um das Verständnis zu sichern (vgl. Suchodoletz, 2007, S. 129).

Bei der Gestaltung von Arbeitsblättern spielen die **Schriftart und -grösse** eine bedeutende Rolle. Dorsch und Dressler (2012, S. 25) schlagen „Century Gothic“ oder „Comic Sans MS“ mit einer Mindestschriftgrösse von 14 vor.

Personalisierungen helfen den Kindern, sich bestimmte Inhalte besser zu merken. Bei der Einführung von Zahlen können beispielsweise die Telefonnummern der SchülerInnen miteinbezogen werden (vgl. Appel, 2005, S. 128).

Ideen für weitere Punkte wurden mit einer Legasthenietherapeutin besprochen und hinzugefügt. Dies sind Übungen am Computer, allgemein viel Übung und Wiederholung in kleinen Portionen sowie wenig Text und Darstellung auf einem Blatt.

FÜR DIE GRAMMATIK

Besonders gut eignen sich Settings im Sinne einer **Kontextoptimierung**, wobei gleiche grammatische Strukturen häufig wiederholt werden können (vgl. Hetzel & Hartig-Gönnheimer, 2007, S. 159). So lässt sich beispielsweise das reduzierte Wort bei der Kurzform oder die Satzstellung veranschaulichen. Kurzformen sollten jedoch im Anfangsunterricht möglichst vermieden werden, denn, wie Zander schreibt: „Die Anwendung der Kurzform verschleiert grammatische Strukturen und verhindert eine akustische und optische Differenzierung“ (2002, S. 49).

FÜR DAS WÖRTERLERNEN

Es gibt verschiedene Methoden, die das Wörterlernen erleichtern können. Hilfreich für die Speicherung ist beispielsweise das **Mitsprechen beim Wörterschreiben** und auch die Arbeit mit einem **Karteikastensystem** (vgl. Sellin, 2004, S. 127). Auf der einen Seite steht das Wort auf Englisch, auf der anderen die deutsche Übersetzung und/oder eine englische Erklärung.

Ebenfalls gut geeignet ist die **Verknüpfung von Wortkarten mit Gegenständen** im Klassenzimmer (vgl. Hetzel & Hartig-Gönnheimer, 2007, S. 159).

Überprüft werden sollen die Wörter anfangs nur durch **englisch-deutsche Zuordnungen**, bevor sie später dann auch aufgeschrieben werden müssen (vgl. Zander, 2002, S. 24).

Die weiteren Empfehlungen für das Wörterlernen, beispielsweise das multisensorische Vorgehen sowie das Lernen mithilfe von Liedern, Geschichten und Versen, wurden mit einer Legasthenietherapeutin abgestimmt.

2.6 THEORETISCHER HINTERGRUND UND ERKLÄRUNG DER ÜBUNGEN

„HÖREN UND SPRECHEN“

Eine korrekte **Aussprache** ist zentral für die später eingeführte Rechtschreibung von Wörtern und auch für die gegenseitige Verständigung. Englische Laute, die im Deutschen nicht vorkommen ([θ], [ð], [w], [ɹ]) oder Laute, die es im Deutschen gibt ([tʃ], [dʒ], [ʃ], [v], [j]), aber im Englischen anders verschriftlicht werden (<ch>, <j>, <sh>, <v>, <y>), bereiten Kindern mit einer LRS oft Schwierigkeiten. Deshalb werden sie in der Übungssammlung ausführlich beschrieben (vgl. Zander, 2002, S. 26-27). Wichtig ist, diese Laute in Wörter und Sätze einzubinden und vermehrt zu sprechen. Die Übungen *Lautmalerische Wörter* und *Zungenbrecher* dienen ebenfalls der bewussten Aussprache und der taktil-kinästhetischen Eigenwahrnehmung im Mundbereich.

Beispiele:

Lautmalerische Wörter: The telephone *rings*.

Zungenbrecher: red lorry – yellow lorry – red lorry – ...

Der Vorteil des *Wogensprechens* (immer mehr SchülerInnen sprechen ein Wort gemeinsam), liegt darin, dass die gleichen Wörter mehrmals gehört und **nachgesprochen** werden, was die **Speicherung** erleichtert.

Das Ziel beim *Vokallängen heraushören* ist generell die Verbesserung der **auditiven Wahrnehmung und Differenzierung**. Bei gewissen Wörtern macht die Vokallänge sogar einen Bedeutungsunterschied aus (z. B. sheep – ship).

Die Sammlung beinhaltet im Rahmen der auditiven Wahrnehmung die Förderung der **phonologischen Bewusstheit**, die ja v. a. für den Einstieg in den Schriftspracherwerb eine bedeutende Rolle spielt. Sellin meint dazu: „Bei der Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Artikulation im Anfangsunterricht sollten möglichst keine Tonträger verwendet werden, damit das Mundbild des Sprechers zusätzliche Informationen bietet“ (2004, S. 85). Bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne handelt es sich um die Einzellautidentifikation, die in den Übungen unter dem Titel *Anfangs- und Endlaute heraushören* vorkommt. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne umfasst Silben und Reime (vgl. Übung *Silbenklatschen* und *Reimwörter*), wobei es in den Übungen vorwiegend um die Identifikation von Reimen geht.

Beispiele:

Anfangs- und

Endlaute heraushören: w (**w**arm, **w**ater, **w**et, **w**e)
l (camel, full, wall, pencil)

Silbenklatschen: ein- bis viersilbige Wörter (bath, apple, banana, helicopter) mit passenden Bildkarten

Reimwörter: von drei vorgesprochenen Wörtern dasjenige finden, das sich nicht auf die anderen reimt (king – ring – dog), auch mit passenden Bildkarten

Simon says... ist eine Übung, die Sprache mit Bewegung verbindet und so die **Speicherung** von Wörtern verbessern soll. Die Lehrperson gibt beispielsweise folgende Instruktion: „Simon says, touch your nose.“ So wird auch das **Sprachverständnis** gefördert. Dies ist ebenfalls das Ziel der *Lieder*, mit denen der Teil „Hören und Sprechen“ abgerundet wird. Bei zwei Liedern werden Bewegungen eingebaut, beim dritten Lied deutsche Übersetzungen.

„LESEN“

Lauttreue Wörter (z. B. dog, bed) erleichtern den **LeseEinstieg**, da sie ohne Kenntnisse von besonderen Ausspracheregeln richtig erlesen werden können. Dies bestätigt auch Baumann (2012, S. 44).

Nicht nur beim Teil „Hören und Sprechen“, sondern auch beim „Lesen“ ist es sinnvoll, *Reimwörter* zu verwenden. Für das „Lesen“ wird darauf geachtet, dass die Reimwörter gleich gesprochen und geschrieben werden (vgl. Zander, 2002, S. 25), was ebenfalls die visuelle Wahrnehmung fördert. Wenn die Aussprache erklärt wurde, können gleich mehrere Wörter richtig gelesen werden (z. B. snake, lake, bake, cake). Bei den *Verses* wird die **Wortbildspeicherung** besonders dadurch gefördert, dass gleiche Endungen immer wieder markiert werden müssen.

Beispiel zu den *Verses*:

-ake

There is a snake.
It lives in a lake
and wants to bake
a lovely cake.

Pocket stories sind kurze Erzählungen mit repetitiven Satzstrukturen. Aus einem A4-Blatt kann ein achtseitiges Büchlein gefaltet werden. Die Sätze werden jeweils mit Bildern verknüpft und eignen sich gut für den LeseEinstieg, um das **Lesesinnverständnis** zu unterstützen.

3 EVALUATION DER ÜBUNGSSAMMLUNG „ENGLISH IS FUN!“ (1. VERSION)

3.1 ERHEBUNGSMETHODE

Um unsere Übungssammlung möglichst anwenderfreundlich und praxistauglich zu gestalten, war uns viel daran gelegen, Meinungen und praktisches Wissen von Fachpersonen (Experten), die wir als Zielanwender für unsere Übungssammlung sehen, einzuholen. Wir wählten dafür die Form des **offenen, halbstrukturierten Experteninterviews**, welches die Befragten möglichst frei erzählen lässt und sich somit dem offenen Gespräch annähert (vgl. Mayring, 2002, S. 65-72; Flick, 2011, S. 214-219).

Zur Strukturierung des Interviews diente ein vorgängig nach bestimmten Regeln festgelegter **Leitfaden** (vgl. Helfferich, 2005, S. 182-189). Dieses regelgeleitete Vorgehen war notwendig, um durch die Vorgabe einzelner Leitfragen die Interviewthematik einzugrenzen, Wichtiges nicht zu vergessen und die Ergebnisse später vergleichbar zu machen. Das Interview basierte auf drei Leitfragen, denen obligatorische Fragen untergeordnet und nach Bedarf zusätzlich gestellt werden konnten, wenn sie nicht bereits von den InterviewpartnerInnen von selbst beantwortet wurden. Ergänzend führten wir im Leitfaden Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen. Diese sollten bei kurzen Erzählpassagen der InterviewpartnerInnen helfen, sie zum Weitererzählen zu motivieren. Zum Abschluss folgte noch eine Schlussfrage sowie, wenn dafür noch Zeit blieb, weitere Fragen zum Thema „(Risiko für eine) LRS und Frühenglisch“ allgemein. Sie mussten jedoch nicht obligatorisch, sondern konnten aus Interesse gestellt werden, um allenfalls mehr über das Thema zu erfahren.

Der detaillierte Leitfaden ist im Anhang 1.1, Teil VI ersichtlich. Der grobe **Ablauf der Interviews** kann wie folgt zusammengefasst werden:

1. Begrüssung und Bedankung für die Gesprächsbereitschaft
2. Information zum Zeitrahmen (1 - 1 ½ h) und Vorgehen
3. Fragen zur Übungssammlung:
 - a. Theoretischer Inhalt
 - b. Praktischer Inhalt
 - c. Formale Aspekte
4. Schlussfrage: „Werden Sie die Broschüre verwenden und weiterempfehlen?“
5. Bedankung für das Interview, evtl. Beantwortung weiterer Fragen von uns oder von den InterviewpartnerInnen
6. Geschenkübergabe und Verabschiedung

Die Interviewfragen wurden den ExpertInnen zusammen mit der Übungssammlung eine Woche vor dem Interviewtermin per E-Mail versandt, damit sie sich auf die Befragung vorbereiten konnten.

Zur Überprüfung der Qualität, Neutralität und Verständlichkeit der Fragen wurde zunächst einen **Pretest** durchgeführt. Dass die Fragen verständlich und nicht suggestiv waren, stellten wir dann indirekt dadurch fest, dass die InterviewpartnerInnen für uns klare und präzise Antworten gaben. Andererseits erfuhren wir es direkt durch ihre positive Rückmeldung zum Leitfaden und dem Interviewverlauf. Somit wurden keine Änderungen vorgenommen und das Interview wurde später in derselben Form wiederholt. Deshalb konnten wir das im Pretest gewonnene Material ebenfalls für die Auswertung verwenden.

3.1.1 STICHPROBE UND SETTING

Als Stichprobe bezeichnen wir eine bestimmte Auswahl an Personen, die vertretend für die von uns untersuchte Gruppe steht (vgl. auch Flick, 2011, S. 154-157). Genauer umfasst diese für uns die drei **Fachgruppen der LogopädInnen, Schulischen HeilpädagogInnen und Englischlehrpersonen** aus der Primarschule, da sich unsere Übungssammlung an jene Experten richtet. Weil wir uns ausserdem bereits bei der Erstellung der Übungssammlung am Frühenglischunterricht (2./3. Klasse) des Kantons Zürich orientiert hatten, sollten die InterviewpartnerInnen idealerweise Erfahrungen mit Kindern mit einer LRS auf dieser Stufe mitbringen.

Die InterviewteilnehmerInnen wurden v. a. durch Mundpropaganda sowie E-Mailanfragen gewonnen. Die Teilnahme am Interview war freiwillig, allerdings war die Bereitschaft dafür sehr gering und die Probandensuche gestaltete sich schwierig. Ursprünglich war ein Gruppeninterview mit mindestens einem/r Vertreter/in jeder Fachrichtung vorgesehen, aus zeitlichen und organisatorischen Gründen befragten wir schliesslich in separaten Interviews je eine bzw. zwei Personen einer Fachgruppe bei sich **vor Ort**. So entstanden drei Interviews, wobei der Stichprobenumfang nach ökonomischen Erwägungen festgelegt wurde und nicht als repräsentativ gelten kann.

Im Einzelnen handelt es sich nun um:

Interview A: zwei Logopädinnen

Die beiden Logopädinnen sind Arbeitskolleginnen und an einer Sprachheilschule im Kanton Zürich tätig. Die eine Logopädin übt ihre Tätigkeit als Erstberuf seit fünf Jahren aus. Die andere Logopädin arbeitet seit zwei Jahren an der Sprachheilschule in diesem Beruf. Dort unterrichtete sie auch ein Jahr Englisch. Davor war sie 19 Jahre lang Primarlehrerin und erteilte dabei ebenfalls drei Jahre Frühenglischunterricht.

Den Pretest, dessen Daten wir in der Auswertung berücksichtigten, wurde nach dem regulären Unterricht an der Sprachheilschule durchgeführt. Anwesend waren wir drei Studentinnen, die die Übungssammlung erstellt hatten. Die Idee war, anschliessend das Vorgehen für die weiteren Interviews zu besprechen. Eine von uns übernahm die Interviewleitung, die anderen zwei beteiligten sich jedoch ebenfalls am Interview. Als Verfasserinnen der Übungssammlung brachten wir alle drei ein vertieftes Vorwissen über deren theoretischen Hintergrund mit.

Interview B: eine Englischlehrerin

Die Englischlehrerin ist aktuell im 4. Jahr an einer Regelschule auf der Mittelstufe tätig und unterrichtet bereits seit 27 Jahren Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Bevor sie Englisch auf der Mittelstufe lehrte, erteilte sie drei Jahre lang Frühenglischunterricht. Vor ihrer Tätigkeit als DaZ-Lehrerin arbeitete sie zehn Jahre lang als Primarlehrerin.

Das Interview wurde am Wochenende von einer Studentin von uns bei der Befragten zuhause durchgeführt. Als Co-Autorin der Übungssammlung kannte sie den theoretischen Hintergrund zum erstellten Material.

Interview C: ein Schulischer Heilpädagoge

Der Schulische Heilpädagoge ist an einer Regelschule tätig. Einst arbeitete er zehn Jahre als Unterstufen- und zehn Jahre als Mittelstufenlehrer. Ausserdem war er vier Jahre lang Legasthenie- und Dyskalkulietherapeut. Aus seinem aktuellen Beruf als Schulischer Heilpädagoge bringt er eine 10-jährige Erfahrung mit. Allerdings hat er in dieser Zeit SchülerInnen nie integrativ im Englischunterricht unterstützt.

Vor dem Interview hat er sich bereits mit Lehrpersonen seiner Schule über die Übungssammlung unterhalten.

Das Interview wurde von derselben Studentin wie das Interview B durchgeführt. Es fand nach dem regulären Unterricht am Arbeitsort des Befragten statt.

3.2 AUFBEREITUNGSMETHODE

Die Interviews wurden mit der Videokamera aufgenommen und daraufhin mithilfe der Programme F4 und Word in maschinengeschriebene Form transkribiert (vgl. Flick, 2011, S. 379-383). Teile des Interviews, die sich nicht auf die im Interview gestellten Fragen bezogen und somit keine Bedeutung für die Evaluation hatten, wurden weggelassen. Solche Teile beinhalteten z. B. weiterführende Diskussionen und Abweichungen von einer ursprünglich gestellten Leitfrage oder ausführliche Erklärungen der Interviewenden zur Entstehung der Übungssammlung bzw. zum Inhalt der Bachelorarbeit. Eine Ausnahme bildeten jedoch Inhalte, welche wir für das Verfassen unserer gesamten Arbeit als bedeutend erachteten. Zuletzt wurden auch die Antworten auf weitere Fragen zum Thema „(Risikokinder für eine) LRS und Frühenglisch“, welche allfällig am Ende des Interviews gestellt wurden, nicht transkribiert.

Da aus dem Interview inhaltliche Aussagen für die Auswertung im Vordergrund stehen, übersetzten wir das Schweizerdeutsche ins Hochdeutsche. Die Zeilen wurden am linken Rand der Transkripte nummeriert und die Interviewenden und Interviewten kodiert.

Weiter wurden folgende Transkriptionszeichen verwendet:

Zeichen:	Bedeutung:
...	Sprechpause (ein paar Sekunden)
/	Wort- bzw. Satzabbrüche
[]	Auslassung von nicht relevanten Passagen
(lacht)	paraverbale Äusserungen; Erklärungen und Ergänzungen der Verfasserin (sofern für die Auswertung relevant)
mhm	Bejahen
theoretischer Inhalt	Hervorhebung der Kernthemen aus dem Leitfaden
“verhebtät“	nicht ins Hochdeutsche übersetzbare Äusserung
“swimming“ (“schwimmen“), “but“ (sprich “bat“)	englische Begriffe und ihre Übersetzung bzw. Aussprache
“Grammatik“	Referenz auf Titel in der Übungssammlung oder Fragen aus dem Leitfaden

Die vollständigen Transkripte sind im Anhang 1.2, Teil VI ersichtlich.

3.3 AUSWERTUNGSMETHODE

Zur Auswertung der Interviews wurden zwei Formen der qualitativen Inhaltsanalyse, nämlich die zusammenfassende und strukturierende Inhaltsanalyse miteinander kombiniert (vgl. Flick, 2011, S. 409-417). Zu Beginn der Auswertungen analysierten wir alle drei voneinander unabhängig die ersten zwei Seiten des Interviews B. Der Vergleich und die Diskussion unterschiedlicher Vorgehensweisen führte zu einer regelgeleiteten Vereinheitlichung (Forschertriangulation).

Für die **zusammenfassende Inhaltsanalyse** wurden dabei in Anlehnung an Mayring (2008, S. 60) folgende Analyseschritte durchgeführt:

1. Bestimmung der **Analyseeinheiten**

Dabei werden im Interviewtext diejenigen vollständigen Aussagen der Befragten abwechselnd gelb und pink markiert, welche folgende Fragestellung für die Analyse beantworten:

- Wie wird die Übungssammlung beurteilt (theoretischer Inhalt, Inhalt aus praktischer Sicht, formale Aspekte)?
- Welche Änderungen sind erwünscht?

Beispiel a & b:

“Und die Freude eben erhalten, an der Sprache. Und ich denke, die Freude an der Sprache erhalten kann man eben in dem Fall, in dem Sinn, dass jedes Kind dann auch spürt, ah, ich kann ja das und es wird mir Hilfe angeboten. ... Und eben, ich denke, wenn man einfach macht im Englisch, ohne diese Kinder zu berücksichtigen, dann haben sie bald einmal das Gefühl, ah, ich kann ja das nicht. Und, ja, hängen dann vielleicht ab, machen nicht mehr mit, stören oder was auch immer.“ (Interview B, Zeilen 59-65)

2. **Paraphrasierung** dieser inhaltstragenden Textstellen

Beispiel c (Paraphrase von a):

„Freude an der Sprache erhalten; dadurch, dass Kind merkt, dass es etwas kann und auch Hilfe bekommt“ (Auswertung Interview B, Zeilen 59-62)

Beispiel d (Paraphrase von b):

“Ohne diese Kinder zu berücksichtigen, haben sie das Gefühl, es nicht zu können und sie machen vielleicht nicht mehr mit“ (ebd., Zeilen 62-65)

3. **Generalisierung** der Paraphrasen

Dabei werden die Paraphrasen häufig dadurch abstrahiert, dass sie nominalisiert und inhaltlich nochmals reduziert werden.

Beispiel e (Generalisierung von c):

„Freude an der Sprache u. a. durch passende Hilfsangebote erhalten“ (Auswertung Interview B, Zeilen 59-62)

Beispiel f (Generalisierung von d):

“Ohne Berücksichtigung der LRS-Kinder kann es Probleme geben“ (ebd., Zeilen 62-65)

4. Reduktion der Aussagen durch **Streichung und Bündelung** ähnlicher Inhalte

Beispiel g:

Generalisierung 1: „Mehr Theorie nicht nötig“ (Auswertung Interview B, Zeile 33)

Generalisierung 2 (gestrichen): „~~Theorie auch gut, aber Praktisches reicht~~“ (ebd., Zeilen 47-49)

5. Zusammenstellung der induktiv entstandenen Kategorien (mit „K“ abgekürzt) als **Kategoriensystem**

Die generalisierten Aussagen, welche die Kernfragen aus dem Interviewleitfaden beantworteten, wurden in neun Kategorien eingeordnet. Eine weitere Kategorie beinhaltet Aussagen, die anderweitig für das Verfassen der Arbeit von Bedeutung sind.

Beispiel h (Kategorie von e & f):

“K 3 Theorie: Übungsziele, Begründungen / Erklärungen für die Übungen“ (Auswertung Interview B, Spalte Reduktion)

Beispiel i:

„K Diverses“ für die Aussage: „Gewisse Kinder sind mit dem Lehrmittel überfordert“ (ebd.)

6. **Rücküberprüfung** des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Damit wird gesichert, dass die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial sinngetreu abbilden.

Es ergab sich, dass eine von uns die Analyse ihres Interviews zuerst beendete. Die so induktiv entstandenen Kategorien entsprachen dabei wesentlich den Hauptthemen des Leitfadens. Weil diese Kategorien bei der unabhängigen Auswertung der anderen Interviews teilweise identisch auftraten, erschien es sinnvoll, sie für die anderen Auswertungen in Form einer deduktiven Kategoriendefinition zu übernehmen. Das heisst, die anderen zwei Studentinnen orientierten sich forthin zusätzlich an der

inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse und ordneten ihre Generalisierungen diesen deduktiven Kategorien zu. Zum Schluss der Auswertung aller drei Interviews prüfte jede von uns die Analyse einer anderen inhaltlich und formal auf dessen Nachvollziehbarkeit. Die Auswertung der einzelnen Interviews ist nun im Anhang 1.3, Teil VI zu finden.

Dank der einheitlichen Kategorien konnten wir schliesslich die einzelnen Aussagen zu einem Thema besser vergleichen (Datentriangulation, vgl. Flick, 2011, S. 519). Dafür wurden innerhalb jeder Kategorie durch Streichung gleicher Inhalte alle relevanten Aussagen gesammelt (vgl. Anhang 1.3.4, Teil VI) und in einem Fliesstext formuliert (Kapitel 3.5, Teil III).

Beispiel j:

K 1: Aussagen von B: „Ziele sind selbsterklärend, letztlich ist es individuell, ob es Zielformulierungen braucht, evtl. für Berufseinsteiger“ (Anhang 1.3.4, Teil VI).

Aussagen von C: „~~Ziele selbsterklärend~~“ (ebd.)

An der anschliessenden Diskussion der Ergebnisse beteiligten wir uns alle. Es wurden Übereinstimmungen sowie Widersprüche in den Meinungen der InterviewpartnerInnen besprochen und abgeleitet, welche Änderungen der 1. Version der Übungssammlung vorgenommen werden sollen.

3.4 GÜTEKRITERIEN

Es wird diskutiert, ob sich die klassischen Gütekriterien der empirischen Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität), welche bei quantitativen Methoden gebraucht werden, auch auf qualitative übertragen lassen (vgl. Flick, 2011, S. 500). Um das qualitative Vorgehen bewerten zu können, gibt es verschiedene Alternativen. Einerseits können die klassischen Kriterien für die qualitativen Methoden angewendet und ggf. reformuliert werden (prozedurale Reliabilität, Prozess der Validierung). Andererseits können neue, methodenangemessene oder alternative Kriterien aufgestellt werden (z. B. die sechs Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring, 2002, S. 144-148). Zur Bewertung unseres methodischen Vorgehens entschieden wir uns für die klassischen Gütekriterien, weil wir uns davon eine grössere Aussagekraft versprachen.

3.4.1 OBJEKTIVITÄT

Die Objektivität beschreibt, inwiefern die gewonnenen Daten, das benutzte Instrument und die Untersuchungsergebnisse vom Forscher unabhängig sind. Analysen der Forschungspraxis zeigen allerdings, dass das Ideal der Objektivität in der qualitativen Forschung nicht wirklich eingelöst werden kann (vgl. Flick, 2011, S. 25).

Die **Durchführungsobjektivität** für die Experteninterviews kann dadurch beschrieben werden, dass durch den Interviewleitfaden die Voraussetzung einer möglichst gleichartigen Interviewdurchführung geschaffen wurde. So ermöglichte einerseits der

Abgleich aller unserer Erkenntnisse eine Qualitätssicherung, was die Objektivität der Fragen erhöht. Andererseits wurde der Leitfaden in einem Pretest erprobt, wobei wir zu dritt am Interview anwesend waren. So konnte die Studentin, welche die weiteren Interviews durchführte, die Einschätzungen und Vorgehensweisen der anderen auch übernehmen.

Um die **Auswertungsobjektivität** zu erhöhen, führten wir mithilfe einer Probeanalyse eine Forschertriangulation durch und stellten Regeln für das weitere Vorgehen auf. Ausserdem lasen wir unsere Auswertungen gegen.

Die **Interpretationsobjektivität** wird durch die Tatsache erhöht, dass wir bei der Datentriangulation die Ergebnisse zu dritt, und diese besonders in Bezug auf ihren Entstehungskontext, diskutierten. Dies entspricht einer argumentativen Interpretationsabsicherung, wobei die Argumente in der Diskussion offengelegt werden.

3.4.2 RELIABILITÄT

In der quantitativen Forschung gibt die Reliabilität an, wie genau die Datenerhebung durchgeführt und das zu Messende gemessen wurde. Die Genauigkeit ist von der Vorgehensweise des Forschers und vom Kontext abhängig.

In der qualitativen Forschung ist eine Untersuchung u. a. dann zuverlässig, wenn eine **Trennung von Aussagen des Subjekts und Interpretation des Forschers** klar erkennbar ist. Diese Arbeit erstrebt dies durch die transparente Dokumentation der Daten, deren Auswertung, der Ergebnisse und der Interpretation.

Die **Verlässlichkeit und Vergleichbarkeit der Vorgehensweise** und der Ergebnisse der qualitativen Auswertung kann durch unsere Forschertriangulation erhöht werden. Zu Beginn der Auswertungen führten wir voneinander unabhängig eine Probeanalyse durch und verglichen sie zwecks eines weiteren vereinheitlichten Vorgehens.

Schliesslich wurde der **Forschungsprozess** insofern **reflektiert dokumentiert**, dass unsere Gedanken und selbst festgelegten Regeln für das methodische Vorgehen in der Arbeit beschrieben werden.

3.4.3 VALIDITÄT

Unter Validität versteht man in der quantitativen Forschung den Grad, wie weit die Gültigkeit der Ergebnisse von der Untersuchungsanordnung und dem -instrument abhängt.

In der qualitativen Forschung hingegen zeigt die Validität an, **wie genau der Forscher die Realität der Untersuchten wiedergibt**. Dies wird in dieser Arbeit dadurch gewährleistet, dass die Interviews auf Video aufgenommen und wortwörtlich transkribiert wurden. Weiter beschreiben wir bewusst die Interviewsituationen sowie der Hintergrund der Gesprächsbeteiligten. Bei den Ergebnissen werden zudem beide Seiten

eines Aspektes beleuchtet, d. h. eine Idee unterstützende und kritisierende Meinungen aufgeführt.

Schliesslich trägt die Methode der Datentriangulation zur **Validierung der Ergebnisse** bei. Durch die Interviews wurden Meinungen verschiedener Fachdisziplinen (Logopädie, Schulische Heilpädagogik, Fremdsprachen-Pädagogik) und somit Ergebnisse aus unterschiedlichen Datenquellen gewonnen. Diese wurden zur Beantwortung der Fragestellung miteinander verglichen und zusammengefasst. Allerdings konnten wir aufgrund des zeitlichen Rahmens dieser Arbeit keine kommunikative Validierung der Ergebnisse vornehmen.

3.5 ERGEBNISSE DER AUSWERTUNG

Es werden nun die Ergebnisse der Auswertung der 1. Version der Übungssammlung vorgestellt (vgl. Anhang 1.3, Teil VI). Da die Auswertungskategorien (K) analog zu den Leitfragen des Interviews entstanden und keine Kategorie mehr zu gewichten ist als eine andere, folgen die Ergebnisse chronologisch zum Interview.

K 1 Theorie: Einleitung

Die Einleitung wird von allen Interviewten als kurz, übersichtlich und informativ bezeichnet. Die formulierte Ausgangslage wird als wichtig betrachtet und Inhalt, Handhabung sowie das Ziel der Übungssammlung erscheinen klar. Die Lehrperson meint, dass beim Lesen der Einleitung die Schwierigkeiten von Kindern mit einer LRS bewusst werden, was sie besonders für Einsteiger in den Lehrberuf als bedeutungsvoll erachtet. Meist werden die Schwierigkeiten erst bewusst, wenn es zu Problemen kommt. Aus den Aussagen geht hervor, dass die in der Einleitung aufgelisteten LRS-Symptome im Deutschen und Englischen vorkommen. Eine Logopädin schlägt vor, zwecks erleichterter Handhabung bei den Symptomen die Seitenzahl der entsprechenden Übung aufzuführen.

Folgendes Zitat der Lehrperson unterstreicht die Relevanz der Einleitung:

„Und es wird einem auch bewusst, wenn man die Einleitung liest, wie schwierig es eben sein kann für diese Kinder, die eine LRS haben. Und ich denke, dies ist vor allem auch wichtig für Lehrer, die neu beginnen und die einfach auch mit dem Lehrmittel gerade so frisch von der PH her kommen und Ideen haben für die Umsetzung von diesem Lehrmittel.“ (Interview B, Zeilen 5-9)

K 2 Theorie: allgemein

Die Theorie im Allgemeinen wird von allen InterviewpartnerInnen als verständlich formuliert und anschaulich beschrieben. Der Wissensstand von Lehrpersonen wird als unterschiedlich bezeichnet, weshalb nicht alle von ihnen Theorie brauchen. Es wird davon ausgegangen, dass allenfalls fehlendes Wissen den Lehrpersonen bewusst ist und dass sie sich bei den LogopädInnen informieren können. Aus der Sicht des Schulischen Heilpädagogen und der Lehrperson ist nicht mehr Theorie nötig.

Die Lehrperson legt im folgenden Zitat das Augenmerk klar auf den praktischen Teil:

„Das Praktische ist ja eigentlich wichtig, oder? Klar ist der Hintergrund auch gut zu wissen, aber ich denke, wenn man das Praktische hat, dann ist das gut.“ (Interview B, Zeilen 47-49)

Von den zwei Logopädinnen wird nahegelegt, die theoretischen Grundlagen auszuführen, aber kurz zu halten. Sie sehen es jedoch auch als eine Platzfrage an und beurteilen es als fraglich, ob die Übungssammlung bei einer grossen Ausführung der Theorie noch gelesen wird.

K 3 Theorie: Übungsziele, Begründungen / Erklärungen für die Übungen

Von der Lehrperson wird als bedeutendes Ziel erachtet, die Kinder mit einer LRS zu berücksichtigen, um Problemen vorzubeugen. Die Berücksichtigung aller Sinne sieht sie für Kinder mit einer LRS als besonders wichtig an, welche in der Übungssammlung durchgehend umgesetzt wird. Als weiteres Ziel wird von der Lehrperson der Erhalt der Freude an der Sprache genannt, welchem u. a. durch passende Hilfsangebote Rechnung getragen wird. Der Schulische Heilpädagoge und die Lehrperson sind der Ansicht, dass die einzelnen Ziele selbsterklärend sind. Es wird angegeben, dass es letztlich individuell ist, ob explizite Zielformulierungen evtl. für Einsteiger in den Lehrberuf benötigt werden. Für den Schulischen Heilpädagogen sind auch keine weiteren Erklärungen erforderlich, da keine Zeit zum Lesen vorhanden ist. Eine Logopädin schlägt hingegen vor, die klassischen LRS-Symptome zu beschreiben und mit den Übungen zu verknüpfen. Sie vertritt die Meinung, dass es professioneller wirkt, wenn vor jeder Übung die Ziele kurz aufgeführt werden. Weiter ist für eine Logopädin das Ziel der Übung *Vokallängen heraushören* für das Englische unklar.

K 4 Einsatz der Übungen

Der Einsatz der Übungen wird vom Schulischen Heilpädagogen in der Sprachheilschule für alle Kinder als nötig empfunden. Die Auswertung der Aussagen der Lehrperson lässt erkennen, dass die Übungen für alle oder eine bestimmte Gruppe, z. B. für Kinder mit einer LRS, eingesetzt werden können. Die Machbarkeit wird in Abhängigkeit von der Klasse und der Anwesenheit eines/r Schulischen Heilpädagogen/in gesehen, wobei dessen/deren Unterstützung als ideal bezeichnet wird. Wenn der Lehrplan eingehalten wird, ist die Meinung, dass die Übungen aus zeitlichen Gründen nicht immer mit allen durchführbar sind. Aus den Daten geht ebenfalls hervor, dass die Übungen zu Lektionsbeginn, zwischendurch, zum Abschluss und evtl. auch während der ganzen Lektion als Parcours durchgeführt werden können. Es wird ausgesagt, dass der Übungsbereich von den Kindern abhängig und eine regelmässige Durchführung bedeutsam ist.

K 5 Allgemeine Empfehlungen

In den „Allgemeinen Empfehlungen für den Unterricht“ wird die Auflistung des *multi-sensorischen Unterrichts* gut bewertet. Die *Lesekiste* wird vom Schulischen Heilpädagogen als sehr aufwändig beschrieben, während der Nutzen nur eingeschränkt sei. *Tastübungen* werden von ihm im Frühenglischen für wenig altersgerecht gehalten, auch wenn er sie sonst generell für alle Lerninhalte sinnvoll findet. Hingegen

wird Material mit *deutschen Übersetzungen* bei Kindern als beliebt und die *Personalisierung* für die Speicherung des zu Lernenden als hilfreich bezeichnet. Die Lehrperson vertritt die Meinung, dass die *Kurzformen* allen Kindern erklärt werden sollen und dass die Empfehlungen zur Satzstellung und „für das Wörterlernen“ hilfreich sind. Die beiden Logopädinnen schlagen vor, die Priorisierung der Punkte bei den „Allgemeinen Empfehlungen für den Unterricht“ zu überdenken. Sie raten, als wichtigsten und ersten Punkt *Viel Übung und Wiederholung in kleinen Portionen* zu nennen. Ergänzend empfehlen sie tägliches, kurzes Wörterüben, eine langsame, deutliche Sprechweise, die Verwendung von kurzen Sätzen und das Formulieren von Anweisungen mit gleichbleibender Wortwahl (z. B. „classroom phrases“) aufzuführen. „Für das Wörterlernen“ legen sie nahe, die Gliederung nochmals zu überdenken und eine Unterteilung in Modalitäten wie „Hören“ oder „Lesen“ vorzunehmen. Die Anzahl *neue Wörter pro Tag lernen* wird als individuell formuliert und in der Sprachheilschule wird mit dem Lernen von fünf neuen Wörtern pro Woche gerechnet.

K 6 Übungssammlung: allgemein

Die Übungssammlung im Allgemeinen erfüllt viele Erwartungen und wird als vollständig und gut befunden. Alle Übungen werden als wichtig eingeschätzt, wobei für den Schulischen Heilpädagogen schon vieles bekannt ist. Auch die typischen Probleme von Kindern mit einer LRS sind enthalten. Die Übungssammlung wird für Sprachheilschulen, Regelschulen und v. a. für Einsteiger in den Lehrberuf als empfehlenswert beurteilt, da sie eine konkrete und einsetzbare Unterstützung darstellt. Die Übungssammlung wird als Lösung angesehen, da in diesem Bereich ansonsten nichts vorhanden ist. Gleichzeitig weckt sie das Bewusstsein für das multisensorische Lernen. Vom Bildmaterial wird gesagt, es sei ansprechend, anwendbar und eindeutig und könne auch als Zusatzmaterial Verwendung finden. Bezüglich des Wortschatzes besteht beim Schulischen Heilpädagogen die Unklarheit, ob er dem Lehrmittel oder den Übungen angepasst sei. Die Lehrperson beurteilt den Wortschatz als altersgemäss und sieht den Grundwortschatz aus dem vorgegebenen Lehrmittel *First Choice* berücksichtigt. Von den Logopädinnen wird eine Anmerkung darüber empfohlen, woher der Wortschatz stammt. Als kritisierbar betrachten sie, dass der Materialeinsatz aufgrund der vom Lehrmittel vorgegebenen, themenbezogenen Arbeit erschwert ist. Wenn der Nutzen der Übung jedoch erklärt wird, ist ein Materialeinsatz parallel zum Unterricht möglich. Weiter wird von den Logopädinnen geraten, Übungen zu den LRS-Symptomen auszubauen, wo noch wenige Übungen aufgeführt sind. Von der Lehrperson und dem Schulischen Heilpädagogen werden die Möglichkeiten gesehen, eigene Ergänzungen oder Weglassungen vorzunehmen sowie den Unterricht und neues Material den Ideen entsprechend anzupassen. Die Literaturliste ist für den Kauf eines Buches hilfreich.

Zum Einsatz der Übungssammlung im Unterricht meint der Schulische Heilpädagoge im folgenden Zitat:

„Es ist ja klar, man kann jetzt nicht den ganzen Unterricht auf das abstimmen. Es ist ja mehr einfach so eine Anregung von verschiedenen Sachen, die man eben auch braucht, um diese Kinder integrieren zu können, die eben diese Schwierigkeiten haben.“ (Interview C, Zeilen 454-456)

K 7 Übungssammlung: einzelne Übungen

Die Aussagen der Befragten zu einzelnen Übungen werden im Folgenden pro erwähnte Übung kurz zusammengefasst.

- Die Übung zur *Aussprache von ausgewählten englischen Lauten* wird als wichtig und hilfreich, aber auch als zeitintensiv und eher schwierig eingestuft. Es wird erwähnt, dass die korrekte Aussprache teils auch den LehrerInnen unbekannt ist.
- Zur Übung *Lautmalerische Wörter* wird geäußert, dass sie ansprechend ist und die Wörter eindeutig erkennbar sind.
- *Zungenbrecher* werden bei Kindern als beliebt und im Unterricht als einfach durchführbar eingeschätzt. Für Kinder mit mundmotorischen Problemen werden sie jedoch als schwierig erachtet.
- Das *Wogensprechen* wird aufgrund der Bewegung und dem Einbezug aller Kinder gut bewertet. Das unbewusst häufige Wiederholen wird als wichtig und die Übung trotz Wiederholungen nicht als langweilig empfunden.
- Das *Vokallängen heraushören* wird als gute Übung bewertet, wobei auch die Aussage gemacht wird, dass es für manche Kinder schwierig sei.
- Mittels der Übungen zum *Silbenklatschen* findet die Silbenerkennung als typisches LRS-Problem Berücksichtigung.
- *Reimwörter* werden für die Speicherung, die Erkennung von Buchstabengruppen und für die visuelle Differenzierung als wichtig beurteilt. Ebenfalls wird erwähnt, dass sie Freude vermitteln.
- Die Übung *A-Hunting We Will Go*, welche Wiederholungen und Reimwörter enthält, wird als anspruchsvoll bezeichnet. Als gut eingestuft wird, dass nur einzelne Wörter ändern, was wiederum das Heraushören von Unterschieden fördert.
- Nach Meinung der Befragten vermittelt die Übung *Simon says...* Freude an mit Bewegungen verknüpften Aufforderungen. Der Schulische Heilpädagoge geht davon aus, dass auch die Links-Rechts-Orientierung Berücksichtigung findet.
- Die *Lieder*, welche auch Verse beinhalten, werden für Kinder aufgrund von Melodie und Rhythmus als ansprechend erachtet. Weiter werden darunter die Berücksichtigung aller Sinne und die vereinfachte Speicherung aufgrund der Verknüpfung mit einer Handlung verstanden.
- Zu der Übung *Lauttreue Wörter* wird bemerkt, dass lauttreues Schreiben im Englischen selten möglich ist, weshalb das Nutzen dieser Gelegenheit als wichtig bezeichnet wird.

K 8 Ergänzungsvorschläge

Als Ergänzungsvorschläge werden von den Logopädinnen und dem Schulischen Heilpädagogen Materialien zum selbständigen Bearbeiten (z. B. eine CD, welche den Grundwortschatz enthält) und eine Verknüpfung der Bilder mit einer Audiodatei genannt. Für selbständiges Üben schlägt der Schulische Heilpädagoge vor, Tonträger oder Computer einzusetzen. Die Möglichkeit zur Selbstkontrolle findet er wichtig. Als hilfreich für das Speichern von Wörtern werden Assoziationen mit einem Ort betrachtet. Von den Logopädinnen wird nahegelegt, den Ausbau der Übungen zur Speicherkapazität zu überdenken, da das Speichern aufgrund einer verminderten Speicherkapazität ein grosses Problem darstellt. Als weitere Ergänzungsvorschläge werden von der Lehrperson handlungsorientierte Übungen genannt, welche jedoch meist als zeitintensiv eingeschätzt werden. Zwecks Repetition des Wortschatzes befürwortet sie den Einsatz von Bildbeschreibungen und schlägt vor, neue Wörter an der Wandtafel aufzuschreiben. Als weitere Ergänzung führt sie Bilderbücher auf, da durch sie der Klang der Sprache sowie der Inhalt durch Bilder vermittelt werden. Der Einsatz von Bilderbüchern wird von ihr auch für Zweit- und DrittklässlerInnen als passend erachtet. Als weiteren Punkt werden Unterschiedsbilder genannt.

K 9 Formale Kriterien

Bezüglich der Bezeichnung und der Grösse der Übungssammlung (ursprünglich Broschüre genannt) meinen die Logopädinnen, dass es sich um eine Arbeitsmappe und keine Broschüre handelt, da unter der Bezeichnung „Broschüre“ etwas Kleineres verstanden wird. Sie würden in Erwägung ziehen, den praktischen Teil evtl. aus Platzgründen separat zu fassen. Das A4-Format wird als geeignet und kopiertauglich eingestuft. Die Übungssammlung wird in Papierform und mit einer Spiralbindung befürwortet, jedoch wird die Form auch in Abhängigkeit der im Rahmen der Bachelorarbeit zur Verfügung stehenden Zeit gesehen. Der Aufbau wird als strukturiert und übersichtlich bezeichnet und entsprechende Querverweise auf den Anhang sind vorhanden. Die Logopädinnen empfehlen, die Einteilung der Übungen zu überdenken und die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne analog dem Erwerb vor den Übungen zur Identifikation von Einzellauten einzugliedern. Die Gewichtung der Bereiche wird als adäquat und ausgewogen beurteilt. Von den Logopädinnen wird begrüsst, dass auf das Schreiben nicht explizit eingegangen wird, da es im Frühenglisch nicht im Vordergrund steht. Alle Befragten sind der Ansicht, dass die Übungen verständlich sind, der Schulische Heilpädagoge meint einzig, dass das Verstehen der Anleitung „How to fold your pocket book“ Zeit benötigt. Bezüglich der Vorbereitung äussert er, dass das Material nur noch aufbereitet werden muss und danach wiederverwendbar ist. Er vertritt die Meinung, dass bei anderen Materialien die Aufbereitung manchmal schon vorhanden und dass wenig Vorbereitungsaufwand willkommen ist. Weiter geht der Schulische Heilpädagoge davon aus, dass es im Allgemeinen aufwändig ist, Material für eine Individualisierung herzustellen und dass deshalb Aufwand und Ertrag in einem angemessenem Verhältnis stehen sollen.

3.5.1 ERGÄNZENDE INFORMATIONEN

Neben den vorher genannten Ergebnissen der Auswertung unserer 1. Version der Übungssammlung möchten wir an dieser Stelle auf Aussagen der Befragten eingehen, welche die Relevanz unserer Arbeit bestärken oder welche wir zum Thema LRS und Frühenglisch generell als wichtig erachten. Sie stehen jedoch nicht in direktem Bezug zu unserer Fragestellung für die Interviewanalyse, weshalb sie separat aufgeführt werden. In der Auswertung wurden diese Aussagen unter **K Diverses** themenspezifisch zusammengefasst.

In der im Kapitel 3.6.2, Teil III, folgenden Diskussion dieser Ergebnisse werden die Aussagen jeweils auch in Bezug zu unserer Bachelorarbeit gesetzt.

Lehrmittel *First Choice*

Folgendes Zitat einer Logopädin bezieht sich auf das Lehrmittel und macht den Bedarf an Unterstützung deutlich:

„Also, ich meine, das First Choice ist so eine Überforderung für viele Kinder. Also, ich denke, da sind alle froh, wenn sie etwas Unterstützendes haben, das so konkret ist, dass sie es gerade einsetzen können.“ (Interview A, Zeilen 372-374)

Alle Befragten sind der Ansicht, dass das Lehrmittel *First Choice* für die SchülerInnen anspruchsvoll ist. Bis auf den Schulischen Heilpädagogen geben alle Interviewten an, dass gewisse Kinder vom Lehrmittel überfordert sind. Die Lehrperson meint, dass bei einer positiven Einschätzung des Lehrmittels das Bewusstsein für Schwierigkeiten weniger da ist. Weiter wird von ihr geäußert, dass das *First Choice* keine Angaben zum Wörterlernen enthält und dass von den Lehrpersonen diesbezüglich unterschiedliche Meinungen vertreten werden. Sie erachtet es auch für die SchülerInnen als schwierig, die Bedeutung der Wörter aufgrund einer fehlenden deutschen Übersetzung zu erraten.

Englischunterricht

Zum Englischunterricht wird bemerkt, dass er auch an der Regelschule anspruchsvoll ist und Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf überfordert. Der Schulische Heilpädagoge sagt aus, dass keine Ressourcen vorhanden sind, Kinder mit einer LRS integrativ durch Schulische HeilpädagogInnen oder LogopädInnen zu unterstützen. Dies sei nur separat in der Logopädie möglich.

Wörterlernen

Von der Lehrperson wird für das Wörterlernen empfohlen, fünf bis sieben Wörter als Hausaufgabe auf die folgende Woche aufzugeben. Zudem hält sie es für wichtig, die Wörter abzufragen, mit Reimwörtern zu arbeiten, Worte mit Inhalten zu füllen (z. B. Kontext oder deutsche Übersetzung einbeziehen) sowie Bilder und Bildbeschreibungen mit englischen und deutschen Wörtern zu verwenden. Als Vorbereitung auf die Mittelstufe misst sie dem Wörterlernen einen hohen Stellenwert bei.

Schreiben

Weiter wird von der Lehrperson gelegentliches Schreiben auch auf der Unterstufe als sinnvoll bezeichnet. Beim Wörterlernen sieht sie richtiges Abschreiben von der Wandtafel ebenfalls als bedeutend an.

Positive Effekte für das Deutsche

Der Schulische Heilpädagoge hofft zudem auf positive Effekte für das Deutsche. So nennt er die Unterscheidung von Vokallängen, die Erfassung von Buchstabengruppen sowie die Bedeutungserfassung für ganzheitliches Lesen auch für das Deutsche als hilfreich.

Fachkompetenz

Eine Logopädin äussert sich kritisch zu ihrer Fachkompetenz, was das Englische angeht. Sie wird in der Schule bezüglich dieser Sprache auch nicht angefragt und bezeichnet ihr Wissen über die englische Sprache als begrenzt. Aus diesem Grund findet sie für sich einen Theorieteil zum englischen Spracherwerb nötig, um die Empfehlungen der Übungssammlung an Lehrpersonen und Schulische HeilpädagogInnen weiterleiten zu können. Als weiteren Grund nennt sie ein bestehendes Eigeninteresse.

Visuelle Speicherung

Nach Aussage des Schulischen Heilpädagogen ist weiter zu beachten, dass im Englischen die visuelle Speicherung nebst der alphabetischen Strategie wichtig ist.

3.6 DISKUSSION DER ERGEBNISSE**3.6.1 BEURTEILUNG DER ERGEBNISSE UND KONSEQUENZEN FÜR DIE ÄNDERUNGEN DER 1. VERSION****K 1 Theorie: Einleitung**

Da die Einleitung inhaltlich als übersichtlich, informativ und klar beurteilt wird, behält diese generell ihre kurze Fassung. Wir möchten jedoch den Vorschlag einer Logopädin aufnehmen, mögliche LRS-Symptome genauer zu beschreiben und die Seitenzahlangebe der entsprechenden Übung dazu zu notieren. Dies ermöglicht zwei Vorgehensweisen bei der Übungsauswahl: Nach LRS-Symptomen oder nach einzelnen Übungen der Kompetenzbereiche „Hören und Sprechen“ sowie „Lesen“. Um die Einleitung kurz und übersichtlich zu halten, verknüpfen wir die Übungen mit den LRS-Symptomen erst in einem neuen Kapitel, welches wir „Mögliche Schwierigkeiten und dazu passende Übungen“ nennen. In der Einleitung verweisen wir lediglich auf diese Verknüpfung.

Unser Ziel, eine kurze, verständliche Einleitung zu schreiben, scheinen wir also gemäss Beurteilung der Fachpersonen erreicht zu haben.

K 2 Theorie: allgemein

Es herrscht v. a. die Meinung, dass kein weiterer theoretischer Hintergrund zur Übungssammlung nötig ist und bei einer Ausführung diese möglicherweise nicht gelesen würde. Deshalb ergänzen wir den Teil III einzig mit dem Verweis, mehr Theorie in der Bachelorarbeit selbst zu finden:

- Die Seiten 56-63 beschreiben dort die theoretischen Grundlagen der Übungssammlung und unsere Überlegungen bei deren Erstellung.
- Der „Teil II Theoretischer Hintergrund“ (S. 9-55) der Bachelorarbeit beinhaltet u. a. mehr Informationen zum Thema (Risikokinder für eine) LRS und Frühenglich.

Unsere Vermutung, dass Lehrpersonen und Schulische HeilpädagogInnen keine Zeit haben, viel Theorie zu lesen, wird bestätigt. Dass sich die Unterrichtenden sonst bei mangelndem Wissen an die LogopädInnen wenden würden, hebt für uns die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit hervor.

K 3 Theorie: Übungsziele, Begründungen / Erklärungen für die Übungen

Auch wenn von der Englischlehrperson und dem Schulischen Heilpädagogen Ziele zu den einzelnen Übungen als selbsterklärend und Ausführungen als nicht nötig eingeschätzt werden, zeigen die Aussagen, dass die Befragten mit den Übungen z. T. eigene (nicht logopädischen) Ziele verfolgen. Dies ist natürlich sinnvoll, dennoch halten wir eine explizite Darlegung der logopädischen Ziele, wie es auch von einer Logopädin gewünscht wurde, für wichtig. Die Ergänzung der Übungen mit einer kurzen Zielformulierung dient dazu, unsere Überlegungen transparent zu machen.

Wir haben uns gefragt, warum gerade eine Logopädin und nicht die Englischlehrerin oder der Schulische Heilpädagoge die expliziten Formulierungen von Zielen vorschlägt. Wir hätten es eher umgekehrt erwartet. Es entsteht jedoch der Eindruck, dass die Englischlehrerin und der Schulische Heilpädagoge für die Praxis v. a. konkrete Übungen und nur so viel theoretische Ausführungen wünschen, wie dringend nötig sind. Die Logopädinnen hingegen scheinen Wert darauf zu legen, ihr Hintergrundwissen weiterzugeben.

K 4 Einsatz der Übungen

Wie wir bereits in der Einleitung der Übungssammlung formulierten, können die Übungen frei und nach eigenem Ermessen eingesetzt werden. Diese Tatsache bestätigen auch die Meinungen der Befragten über die freie Wahl der Übungen, des Zeitpunkts deren Einsatzes oder des Settings. Darum werden diese Möglichkeiten weiterhin offen gehalten, nicht zuletzt auch, weil wir die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang für didaktisch kompetenter als uns Logopädinnen halten. Wir können uns allerdings vorstellen, dass diese Freiheit für gewisse Personen auch anspruchsvoll ist. Schliesslich sehen wir, wie stark der Einsatz der Übungen in der Praxis von einer guten Organisation und den Ressourcen einer Schule abhängt. Ob die Übungen neben dem allgemeinen Unterricht noch Platz haben, kommt ebenfalls darauf an, wie ausgelastet die Lehrperson und wie weit sie mit dem Lehrplan ist, bzw. ob sie von Schulischen HeilpädagogInnen auch im Englischunterricht unterstützt werden kann.

K 5 Allgemeine Empfehlungen

Wie wichtig viele Tipps aus dem „Teil II Allgemeine Empfehlungen“ der Übungssammlung sind, wird in den Interviews bestätigt. Obwohl der Schulische Heilpädagoge die *Lesekiste* eher kritisch beurteilt, behalten wir diese bei. Sie erscheint uns nämlich als Beispiel für die Umsetzung des *multisensorischen Unterrichts* passend und ist unserer Meinung nach auch ohne grossen Aufwand machbar. Weitere Vorschläge für das Kapitel „für den Unterricht“, wie

- tägliches, kurzes Wörterüben,
- langsame, deutliche Sprechweise, Verwendung von kurzen Sätzen und
- Anweisungen mit gleichbleibender Wortwahl geben

halten auch wir für sinnvoll und nehmen sie von den Logopädinnen in die Empfehlungen auf.

Ausserdem ordnen wir entsprechend der Meinung der Logopädinnen die „Allgemeinen Empfehlungen für den Unterricht“ in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit um. Aus dem gleichen Grund streben wir im Kapitel „für das Wörterlernen“ eine transparentere Einteilung der einzelnen Abschnitte an, indem wir die Gliederung verändern.

K 6 Übungssammlung: allgemein

„Teil III Übungssammlung“ wird insgesamt positiv bewertet und erfüllt bereits viele Erwartungen. Die Übungen werden aus verschiedenen Gründen als hilfreich und empfehlenswert beschrieben. Während die Bilder ansprechend sind und so beibehalten werden können, überdenken wir nochmals die Aussagen zum Wortschatz. Um seitens der Interviewten die häufige Frage nach dessen Ausrichtung zu beantworten, erwähnen wir nun in der Einleitung ausdrücklich, dass er sich teilweise am Grundwortschatz des *First Choice* (vgl. Lehrmittelverlag Zürich, 2012c), des *Young World 1* (vgl. Klett und Balmer Verlag Zug, 2012a) sowie an der Liste der meistverwendeten Wörter des Oxford English Corpus (2012) orientiert. Allerdings ist eine themenbezogene Sortierung der Wörter nicht möglich, weil sonst die sprachlichen Kriterien (z. B. lauttreue Wörter, ein- bis viersilbige Wörter) nur schwer berücksichtigt werden können. Eine eigene Anpassung des Wortschatzes bleibt den Anwendern natürlich jederzeit frei.

K 7 Übungssammlung: einzelne Übungen

Die einzelnen Übungen werden von der Schwierigkeit und Anwendbarkeit her individuell verschieden, jedoch generell positiv beurteilt. Es wird aber nicht gesagt, dass eine spezifische Übung gestrichen werden soll. Da wir die Auswahl der Übungen den AnwenderInnen überlassen, behalten wir alle bisherigen bei, um weiterhin eine grosse Vielfalt zu bieten.

K 8 Ergänzungsvorschläge

Gemäss den Vorschlägen der Englischlehrerin und der Logopädinnen ergänzen wir die Übungssammlung wie folgt:

- „Teil II Allgemeine Empfehlungen für den Unterricht und das Wörterlernen“:
Idee einer Bildbeschreibung oder -beschriftung an der Wandtafel zur Repetition des Wortschatzes
- „Teil III Übungssammlung“:
Übung „Floor tiles“, weil Übungen zur Förderung der Speicherkapazität gewünscht wurden

Ergänzungen der Logopädinnen und des Schulischen Heilpädagogen, wie das Erstellen einer CD des Grundwortschatzes, die Verknüpfung der Bilder mit Audiodateien oder das Erstellen von Übungen, die am Computer selbständig angehört und bearbeitet werden können, finden wir auch hilfreich. Im Rahmen dieser Arbeit sind solche Erweiterungen jedoch nicht realisierbar. Der Wunsch, dass Kinder mit einer LRS möglichst selbständig arbeiten, kann zudem kritisch diskutiert werden. Einerseits wäre dies gut, um Lehrpersonen und Schulische HeilpädagogInnen zu entlasten. Ebenso würde das Selbstbewusstsein der Kinder dann gestärkt, wenn sie eine Aufgabe eigenständig bewältigen können. Andererseits finden wir eine starke Führung und eine gute Beziehung zur Lehrperson bzw. zum/r Schulischen Heilpädagogen/in sehr wichtig und hilfreich, damit die Kinder in ihrem Lernprozess vorankommen.

Weitere Vorschläge der Englischlehrerin und des Schulischen Heilpädagogen, wie der Einsatz von Bilderbüchern, von handlungsorientierten Übungen, Unterschiedsbildern oder die Assoziationen von Wörtern mit einem Ort, befürworten auch wir. Allerdings sind diese Empfehlungen v. a. didaktischer Art und fallen unter die bereits formulierten „Allgemeinen Empfehlungen für den Unterricht. Weil wir uns insbesondere auf den Ausbau von sprachspezifischen Übungen konzentrieren möchten, führen wir diese Vorschläge nicht explizit auf.

K 9 Formale Kriterien

Die formalen Kriterien, wie das Format der Übungssammlung, die Gewichtung der Bereiche, die Handhabung und Verständlichkeit sowie die mit den Übungen verbundene Vorbereitung, werden insgesamt als gut beurteilt.

Die Verbesserungsvorschläge der Befragten erachten wir durchaus als sinnvoll und nehmen diese gerne auf: So überdachten wir die ursprüngliche Bezeichnung unseres Produktes („Broschüre“) und nennen es nun aufgrund des grossen Umfangs und unserer konkreten Übungsvorschläge „Übungssammlung“. Damit es keine Verwechslung mit dem Teil III (ursprünglich „Übungssammlung“ genannt) gibt, wird dieser in „Sprachspezifische Übungsvorschläge“ umbenannt.

Auch ordnen wir die Übungen, wie von den Logopädinnen vorgeschlagen, analog zum Schriftspracherwerb so um, dass die Ideen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne vor jene im engeren Sinne gestellt werden.

Im Gesamtüberblick bemerkenswert ist, dass die meisten Änderungsvorschläge, die wir in der 2. Version der Übungssammlung aufnehmen, von den Logopädinnen stammen. Der Grund für diese Tatsache scheint einerseits darin zu liegen, dass die Lehrerin mehr allgemein didaktische und weniger LRS-spezifische Vorschläge einbringt, unser Zuständigkeitsbereich als Logopädinnen und der Fokus in dieser Bachelorarbeit jedoch mehr auf den letzteren liegt. Andererseits sind auch die Vorschläge des Schulischen Heilpädagogen eher didaktischer Art, z. B. betont er die Wichtigkeit des selbständigen Arbeitens. Schliesslich sind z. T. einige seiner Ratschläge im Rahmen dieser Arbeit nicht umsetzbar.

3.6.2 ERGÄNZENDE INFORMATIONEN

Lehrmittel *First Choice*

Das Lehrmittel *First Choice*, welches zum Zeitpunkt der Befragung im Kanton Zürich für den Frühenglischunterricht vorgegeben war, wird als anspruchsvoll und für einige Kinder auch als überfordernd beurteilt. Diese Aussagen befürworten unserer Meinung nach die Erstellung eines Angebotes für solche Kinder. Aufgrund der im Kapitel 6.3, Teil III, gewonnenen Erkenntnisse schliessen wir daraus auch eine Relevanz für Kinder mit einer LRS und Risikokinder für eine LRS. Da im Lehrmittel nicht auf die Thematik des Wörterlernens eingegangen wird, betrachten wir unsere Übungssammlung insofern als hilfreich, als sie Lehrpersonen und Schulischen HeilpädagogInnen Hinweise für die Gestaltung des Wörterlernens liefern kann.

Englischunterricht

An der Regelschule wird der Englischunterricht als anspruchsvoll und für Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf als überfordernd betrachtet. Aufgrund fehlender Ressourcen werden Kinder mit einer LRS separat in der Logopädie und nicht integrativ in der Klasse unterstützt. Da die Sprachförderung im Englischen jedoch nicht in den Zuständigkeitsbereich der LogopädInnen fällt, möchten wir mit unserer Übungssammlung sprachspezifische Hilfestellungen bieten, welche auch von den Lehrpersonen oder Schulischen HeilpädagogInnen integrativ im Unterricht eingesetzt werden können. Ob die Hilfestellungen im Unterricht tatsächlich Anwendung finden, müsste jedoch im Anschluss an unsere Bachelorarbeit anhand einer Testphase in der Praxis geklärt werden.

Wörterlernen

Dem Wörterlernen wird von der Lehrperson ein hoher Stellenwert beigemessen, da sie es als Vorbereitung im Hinblick auf die Mittelstufe betrachtet. Von ihren Vorschlägen für das Wörterlernen sind diejenigen bereits in unserer Übungssammlung aufgeführt, welche wir im Unterricht als gut umsetzbar erachten. Dazu gehört der Einbezug von Reimwörtern (in der Übungssammlung ist als primäres Ziel jedoch nicht das Wörterlernen erfasst), das Herstellen von Wortbedeutungen und die Hinzunahme von deutschen Übersetzungen sowie Bildern. Da wir den Einsatz der Übungssammlung sowohl für Sprachheil- als auch für Regelschulen offen lassen möchten, sehen

wir von einer Empfehlung für die Anzahl der neu zu lernenden Wörter ab, da hier die Meinungen laut Aussagen der Befragten auseinander gehen.

Das folgende Zitat der Lehrperson macht dies deutlich:

„Und da gehen auch die Meinungen unter den Lehrpersonen total auseinander. Die einen finden einfach, keine Aufgaben in der Unterstufe. Und die anderen übertreiben es irgendwie, die geben dann diesen Kindern zu viele Wörter mit. Da ist einfach gar nichts klar. Es wird je nach Lust und Laune, je nach Lehrperson wird dies gehandhabt.“ (Interview B, Zeilen 160-164)

Von den Logopädinnen wird die Anzahl der neu zu lernenden Wörter auch als individuell bezeichnet. Bezüglich des Wörterabfragens sind wir der Ansicht, dass dieser Punkt für eine Aufnahme in unsere Übungssammlung nicht geeignet ist, weil er nach Aussage der Lehrperson als Aufgabe für zu Hause gedacht ist. Somit sehen wir davon ab, ihn als Vorschlag für den Einsatz im Unterricht aufzuführen.

Schreiben

Obwohl für die Teilkompetenz Schreiben laut dem Lehrplan für den Kanton Zürich kein Lernziel bis zum Ende der 3. Klasse definiert ist (vgl. Kapitel 4.5.1, Teil II), bezeichnet die Lehrperson gelegentliches Schreiben auch auf der Unterstufe als sinnvoll. So befürwortet sie beispielsweise beim Wörterlernen das richtige Abschreiben von der Wandtafel. Diese Aussage bekräftigt somit die Aufführung dieses Punktes in unserer Übungssammlung unter dem Kapitel „für das Wörterlernen“. Dass das Schreiben im Frühenglischunterricht auch in der Praxis umgesetzt wird, zeigte sich uns anlässlich des Besuches einer Englischstunde, welche in einer Sprachheilschule im Kanton Zürich in einer 3. Klasse stattfand.

Positive Effekte für das Deutsche

Von positiven Effekten für das Deutsche spricht der Schulische Heilpädagoge, da er einige Übungen und Vorgehensweisen auch für das Deutsche hilfreich findet. In diesem Zusammenhang nennt er die Unterscheidung von Vokallängen, die Erfassung von Buchstabengruppen sowie die Bedeutungserfassung für ganzheitliches Lesen. Unsererseits erachten wir es als sehr begrüßenswert, wenn durch die Arbeit mit unserer Übungssammlung bei den SchülerInnen auch positive Transfereffekte auf die deutsche Sprache entstehen würden.

Fachkompetenz

Eine Logopädin beurteilt ihr Wissen, was das Englische anbelangt, als begrenzt. Sie würde deshalb auch einen Theorieteil zum englischen Spracherwerb begrüßen, um Lehrpersonen und Schulischen HeilpädagogInnen entsprechenden Empfehlungen geben zu können. Weiter nennt sie ein Eigeninteresse an der Theorie. Da unsere Arbeit den Fokus jedoch auf deutschsprachige Kinder im Englischerwerb legt, wird nicht vertieft auf den englischen Spracherwerb eingegangen.

Visuelle Speicherung

Der Schulische Heilpädagoge äussert, dass im Englischen die visuelle Speicherung nebst der alphabetischen Strategie bedeutend ist. Basierend auf den im Kapitel 5.1 und 6.4 im Teil II gewonnenen Erkenntnissen sehen wir ebenfalls die Speicherung der visuellen Merkmale von Wörtern als wichtig an. In unserer Übungssammlung findet dieser Punkt durch die Arbeit mit Schriftbildern in den Übungen *A-Hunting We Will Go*, *Which two make a pair?*, *Verses* und *Pocket stories* Berücksichtigung. Die Übung *Lauttreue Wörter* ermöglicht im Weiteren die Anwendung der alphabetischen Strategie.

3.6.3 METHODENKRITIK

Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3.4, Teil III), lebt die qualitative Forschung nicht zuletzt von der Subjektivität des Forschers und der untersuchten Subjekte. Auch wenn man als Forschende eine vollständig objektive Haltung zu wahren versucht, kann das während des Arbeitsprozesses gewonnene Wissen unbewusst die Objektivität beim methodischen Vorgehen beeinflussen. Flick betont, „dass der Forscher aufgrund seiner eigenen theoretischen Annahmen und Strukturen, die seine Aufmerksamkeit auf konkrete Punkte lenken, aber auch aufgrund eigener Ängste blind bleibt für die Strukturen im untersuchten Feld bzw. Subjekt“ (2011, S. 125).

Erhebungsmethode

Wie jedes *Interview*, verlief auch unseres individuell und kann auch unter denselben Bedingungen nicht reproduziert werden, weil die Dynamik natürlicher Sprechsituationen und das sich entwickelnde Gespräch eine wichtige Rolle spielen. Dies gilt auch trotz Vereinheitlichung des Interviews durch einen Leitfaden.

Ebenfalls ein Nachteil der Methode der Interviews kann sein, dass sie „nur“ Momentaufnahmen sind und subjektive Sichtweisen nicht für allgemeingültig gehalten werden dürfen. Zudem schränkt die relativ kleine Zahl der Interviewten die Repräsentativität der Aussagen ein.

Schliesslich ist es diskutabel, inwiefern die Befragten als *Experten* ideale Vertreter ihrer Berufsgruppe und für die Evaluation unserer Übungssammlung geeignet waren.

Aufbereitungsmethode

Während die vorgängig bestimmten Transkriptionsregeln für die Niederschrift der Interviews gut eingehalten werden konnten, mag die Auswahl der nicht zu transkribierenden Teile des Interviews zu einem gewissen Grad subjektiv gewesen sein. Was wir als relevante Antwort auf die Leitfragen und als wichtig für das Verfassen dieser Arbeit beurteilen, kann von anderen vielleicht als weniger wichtig eingestuft werden.

Auswertungsmethode

Die Auswertungsmethode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist in ihrer *Durchführung* an äussere Regeln gebunden. Dass diese jedoch im Einzelfall nicht immer eindeutig anwendbar sind, zeigte sich bei unserem Vergleich der Vorgehensweisen bei der Probeanalyse. Die Definition der Analyseeinheiten sowie die Formulierung der Paraphrasen und Generalisierungen unterschieden sich teilweise zwischen den Auswerterinnen. Trotz der Vereinheitlichung der Vorgehensweise konnten wir auch später minimale Unterschiede nicht ausschliessen. Zudem barg die *Reduktion der Aussagen* die Gefahr, diese aus dem Kontext, in dem sie entstanden sind, zu lösen.

Schliesslich kann die Gültigkeit und Interpretation unserer Ergebnisse hinterfragt werden, wenn man bedenkt, dass Interpretationen trotz ihrer Begründung immer ein Stück weit subjektiv sind. Dies kann insbesondere passieren, wenn die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse von den Forschenden selbst durchgeführt wurden, wie es auch bei uns der Fall war. Zusätzliche Interviews oder eine quantitative Evaluation durch einen Fragebogen hätten vielleicht mehr und einheitliche Daten produzieren können.

Auch wären dann möglicherweise mehr Personen für eine Evaluation bereit gewesen und wir hätten bei der Auswertung schneller können. Der Vorteil unserer Methode des Interviews lag jedoch darin, mehr konkrete Aussagen über die Qualität unserer Übungssammlung enthalten und ggf. nachfragen zu können.

3.7 ERSTELLUNG DER ÜBUNGSSAMMLUNG „ENGLISH IS FUN!“ (2. VERSION)

Folgende Tabelle fasst nun alle vorgenommenen Änderungen und Ergänzungen zur 1. Version der Übungssammlung zusammen. Die nun entstandene 2. Version ist im Anhang 2, Teil VI (in einem separaten Dokument) zu finden.

Tabelle 7: Änderungen und Ergänzungen

Kategorien	Änderungen bzw. Ergänzungen
K 1 Theorie: Einleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Einleitung: Verweis auf Verknüpfungen der Übungen mit den LRS-Symptomen
K 2 Theorie: Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • neues Kapitel im Teil III „Übungssammlung“: genannt „Mögliche Schwierigkeiten und dazu passende Übungen“, welches in Form einer Tabelle dargestellt wird • Bemerkung, dass mehr Theorie in der Bachelorarbeit selbst zu finden ist
K 3 Theorie: Übungsziele, Begründungen / Erklärungen für die Übungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ergänzung jeder Übung durch logopädische Zielformulierungen
K 4 Einsatz der Übungen	-
K 5 Allgemeine Empfehlungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterkapitel „für den Unterricht“ und „für das Wörterlernen“: Ergänzung durch weitere Vorschläge • Unterkapitel „für den Unterricht“ und „für das Wörterlernen“: Änderung der Reihenfolge und Umformulierung einzelner Empfehlungen
K 6 Übungssammlung: allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • Information, woher der verwendete Wortschatz stammt (in der Einleitung)
K 7 Übungssammlung: einzelne Übungen	-
K 8 Ergänzungsvorschläge	<ul style="list-style-type: none"> • „Teil II Allgemeine Empfehlungen für das Wörterlernen“: Ergänzung mit der Idee einer Bildbeschreibung oder -beschriftung an der Wandtafel zur Repetition des Wortschatzes • „Teil III Übungssammlung“: Ergänzung mit der Übung „Floor tiles“, weil Übungen zur Förderung der Speicherkapazität gewünscht wurden
K 9 Formale Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Name des Produkts: Umbenennung zu „Übungssammlung“ anstatt vorher „Broschüre“ • Inhaltsverzeichnis: Umbenennung des Teils III „Übungssammlung“ in „Sprachspezifische Übungsvorschläge“ • Aufbau der Übungssammlung: Umordnung der Übungen zur phonologischen Bewusstheit im weiteren vor jenen im engeren Sinne

4 BEANTWORTUNG DER 2. FRAGE

Welche sprachspezifischen Hilfestellungen bieten sich Kindern mit einer LRS - oder Risikokindern für eine LRS - im Frühenglischunterricht an?

Um diese Frage beantworten zu können, wurden folgende Punkte miteinbezogen:

- Beantwortung der 1. Frage: Welche Schwierigkeiten beim Englischerwerb können bei Kindern mit einer LRS auftreten?
- weiterführende Theorie (vgl. Literaturverzeichnis der Übungssammlung)
- Expertenmeinungen, die uns anlässlich der informellen Gespräche sowie der Interviews mitgeteilt wurden
- eigene Ideen

Die 2. Version der Übungssammlung „English is fun!“ wurde unter Berücksichtigung aller oben genannten Punkte erarbeitet. Ein grosser Teil dieser Übungssammlung bietet somit eine umfassende Antwort auf die Fragestellung. Die wichtigsten Aspekte werden hier zusammenfassend dargelegt.

Wie bereits erwähnt, geht es im Frühenglischunterricht v. a. um Kompetenzen in den Bereichen Hören, Sprechen und Lesen. Die Schwerpunkte müssen aber bei jedem Kind individuell gesetzt werden. Denn einerseits existieren Unterschiede zwischen Kindern mit einer LRS und Risikokindern für eine LRS, andererseits differieren die Störungsbilder sogar innerhalb der beiden Gruppen. Deshalb ist die genaue Beobachtung von Schwierigkeiten und die sorgfältige Auswahl der passenden Übungen von zentraler Bedeutung.

Hören und Sprechen

Es werden Hilfestellungen angeboten, um Laute, die es im Deutschen nicht gibt oder anders ausgesprochen werden, systematisch zu erarbeiten und zu üben. Dabei sollen Bilder unterstützend wirken.

Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit können nicht nur im Deutschen, sondern auch im Englischen hilfreich sein. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne wird durch das Gliedern von Wörtern in Silben sowie durch die Verwendung von Reimen geübt. Reimwörter sollen primär identifiziert und differenziert werden können. Zu allen Wörtern sind Bilder vorhanden. Bei den Übungen zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne geht es darum, Einzellaute wahrzunehmen.

Um die auditive Speicherung und somit auch das Wörterlernen zu erleichtern, werden viele Wiederholungen im Wortschatz eingebaut. Die Wörter werden häufig gesprochen und mit Bewegungen verknüpft, z. B. beim Singen.

Für das Lernen von Wörtern ganz allgemein und für die Erklärung von englischen Kurzformen sowie Satzstellungsregeln in der Grammatik sind ebenfalls Ratschläge vorhanden.

Lesen

Selbständiges Lesen wird durch das Anbieten lauttreuer Wörter ermöglicht. Für die Wortbildspeicherung eignen sich Reimwörter sehr gut, die gleich gesprochen und geschrieben werden. *Pocket stories* sind für SchülerInnen ein ansprechendes Mittel, erste kurze Geschichten lesen und verstehen zu können.

Genauere Ausführungen und Erklärung finden sich auch in den Kapiteln 2.1-2.6 und natürlich in der Übungssammlung selber (Anhang 2, Teil VI) werden die sprachspezifischen Hilfestellungen noch genauer ausgeführt und erklärt.

TEIL IV KONKLUSION

1 INHALTLICHE DISKUSSION DER GESAMTEN ARBEIT

Die Auseinandersetzung mit der **Theorie** hat ergeben, dass die **Schwierigkeiten beim Englischerwerb von Kindern mit einer LRS** häufig ähnlich sind wie im Deutschen. Natürlich müssen diese dann im Zusammenhang mit den Besonderheiten der englischen Sprache gesehen werden. Ausser im Bereich Orthografie wird in der Literatur aber oft nicht beschrieben, wie die Probleme im Englischen ganz konkret, d. h. anhand von englischen Beispielen, aussehen. Somit bleiben die Schwierigkeiten unserer Meinung nach immer noch etwas unkonkret. Ein möglicher Grund dafür ist die Heterogenität des Erscheinungsbildes einer LRS, die sich im Englischen ebenfalls bemerkbar macht.

Wir würden auch gerne wissen, wie häufig **Probleme im Frühenglischunterricht** tatsächlich auftreten. Weiter stellt sich uns die Frage, ob die meisten SchülerInnen mit einer LRS wirklich sowohl in der Laut- als auch in der Schriftsprache des Englischen Schwierigkeiten haben und wie sich die Probleme in der Lautsprache genau bemerkbar machen. In der Literatur sind die Aussagen diesbezüglich eher widersprüchlich.

Die entstandene **Übungssammlung** ist von den befragten Fachpersonen überwiegend positiv bewertet worden. Wir können uns jedoch vorstellen, dass das gleiche Produkt von anderen Experten evtl. anders beurteilt worden wäre. Denn eine solche Beurteilung ist sehr subjektiv und auch von den Erfahrungen des/r jeweiligen Interviewpartners/in abhängig.

Ausserdem wurde uns bewusst, dass evtl. nicht für alle Schwierigkeiten unserer Zielgruppe eine passende Übung vorhanden ist. Auf jeden Fall ist die Sammlung deshalb nicht als vollständiges Produkt, sondern als Anregung zum Weiterdenken und -entwickeln zu betrachten.

Einzelne Übungsvorschläge sind bestimmt kritisch zu hinterfragen, obwohl sie grösstenteils aus der Theorie abgeleitet wurden. (Wofür) Ist beispielsweise das Gliedern von englischen Wörtern in Silben wirklich hilfreich? Um dies herauszufinden, muss die Übungssammlung in der Praxis erprobt werden.

Einerseits wurde durch diese Arbeit klar, dass Kinder mit einer (möglichen) LRS im Frühenglischunterricht **Unterstützung** brauchen. Andererseits ist es unserer Meinung nach sehr schwierig, diese gewährleisten zu können. Die Lehrpersonen und Schulischen HeilpädagogInnen haben eine anspruchsvolle Aufgabe und auch unsere Übungssammlung stellt hohe Anforderungen an sie, insbesondere bezüglich Auswahl der Übungen für einzelne SchülerInnen. Das Verhältnis von Aufwand der Lehrpersonen sowie Schulischen HeilpädagogInnen und Ertrag für die Kinder mit einer (möglichen) LRS sollte zumindest einigermaßen stimmen. Dies muss sicher in einem längerfristigen Prozess betrachtet werden. Wir können uns gut vorstellen, dass der Aufwand anfangs sehr gross und der Nutzen nicht schon nach wenigen Wochen sichtbar ist. Zudem finden wir es bedeutsam, dass nicht nur die Sprachkompetenzen

als Erfolgskriterium gelten sollen, sondern auch die Freude und Motivation beim Englischlernen.

Die **Beantwortung unserer Fragestellungen** gibt wichtige Impulse, sie ist jedoch zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht als abschliessend und definitiv zu betrachten. Es braucht also weitere Forschung, um präziser auf die Fragen eingehen zu können.

2 REFLEXION DES ARBEITSPROZESSES

Wir waren von Anfang an motiviert, ein Produkt zu entwickeln, das in der Praxis Anwendung findet. Der Weg dahin war jedoch lang und nicht immer ganz einfach. Zahlreiche Ideen waren vorhanden, deren Vor- und Nachteile sorgfältig geprüft werden mussten. Ausserdem gab es Entscheidungen zu fällen, die uns manchmal eher schwer fielen, z. B.:

- Für welche Kinder soll die Übungssammlung genau sein? (vorhandene Literatur, Zeitpunkt der Diagnose LRS, Heterogenität der Störungsbilder SSES und LRS)
- Welche Rolle übernehmen die LogopädInnen beim Thema LRS & Frühenglisch? (Evaluation und Verteilung der Übungssammlung, Sensibilisierung anderer Fachleute)
- Wie eruieren wir die Schwierigkeiten der Kinder mit einer LRS beim Englischerwerb? (mittels Fallstudie durch Unterrichtsbeobachtung, Dokumentenanalyse und/oder anhand der Literatur)

Nach langer Vorarbeit durch die **Auseinandersetzung mit der Theorie** konnten wir die **Gestaltung der Übungssammlung** in Angriff nehmen, was wir als sehr spannend empfanden. Gespräche mit einer Englischlehrerin und einer Legasthenietherapeutin bestätigten uns, auf dem richtigen Weg zu sein. Zunächst war unser Ziel, die Sammlung anschliessend in einer Testphase an einer Sprachheilschule erproben zu lassen, da dort alle Kinder unserer Zielgruppe entsprechen würden. Leider war dies im Rahmen dieser Arbeit nicht umsetzbar.

Die Idee des Gruppeninterviews zur **Evaluation** der Übungssammlung mussten wir ebenfalls fallen lassen, da sich die Suche nach InterviewteilnehmerInnen äusserst schwierig gestaltete. Einen gemeinsamen Termin und einen für alle passenden Ort zu finden, war unmöglich. Die Interviewteilnahme wurde häufig aus Zeitgründen abgelehnt (zu grosser Zeitaufwand für das Lesen und Beurteilen der Sammlung und für das Interview selber) oder auch, weil sich nicht alle Personen kompetent genug fühlten, unser Produkt zu beurteilen. Zudem hätten einige das Ausfüllen eines Fragebogens bevorzugt. Dank der kompetenten Methodenberatung konnten wir jedoch die qualitative Interviewauswertung, die aufwändig und anspruchsvoll war, erfolgreich bewältigen.

Die **Zusammenarbeit** im Rahmen einer Bachelorarbeit war für uns alle eine neue Erfahrung. Die Tatsache, dass wir zu dritt waren, ermutigte uns, ein komplexes Thema in Angriff zu nehmen und ein Entwicklungsprojekt zu realisieren. Es war spannend, miteinander zu diskutieren und verschiedene Ideen einzubeziehen. Wir konnten unsere Stärken und Vorlieben berücksichtigen und einander bei Unsicherheiten unterstützen.

Die Theorie teilten wir untereinander auf. Dennoch erachteten wir es als wichtig, über sämtliche Themengebiete Bescheid zu wissen, um die Zusammenhänge zu verstehen. Zur Übungssammlung und deren Evaluation leisteten alle einen Beitrag. Dazu waren besonders viele Absprachen nötig.

Nebst den Vorteilen der Zusammenarbeit gab es auch einige Herausforderungen. Viele Prozesse dauerten eher lange. Einerseits, weil wir zeitlich voneinander abhängig waren, andererseits, weil wir z. T. unterschiedliche Meinungen vertraten. Wir wollten aber, dass schliesslich alle mit dem Resultat zufrieden sind. Das Zusammenfügen der Einzelteile war ebenso anspruchsvoll. Ein roter Faden sollte durch die ganze Arbeit führen und zu viele inhaltliche Überschneidungen vermieden werden. Grössere stilistische Unterschiede versuchten wir zu eliminieren, um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen.

3 FAZIT

Die **Komplexität** des Themas machte unsere Arbeit interessant, aber auch schwierig, weil so viele Faktoren zu berücksichtigen waren. Manchmal gab es durchaus relevante Details, doch dann bestand zuweilen die Gefahr, den Überblick zu verlieren.

Trotz allen Schwierigkeiten ist es uns gelungen, mit der **Übungssammlung** „English is fun!“ eine Lücke in der Praxis zu füllen und einen wichtigen Schritt in Richtung Unterstützung von Kindern mit einer LRS sowie Risikokindern im Frühenglischunterricht zu unternehmen. Die Evaluation der Übungssammlung aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln (Logopädinnen, Englischlehrerin, Schulischer Heilpädagoge) empfanden wir als bereichernd und die Ergebnisse bestätigten das Interesse an der Thematik. Die Rückmeldungen waren konkret und einige Vorschläge konnten in die neue Version der Sammlung integriert werden.

Diese Arbeit hat uns angeregt, die **LRS im Kontext Schule** (Frühenglischunterricht) zu beleuchten. Dadurch konnten wir unser Blickfeld erweitern und unser Wissen vertiefen. Es wurde uns bewusst, wie wichtig es ist, Lehrpersonen auf die Auswirkungen einer LRS zu sensibilisieren.

4 AUSBLICK

Um die Unterstützung von Kindern mit einer LRS sowie Risikokindern für eine LRS auszubauen und zu verbessern, braucht es weiterhin viel Forschung, v. a. aber auch Überzeugungsarbeit und die nötigen Ressourcen.

Die Übungssammlung werden wir mit Bitte um Rückmeldung direkt an Lehrpersonen und Schulische HeilpädagogInnen sowie indirekt über LogopädInnen verteilen. Wir sind gespannt, welche Reaktionen wir anschliessend aus der Praxis erhalten, denn **zahlreiche Fragen stehen noch offen**, wie z. B.:

Fragen bezüglich Einsatz/Anwendung der Übungssammlung in der Praxis

- Ist der Einsatz an Regelschulen überhaupt möglich (wenige Kinder unserer Zielgruppe pro Klasse, oft keine Unterstützung durch Schulische HeilpädagogInnen)? Wenn ja, wie erfolgt der Einsatz konkret?
- Wie gelingt die Anwendung der Übungssammlung an Sprachheilschulen?

Wirksamkeit/Nutzen der Übungen

- Wie wirksam zeigen sich die Übungen bei den von uns angesprochenen Kindern?
- Welche Übungen haben den grössten Nutzen?
- Welche SchülerInnen profitieren besonders von den Übungen?

Wir werden den ganzen Prozess auf jeden Fall weiter beobachten. Die Übungssammlung im Rahmen einer Bachelorarbeit in der Praxis zu testen, wäre natürlich eine sehr gute Möglichkeit, gezielter Antworten auf diese Fragen zu erhalten. Zudem könnten die Ergänzungsvorschläge, die in den Interviews gemacht wurden, ausgearbeitet werden. Dazu gehört beispielsweise die Erstellung einer Audiodatei zu Bildern, damit Wörter selbständig gelernt werden können.

Unserer Meinung nach wäre es wichtig, sich auch mit folgenden Fragen vertieft auseinanderzusetzen:

- Wie genau wirkt sich eine SSES auf den Frühenglischerwerb aus?
- Wie sehen die Probleme von Kindern mit einer LRS im Frühenglischunterricht im Einzelfall aus (Fallstudien)?
- Welche weiteren Übungen gibt es, die Kindern mit einer LRS konkret für den Erwerb der englischen Sprache helfen?
- Welche Effekte hat die Förderung im Englischen auf die deutsche oder eine andere Muttersprache?
- Inwiefern lassen sich die Erkenntnisse bezüglich LRS und Englischerwerb auf das Französische übertragen?

TEIL V VERZEICHNISSE

1 LITERATURVERZEICHNIS

- Appel, J. (2005). Frühes Fremdsprachenlernen und Lerner mit schwierigen Voraussetzungen. *Die Sprachheilarbeit*, 50 (3), 123-129.
- Bader, U. & Schaer, U. (2005). *Evaluation Englisch in den 6. Klassen Appenzell Innerrhoden 2005*. Internet: [http://www.ai.ch/dl.php/de/0cqlr-ovtpgv/Evaluationsbericht Englisch an der Primarschule 6. Klasse.pdf](http://www.ai.ch/dl.php/de/0cqlr-ovtpgv/Evaluationsbericht%20Englisch%20an%20der%20Primarschule%206.%20Klasse.pdf) [17.9.2012].
- Baumann, X. (2012). Neue Wege zu phonologischer Bewusstheit mit Lesikus Englisch. In Verband Dyslexie Schweiz (Hrsg.), *Bericht zur 16. Tagung des Verbandes Dyslexie Schweiz* (S. 41-45). Zürich.
- Benz, E. (2005). *Praxisbuch Legasthenie: Lese- und Rechtschreibschwäche: Ursachen und Erscheinungsformen, Übungsvorschläge für Therapie und Alltag* (10. Auflage). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.
- Bildungsrat des Kantons Zürich (2008). *Beschluss vom 23. Juni 2008. 19. Volksschule. Englischlehrmittel First Choice für die Unterstufe. Statusänderung*. Internet: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsrat/beschlussarchiv/beschluesse_2008.html#a-content [19.8.2012].
- Bildungsrat des Kantons Zürich (2011). *Beschluss vom 19. Dezember 2011. 53. Volksschule. Neues Lehrmittel für das Fach Englisch. Abklärung*. Internet: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsrat/beschlussarchiv/beschluesse_2011.html#a-content [19.8.2012].
- Bildungsrat des Kantons Zürich (2012). *Beschluss vom 26. November 2012. 42. Neues Lehrmittel für das Fach Englisch. Analyse des bestehenden Lehrmittelangebots. Schlussbericht und weiteres Vorgehen*. Internet: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsrat/beschlussarchiv/beschluesse_2012.html#a-content [18.12.2012].
- Bitzi, V. & Ritzmann, H. (2009). *Frühenglisch: Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf*. Masterarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Bleyhl, W. (2000). *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Böttger, H. (2010). *Englisch lernen in der Grundschule* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brezing, H. (2002). Fremdsprachen lernen: Unbelasteter Neubeginn oder altvertraute Schwierigkeiten? In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte* (S. 191-200). Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Brunner, M. & Waibel, Ch. (2011). *Sprachspiele zur auditiven Wahrnehmung und Sprachverarbeitung im Vorschulalter. Aufbauend auf dem Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Schussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Internet: <http://www.sprachenunterricht.ch/docs/SP21Teil2.pdf> [17.9.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) (2012). *Volksschule*. Internet: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> [19.12.2012].
- Burchardt, A. (1998) *Fremdsprachenlernen hilft gegen Legasthenie*. Internet: <http://idw-online.de/de/news5676> [23.9.2012].
- BVA-ZfA-VI 2 (2004). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kurzinformationen*. Internet: http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011/anmeldeformulare/ger_kurzinfo.pdf [20.9.2012].
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71-87.
- Costard, S. (2007). *Störungen der Schriftsprache. Modellgeleitete Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.
- Dannenbauer, F. M. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SLI). In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lexikon der Sprachtherapie* (S. 292-299). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (Hrsg.). (2012). *Projekt Lehrplan 21*. Internet: <http://www.lehrplan21.ch/> [15.10.2012].
- DIMDI: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2010). *Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99)*. Internet: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/html/amt12011/block-f80-f89.htm> [11.8.2012].
- Dorsch, U. & Dressler, J. (2012). Schulbegleitende Förderung von Kindern mit einer LRS beim Englischlernen. *Lernen und Lernstörungen*, 1 (1), 21-31.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2011). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (7. Auflage). Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- Edmondson, W. J. & House, L. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke Verlag.
- Erziehungsdirektoren-Konferenz Ostschweiz (EDK-Ost) (Hrsg.) (2010). *Lehrplan Englisch Primarstufe und Sekundarstufe I*. Internet: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulbetrieb_und_unterricht-faecher_lehrplaene_lehrmittel0-jcr-content-contentPar-downloadlist_1 [15.10.2012].
- Europäisches Sprachenportfolio (ESP) (2012). *Was ist das ESP?* Internet: <http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2074&ID=3332&Menu=14&Item=1.1.4> [20.12.2012].

- European Commission (2012). *Content and language integrated learning*. Internet: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm [19.12.2012].
- Fink, I. (2004). *Kein Stress mit LRS. Praxiserprobter Leitfaden für Eltern und Pädagogen*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlags GmbH.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gadler, H. (2006). *Praktische Linguistik* (4. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ganschow, L. & Sparks, R. L. (1991). A screening instrument for the identification of foreign language learning problems. *Foreign Language Annals*, 24, 383-398.
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Günther, B. & Günther, H. (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- GWJ (2012). *Aussprache. 6 Tipps zur Betonung englischer Wörter*. Internet: <http://www.english-work.com/newsletterarticle.asp?his=5093.6749.2575.3455&id=5619> [17.12.2012].
- Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009). *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*. Internet: http://www.fe.luzern.phz.ch/fileadmin/media/fe.luzern.phz.ch/ILeL/NFP56/SB_20_NFP56.pdf [7.8.2012].
- Hartmann, E. (2007). Erfolgreiches Fremdsprachenlernen trotz Leserechtschreibschwäche (LRS). In Verband Dyslexie Schweiz (Hrsg.), *Legasthenie und Fremdsprachen* (S. 11-18). Brütten.
- Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2009a). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projektes. Kurzfassung des Forschungsberichtes Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz*. Internet: http://www.phlu.ch/fileadmin/media/fe.luzern.phz.ch/Forschungsberichte/Kurzfassung%20des%20Schlussberichts%20Nr.%2023_web.pdf [17.9.2012].
- Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2009b). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe - Verlängerung des NFP-56-Projektes. Schlussbericht*. Internet: <http://www.phlu.ch/fileadmin/media/fe.luzern.phz.ch/Forschungsberichte/Forschungsbericht%20Nr.%2023%20der%20PHZ%20Luzern%20-%20Englisch%20und%20Französisch%20auf%20der%20Primarstufe%20-%20Verlängerung%20des%20NFP-56-Projektes.pdf> [17.9.2012].
- Helfferrich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hengartner, R. & Egli, F. (2010). *Frühenglisch im Kanton St. Gallen. Schüler mit besonderem Förderbedarf im Englischunterricht. Erfahrungen der Lehrpersonen*. Masterarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Hetzel, W. & Hartig-Gönnheimer, M. (2007). Sprachbehinderte Kinder lernen Französisch. *Die Sprachheilarbeit*, 52 (4), 157-161.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch forschen: die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Husfeldt, V. & Bader, U. (2009). *Englisch an der Primarschule. Lernstandserhebung im Kanton Aargau*. Internet: <http://edudoc.ch/record/35204/files/zu09067.pdf> [17.9.2012].
- Imgrund, B. & Le Pape Racine, C. (2005). Ja zu zwei Fremdsprachen an der Primarschule. *Babylonia* 1, 63-67.
- Internationale Bodensee-Hochschule (IBH) (2012). *Das Projekt CLILA*. Internet: <http://www.ph-weingarten.de/clila-forschungsprojekt/index.php?navanchor=1010003> [1.6.2012].
- International Phonetic Association (IPA) (2013). *Reproduction of The International Phonetic Alphabet (2005)*. Internet: <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/fullchart.html> [8.2.2013].
- Jung, U.O.H. (1981). Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung. In R. Valtin, U.O.H. Jung & G. Scheerer-Neumann (Hrsg.). *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Leseprozessmodell, Fremdsprachenlegasthenie und Erstlesedidaktik*. (S. 1-87) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kannengieser, S. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (1. Auflage). München: Elsevier GmbH.
- Klett und Balmer Verlag Zug (2012a). *Primarschule Englisch. Young World. Downloads. Downloads zu „Young World 1-4“*. Lernwortschatz 3. bis 6. Klasse. Internet: <http://www.klett.ch/Katalog/Primarschule/Englisch/Lehrwerke/Young+World/Downloads/> [23.1.2013].
- Klett und Balmer Verlag Zug (2012b). *Young World. Das Englischlehrwerk für Schweizer Primarschulen*. Internet: http://www.klett.ch/files/werbemittel/P2641108_youngworld_1-4.pdf [20.12.2012].
- Klicpera, Ch., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (3., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Internet: <http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> [20.1.2013].
- Kölliker Funk, M. (2011). *Voraussetzung für den Grammatikerwerb: prosodische Kompetenz*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

- Krischke, W. (2012). *Fremdspracherwerb. Nutzloser Frühstart. Warum Englisch für Grundschüler doch keine so tolle Idee ist*. Internet: <http://www.zeit.de/2012/16/C-SCHULE-Englisch-Grundschule> [19.12.2012].
- Landerl, K. (1996). *Legasthenie in Deutsch und Englisch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (1998). Lesenlernen bei deutsch- und englischsprachigen Kindern – Normaler und gestörter Leseerwerb. In R. Weingarten & H. Günther (Hrsg.), *Schriftspracherwerb* (S. 82-97). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Landesverwaltung Fürstentum Liechtenstein (Hrsg.). (2010). *Ressortbericht. Bildung*. Internet: http://www.llv.li/pdf-llv-rk_rb2010_bildung.pdf [20.1.2013].
- Langenscheidt-Redaktion. (Hrsg.). (2010). *Langenscheidt Standardgrammatik*. Berlin: Langenscheidt.
- Lanzinger, I. M. (2006). *Legasthenie in der Fremdsprache Englisch*. Internet: <http://news.legasthenietrainer.com/LegasthenieEnglisch.pdf> [16.12.2012].
- Lehrmittelverlag Zürich (2009). *Englisch in der Volksschule*. Internet: http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/first%20choice/first%20choice_downloads/Englisch%20in%20der%20Volksschule.pdf [17.9.2012].
- Lehrmittelverlag Zürich (2012a). *Konzept. Was ist first choice?* Internet: <http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Lehrmittel-Sites/FirstChoice/ÜberdasLehrmittel/Konzept/tabid/380/language/de-CH/Default.aspx> [17.9.2012].
- Lehrmittelverlag Zürich (2012b). *Lehrwerkteile. Anschluss an die Mittelstufe und an das Lehrwerk Explorers*. Internet: <http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Lehrmittel-Sites/FirstChoice/ÜberdasLehrmittel/Lehrwerkteile/tabid/381/language/de-CH/Default.aspx> [17.9.2012].
- Lehrmittelverlag Zürich (2012c). *Planungshilfen. Gebrauchswortschatz*. Internet: <http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Lehrmittel-Sites/FirstChoice/Planungshilfen/tabid/467/language/de-CH/Default.aspx> [23.1.2013].
- Lehrmittelverlag Zürich (2012d). *Starting out*. Internet: <http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Lehrmittel-Sites/FirstChoice/Einstiegsmodul/tabid/805/language/de-CH/Default.aspx> [17.9.2012].
- Lenhard, W. (2009). *Erscheinungsbild der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) gemäß der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) der WHO*. Internet: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Erscheinungsbild_Legasthenie.svg&filetimestamp=20090710085300 [11.8.2012].
- Le Pape Racine, C. (2005). *Immersive Unterrichtsformen an der Volksschule und früher Fremdsprachenunterricht: Vom Nutzen der Klarheit der Begriffe*. Internet: http://www.sprachenunterricht.ch/docs/i-mail_2-05.pdf [20.12.2012].
- Massler, U. & Burmeister, P. (2010). *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.

- Mayer, A. (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München : Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayring, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Naegele, I. M. & Valtin, R. (2003). Vorwort zur 6. Auflage. In I. M. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS – Legasthenie – in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nieberle, G. (2007). Das Regensburger Förderprogramm „Englische Rechtschreibung mit Alfi und Betty“. In Verband Dyslexie Schweiz (Hrsg.), *Legasthenie und Fremdsprachen* (S. 31-36). Brütten.
- Oxford English Corpus (2012). *The OEC – Facts about the language*. Internet: <http://oxforddictionaries.com/words/the-oec-facts-about-the-language> [15.10.2012].
- Romonath, R. (2007). Bedingungen des Fremdsprachenlernens bei Entwicklungsdyslexie. In Verband Dyslexie Schweiz (Hrsg.), *Legasthenie und Fremdsprachen* (S. 37-42). Brütten.
- Romonath, R. & Wahn, C. (2006). Fremdsprachenlernen mit Legasthenie: Evidenzbasierte Förderung und Therapie. In R. Bahr & C. Iven (Hrsg.), *Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik* (S. 485-494). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Ritterfeld, U. (2006). Englischlernen neben der Grundschule: Plädoyer für eine medienvermittelte Erweiterung der phonologischen Zweitsprachkompetenz. *L.O.G.O.S interdisziplinär*, 14, 31-37.
- Sassenroth, M. (2002). Was bedeutet das Erlernen einer Fremdsprache für LRS-Kinder? In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. (S. 200-208). Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Schaer, U. & Bader, U. (2003). *Evaluation Englisch an der Primarschule Projekt 012. Appenzell Innerrhoden Mai bis November 2003*. Internet: http://www.ai.ch/dl.php/de/0cqIq-bux78p/Evaluationsbericht_Englisch_an_der_Primarschule_3_4_Klasse.pdf [17.9.2012].
- Schlentner, S. (2005). Bisherige Erfahrungen mit dem Konzept des „Frühen Fremdsprachenlernens“ an Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg. *Die Sprachheilarbeit*, 50 (3), 140-142.
- Schlüns, F. (2005). Möglichkeiten der Gestaltung eines interkulturellen Einstiegs in den Fremdsprachenerwerb bei Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“. *Die Sprachheilarbeit*, 50 (3), 130-139.

- Schneider, W. & Küspert, P. (2006). Frühe Prävention der Lese-Rechtschreib-Störungen. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2004). *Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2005). *Lernen durch Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse*. Internet: <http://edudoc.ch/record/463/files/Stub22.pdf> [20.12.2012].
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2012). *Faktenblatt. Pressedienst Generalsekretariat EDK. 20. November 2012. Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Sellin, K. (2004). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory and foreign language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45 A, 21-50.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1993). Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75, 3-16.
- Stampfli-Vienny, C. (2012). *Young World. Jahresplan 2./3. Klasse*. Internet: <http://www.klett.ch/Katalog/Primarschule/Englisch/Lehrwerke/Young+World/Downloads/> [20.12.2012].
- Stiert, C. (2010). Unterrichtsmaterialien für CLIL – CLIL in Unterrichtsmaterialien. In U. Massler & P. Burmeister (Hrsg.), *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule* (S. 119-130). Braunschweig: Westermann.
- Suchodoletz, W. v. (2007). Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Sprachenvergleich und im Fremdsprachenunterricht. *Sprache Stimme Gehör*, 31, 126-131.

Szagan, G. (2007). *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Universität Zürich, Psychologisches Institut (2012). *Kognitive Neurowissenschaften (Schwerpunkt Sprache und Lesen in der Schule)*. Internet: <http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/kogneuro/forschung.html> [12.12.2012].

Volksschulamt des Kantons Zürich (2012). *Sprachen. Englisch*. Internet: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/sprachen/englisch.html [19.8.2012].

Waid, M. (2009). *Geschlechtergerecht in Sprache und Bild*. Linz: Johannes Kepler Universität. Internet: http://www.jku.at/StGP/.../GeschlechtergerechtinSprache_undBild_ger.pdf [25.12.2012].

Warnke, A., Hemminger, U. & Plume, E. (2004). *Lese-Rechtschreibstörungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Worlddidac-Stiftung (2008). *Gewinner des Worlddidac Award 2008*. Internet: http://www.worlddidacaward.org/award2008/de/young_world_de.php [19.12.2012].

Zander, G. (2002). *Was ist... LRS-Förderung im Englischunterricht?* Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

2 TABELLEN

Tabelle 1:	Merkmale der alphabetischen und orthografischen Strategie (in Anlehnung an Mayer, 2010, S. 12-14 und S. 17-18)	12
Tabelle 2:	Klassifikation der LRS gemäss WHO (DIMDI: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2010)	13
Tabelle 3:	Zusammenhänge zwischen Laut- und Schriftsprache (in Anlehnung an Mayer, 2010, S. 12-15 und S. 17-18; Grimm, 2003, S. 172)	17
Tabelle 4:	Zusammenhang zwischen phonologischer Informationsverarbeitung und Schriftspracherwerb	19
Tabelle 5:	Klassenausrichtung der Lehrmittelreihe <i>Young World 1-4</i>	33
Tabelle 6:	Vergleich der deutschen und englischen Sprache	41
Tabelle 7:	Änderungen und Ergänzungen	84

3 ABBILDUNGEN

Abbildung 1:	Aneignung von Sprachen (in Anlehnung an Günther & Günther, 2007, S. 62)	9
Abbildung 2:	Erscheinungsbild der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) gemäss der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) der WHO (Lenhard, 2009)	14
Abbildung 3:	Ursachen/Risikofaktoren einer LRS (in Anlehnung an das interaktive Modell der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten von Klicpera et al., 2010, S. 165-166 und S. 167-195)	15
Abbildung 4:	Konkrete Einführung des Frühenglischen und jeweilige Projekte	25
Abbildung 5:	Einflussfaktoren auf den Fremdspracherwerb	45
Abbildung 6:	Unterschiede zwischen dem kommunikativen und dem strukturierten multisensorischen Unterricht	47
Abbildung 7:	Entstehung von Schwierigkeiten beim Englischerwerb	53
Abbildung 8:	Meilensteine des Entwicklungsprojektes	55
Abbildung 9:	Theoretische Grundlagen der Übungssammlung	57
Abbildung 10:	Aufbau der 1. Version	58
Abbildung 11:	In der Übungssammlung berücksichtigte Förderbereiche	59

Anhang 1

Interviews

1 INTERVIEWS

1.1 INTERVIEWLEITFADEN

→ Begrüssung und Bedankung für die Gesprächsbereitschaft

→ Information zum Zeitrahmen (1 bis 1 ½ h) und Vorgehen (Besprechung der 3 Hauptbereiche sowie der Abschlussfrage und evtl. noch weiterer konkreter Fragen, falls Zeit vorhanden ist)

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Obligatorische Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<p>Wie beurteilen Sie den <u>theoretischen Inhalt</u> in der Broschüre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie beurteilen Sie die Einleitung? • Wünschen Sie sich theoretische Grundlagen (z. B. über LRS) in der Broschüre? Wenn ja, welche? • Wünschen Sie sich mehr Informationen über unsere Gedanken zum Inhalt während der Broschüreneerstellung oder über Empfehlungen aus der Literatur • Haben Sie Interesse an Begründungen/Erklärungen für die einzelnen Übungen? Wenn ja, für welche Übungen besonders? • Welche Ziele verfolgen Ihrer Meinung nach die Übungen? 	<p>Allgemeine: Beschreiben Sie doch mal! Fällt Ihnen dazu sonst noch etwas ein? Was meinen Sie damit? Und dann? Und sonst? Gibt es sonst noch etwas? Was meinen Sie?</p> <p>Inhaltliche: Wie war das genau? Was könnte dies konkret bedeuten? Was halten Sie denn vom Gegenteil?</p>

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Obligatorische Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<p>Wie beurteilen Sie den Inhalt der Broschüre aus <u>praktischer Sicht</u>?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Was für Vorstellungen/Erwartungen (bezüglich Inhalt) hatten Sie, bevor Sie die Broschüre gelesen haben? • Welche unserer Ideen (Empfehlungen/Übungen) sind hilfreich (oder: besonders wichtig)? Warum? Warum nicht? • Fragen an Englischlehrperson: <ul style="list-style-type: none"> ○ Welche Empfehlungen/Übungen möchten Sie in Ihren Unterricht einfließen lassen? ○ In welcher Form (Setting) sind die Übungen aus Ihrer Sicht umsetzbar? • Was halten Sie von den verwendeten Übungswörtern und Bildern? (Frage an Englischlehrperson: Ist der verwendete Wortschatz passend für den Frühenglischunterricht?) • Frage an SHP/Logopädinnen: Welche „typischen“ LRS-Probleme werden berücksichtigt? • Welche weiteren Vorschläge würden Sie bezüglich Inhalt (Übungsvariation/-erweiterung) generell machen? 	<p>Allgemeine: Wie war das für Sie? Beschreiben Sie doch mal! Fällt Ihnen dazu sonst noch etwas ein? Was meinen Sie damit? Und dann? Und sonst? Gibt es sonst noch etwas? Was meinen Sie? Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Inhaltliche: Wie war das genau? Was könnte dies konkret bedeuten? Was halten Sie denn vom Gegenteil?</p>

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Obligatorische Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Wie beurteilen Sie die <i>formalen Aspekte</i> der Broschüre?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie schätzen Sie die Aufgaben/Übungen bezüglich Verständlichkeit (Formulierung) ein? • Wie finden Sie die Handhabung der Broschüre? (z. B. Kopiertauglichkeit; möglichst kurze Anweisungen, damit Umsetzung möglich frei bleibt) • Was halten Sie vom Aufbau? (Gewichtung der einzelnen Bereiche) 	<p>Allgemeine: Wie war das für Sie? Beschreiben Sie doch mal! Fällt Ihnen dazu sonst noch etwas ein? Was meinen Sie damit? Und dann? Und sonst? Gibt es sonst noch etwas? Was meinen Sie? Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Inhaltliche: Wie war das genau? Was könnte dies konkret bedeuten? Was halten Sie denn vom Gegenteil?</p>

Schlussfrage

- Werden Sie die Broschüre verwenden und weiterempfehlen? (nach Begründung fragen)

→ *Einleitung*: Jetzt am Ende unseres Interviews haben wir noch einige **weitere Fragen** zu...

Fragen zur Unterrichtspraxis:

Eigene Erfahrungen mit LRS und Frühenglisch

- Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern mit einer LRS im Englischerwerb gemacht?
- Wie haben sich Schwierigkeiten gezeigt?
- Was haben Sie dagegen getan? Konkrete Förderungsvorschläge?
- Schwerpunkte in der Förderung? Häufiger/weniger häufig auftretende (typische) Probleme?

Bedeutung der Schrift/Rechtschreibung

- Wie handhaben Sie das Schreiben im Frühenglisch? Wird sie im Unterricht explizit berücksichtigt? Oder nur beiläufig, ohne Korrektur der Rechtschreibung gebraucht? Annahmen, dass bei der plötzlichen Einführung/Beachtung der Schrift in der 4./5. Klasse die Kinder „aus allen Wolken fallen.“
- Erachten Sie es als förderlich, von Beginn an die richtige Schreibweise zu verlangen (sonst Gefahr der falschen Wortbildspeicherung) oder befürworten Sie die lauttreue Schreibweise (analog zum SSE im Deutschen)?

Leselernmethode

- Wörter lernen nach der Ganzwortmethode oder der Graphem-Phonem-Zuordnung: Wann wenden Sie welche Methode an und weshalb?

Rest:

Einstiegsfrage? Grundgedanke unserer Arbeit

- Ist eine LRS-Förderung im Englischen (z. B. phonologische Bewusstheit auf Englisch) sinnvoll oder sollten die Kinder lieber vom Englischunterricht befreit werden? Wäre eine Förderung im Deutschen mit der Hoffnung auf positive Auswirkungen im Englischen besser?

→ *Bedankung für das Interview, evtl. Beantwortung von Fragen, Geschenkübergabe und Verabschiedung*

1.2 TRANSKRIPTE

Bemerkung: Die farbigen Markierungen innerhalb der Transkripte heben jene Texteinheiten hervor, die bei der Auswertung analysiert wurden. Zur Abgrenzung zwei aufeinanderfolgenden Aussagen wurden die Farben gelb und pink abwechselnd verwendet.

1.2.1 TRANSKRIPTION INTERVIEW A

Transkription Interview A

Rahmenbedingungen

Ort und Datum: S., 8.11.12

Dauer: ca. 50 min

Teilnehmerinnen: Logopädin 1, ehem. Englischlehrerin (L1); Logopädin 2 (L2)
Studentin 1 (Gesprächsleiterin, S1), Studentin 2 (S2),
Studentin 3 (S3)

Aufzeichnung: Video

Transkription

Begrüßung und Information über den Ablauf des Interviews.

1 **S 1:** Ich möchte gerne einmal so mit einer offenen Frage starten, jetzt so zum Inhalt
2 generell. Wie beurteilt ihr so den **theoretischen Inhalt** von dieser Broschüre?

3

4 **L 1:** Du meinst jetzt die Einleitung? Oder/
5

6

7 **S 1:** Ja, also im Prinzip/
8

9

10 **L 1:** Auch den Teil, der nachher kommt, bezogen auf die Empfehlungen?
11

12

13 **S 1:** Eigentlich auf das Gesamte. Also eben, es startet mit der Einleitung, und nachher
14 geht es eigentlich durch die Bereiche durch. Was ihr da eben zur Theorie meint. ... Ob
15 euch etwas fehlt.
16

17

18 **L 1:** Genau. Also ich wollte eigentlich zuerst allgemein noch sagen, ich finde wirklich, ihr
19 habt es sehr ansprechend gemacht, also auch die praktischen Sachen habt ihr wirklich,
20 auch die Bildauswahl ist sehr ansprechend und klar. Also das finde ich wirklich, das habt
21 ihr ganz toll gemacht. ... Zur **Einleitung**, also ich finde, was ihr formuliert habt, ist so ein
22 bisschen eine Ausgangslage, das finde ich ganz wichtig, was ihr dort formuliert habt.
23

24

25 **Und den Inhalt und auch die Handhabung finde ich klar.** Also, es ist informativ und es ist
26 klar, was diese Broschüre für ein Ziel hat. Ich denke, und das ist eigentlich der zweite
27 Punkt, den ihr da auf dem Interviewbogen habt, den würde ich noch ausführlicher
28 machen (Interviewfrage: Wünschen Sie sich **theoretische Grundlagen** in der
29 Broschüre? Wenn ja, welche?). Also, ich habe mir immer überlegt, so die Verknüpfung
30 zwischen den Symptomen und den Zielen der Übungen, das ist nicht klar. Die Beispiele,
31 die ihr gebracht habt, die sind gut. Das sind Beispiele, die auch stimmen. Aber ich würde
32 wie die klassischen LRS-Symptome einfach beschreiben oben und dann auch, dass es
33 wie verknüpft ist, oder? Dass ihr am Anfang der Übung auch wirklich eine

34

35

36

37

38

1

28 **Zielformulierung** macht und sagt, wofür die Übung ist, für welches Symptom,
 29 Förderung von welcher Schwäche, von welchem Defizit. **Das das wie ganz klar ist.**

30
 31 **S 1:** Mhm. Also das wäre dann, also wirklich ein kurzer Rahmen, damit man genau
 32 weiss/
 33

34 **L 1:** Ja, genau. Also eben, weil ihr da geschrieben habt, wegen der theoretischen
 35 Grundlage über LRS... Ich glaube, etwas Langes darf es nicht sein, weil die Leute es
 36 dann nicht lesen. **Aber ich finde, die klassischen Symptome würde ich schon auflisten.**

37
 38 **S 2:** Mhm. Und vor allem aufs Englische dann, welche Symptome sich im Englischen
 39 zeigen könnten? Oder auch generell LRS-Symptome, also phonologische Bewusstheit/
 40

41 **L 1:** Also, das ist schon so, diese Symptome hast du im Deutschen, die hast du bei den
 42 Kindern auch im Englischen. **Also, dass im Englisch ein Symptom auftritt, das sie im**
 43 **Deutschen überhaupt nicht haben, ein LRS-Symptom, also das ist mir jetzt noch nie**
 44 **begegnet (alle lachen). Das wäre jetzt etwas ganz Neues, oder?** Also das kann vielleicht
 45 einmal irgendeine Verwechslung sein oder irgend bei Lauten oder so, aber ich glaube,
 46 das kann man wie weglassen. **Also ich würde die klassischen Symptome, was du**
 47 **gesagt hast (schaut zu S 2), phonologische Bewusstheit, so diese Sachen.**

48
 49 **L 2:** **Das habe ich mir schon auch überlegt, also ich finde das sehr gut mit diesen**
 50 **Punkten, weil das ist so...das gibt vielleicht ein Aha-Erlebnis für solche Leute. Also ich**
 51 **habe auch gefunden, Theorie habt ihr nicht viel, aber die Frage ist halt, ob das Platz hat**
 52 **in einer Broschüre. Also unter einer Broschüre habe ich mir etwas Kleineres vorgestellt.**
 53 **Da ist halt die Frage, ob man den praktischen Teil wirklich in der Broschüre drin lassen**
 54 **möchte, also das ist ein bisschen eine Platzfrage. Aber grundsätzlich habe ich auch**
 55 **gefunden, von der Theorie ist wenig drin. Aber es ist natürlich schon die Überlegung**
 56 **vom Platz, ob es dann auch noch gelesen wird, weil die Broschüre dann zu dick ist.**

57
 58 []

59
 60 **L 1:** **Nachher würde ich euch wirklich empfehlen, eine Verknüpfung zu machen mit der**
 61 **Übungssammlung, damit man genau weiss, aha, da hat es ein Fundament. Und wenn**
 62 **ihr das vielleicht noch hinkriegt, bei der Einleitung die Seiten, also hinzuschreiben, wo**
 63 **man die Übungen findet. Für die Handhabung ist das einfach super. Also wenn ich**
 64 **merke, bei einem Kind, es hat Mühe, den Anlaut zu hören, bin ich sehr froh, wenn ich**
 65 **gerade, wenn ich nicht herausuchen muss, sondern wenn ich sehe, aha, genau, das**
 66 **sind die und die Übungen, die ich machen kann.**

67
 68 **S 3:** Die Ziele, die könnte man ja eigentlich gerade vor jeder Übung, am Anfang, noch

69 aufschreiben.

70

71 **L 1:** Ja, ich denke, das müsste/ **Ja, ich empfehle euch das einfach...** **Nicht lange, ja**
 72 **genau, das kann etwas ganz Kurzes sein.**

73

74 **S 3:** Stichworte...

75

76 **L 1:** Ja, genau.

77

78 []

79

80 **S 1:** Und eben, wirklich zu jeder Übung würdet ihr sagen, dass wir es
 81 (Zielformulierungen) wirklich separat aufführen? Also nicht bei gewissen Übungen
 82 aufführen und bei anderen eben weglassen?

83

84 **L 2:** Also, ich finde schon. **Das habe ich auch ein bisschen vermisst. Also dass man pro**
 85 **Übung wissen sollte, wofür das jetzt genau ist. Das kommt einfach ja, ich habe das**
 86 **Gefühl, das kommt professioneller daher.**

87

88 []

89

90 **S 3:** Aber so die Einleitung sonst, ist die klar?

91

92 **L 1:** Mhm.

93

94 []

95

96 **S 1:** Gut, dann können wir weiter gehen... Beim zweiten Hauptbereich ist eigentlich so
 97 die Hauptfrage...Wie beurteilt ihr jetzt den **Inhalt dieser Broschüre aus der**
 98 **praktischen Sicht?** ... Also, was findet ihr jetzt zum Beispiel, ist **hilfreich**, was kann
 99 man gut umsetzen, wieso, wieso nicht?

100

101 **L 1:** **Also, ich finde die Empfehlungen gut, die ihr gemacht habt. Dort habe ich einfach,**
 102 **bei den allgemeinen Empfehlungen, die ihr drin habt, würde ich einfach die Priorisierung**
 103 **nochmals überlegen. Also, der wichtigste Punkt ist "viel Übung und Wiederholung in**
 104 **kleinen Portionen". Das würde ich wie als ersten Punkt nehmen** (nicht verständlich)
 105 **Dann finde ich, der Teil "multisensorischer Unterricht" ist sicher gut. [] Was noch ein**
 106 **Punkt ist, aber der ist dann vielleicht nicht Vergleich Sellin/Zander, sondern Vergleich B.**
 107 **(ihr Name; lacht) ist langsam sprechen, langsam, deutlich und wenig sprechen, kurze**
 108 **Sätze.** Also das Klassische halt, auch in der Logo.

109

110 **S 2:** Also, lieber immer wieder das Gleiche wiederholen/
 111
 112 **L 1:** Also, weisst du, bei den Anweisungen habe ich zum Beispiel geschaut, dass ich
 113 immer dieselben Wörter/ Das ist ein Beispiel: Anweisungen immer auf die gleiche Art
 114 bringen.
 115
 116 **S 1:** Das wären so die "classroom phrases" auf Englisch.
 117
 118 **L 1:** Zum Beispiel, genau. Das könnt ihr zum Beispiel als Beispiel nehmen. ... Dort
 119 vielleicht einfach von den Prioritäten her nochmals überlegen. Ob diese Reihenfolge gut
 120 ist. Genau, jetzt muss ich schnell/ (blättert in den Unterlagen) Beim Wörter lernen,
 121 genau. Dort war ich nicht ganz sicher, ob diese Gliederung stimmt. (alle schauen in den
 122 Unterlagen nach) ... Da müsst ihr mir schnell helfen, wie ihr da auf diese Gruppierung
 123 gekommen seid. ... Ist diese Gliederung zu einem bestimmten Thema?
 124
 125 **S 3:** Mehr, was so ein bisschen zusammenpasst. ... Das sind wie verschiedene Ansätze.
 126
 127 **L 2:** Also, das sind einzelne Ideen, das ist kein Ablauf?
 128
 129 **S 3:** Ja.
 130
 131 **S 1:** Also, würdest du es eher so sehen, unterteilt so in "Hören", "Wörter hören",
 132 "Sprechen"/
 133
 134 **L 1:** Ja, genau, so diese Sprechleistungen. Irgendwie "Hören" oder "Lesen"/ Nein, ich
 135 weiss jetzt nicht, wie man die Gliederung machen könnte. Ich habe einfach gedacht, ich
 136 sage euch das. Es war für mich nicht ganz klar, wie diese Gliederung zustande
 137 gekommen ist und dann denke ich, muss man es sich wie vielleicht nochmals
 138 überlegen.
 139
 140 **S 2:** Ja, das ist ein wichtiger Hinweis.
 141
 142 **L 1:** (blättert weiter in den Unterlagen) "Höchstens fünf neue Wörter pro Tag." Bei uns
 143 lernen sie also fünf neue Wörter pro Woche.
 144
 145 []
 146
 147 **L 1:** Das ist auch sehr individuell.
 148
 149 []
 150

151 **L 1:** Jetzt muss ich schauen, dass ich euch möglichst alles sage, was ich mir
152 aufgeschrieben habe (lacht). ... Der praktische Teil ... Sagst du nochmals die Frage?

153

154 **S 1:** Ja. Also eben, es geht jetzt wirklich so aus eurer praktischen Sicht, wie beurteilt ihr
155 den Inhalt der Broschüre? ... Das kann eben auf einzelne Übungen bezogen sein. Oder
156 vielleicht auch, wie beurteilt ihr die Wörter, die Bilder?

157

158 **L 1:** Genau. Also, die Übungen sind gut. Sie sind auch gut erklärt, ich habe sie gut
159 verstanden. Die Sammlung ist umfassend, also es ist eine Arbeitsmappe, es ist keine
160 Broschüre. Das müsst ihr als Arbeitsmappe verkaufen, unbedingt.

161

162 []

163

164 **L 1:** Also allgemein, ich finde, es ist eine gute Sammlung. Was ich mir einfach noch
165 überlegt habe, ist, ob ihr eine Einteilung machen wollt ... Genau, ihr beginnt ja mit den
166 Lauten. Ich habe mir überlegt, logopädisch würde es Sinn machen, wenn man zuerst die
167 phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn, also Silben/Reime, am Anfang nehmen
168 würde beim Aufbau, und erst nachher den Laut.

169

170 **S 2:** Ja, so ist es einfacher.

171

172 **L 1:** Genau, so wie der Erwerb eben auch ist.

173

174 []

175

176 **L 1:** Von den Wörtern her, das muss man einfach wissen: Es ist schwierig, wenn man
177 gerade solche Wortkarten und solche Beispiele bringt, weil man ja sehr themenbezogen
178 arbeitet im Englisch-Unterricht. Das heisst, also das kann ein Kritikpunkt sein. Man kann
179 die Karten ja nicht, man macht ja keine isolierte Übungsphase, sondern man bindet die
180 Übungen immer inhaltsbezogen ein. Das heisst, diese Karten kann ich vielleicht gar
181 nicht benutzen, weil ich das Thema Pflanzen oder was auch immer habe, und eben im
182 Zusammenhang mit dem dann eine Leistung üben möchte. Oder, das ist einfach ein
183 bisschen die Krux. Man übt ja nicht mit den Kindern, sondern man versucht ja, inhalts-
184 und handlungsbezogen zu arbeiten.

185

186 **L 2:** Aber wenn man klar erklärt, warum es diese Übung bringt, kann man es vielleicht/

187

188 **L 1:** Ja, genau. Aber das müsst ihr einfach wissen, oder? Diese Bildkarten müssten ja
189 dann zu einem Thema passen. Die Wörter müssten zu einem Thema passen. Und
190 darum ist halt/ Aber man könnte zum Beispiel sagen, man übt jetzt mal etwas ganz, das
191 kann man sicher. Einfach so ist der Englisch-Unterricht nicht gedacht.

192

193 []

194

195 **L 1:** Das, was ich vorher schon gesagt habe, dass ihr nicht auf das Schreiben eingeht,
 196 das finde ich zum Beispiel, das finde ich sehr gut. Das steht wirklich nicht im
 197 Vordergrund. ... Dann habt ihr noch geschrieben, was für Vorstellungen und
 198 Erwartungen ich gehabt habe, bevor ich die Broschüre gelesen habe. Schon diese.
 199 Also dass die Symptome aufgezeigt werden und dass ich Fördermaterial bekomme,
 200 damit man an diesen Symptomen arbeiten kann. Das war schon meine Vorstellung. Und
 201 da seid ihr auf einem guten, also das kommt in diese Richtung, da bin ich ganz sicher. ...

202

203 []

204

205 **L 1:** (schaut auf die Interviewfragen) "Welche typischen LRS-Probleme werden
 206 berücksichtigt?" Also, dort finde ich, das muss wie keine Frage sein, sondern das
 207 muss wie klar sein. Also, wenn man das gelesen hat, dann muss wie klar sein, das sind
 208 die Symptome ... das darf für mich nicht als Frage kommen, das muss wie geklärt sein.

209

210 **S 1:** Mhm. Aber fehlen euch jetzt spontan irgendwelche typischen Probleme, die jetzt
 211 nicht da drin enthalten sind?

212

213 **L 1:** Jetzt muss ich gleich schnell durchgehen: Also, die Lautanalyse liegt vor,
 214 Artikulation habt ihr drin, das finde ich zum Beispiel auch gut. Silben, Reime, dann die
 215 phonologische Differenzierung macht ihr auch. Reime, Silben ist drin. Merkfähigkeit ist
 216 auch drin, Wörter abspeichern. Zum Thema Wörter/

217

218 **S 1:** Die Kartei haben wir noch, die Wörterkartei/

219

220 **L 1:** Aber dort, genau/ Speicher, das ist ein grosses Problem. Häufig ist ja das irgendwie
 221 weit/ Die verminderte Speicherkapazität liegt dem Problem ja zugrunde. Die
 222 phonologische Differenzierung und die Speicherkapazität. Vielleicht könnt ihr dort noch
 223 überlegen. Also ein Symptom, Kinder, die sich einfach die Wörter nicht merken können.

224

225 **S 2:** Also so eine Übung à la vom einen Ort zum anderen gehen/

226

227 **L 1:** Zum Beispiel. Und jeden Tag. Zum Beispiel, das ist eine gute Übung, ich habe
 228 immer auch, als ich in der Regelschule Englisch gegeben habe, mit meiner eigenen
 229 Klasse jeden Morgen zehn Minuten die Wörter geübt. Also das Repetitive, jeden Tag,
 230 und kurz. Aber da findet ihr ganz sicher in einem Lehrmittel einen Hinweis.

231

232 []

233
 234 **L 2:** Also, ich habe nicht so viel. ... Das finde ich super (zeigt auf den Abschnitt
 235 "Aussprache von ausgewählten englischen Lauten"). Das fällt mir nämlich so oft auf,
 236 dass so viele Leute keine Ahnung haben. Wie viele Lehrer sprechen zum Beispiel das
 237 "th" als "f" aus. Das finde ich super, das ist sicher sehr hilfreich. ... Bei den
 238 lautmalerischen Wörtern, das finde ich noch eine gute Idee. Und "diese Übung kann
 239 auch mit geschlossenen Augen durchgeführt werden", das habe ich sogar selber
 240 ausprobiert. ... Dann, was mich noch wundert, ihr macht ja das "langer Vokal - kurzer
 241 Vokal", diese Übung. Also, was ist das Ziel dieser Übung?
 242
 243 **S 2:** Die Bedeutungsunterscheidung je nach Vokal.
 244
 245 **S 3:** Ja, bei den ersten Wörtern, ich glaube, bei den ersten fünf, dort geht es um den
 246 Bedeutungsunterschied. Und bei den anderen ist es einfach, dass sie genauer hören.
 247
 248 **L 2:** Mhm. Also, ich habe mich einfach gefragt. Dort hört halt mein Wissen im Englisch
 249 auf. Ist das häufig so? Bei uns macht man ja diese Übung eigentlich für die
 250 Rechtschreibung. Darum habe ich mich gefragt: Ist es so, dass es im Englischen
 251 tatsächlich sehr viele Wörter gibt, die nur durch Vokallänge einen
 252 Bedeutungsunterschied haben? Das hat mich jetzt einfach Wunder genommen, was
 253 sonst genau der Grund wäre, diesen Unterschied lang oder kurz zu erkennen.
 254
 255 **L 1:** Das wäre das auditive Differenzieren.
 256
 257 **L 2:** Länge - Kürze, braucht es das für diese Sprache? Bei uns braucht es dies ja nur
 258 wegen der Rechtschreibung.
 259
 260 []
 261
 262 **S 1:** Gut, dann habt ihr vielleicht noch **weitere Vorschläge**, jetzt für Übungsvarianten
 263 oder etwas, das noch fehlt?
 264
 265 **L 1:** Ich würde es verknüpfen, das kann ich wie nicht so aus dem Stehgreif sagen. Aber
 266 ich würde es einfach verknüpfen mit diesen Symptomen, die ihr aufgelistet habt. Wenn
 267 ihr dort merkt, ihr habt zu gewissen Sachen einfach zu wenig, dann würde ich es so
 268 ergänzen. Aber so ist mir jetzt gerade nichts aufgefallen. ...
 269
 270 **S 1:** Habt ihr sonst noch etwas zu diesem Punkt? (alle verneinen) Gut. ... Der dritte
 271 Punkt ist bezüglich der **formalen Aspekte** vom Ganzen. Wie beurteilt ihr das? Also,
 272 zum Beispiel bezüglich **Verständlichkeit**.
 273

274 L 1: Also, ich habe es gut verstanden. Ich habe auch die Übungen, es war für mich klar.

275

276 L 2: Ich glaube, das ist eher eine Frage für die Lehrpersonen. Es ist für uns schwierig,

277 weil wir von all diesen Sachen die Verknüpfung haben. (alle lachen)

278

279 []

280

281 S 1: Dann zum Punkt **Handhabung**. Also eben, von den Übungen her, so kopiertauglich
282 oder/

283

284 L 1: An welche Form habt ihr gedacht? Also, wie sieht die Endform dieses Teils aus?

285

286 S 2: So (zeigt auf die gedruckten Blätter), geringelt.

287

288 L 1: So, geringelt. Also Spiralbindung. ... Also, ich finde, ihr dürft das durchaus so

289 machen. Also, ich finde wirklich/ Und dann nicht als Broschüre, sondern wirklich als

290 Arbeitsmappe.

291

292 S 1: Die Frage wäre noch, in einer elektronischen Form, wo man allenfalls noch selber
293 Ergänzungen machen könnte. Wo man wie jetzt zum Beispiel bei den Bildern noch leere
294 Felder, wo die Lehrperson selber gerade noch passendes Material, Bilder einfügen
295 könnte.

296

297 L 1: Es ist so, beim First Choice gibt es einen Grundwortschatz, den sie empfehlen. Ich
298 habe mir gerade überlegt, ob ihr dort noch schauen wollt.

299

300 []

301

302 L 1: Genau. Und wenn ihr natürlich, ich meine, das ist sicher ein Pluspunkt, wenn ihr
303 hineinschreiben könnt, dass ihr das Vokabular aufs First Choice ausgerichtet habt, das
304 ist sicher so. Für die Leute draussen, die arbeiten schon mit dem First Choice, eigentlich
305 ist das die Vorgabe, eigentlich müsste man mit dem First Choice arbeiten.

306

307 []

308

309 S 1: Was wir eben auch noch haben, wir haben auch aus dem Internet, Oxford
310 Dictionary, ich weiss gar nicht genau, einfach so die 100 häufigsten Wörter im Englisch.
311 Also, auch Wortschatz. Aus dem haben wir eben auch Wörter genommen und aus dem
312 First Choice, aber halt jetzt einfach mal so ein bisschen/

313

314 L 1: Dann schreibt das in der Einleitung. Das müsst ihr unbedingt schreiben, wie ihr zu
315 diesen Wörtern gekommen seid. Das ist wirklich, das sind ganz wichtige Sachen, dass

316 ihr sagt, ihr habt euch am Grundwortschatz Oxford orientiert, irgendwie so. Das ist
317 sicher ganz wichtig.

318

319 []
 320
 321 **S 1:** Also, würdet ihr es in Papierform favorisieren?
 322
 323 **L 1:** Ich glaube, ich würde es in Papierform/
 324
 325 **L 2:** Das hängt auch noch von der Zeit ab. ...
 326
 327 **L 1:** Also, wenn es natürlich ginge, eine CD mit dem Grundwortschatz. (alle sprechen
 328 durcheinander) Das wäre das Obercoolste, wenn man anklicken könnte und selber
 329 könnte/ Aber ich meine eben, es ist ja eine Bachelorarbeit.
 330
 331 []
 332
 333 **S 1:** Gut. Dann noch zum Punkt **Aufbau und Gewichtung der Bereiche**. Was haltet ihr
 334 von dieser Gliederung?
 335
 336 **L 1:** Zuerst ist "Hören", oder, und nachher ist "Sprechen" und dann "Lesen". "Hören und
 337 Sprechen" und dann "Lesen". Also, ich finde es von der Gewichtung her/ Das Gewicht
 338 liegt klar auf dem "Hören und Sprechen", also vor allem auf dem "Hören". Das
 339 Hörverständnis steht sehr im Vordergrund am Anfang. Von dem her finde ich die
 340 Gewichtung adäquat. ... Und dass ihr das Schreiben weggelassen habt, das finde ich
 341 gut.
 342
 343 []
 344
 345 **S 2:** Und so von der Anzahl Übungen pro Thema, sage ich mal?
 346
 347 **L 2:** Das ist schwierig, vorherzusehen, weil es individuell ist.
 348
 349 **L 1:** Aber es ist sicher eine gute Basis, das ist es sicher. Du findest vieles.
 350
 351 **S 1:** Habt ihr sonst noch etwas zu diesem Punkt? (alle verneinen). Dann kommen wir zu
 352 der alles entscheidenden Frage. (alle lachen)
 353
 354 **L 1:** Ok, die ist nicht auf dem Blatt. Völlig unvorbereitet.
 355
 356 **S 1:** Und die wäre: **Würdet ihr jetzt die Broschüre weiterempfehlen? Falls ja, wieso?**
 357 **Falls nein, auch wieso?**
 358
 359 **L 2:** Würdet ihr oder wem würdet ihr?
 360
 361 **S 1:** Würdet ihr. ...

362

363 **L 1:** Also, ich finde gerade bei uns im Hause würde ich klar, würde ich sie
 364 weiterempfehlen, ganz klar. Auch sonst, auch draussen. Also, ich meine, der Englisch-
 365 Unterricht ist auch in der Regelschule sehr anspruchsvoll. Es gibt sicher Kinder, die
 366 Mühe haben. Sicher, ich würde sie sicher empfehlen.

367

368 **L 2:** Also, ich habe nur gerade gezögert, nicht weil ich die Broschüre nicht gut finde,
 369 einfach eben wegen dieser Fachkompetenz. Ich fühle mich zu wenig fachlich kompetent
 370 im Englischen. Ich werde auch nicht wirklich gefragt, was das Englische angeht, das
 371 kommt noch dazu. (unverständlich) Es gibt ja auch gar nichts so in diesem Gebiet. Ich
 372 finde es auf jeden Fall eine Lösung.

373

374 **L 1:** Das ist so. Also, ich meine, das First Choice ist so eine Überforderung für viele
 375 Kinder. Also, ich denke, da sind alle froh, wenn sie etwas Unterstützendes haben, das
 376 so konkret ist, dass sie es gerade einsetzen können. Viele Leute werden froh sein. Das
 377 würde ich ganz sicher empfehlen.

378

379 **S 2:** Und bezüglich Fachkompetenz oder einfach unser ganzes Hintergrundwissen, was
 380 wir natürlich aus der Forschung zusammengesucht haben: Wäre da ein Bedarf da, dass
 381 man das wie, ich weiss auch nicht, dass nur die Logopädin den Theorieteil zu dem
 382 Ganzen bekommt?

383

384 **L 2:** Gibt es einen Theorieteil?

385

386 **S 3:** Das ist eben einfach in unserer Arbeit/ Sonst schon, aber jetzt nicht da auch noch.

387

388 **S 2:** Also, später für die Handhabung dann.

389

390 **L 2:** Eben so mit gutem Gewissen wirklich etwas empfehlen und sagen, es funktioniert
 391 hätte ich jetzt persönlich das Gefühl, ich brauche es. Ich bin eben keine Lehrperson. []
 392 Das würde mich auch interessieren als Logopädin und es würde mir natürlich helfen, um
 393 genug zu verstehen, um wirklich sagen zu können, schaut, das macht so und so Sinn.
 394 Genau das ist das, was mir fehlt, womit ihr euch auseinandergesetzt habt.

395

396 []

Dank und Verabschiedung.

1.2.2 TRANSKRIPTION INTERVIEW B

Transkription Interview B

Rahmenbedingungen

Ort und Datum: T., 18.11.12
 Dauer: 50 min
 Teilnehmerinnen: E: Englischlehrerin, S: Studentin (Interviewerin)
 Aufzeichnung: Video

Transkription

Begrüßung und Information über den Ablauf des Interviews.

- 1 **S:** Wir beginnen gleich mit dem **theoretischen Inhalt**. Jetzt möchte ich einfach
 2 einmal wissen, wie du den so beurteilst.
 3
- 4 **E:** Also, zuerst einmal so ein bisschen zur **Einleitung**: Ich finde, die Einleitung ist
 5 kurz und aufschlussreich. Und es wird einem auch bewusst, wenn man die Einleitung
 6 liest, wie schwierig es eben sein kann für diese Kinder, die eine LRS haben. Und ich
 7 denke, dies ist vor allem auch wichtig für Lehrer, die neu beginnen und die einfach
 8 auch mit dem Lehrmittel gerade so frisch von der PH her kommen und Ideen haben
 9 für die Umsetzung von diesem Lehrmittel. Und wir wissen ja unterdessen auch
 10 verschiedenes über das First Choice, dass halt einfach gewisse Kinder überfordert
 11 sind. Und darum denke ich, ist es gerade besonders wichtig für Lehrer, die neu sind,
 12 die sich einfach auch bewusst werden, wie schwierig es für einzelne Kinder eben
 13 sein kann.
 14
- 15 **S:** Also meinst du, dass es gar nicht unbedingt so bekannt ist, dass eben Kinder mit
 16 LRS auch Probleme im Englisch haben können? Also eben, bei den jüngeren
 17 Lehrern?
 18
- 19 **E:** Ja, das denke ich schon. Ich denke, das ist so. Man kann ja das nicht wissen. Und
 20 wenn man manchmal von einem Lehrmittel irgendwie, ja, wenn man findet, es ist
 21 lässig und es hat gute Ideen zum Umsetzen, ist einem vielleicht manchmal wirklich
 22 nicht so bewusst, wo eben dann die Schwierigkeiten sind, oder? Das kommt einem
 23 dann vielleicht schon, aber halt vielleicht erst, wenn man dann drinsteckt, und dann
 24 ist dann manchmal das Chaos schon da. ...
 25
- 26 **S:** Also meinst du, die Einleitung ist so klar?
 27
- 28 **E:** Die Einleitung ist sehr klar, finde ich.
 29
- 30 **S:** Gut. ... Jetzt, sonst noch ein bisschen zum theoretischen Inhalt. Also, es hat ja
 31 jetzt da keine genaueren Informationen über die LRS. Also, fehlt das ein bisschen?
 32 Würdest du dir **mehr Grundlagen** wünschen?

33 E: Also, ich für mich nicht. Und ich denke, jede Lehrperson weiss selber, was sie
 34 eigentlich noch wissen müsste. Und da finde ich, da haben wir ja auch unsere
 35 Logopädinnen in den Schulhäusern, bei denen man dann Hilfe holen kann. Und ich
 36 denke, das gehört zur Zusammenarbeit, dass man sich dann, ja, dort auch informiert
 37 und sich die Logopädinnen auch dafür Zeit nehmen können.

38

39 S: Mhm. Also, dann hast du das Gefühl, so ein bisschen ein persönliches Gespräch
 40 hilft ihnen vielleicht mehr, als wenn wir da noch mehr Informationen schriftlich
 41 abgeben?

42

43 E: Ja, ich denke, es ist nicht, nicht jede Lehrperson ist gleich weit in ihrem Wissen.
 44 Die einen informieren sich selber weiter, haben vielleicht noch irgendwann einen
 45 Kurs genommen oder irgendetwas, und ja, andere halt vielleicht weniger. Und darum
 46 ist es meiner Meinung nach nicht unbedingt nötig, dass man da noch mehr
 47 Theoretisches hineinbringt. Das Praktische ist ja eigentlich wichtig, oder? Klar ist der
 48 Hintergrund auch gut zu wissen, aber ich denke, wenn man das Praktische hat, dann
 49 ist das gut.

50

51 S: Mhm. ... Hast du noch mehr so zum theoretischen Inhalt?

52

53 E: (schaut aufs Blatt mit den Interviewfragen) ... Ja, also hier steht ja noch: **"Welche**
 54 **Ziele verfolgen Ihrer Meinung nach die Übungen?"** Das finde ich auch noch
 55 etwas Wichtiges. Also, für mich ist, wenn ich das Ganze so anschau, auch so die
 56 Hilfe, also nein, die Öffnung, dass alle Sinne eigentlich berücksichtigt werden. Und
 57 das finde ich, das geht durch die Broschüre durch, die Berücksichtigung aller Sinne.
 58 Meistens sind ja auch diese LRS-Kinder darauf angewiesen, dass eben alle ihre
 59 Sinne irgendwann einmal zum Zuge kommen, oder, und das ist sicher ein Ziel. Und
 60 die Freude eben erhalten, an der Sprache. Und ich denke, die Freude an der
 61 Sprache erhalten kann man eben in dem Fall, in dem Sinn, dass jedes Kind dann
 62 auch spürt, ah, ich kann ja das und es wird mir Hilfe angeboten. ... Und eben, ich
 63 denke, wenn man einfach macht im Englisch, ohne diese Kinder zu berücksichtigen,
 64 dann haben sie bald einmal das Gefühl, ah, ich kann ja das nicht. Und, ja, hängen
 65 dann vielleicht ab, machen nicht mehr mit, stören oder was auch immer.

66

67 S: Ja. ... Jetzt ist es ja so, wir haben ja eigentlich bei den Übungen keine konkreten
 68 Zielformulierungen. Jetzt kann man sich fragen, wäre das sinnvoll, wenn man dies
 69 überall noch notiert, oder ist das so selbsterklärend?

70

71 E: Ich finde, es ist selbsterklärend. Und es hat ja eine riesige Bandbreite an
 72 Übungsmaterial. Da kann man irgendwie das einfach hervorheben, wenn man das
 73 Gefühl hat, es sei jetzt einsetzbar, es sei nötig, dass man es jetzt gerade für die
 74 ganze Gruppe macht. Man kann es auch irgendwie für eine bestimmte Gruppe
 75 machen, man kann es eigentlich anwenden, wie man es will. Und für mich ist es
 76 wichtig, dass solche Übungen eigentlich in jeder Englischstunde stattfinden. Und

77 zwar kann das in der Form eines Inputs sein, am Anfang, also dass es wie so ein
 78 "shower" ist am Anfang einer Lektion. Es kann auch zwischendurch sein, einmal als
 79 Auflockerung, wo man ein Spiel macht oder einen „song“ singt mit ihnen. Reime
 80 machen zwischendurch, einfach Pausen bei dem, was man sonst macht, dass man,
 81 wenn man auch merkt, sie mögen vielleicht bei etwas nicht mehr, wenn man etwas
 82 liest mit ihnen, dass man das halt unterbricht und etwas aus diesen Übungen
 83 herausnehmen kann.

84

85 **S:** Also, wenn du sagst, eben, solche Übungen in jeder Lektion, meinst du dann
 86 irgendetwas aus unserer Übungssammlung oder meinst du gerade einen bestimmten
 87 Bereich?

88

89 **E:** Ich denke, das kommt auch ein bisschen darauf an, was für Kinder in einer
 90 solchen Englischgruppe sitzen. Also, wenn ich sehe, es ist irgendetwas nötig, etwas,
 91 das allenfalls gerade der ganzen Klasse gut tun kann, dann ist das einsetzbar, und
 92 zwar überall. Also, ihr habt ja da Spiele drin, "Simon says" oder ein Memory
 93 zwischendurch. Und es ist ja heutzutage sowieso so, dass die Schüler schnell einmal
 94 ermüden. Und so etwas ist für mich als Auflockerung gedacht, oder auch zum
 95 Abschluss. Es könnte auch einmal sein, dass man sich sagen kann, ich mache eine
 96 ganze Lektion, ich lasse einmal das Lehrmittel ausser Acht. Ich mache vielleicht
 97 einen Parcours mit solchen Übungen, wenn sie gut eingeführt wurden am Anfang.
 98 Und dann können sie so etwas einfach einmal über eine Stunde hinweg machen.
 99 Das finde ich, kommt dann halt auch sehr auf die Klasse an, die man hat.

100

101 **S:** Ja. ... Jetzt so, du hast ja gesagt, die Ziele seien für dich selbsterklärend, aber ja,
 102 vielleicht hat es Leute, die gerade frisch beginnen, wo es nicht so klar ist. Und wenn
 103 wir jetzt diese Broschüre, diese Übungssammlung, einfach so an verschiedene Orte
 104 eigentlich bringen wollen, wo wir auch nicht wissen, was es für Lehrpersonen hat.
 105 Wäre es dann doch sinnvoll, überall noch eine Zielformulierung zu machen? Oder
 106 findest du, das ist dann fast zu viel?

107

108 **E:** ... Eben, ich denke, das ist sehr individuell. Ich brauche jetzt das nicht. Aber ich
 109 kann mir schon vorstellen, dass es Leute gibt, für die es eine Hilfe wäre. Und wo sie
 110 nachher gezielt heraussuchen könnten, ah, das ist für das und das, ah, das ist für
 111 das und das, das habe ich dann und dann nötig.

112

113 **S:** Mhm. Und eben, so ein bisschen **Begründungen, Erklärungen für die Übungen**,
 114 also es geht ja in etwas Ähnliches hinein, hättest du hier noch Interesse?

115

116 **E:** Ich muss hier wieder die gleiche Antwort geben, ich muss es nicht haben. Ich
 117 denke, ja, wenn man eine gewisse Erfahrung hat, weiss man solche Sachen dann
 118 einfach, worauf es hinzielt. Aber, wie gesagt, vielleicht sind Junglehrer froh um so
 119 etwas.

120

- 121 S: Mhm. Möchtest du noch etwas ergänzen zum Teil "theoretischer Inhalt der
122 Broschüre"?
- 123
- 124 E: Ich denke, nein. Also, ich habe das Gefühl, also ich finde, der theoretische Teil ist
125 gut. Ich für mich würde da nichts gross ändern. Es ist alles einfach zum Durchlesen
126 und es ist anschaulich dargestellt.
- 127
- 128 S: Also, beim Theorieteil ist ja eigentlich nur so ein bisschen die Einleitung und sonst
129 eigentlich/, das ist ja sehr spärlich.
- 130
- 131 E: Ja, aber das macht auch nichts.
- 132
- 133 S: Mhm, gut. ... Dann würde ich sagen, gehen wir zum zweiten Teil über. Und das ist
134 ja der Inhalt, so ein bisschen der **praktische Inhalt**, also wie beurteilst du den?
- 135
- 136 E: Also, ich finde die Übungen so, wie ihr sie aufgesetzt habt, finde ich, die sind gut,
137 überall in den Unterricht integrierbar.
- 138
- 139 S: Mhm. ... Jetzt so, **bevor du diese Sammlung angeschaut hast, was hattest du**
140 **damals für Vorstellungen, Erwartungen?**
- 141
- 142 E: Ich habe eigentlich schon gedacht, dass es einfach ein breit gefächertes
143 Übungsmaterial gibt. Wo man eben in den einzelnen Bereichen "Hören", "Sprechen"
144 "Grammatik", den man zücken und brauchen kann. Und das denke ich, das habt ihr
145 mit eurer Übungs/, mit euren Übungsaufgaben wirklich auch erreicht.
- 146
- 147 S: Mhm. ...
- 148
- 149 E: Also, ich gehe jetzt gerade weiter mit diesen Übungen, die ich finde, sind auch
150 wirklich **hilfreich**. Also, das "Wörterlernen" beispielsweise, das ist ein Aspekt, dem
151 gerade in der Unterstufe besondere Beachtung geschenkt werden muss. Weil, wenn
152 man das First Choice hat, ist nirgends klar gesagt, ob die Kinder überhaupt Wörter
153 lernen müssen, oder ob das einfach irgendwie, ja, mit dem Übungsmaterial, das man
154 ihnen sonst gibt, verbunden ist, und irgendwie das Denken da ist, sie nehmen es
155 dann irgendwann einmal auf.
- 156
- 157 S: Also, du meinst, es ist nicht beschrieben, ob sie wirklich die Wörter quasi auch
158 zuhause als Aufgabe lernen müssen?
- 159
- 160 E: Genau. Und da gehen auch die Meinungen unter den Lehrpersonen total
161 auseinander. Die einen finden einfach, keine Aufgaben in der Unterstufe. Und die
162 anderen übertreiben es irgendwie, die geben dann diesen Kindern zu viele Wörter
163 mit. Da ist einfach gar nichts klar. Es wird je nach Lust und Laune, je nach
164 Lehrperson wird dies gehandhabt.

165
166 **S:** Und wie hast du es gemacht?
167
168 **E:** Also, ich habe geschaut, dass sie einfach immer wieder ein paar Wörter
169 mitbekamen, die sie zuhause lernen mussten. Aber einfach nicht zu viele
170
171 **S:** Also, kannst du hier eine konkrete Anzahl Wörter sagen?
172
173 **E:** Ja, was habe ich jeweils, etwa fünf bis sieben Wörter, mehr nicht.
174
175 **S:** Und das dann auf die nächste Woche?
176
177 **E:** Auf's nächste Mal.
178
179 **S:** War das meistens in einer Woche oder konnte das schon/?
180
181 **E:** Nein, das war innerhalb einer Woche, wo sie das mussten.
182
183 **S:** Also, sie hatten eine Woche Zeit.
184
185 **E:** Ja. Und ich habe ihnen auch gesagt, wie sie diese Wörter lernen konnten. Und
186 das hat eigentlich ganz gut geklappt, bei den einen besser, bei den anderen weniger
187 gut, wie es halt einfach ist, wenn die Kinder Dinge lernen müssen zuhause.
188
189 **S:** Was hast du ihnen denn für Tipps gegeben, wie sie die Wörter lernen können?
190
191 **E:** Also, ich habe ihnen natürlich gesagt, dass es lässig wäre, wenn sie jemanden
192 hätten, der sie mit ihnen lernen konnte. Also, wenn die Mutter mit ihnen lernen
193 konnte, abfragen beispielsweise, dies auch veranschaulichen. Lässig ist eben, wenn
194 man es mit Reimwörtern machen kann und ja, dass sie irgendwie auch einen Inhalt
195 haben zum Wort. Das dünkt mich ganz wichtig. Wörter ohne Inhalt, einfach lernen,
196 trocken, das funktioniert nicht.
197
198 **S:** Also, was meinst du genau mit Inhalt?
199
200 **E:** Ja, dass sie sich einfach ein Bild machen können, was das Wort bedeutet, oder?
201 Also/
202
203 **S:** Dass sie die Bedeutung auf Deutsch kennen/?
204
205 **E:** Das wäre natürlich auch, das ist auch ideal, aber/
206
207 **S:** Oder meinst du mehr den Kontext?
208

209 E: Beides, es ist der Kontext und es ist auch das deutsche Wort. Und meine
 210 Erfahrung hat eigentlich gezeigt, dass es Sinn macht, wenn eben die Kinder auch
 211 das deutsche Wort wissen. Wenn man vom Unterricht, also quasi von der Einführung
 212 vom First Choice her kommt, dann heisst es eben dort eigentlich, die Kinder sollen
 213 raten. Sie sollen nicht einfach diese Wörter auf Deutsch lernen, sondern man soll
 214 irgendwie einfach schauen, dass sie den Inhalt verstehen und dass sie die Wörter/
 215 eben "guessing".

216
 217 S: Speziell.

218
 219 E: Ja, es ist speziell. Aber eben, ich finde, es funktioniert einfach nicht so.

220
 221 (Unterbrechung wegen einem Telefon)

222
 223 S: Gut, also, wir waren ja beim Wörterlernen und du hast ja da ein bisschen
 224 beschrieben, wie du das gemacht hast. Möchtest du da noch etwas dazu ergänzen?

225
 226 E: Ja, ich habe den Kindern viel auch ein Bildchen in die Hand gegeben und das
 227 englische Wort und dann auch übersetzt, was es heisst.

228
 229 S: Mhm. Also dann hatten sie die Schrift eigentlich auch. Das hast aber du
 230 aufgeschrieben?

231
 232 E: Ja, das musste ich selber aufschreiben. Oder dann habe ich es aus irgendeinem
 233 Lehrmittel genommen, wo das eben auch drin war. Aber im First Choice Lehrmittel
 234 war es eben nicht drin.

235
 236 []

237
 238 E: Viele Wörter gelernt habe ich auch mit ihnen, indem wir ein Bild beschrieben
 239 haben. Also, ich habe so eine "picture description" gemacht und da habe ich die
 240 Wörter an die Tafel geschrieben, auf Englisch, und sie haben es auf Englisch diese
 241 Bilder/. Also wenn jetzt da irgendein Kind im See gebadet hat, dann hiess es
 242 "swimming" und dann durften sie das hinschreiben und dann übersetzte man noch
 243 mit "schwimmen". Also, das ist jetzt gerade ein einfaches Beispiel, das musste man
 244 ja meistens nicht hinschreiben. Aber einfach so, dass sie das gerade hatten. []

245
 246 S: Mhm. Also, so unsere Empfehlungen noch fürs Wörterlernen, sind die
 247 verständlich?

248
 249 E: Die sind sehr gut verständlich und das finde ich eine der sehr wertvollen Übungen
 250 in eurer Broschüre. Eben gerade, weil es, ja, halt einfach wenig Input hat zum
 251 Wörterlernen und weil es eben doch ein wichtiger Teil ist. ... Und, das muss ich auch
 252 sagen, ich habe das am Anfang, als ich begann, Englisch zu geben, viel zu wenig

253 realisiert. Das ist mir erst im Laufe der Zeit, so nach dem ersten halben Jahr ist mir
254 das aufgefallen, ich muss da noch einen grösseren Effort machen, das geht sonst
255 gar nicht.

256

257 **S:** Also, weil es bei den einen Kindern einfach nicht hängen bleibt?

258

259 **E:** Nicht "verhebt", ja.

260

261 **S:** Ja. Hat es nicht gereicht, wenn man es nur quasi einfach in der Schule
262 angeschaut hat und nicht systematisch?

263

264 **E:** Ja, genau. Und ich denke, es ist auch wichtig nachher auf die Mittelstufe hin, dass
265 diese Kinder eben wissen, was Wörter lernen bedeutet, sonst bekommen sie
266 nachher, ja, einen halben Schock, wenn sie dann plötzlich eine Wörterbox vor sich
267 haben und 10-15 Wörter lernen müssen, wenn sie es sich vorher nicht gewohnt
268 waren, dies zu tun.

269

270 **S:** Das ist nachher ein grosser Sprung, ja. ... Jetzt sind wir ja eben ein bisschen/
271 welche Ideen sind hilfreich oder nicht und so ein bisschen die Begründung.

272

273 **E:** Mhm. Also, auch Satzstellung finde ich beispielsweise auch sehr wichtig, solche
274 Übungen mit Kärtchen, wie ihr es aufgezeigt habt, da hat man ja schnell einmal noch
275 ein paar Übungen gemacht dazu. Das finde ich sehr hilfreich. Dann auch die
276 Reimwörter, da haben die Kinder Freude dran, sie werden leicht gespeichert. Es hat
277 ja ein Beispiel drin von dem, von diesen Tieren. Diese Geschichte habe ich ja einmal
278 gemacht mit meinen Kindern und das sind einfach Dinge, an denen die Kinder
279 Freude haben, wo sie mitgehen und man kann es auch klatschen. Das sind Dinge,
280 die leicht gespeichert werden. ... Was ich eher noch schwierig finde, einfach aus
281 Zeitgründen, ist, Erklärungen zum eben, was ein „ch“ dann eben ist und all diese
282 verschiedenen Sachen. Das ist sehr, sehr aufwändig. Und da sind natürlich auch
283 nicht alle Kinder gleich dabei, denke ich. Und da kann ich mir vorstellen, das ist mir
284 auch wieder bewusst geworden, als ich dies gelesen habe, es hat eben schon seine
285 Wichtigkeit. Und da kann ich mir vorstellen, dass man dann gewisse Kinder halt
286 einfach herausnimmt und das mit einzelnen macht.

287

288 **S:** Mhm. Also, du meinst jetzt, also du beziehst dich auf den ganzen Teil eigentlich
289 eben Aussprache von besonderen englischen Lauten?

290

291 **E:** Ja, und trotzdem ist es, wenn ich darüber nachdenke, ist es eben doch wichtig.
292 Man sieht nachher eben auch, wenn sie in die vierte Klasse kommen, das sehe ich
293 auch, ich gebe ja auch Mittelstufenenglisch, wie viele das eben nicht haben. Wenn
294 ein "but" (sprich "bat") geschrieben ist, dann lesen heute noch viele "but" (sprich
295 "but"). []

296

297 **S:** Aber du hast das Gefühl, eben solche Erklärungen zu den einzelnen Lauten, da
 298 sind vielleicht gewisse Kinder nicht so motiviert, weil es eher ein bisschen/
 299
 300 **E:** Man kann es nicht allgemein sagen. [] Ich kann mir gut vorstellen, dass man in
 301 kleinen Gruppen, mit den Kindern machen kann, die es nötig haben, die auch Freude
 302 daran haben.
 303
 304 **S:** Ja. Es ist ja auch, es geht ja eigentlich auch darum, wenige Kinder. Es geht ja um
 305 die Kinder, die Risikokinder für eine LRS sind.
 306
 307 **E:** Genau. Aber ich kann mir auch dort vorstellen, dass gewisse Übungen aus eurer
 308 Broschüre eben allen Kindern gut tun.
 309
 310 **S:** Mhm. Also, du würdest eigentlich gar nicht unbedingt sagen, man macht es nur
 311 mit den Kindern mit LRS oder so, also du hast jetzt schon eine andere Idee noch
 312 gehabt, eigentlich.
 313
 314 **E:** Ja. Und ich könnte es mir auch integriert, also mit allen zusammen vorstellen, weil
 315 es Sachen sind, die für alle Kinder wichtig sind. Also, ich denke da auch gerade an
 316 die Kurzformen, die ihr erwähnt. Wie wichtig es ist, dass man den Kindern erklärt,
 317 "he's", dass das eben "he is" ist. Und wenn man das von Anfang an klarstellt, ist das
 318 für alle wichtig. Es hat auch unter den anderen Kindern, eben keine LRS-Kinder,
 319 Kinder, die das nicht genau verstehen, was das ist, und die es dann bis in höhere
 320 Klassen nicht verstehen, was es ist.
 321
 322 **S:** Ja. Also, da würde eigentlich auch so ein bisschen das Metakommunikative etwas
 323 bringen.
 324
 325 **E:** Ja, das denke ich, ja, unbedingt. Ja. ... Und ich habe ja vorher schon
 326 angesprochen, es ist, vieles ist wirklich für alle geeignet. So, in welcher Form, ihr
 327 schreibt ja da noch "Setting" (bezieht sich aufs Blatt mit den Interviewfragen), wie ist
 328 das umsetzbar. Und da denke ich, es gibt so viele verschiedene Möglichkeiten, das
 329 irgendwie zu üben. Ohne dass die Kinder eigentlich merken, dass jetzt das für die
 330 LRS-Kinder ist. Wenn man das geschickt macht, ist dieses Setting nämlich für alle
 331 gut, oder kann für alle gut sein.
 332
 333 **S:** Also, dann hättest du gewisse Sachen, würdest sagen, sogar eben mit der ganzen
 334 Klasse und bei anderen kann man Gruppen machen, da würdest du noch offen sein,
 335 verstehe ich das richtig?
 336
 337 **E:** Ja, also da bin ich sehr offen.
 338
 339 **S:** Nicht fixieren/
 340

341 E: Nein, überhaupt nicht. Und auch da muss man wieder klar sehen, die Klassen
 342 sind unterschiedlich, und je nach dem, was man dann als Lehrperson merkt, tut einer
 343 Klasse gut, kann man dann so etwas aus eurer Broschüre nehmen und machen. Und
 344 anderes vielleicht weglassen und separieren. Eben, die LRS-Kinder dann
 345 herausnehmen und einmal während dem, dass die, die wirklich gut sind und selber
 346 vorwärts kommen und die man selber arbeiten lassen kann, machen lassen. Und mit
 347 einer anderen Gruppe dann den Fokus auf solche Übungen richten.

348
 349 S: Also, könntest du dir jetzt auch vorstellen, wenn man in einer Klasse im Englisch,
 350 also Kinder mit LRS hat oder eben Risikokinder, und man hat aber keinen
 351 schulischen Heilpädagogen als Unterstützung, könntest du dir dann vorstellen,
 352 einfach mit einer Gruppe von Kindern so etwas aus diesem Übungsprogramm zu
 353 machen und die anderen zum Beispiel für sich etwas arbeiten zu lassen?

354
 355 E: Ja, je nach Klasse kann dies sehr gut machbar sein und dann würde ich eine
 356 Gruppe herausnehmen und das so machen. Und wenn man natürlich einen
 357 Schulischen Heilpädagogen drin hat, ist das sehr ideal, das hatte ich auch einmal.

358
 359 S: Und nachher würde der dann eigentlich schon in der Klasse drin bleiben mit
 360 diesen Kindern oder auch/

361
 362 E: Man kann das unterschiedlich handhaben, je nach dem, was die Klasse oder jene
 363 Kinder dann eben brauchen und was der Heilpädagoge, ja, für Möglichkeiten
 364 anbieten kann, oder?

365
 366 S: Mhm. ... So ein bisschen von den Übungen, die du in den Unterricht
 367 einfließen lassen würdest, gibt es da gerade spezielle oder ja, irgendwie
 368 Prioritäten?

369
 370 E: Also, für mich ist alles, was ihr jetzt da aufgeführt habt, eigentlich wichtig und
 371 sollte in einer Englischlektion Platz haben können. Also, was sicher in eine
 372 Englischlektion gehört, ist für mich das Singen, weil das alle Sinne anspricht, es
 373 können alle mitmachen, es können alle handeln während dem Singen meistens auch
 374 noch. Ich wähle auch diese Lieder ein bisschen so aus, dass man dazu handeln
 375 kann, dass das dann einfacher gespeichert werden kann. Dann eben die
 376 Reimwörter, reimen, klatschen, das ist ja meistens schon "fun", oder, das ist lustig.
 377 Und ja, "Simon says", das ist auch ein lässiges Spiel, das machen sie auch immer
 378 wieder sehr gerne.

379
 380 S: In dem Fall kennst du das.

381
 382 E: Das kenne ich, ja. Und überhaupt auch solche Aufforderungen, "touch your feet",
 383 "move your irgendetwas", also das findet Anklang, weil sie sich dann bewegen
 384 können, und das machen die meisten Kinder ja eigentlich gerne. ... Verse, also ihr

385 habt jetzt eigentlich Lieder mit/, die dann auch so quasi Verse sind, also Verse mit
 386 dieser "story" von den Tieren. Man könnte Verse allgemein noch hineinnehmen,
 387 kleine Limericks, das ist auch eine Übung, vielleicht eher für die Grösseren.

388
 389 []

390 E: Eben und solche Übungen, ich denke, das habt ihr ja da auch berücksichtigt, bei
 391 denen alle Sinne einfach irgendwie angesprochen werden. Denke ich, ist für die
 392 LRS-Kinder besonders, besonders wichtig. ...

393
 394 S: Möchtest du sonst noch etwas gerade dazu sagen?

395
 396 E: Nein, ich glaube/ ... Also, Zungenbrecher, das finde ich auch eine ganz gute
 397 Sache, dass ihr die hineingenommen habt, die vergisst man ab und zu wieder. Dabei
 398 wäre es so etwas Einfaches, und die Kinder machen es alle gerne.

399
 400 S: Mhm. Also, in dem Fall hast du gute Erfahrungen gemacht.

401
 402 E: Ja, ja.

403
 404 S: Also, wenn du hier nichts mehr zu ergänzen hast, dann können wir sonst/ Noch so
 405 ein bisschen zu dem Punkt, zu unseren **Übungswörtern und den Bildern** dazu.
 406 Also, ob dieser **Wortschatz auch passend** ist jetzt fürs Frühenglisch?

407
 408 E: Ja. Der denke ich, ist wirklich altersgemäss. Und es ist gut anwendbar fürs
 409 Frühenglisch. Es ist Bildmaterial, das man brauchen kann, es ist ansprechend, und
 410 da hat man sicher Verwendungsformen dafür.

411
 412 S: Ja.

413
 414 E: Ja, also die werde ich gerne kopieren.

415
 416 S: Gut. Jetzt ist es ja einfach noch ein bisschen so, dass man ja häufig gerade ein
 417 Thema hat im Englisch und dann könnte man sagen, dann weiss man jetzt nicht, ob
 418 gerade die Wörter und Bilder dann dazu passen.

419
 420 E: Die gehören aber zum Grundwortschatz.

421
 422 S: Also, du meinst, die Wörter, die wir gebraucht haben, die gehören schon zum/

423
 424 E: Ja, und es ist Wiederholung, also mal ganz sicher in der dritten Klasse gut zu
 425 wiederholen. Und wenn jemand fertig ist, kann man diese Karten nehmen und kann
 426 Spiele damit machen. Es gibt ja verschiedene Übungsformen dazu. Also, ich finde,
 427 das ist auch Zusatzmaterial.

428

429 S: Ah, so.

430

431 E: Ja. Oder könnte als, wenn man es nicht im Unterricht gerade anwenden möchte,
432 als Zusatzmaterial dienen. ...

433

434 S: Möchtest du dazu gerade sonst noch etwas sagen?

435

436 E: Ich finde eben, wie ich es gesagt habe, ich finde es gut so, wie ihr jetzt das
437 gemacht habt und da ist es auch jeder Lehrperson wieder überlassen, noch etwas
438 dazu zu machen, zu diesen Sachen.

439

440 S: Mhm.

441

442 E: Es ist halt einfach manchmal ein bisschen eine Zeitfrage. []

443

444 S: Und, hättest du jetzt gerade noch **weitere Vorschläge**, die wir noch könnten, was
445 jetzt vielleicht noch fehlt bei unserer Übungssammlung oder etwas Wichtiges, das wir
446 noch dazu tun könnten?

447

448 E: Also, fehlt in dem Sinne nicht. Was ich mich noch gefragt habe, ob auch noch
449 wichtig wäre, einmal eine Idee, um etwas handlungsorientiert zu machen. Und dann
450 halt auch, dort muss man auch sagen, das reicht halt dann nicht im Nu zu machen,
451 sondern das müsste man nachher auch noch ausarbeiten. Das braucht dann halt
452 mehr als nur gerade zwei Lektionen, wahrscheinlich. Also, immer, man muss immer
453 berücksichtigen, je nach dem, was es ist, oder? Es kann etwas Längeres sein, es
454 könnte auch einmal etwas Kürzeres sein.

455

456 S: Mhm. Das ist auch noch ein guter Hinweis. Hast du denn das häufig gemacht im
457 Englisch, konntest du das?

458

459 E: Ja, ich habe es einfach gemacht und habe dann halt im First Choice irgendetwas
460 wieder weggelassen.

461

462 []

463

464 E: Und eben, Bildbeschreibungen, das finde ich auch noch etwas Lässiges. ... Und
465 vielleicht auch noch den Hinweis auf einfache Bilderbücher.

466

467 S: Ja. ... Jetzt, bei den Bildbeschreibungen, wenn sie hier eventuell den Wortschatz
468 nicht auf Englisch haben, was hast du ihnen da für Hilfestellungen gegeben?

469

470 E: Also, ich habe halt dann wirklich einfach geschaut, dass wir Dinge nehmen, wo
471 sie, wo wir quasi durch die Bildbeschreibung repetieren. Oder, wenn es neu ist, dass
472 man es eben gerade mitgezeichnet hat. Also, beispielsweise, "there is a lake in the

473 middle of the picture". Dann mache ich das an der Tafel vorne mit ihnen und sie
 474 malen diesen "lake" und sie schreiben das Wort "lake" und sie schreiben es noch auf
 475 Deutsch hin, oder?

476
 477 []

478
 479 E: Und wenn wir gerade bei den Beschreibungen sind, kommt mir gerade noch
 480 etwas in den Sinn. ... Beispielsweise Unterschiedsbilder, links und rechts, also dort
 481 mit "there is" und "there are" Sachen beschreiben. []

482
 483 S: Und dann, also hast du noch etwas zur Bildbeschreibung?
 484

485 E: Nein, ich glaube, das ist es.

486
 487 S: Und jetzt zu den Bilderbüchern, wie setzt du die ein?
 488

489 E: Also, dort geht es ja eigentlich auch wieder darum, dass sie einfach so ein
 490 bisschen den Klang der Sprache mitbekommen. Und wenn sie das Bild haben, also
 491 man muss halt auch schauen, was für ein Bilderbuch man nimmt, aber wenn sie
 492 dann das Bild dazu sehen, dann wird ihnen ja der Inhalt eigentlich auch klar.

493
 494 S: Mhm.

495
 496 E: Und es gibt Bilderbücher, an denen Zweit- und Drittklässler Freude haben, auch
 497 wenn sie eigentlich für kleinere Kinder bestimmt wären. []

498
 499 S: Hast du sonst noch etwas, so Vorschläge oder Übungsvariationen?
 500

501 E: Also, ich denke, das ist so ein bisschen zu eurem hin das Wichtigste.

502
 503 S: Gut. Ja, dann können wir eigentlich noch so zum letzten Teil übergehen, das sind
 504 ja die **formalen Aspekte** dieser Übungssammlung. Wie beurteilst du das?

505
 506 E: Ich finde es gut strukturiert und übersichtlich.

507
 508 S: Mhm. ...

509
 510 E: Und ja, es ist auch gut zum Kopieren, es sind kurze Anweisungen. Man kann
 511 damit eigentlich Verschiedenes anfangen. Man kann mit eurem Bildmaterial Spiele
 512 machen, man kann Memory machen. Vielleicht muss man je nachdem etwas
 513 ergänzen, man kann auch etwas weglassen, also es ist viel Freiheit dabei. Und ich
 514 denke auch, so wie ihr die Literaturliste, wie ihr aufgeschrieben habt, wo man die
 515 Sachen finden kann, ich kann mir vorstellen, dass einzelne Lehrpersonen wirklich ein
 516 solches Buch kaufen gehen, weil es sie interessiert. Also, gerade dies aus dem

517 Adonia Verlag, wo ja dann auch noch die deutsche Übersetzung dabei ist. Das ist
 518 natürlich etwas, das die Kinder auch noch lässig finden. []

519

520 **S:** Jetzt so die **Formulierung der Aufgabenstellung**, wie schätzt du die ein?

521

522 **E:** Die finde ich gut. Es ist klar, es ist verständlich, da würde ich nichts ändern. Und
 523 es wird auch jeder Bereich aufgeführt und berücksichtigt. Es hat zu jedem Bereich
 524 eigentlich etwas

525

526 **S:** Also, wie findest du dann so den **Gesamtaufbau**?

527

528 **E:** Den finde ich gut.

529

530 **S:** Mhm. Und die Gewichtung von diesen Bereichen? Also, wir haben ja die Bereiche
 531 "Hören", "Sprechen", "Lesen" und zuerst die allgemeinen Empfehlungen.

532

533 **E:** Ich finde sie übersichtlich. Gut gestaltet, gut dargestellt. Ich würde da jetzt nicht
 534 noch gross etwas ändern.

535

536 **S:** Und eben so von den Schwerpunkten, die Verteilung? Also, die allgemeinen
 537 Empfehlungen, die sind ja relativ kurz. Und dann ist eigentlich, "Hören" und
 538 "Sprechen" ist ein grosser Teil, eigentlich der grösste Teil.

539

540 **E:** Das ist ja auch der wichtigste Teil vom Ganzen, oder, auf der Unterstufe. "Hören"
 541 und "Sprechen", das sind die Teile, die man eigentlich auf der Unterstufe am meisten
 542 macht. ... Das Schreiben habt ihr jetzt eigentlich gar nicht berücksichtigt auf der
 543 Unterstufe, bewusst nicht?

544

545 **S:** Ja, also weil wir gedacht haben, dass es nicht als Lernziel definiert wird.

546

547 **E:** Genau. ... Und trotzdem tut es ja manchmal gut, wenn sie es manchmal müssen.

548 Also, Wörter schreiben ist ja dann auch wichtig, dass sie das manchmal machen.

549 Aber ich habe, ja, ich denke, das ist mir eigentlich erst im Laufe des Interviews in den
 550 Sinn gekommen, dass das eigentlich nicht drin ist.

551

552 **S:** Genau. Also hättest du es noch gut gefunden, wenn wir das doch noch erwähnen
 553 würden?

554

555 **E:** ... Das ist noch eine schwierige Frage zu beantworten. Also, als Mittelstufen-
 556 lehrerin auch im Englisch noch, denke ich manchmal, es wäre halt doch nicht
 557 schlecht, die Lehrpersonen auf der Unterstufe würden irgendwann doch auch einmal
 558 noch etwas schreiben mit den Kindern.

559

560 **S:** Mhm. Jetzt, als du mit den Kindern etwas geschrieben hast, was waren denn das

561 für Wörter und wie hast du das so vermittelt, wie hast du die Kinder angeleitet zum
562 Schreiben?

563

564 **E:** Also, sie mussten ja meistens dann beim Wörterlernen auch diese Wörter
565 schreiben. Also dort fand ich einfach, es ist wichtig, dass sie das richtig abschreiben.
566 Und dann haben wir auch manchmal einen Satz von der Tafel abgeschrieben.

567

568 **S:** Also, sie mussten abschreiben.

569

570 **E:** Ja, sie mussten ab und zu einfach einmal etwas abschreiben. Aber mehr
571 eigentlich nicht. []

572

573 **S:** Gut. ... Ja, dann sind wir eigentlich schon fast am Schluss. Hast du noch etwas zu
574 ergänzen oder vielleicht eine Frage?

575

576 **E:** Nein, für mich ist es gut so. Ich glaube, oder ich hoffe mal, ich habe das
577 Wichtigste gesagt. Manchmal ist es ja so, dass einem auch erst später noch etwas
578 einfällt.

579

580 **S:** Ja, das ist manchmal so. ... Ja, dann habe ich noch eine letzte Frage: Wirst du die
581 **Broschüre verwenden und weiterempfehlen?**

582

583 **E:** Auf jeden Fall. Wie gesagt, ich finde sie klar und gut aufgebaut, es hat viele
584 konkrete Übungen. Und ich denke, es könnten einige davon profitieren, gerade auch
585 Junglehrer.

Dank und Verabschiedung.

1.2.3 TRANSKRIPTION INTERVIEW C

Transkription Interview C

Rahmenbedingungen

Ort und Datum: K., 29.11.12
 Dauer: ca. 60 min
 Teilnehmerinnen: SHP: Schulischer Heilpädagoge, S: Studentin (Interviewerin)
 Aufzeichnung: Video

Transkription

Begrüßung und Information über den Ablauf des Interviews.

1 **S:** Dann könnte man gerade mal so beim **theoretischen Inhalt** beginnen, also die
 2 **Einleitung** ist ja so ein bisschen das, was man als Theorie bezeichnet. Wie beurteilst du
 3 die?
 4

5 **SHP:** Es ist mir nicht ganz klar. Die Einleitung, ist das nur das, oder/ (zeigt darauf)
 6

7 **S:** Genau, einfach nur das ist/
 8

9 **SHP:** Nur das. Ja, ich habe mir da, als ich es angeschaut habe, fand ich, es ist
 10 **übersichtlich und es zeigt einem eigentlich, was man von dieser Arbeit erwarten kann**
 11 **und was es an Hilfsmaterial zur Verfügung hat. Und es steht ja dann da, dass es eben**
 12 **für Kinder ist, die Probleme im Lese-Rechtschreibbereich haben** und das ist eben auch
 13 das, was wir ein bisschen besprochen haben mit den anderen Lehrern. **Kinder, die ja**
 14 **schon Mühe haben, ihre Laute zu artikulieren im Deutsch und schauen, wo sie die**
 15 **bilden und den Buchstaben zuordnen, dass das auch zu erwarten ist, dass sie in den**
 16 **Fremdsprachen eben auch Probleme haben.**
 17

18 **S:** Genau. Sie gelten ja auch als Risikokinder.
 19

20 **SHP:** Ja, ja. Und was wir auch noch so besprochen haben, eben, das Problem ist ja,
 21 man könnte mit diesen Kindern ja eigentlich gut arbeiten, aber **es ist wie schwierig, dass**
 22 **man eben überhaupt die Ressourcen bekäme, damit diese Kinder eben auch die nötige**
 23 **Unterstützung im Fremdsprach-Unterricht hätten. Es ist ja schon so, dass man ja die**
 24 **Logopädiestunden für diese Kinder braucht, die eben im Lesen und Rechtschreiben**
 25 **Mühe haben oder in der Satzbildung und so und dann haben wir wie gefunden, es ist ja**
 26 **gar nicht möglich, dass man da noch IF-Stunden oder Logopädiestunden für den**
 27 **Fremdsprach-Unterricht einsetzen kann.**
 28

29 **S:** Ist es denn jetzt in dem Fall wirklich selten, dass ein schulischer Heilpädagoge im

30 Englisch-Unterricht ist?

31

32 **SHP:** Ja, das muss ich sagen/

33

34 **S:** Also, da jetzt in eurem Schulhaus ist es gar nicht der Fall.

35

36 **SHP:** Ja. Also, ich war jetzt noch nie in einer Englischstunde dabei und habe sie in der
37 Klasse unterstützt.

38

39 **S:** Und auch sonst nicht, dass du mal einen Schüler herausgenommen hättest?

40

41 **SHP:** Nein.

42

43 **S:** Jetzt so zur Einleitung, hast du hier noch etwas?

44

45 **SHP:** Ja, nein, ich denke, das ist/

46

47 **S:** Das ist klar.

48

49 **SHP:** Klar, ja.

50

51 **S:** Jetzt sonst so **theoretische Grundlagen** haben wir ja eigentlich da weggelassen

52 oder sehr spärlich. Jetzt, hättest du dir das noch gewünscht, da drin zu finden?

53

54 **SHP:** Ja, ich habe mir dann das überlegt und habe eigentlich gefunden, nein, ich würde
55 das eigentlich nicht brauchen, weil ein schulischer Heilpädagoge diese Grundlagen ja
56 eigentlich hat. Und die Klassenlehrer, die, ja für die wäre es vielleicht manchmal noch
57 gut. Aber ich habe eben dann auch gemerkt, die Klassenlehrer sind eben eigentlich
58 schon durch die ganzen Integrationen, die jetzt gemacht werden, schon genug belastet,
59 dass die nicht noch solche Sachen studieren können, um mit diesen Kindern
60 zielgerichtet zu arbeiten.

61

62 **S:** Das wäre dann sowieso zu viel, wenn man das auch noch hinzufügen würde?

63

64 **SHP:** Ja. Es haben alle Lehrer gesagt, ou ja, kopiere mir doch das und gib mir diese
65 Arbeit. Ich hoffe, ich darf das.

66

67 **S:** Ja, sicher.

68

69 **SHP:** Und ich glaube aber nicht, dass sie das Bedürfnis hätten, irgendwie solche
70 Theorierintergründe zu haben.

71

72 []

73

74 **S:** Und jetzt bei den Übungen, hättest du hier noch gedacht, es wäre gut, wenn man
75 **Begründungen, Erklärungen** aufschreiben würde?

76

77 **SHP:** Ich denke eigentlich auch nicht, dass das nötig ist. Ich denke, all diese Übungen,
78 wenn man sie so durchsieht, wenn man Lehrer oder schulischer Heilpädagoge ist, dann
79 ist es eigentlich plausibel, was man mit diesen Übungen will.

80

81 **S:** Und sonst so zu diesem ersten Teil, also zum Theorieteil, möchtest du da noch etwas
82 sagen? Das ist ja eben relativ kurz.

83

84 **SHP:** Du meinst den Theorieteil, nicht all das? (zeigt auf die Übungen)

85

86 **S:** Nein, nein, also das ist wirklich nur einfach ... ja/ (zeigt den entsprechenden Teil)

87

88 **SHP:** Nein, ich denke, das reicht eigentlich, weil man eigentlich nicht mehr lesen
89 möchte, als nötig ist.

90

91 **S:** Gut. Dann können wir in diesem Fall schon zum zweiten übergehen, also zu den
92 Übungen an sich, so ein bisschen **das Praktische**. Jetzt, bevor du die ganze Sammlung
93 angeschaut hast, was hast du dir da vorgestellt? Oder welche **Erwartungen** hattest du,
94 bevor du das gelesen hast?

95

96 **SHP:** Mhm. Als ich es so gesehen habe, dachte ich/ Nein, als ich wusste, worum es
97 geht, dachte ich eigentlich, **es wäre gut, wenn man Hilfen bekommt und Material**
98 **bekommt, damit man mit den Kindern individualisieren kann. Diese Kinder, die ich jetzt**
99 **bei mir habe, und die dann im Fremdsprachen-Unterricht sind, die sind zum Teil**
100 **wahnsinnig überfordert mit zwei Fremdsprachen in der Primarschule. Und dann haben**
101 **mir auch die Lehrerinnen gesagt, das Englisch-Lehrmittel sei echt anspruchsvoll und**
102 **dass es eben schon für die Kinder, die eigentlich gut mitkommen im Stoff, sehr**
103 **anspruchsvoll ist. Und dass es dann eben eigentlich noch eine Hilfe wäre, dass man**
104 **Material bekommt, das man den Kindern relativ selbständig geben könnte und womit sie**
105 **dann selber üben könnten und an diesen Problemen üben, wo sie eben Schwierigkeiten**
106 **haben.**

107

108 **S:** Mhm. ... Also, in dem Fall ist es nicht ganz das, was du dir vorgestellt hast? Oder wie
109 könnte man das/

110

111 **SHP:** Ja, ich habe jetzt/ Als ich es dann angeschaut habe, dachte ich, **die Übungen sind**

112 ja eigentlich Sachen, die man in der Klasse mit den Schülern macht, oder? Auch die
 113 Übungen, wo man im Kreis ist und dass man ein Wort weitergibt oder mit etwas
 114 nachsprechen und dann am Schluss sprechen es alle nach. Oder auch diese
 115 Anlautübungen und so, das sind ja eigentlich von dem her nicht so viele Sachen, womit
 116 die Kinder selbständig arbeiten können.

117

118 S: Mhm. Es sind mehr Sachen, die man eigentlich in Gruppen machen würde oder mit
 119 kleineren Grüppchen.

120

121 SHP: Mhm. Und etwas, was ich denke, würde es eben brauchen, damit es die Kinder
 122 selbständig machen können, dass es noch irgendwelche Tonträger hätte, womit die
 123 Kinder arbeiten könnten. Oder mit dem Computer könnten sie arbeiten oder eben, dass
 124 man diese Bilder mit irgendeiner Art von Tonträger, mit Tonband oder Computer oder
 125 so, verknüpfen könnte, damit eben die Kinder sich gerade auch selber kontrollieren
 126 können und dass sie selber nachsprechen können, wo sie dann eben zusätzliche
 127 Übungen brauchen. Die Lehrperson kann ja das nicht immer wieder mit der ganzen
 128 Klasse machen, weil sie ja auch mit dem ganzen Stoff weiterkommen muss.

129

130 S: Ja. Das ist eben wahrscheinlich so ein bisschen so, dass wir ursprünglich von den
 131 Sprachheilschulen ausgegangen sind und dort haben sie das natürlich mehr, also dort
 132 ist ja die Lehrperson sowieso schulischer Heilpädagoge und dann ist das wie so ein
 133 bisschen mehr integriert und dort sind ja wirklich alle diese Kinder, oder/

134

135 SHP: Dort haben eigentlich dann alle eben diese Schwierigkeiten und brauchen dann
 136 eigentlich diese intensiven Übungen.

137

138 S: Ja, genau. Und von dem her ist es halt in den Regelschulen ein bisschen schwieriger,
 139 weil es dann vielleicht nur zwei Kinder pro Klasse hat. Ich weiss es nicht, das ist
 140 wahrscheinlich auch unterschiedlich, oder?

141

142 []

143

144 SHP: Die Schwierigkeit ist halt dann einfach bei denen (Kindern mit LRS), dass es dann
 145 für diese ganz schwierig ist, dass sie dann eben auch wissen, wie sie diese (Wörter)
 146 aussprechen müssen. Und von dem her habe ich eben viele von diesen Übungen
 147 wirklich sehr gut gefunden. Das mit diesen Reimwörtern, die sie dann eben wirklich
 148 immer wieder üben können und einander zuordnen können und wo sie eben dann auch
 149 optisch sehen, dass das das gleiche Wort ist. Und wenn sie dann eines mal gelernt
 150 haben, dann können sie sich nachher die anderen dadurch auch aneignen.

151

152 []

153

154 **S:** Also eben, das war so ein bisschen das zu den Vorstellungen, Erwartungen, dass du
155 dachtest, sie könnten es mehr selbständig machen. Das ist vor allem dieser Punkt.

156

157 **SHP:** Ja. Eben, ich meine, das ist ja jetzt ein riesiges Thema, diese Individualisierung in
158 der Volksschule. Eben nicht zuletzt wegen diesen Integrationen, die es fast in jeder
159 Klasse hat. Und dass es dann eben für die Klassenlehrpersonen eben/ Man sagt ja
160 immer, ja, man muss individualisieren, aber wenn man dann alles selber
161 zusammensuchen und herstellen muss, dann ist es sehr aufwändig. Die Lehrer haben
162 sonst eigentlich schon viel zu tun.

163

164 **S:** Ja. ... Jetzt zu diesem Punkt, hast du noch etwas, eben so Vorstellungen,
165 Erwartungen?

166

167 **SHP:** Nein. Sonst muss ich sagen, es hat viele Sachen, die ich eigentlich erwartet habe.
168 Von dieser Vielfalt an Übungen und auch von dem, was ich wichtig finde, dass man dies
169 mit den Kindern macht, ist es eben eigentlich enthalten. Sie haben dann auch/ Ich habe
170 gefunden, ja, viele Sachen kenne ich schon. Aber es ist für mich dann so wie eine
171 Zusammenstellung von all diesen Möglichkeiten, die es gibt, die man eben über die
172 verschiedenen Kanäle, die ein Kind braucht, wie habt ihr geschrieben, multi/

173

174 **S:** Multisensorisch.

175

176 **SHP:** Multisensorisch. Das deckt eben wirklich vieles ab und ich konnte jetzt nicht
177 sagen, das ist jetzt völlig neu, aber es ist eine umfassende Zusammenstellung von all
178 diesen multisensorischen Übungen.

179

180 **S:** Mhm. Und jetzt zum zweiten Punkt: **Welche Ideen sind hilfreich und welche eher**
181 **weniger und vielleicht so die Begründung?**

182

183 **SHP:** Einfach von denen, die da hinten sind (zeigt auf Blätter)?

184

185 **S:** Mhm. Also, zuerst ist ja der Teil "Hören und Sprechen". Ja, genau, zuerst kommen ja
186 die allgemeinen Empfehlungen.

187

188 **SHP:** Ja. Einfach bei dem Teil von dieser Lautbildung, das ist auch etwas Wichtiges,
189 dass die Kinder das eben wirklich spüren. Ich habe jetzt auch ein Kind, das das im
190 Deutsch immer wieder, das so hinfasst, wenn es ein b und ein d oder ein m und ein n
191 unterscheiden muss. Das ist ja etwas ganz Wichtiges. Und da hatte ich dann einfach
192 das Gefühl, es ist fast ein bisschen, zum Teil, mit diesen stimmhaften und stimmlosen,
193 ist es fast ein bisschen schwierig.

5

194

195 []

196

197 **SHP:** Und sonst denke ich, das sind wirklich eben, auch das habe ich jetzt wirklich, mit
 198 diesen lautmalerischen Sachen, das ist etwas, das den Kindern eben dann nahe liegt,
 199 dass sie sich dann das eben gut vorstellen können. Wenn sie diese Sprüche noch
 200 sagen können, dann können sie sich gerade (unverständlich). Und es ist auch noch gut,
 201 weil es diese Wörter sind, wo es (eine Lautmalerei) auch gerade direkt drin vorkommt,
 202 es (eine Lautmalerei) ist ja hinten dran eben auch wie es (das Wort) eben klingt.

203

204 []

205

206 **SHP:** Ja, also das mit dem Zungenbrecher denke ich auch, ist eher etwas Schwieriges
 207 für Kinder, die mundmotorisch eben Schwierigkeiten haben, etwas nachzusprechen
 208 oder eben auch so von der Flinkheit, von den Mundbewegungen her Mühe haben. Ich
 209 habe dann immer jeweils ein Kind so vor mir und dann müsste ich, wenn ich mir
 210 vorstelle, es müsste das sagen, dann wäre das wahnsinnig schwierig. Und eben, ich
 211 denke, das ist ja wie ein bisschen eine Herausforderung für Kinder, die eigentlich gut
 212 sind. Dass man das eben so nachsprechen kann und andere, ja, wo es sowieso klar ist,
 213 dass sie darüber stolpern.

214

215 **S:** Das ist halt mehr so etwas Spielerisches.

216

217 **SHP:** Ja, ja. Da kann man auch sagen, das ist jetzt auch etwas für die, die gut sind,
 218 dass das noch etwas Spielerisches und Herausforderndes ist.

219

220 **S:** Mhm.

221

222 **SHP:** Eben und das (Wogensprechen) finde ich dann wieder gut, weil sich die Kinder
 223 bewegen, es können alle mitmachen und es wird immer wieder x-Mal wiederholt, ohne
 224 dass es den Kindern dann dadurch langweilig wird. Und das ist eigentlich etwas, immer
 225 etwas Wichtiges, dass sie möglichst viel wiederholen können, ohne dass sie es
 226 überhaupt merken, dass sie eigentlich immer wieder dasselbe machen.

227

228 **S:** Mhm. ...

229

230 **SHP:** Ja und das mit kurz und lang, da habe ich gedacht, das ist eben auch noch gut,
 231 wenn es die Kinder einmal wirklich auch können, dass man sagen kann, sag es einmal
 232 kurz und sag es einmal lang. Es gibt eben Kinder, die das fast nicht können. [] Das
 233 nützt ja denen auch fürs Deutsche, dass sie eben einmal merken, man kann etwas kurz
 234 oder lang sagen und man kann ganz ruhig dasitzen und es kurz oder lang sagen, man

6

235 muss nicht fast vom Stuhl spicken, dass man es sagen kann. Das kann man sagen, ist
236 eigentlich eine sehr gute Übung auch fürs Deutsche und fürs Englische. Und das ist ja
237 eigentlich etwas, wo man sagen muss, gerade für solche Kinder, die eigentlich
238 Schwierigkeiten haben, ist ja das eigentlich etwas Ideales, weil, wie gesagt, man kann ja
239 von denen im Fremdsprachen-Unterricht nicht allzu viel erwarten, ohne dass man jetzt
240 zu negativ denkt.

241

242 []

243

244 **S:** Ja, dann können wir sonst noch zum Nächsten, jetzt so ein bisschen, **in welcher**
245 **Form die Übungen umsetzbar sind.** Das haben wir ja schon ein bisschen
246 angesprochen. Eben, dass es offenbar hier so ist, dass die schulischen Heilpädagogen
247 hier gar keine Zeit für so etwas haben und dass dann, ja/ Dann gibt es in dem Fall wie
248 eben nur zwei Möglichkeiten. Entweder, dass die Kinder die Übungen selbständig
249 machen könnten oder dass die Lehrperson einmal etwas mit allen machen würde.

250

251 **SHP:** Mhm.

252

253 **S:** Habt ihr darüber noch gesprochen?

254

255 **SHP:** Ja. Die anderen haben dann gesagt, eben, sie haben ja gesagt, sie wollen diese
256 Übungen. Und das andere, was sie noch gefragt haben, oder das Gefühl hatten,
257 entsprechen dann diese Wörter dem Lehrmittel oder sind sie einfach irgendwelche, die
258 von diesem Thema her geeignet sind?

259

260 **S:** Doch, also wir haben schon ein bisschen geschaut, also wir haben einerseits den
261 Grundwortschatz, ich weiss jetzt nicht mehr, woher er genau ist, das hat eben die
262 Kollegin geschaut. Und dann das First Choice, wir haben die First Choice Materialien
263 angeschaut und uns schon ein bisschen danach gerichtet. Und bei den einen Wörtern,
264 ja, war es halt besser möglich, bei den anderen weniger, je nach dem, wenn man wieder
265 auf solche Kriterien schaut, oder, dass man es gleich schreibt und sagt/ Ich kann jetzt
266 nicht garantieren, dass ganz alle auch im Lehrmittel sind, aber wir haben schon
267 geschaut, dass/

268

269 []

270

271 **S:** Genau, dann sind wir ja eigentlich da schon ein bisschen bei den Übungswörtern, wie
272 du eben die **Wörter und die Bilder** findest. Eben, das kannst du jetzt nicht beurteilen,
273 ob der Wortschatz passend ist, aber so ein bisschen, ja auch mit den Bildern. Die sind
274 einfach von der Schubi-CD.

275

276 []

277

278 **SHP:** Doch, sonst finde ich, es sind ansprechende Bilder und es sind auch Bilder, wo
279 man eben klar sieht, was eigentlich damit gemeint ist.

280

281 []

282

283 **S:** Jetzt zu den Übungswörtern und Bildern, möchtest du da noch etwas sagen?

284

285 **SHP:** Ich glaube, das ist gut. Ausser, das habe ich dann gefunden, ist noch recht
286 anspruchsvoll (A-Hunting We Will Go). Es ist ja zwar immer wieder dasselbe. Und es
287 sind ja eigentlich nur diese Sachen und es ist auch wieder mit Reimwörtern, oder?

288

289 **S:** Mhm. ... Also, meinst du anspruchsvoll vom Wortschatz oder/? ...

290

291 **SHP:** Nein, vom Wortschatz her ist es ja nicht, wenn sie einmal eins durchhaben, ist es
292 ja dann immer wieder dasselbe. Es sind eigentlich nur die einzelnen Wörter, die sich
293 ändern. Ja, ich denke, von dem her ist es eigentlich noch gut. Sie hören immer wieder
294 dasselbe und sie lernen ein bisschen herauszuhören, wo eben etwas anderes ist.

295

296 **S:** Genau.

297

298 []

299

300 **S:** Jetzt noch, was hast du da so für **typische LRS-Probleme** erkannt da drin, die jetzt
301 berücksichtigt werden?

302

303 **SHP:** Ja, dass die Kinder lernen müssen, die Silben zu erkennen, das ist auch eine
304 Übung, die immer wieder vorkommt. Und dass sie eben auch lernen, so diese
305 Buchstabengruppen zu erkennen, mit diesen Reimwörtern. Und ja, auch das mit den
306 Silben, das ist auch etwas, das die Kinder lernen müssen, wie viele Silben es hat und
307 sie durchgliedern müssen, einerseits zum Schreiben und auch beim Lesen. (blättert in
308 den Unterlagen) Ja, und was für LRS-Kinder auch immer wieder ein Problem ist, ist mit
309 der Links-Rechts-Orientierung, das kommt ja bei dieser Übung (Vorschläge zu Simon
310 says...) noch vor. Und, das ist ja sonst eigentlich beim Englischen etwas ganz
311 Schwieriges, im Deutschen kannst du ja eher noch sagen, jetzt schreiben wir etwas
312 Lautgetreues. Im Englisch habt ihr da auch eine Übung, die lauttreu ist, und das ist auch
313 etwas ganz Wichtiges, weil das im Englischen eigentlich noch ganz schwierig ist, dass
314 es das überhaupt gibt, damit man etwas hat. Und von dem her ist das eben gut, dass
315 das da vorhanden ist. ... (blättert) Das ist auch gut (Liedvorschläge), die Kinder
316 sprechen ja fest an auf Musik und Melodie und Rhythmus.

317

318 **S:** Also, findest du, so das Wichtigste ist drin oder hast du beim Durchlesen gemerkt,
319 dass irgendein Aspekt fehlt?

320

321 **SHP:** Nein, ich denke, es ist ja alles drin. Es ist eben das, was ich vorher gesagt habe,
322 dass es noch gut wäre, wenn sie (die Kinder) es hören könnten, aber das/ Sonst sind sie
323 halt immer einfach auf jemanden angewiesen, der ihnen das sagt. Aber es hat natürlich
324 auch Übungen, die Selbstkontrolle beinhalten. [] Ich denke, das ist ja etwas, das für
325 LRS-Kinder sowieso wichtig ist, dass sie eben über das Buchstabieren hinauskommen.
326 Und das ist ja vielleicht eben gerade, wenn sie das anhand des Englischen machen, wo
327 es ja aussichtslos ist, dass sie mit Buchstabieren lesen können, da kommen sie ja
328 wirklich nirgendwo hin. Und dass es wie irgendwie zu hoffen wäre, dass es eben auch
329 fürs Deutsche ein bisschen helfen würde, weil sie da einfach schauen müssen, das
330 heisst jetzt!

331

332 **S:** Das wäre natürlich schon schön, ja/ (beide lachen)

333

334 []

335

336 **SHP:** Ja, und das ist auch noch für die visuelle Differenzierung. Eben, dann sehen sie
337 das da oben gross und müssen es dann suchen (Verse: die fett gedruckte Endung
338 kommt immer wieder vor). Das mache ich ja auch mit Kindern im Deutschen, die, die ich
339 bei mir habe. Dass sie aus einem Text heraus einfach diese Wortgruppen (eigentlich
340 Buchstabengruppen) finden müssen. ... Das mit der Lautbildung, das ist ja auch etwas.

341

342 **S:** Hättest du noch **weitere Vorschläge** oder eben solche **Übungsvariationen**? Ist dir
343 gerade noch etwas in den Sinn gekommen? Oder ist das/?

344

345 **SHP:** Nein. Eben, das habt ihr auch beschrieben, dass man im Zimmer etwas hinlegen
346 kann. Das ist ja auch noch etwas, das den Kindern fest hilft, wenn sie etwas mit einem
347 Ort assoziieren können.

348

349 **S:** Ja. ... Dann kommen wir eigentlich noch zu den **formalen Aspekten**. Jetzt so die
350 **Verständlichkeit**, also die **Formulierung der Aufgaben**, wie man die durchführen
351 könnte, also war das verständlich oder gab es irgendwo etwas, das du nicht ganz
352 verstanden hast?

353

354 **SHP:** Also da (Anleitung "How to fold your pocket book"). Ich habe auch nicht so lange
355 überlegt, vielleicht wäre ich schon draus gekommen, aber/

356

357 []

358

359 **SHP:** Aber sonst denke ich, war alles sehr klar. Und dann ist ja immer oben, beim ersten
 360 Teil, ist dann immer verwiesen, wenn es hinten im Anhang etwas hat. Es ist
 361 übersichtlich aufgebaut und ja/

362

363 **S:** Und jetzt so die **Handhabung:** Gedacht ist ja, dass, hinten sind ja einfach die
 364 Kopiervorlagen, wo man dann Sachen ausschneiden kann und so. Also, wir würden es
 365 dann entweder in Papierform, also gebunden würden wir es abgeben, oder auch
 366 elektronisch verschicken.

367

368 **SHP:** Was jetzt, was besser wäre?

369

370 **S:** Oder einfach, wie die Handhabung so ist, ja.

371

372 **SHP:** Ja, es ist ja eigentlich schon zusammengestellt, da muss man es nur noch
 373 kopieren und ausschneiden und dann kann man es gerade brauchen. Und wenn man es
 374 einmal gemacht hat, kann man es eigentlich immer wieder neu verwenden.

375

376 **S:** Ja. Also, ist das gut in dem Fall?

377

378 **SHP:** Ja. Ich weiss halt auch nicht, ich habe da nicht so herumgeschaut bei solchen
 379 Sachen, es gibt vielleicht auch schon Sachen, die schon fertig sind mit solchen
 380 Kärtchen. Man ist immer froh, wenn es schon ausgeschnitten ist oder wenn es farbige
 381 Bilder wären, die man in einer Schachtel hätte und all dieses. Man schätzt es einfach
 382 immer, wenn es möglichst wenig Aufwand gibt. []

383

384 **S:** Und jetzt der **Aufbau**, also die Gewichtung dieser Bereiche, also "Hören", "Sprechen"
 385 und "Lesen". Der Schwerpunkt ist ja beim "Hören und Sprechen".

386

387 **SHP:** Es ist ausgewogen mit diesen verschiedenen Bereichen.

388

389 **S:** Die allgemeinen Empfehlungen, die sind ja relativ kurz. (zeigt die entsprechende
 390 Stelle) Ob das so genügt oder/?

391

392 **SHP:** Mhm. Ja. Also die Lesekiste, was wäre da drin?

393

394 []

395

396 **SHP:** Ich denke, das ist etwas sehr Aufwändiges, ich kann mir das nicht so gut
 397 vorstellen. Es ist halt immer so, man muss wie ein bisschen Prioritäten setzen. Ich
 398 glaube kaum, dass es viele Lehrer hat, die so eine Kiste machen würden. Es ist ja dann

10

399 eigentlich etwas, das ein bisschen einen eingeschränkten Nutzen hat, wenn man es
 400 einfach für eine Geschichte macht.

401
 402 []

403
 404 **SHP:** Ich sehe nicht ganz ein, was denn der Nutzen speziell fürs Englische ist, wenn
 405 man es ertastet. So Tastübungen kann man auch in der Mathe brauchen oder beim
 406 Buchstabenlernen in der ersten Klasse und so.

407
 408 **S:** Mehr auch, dass sie eben nicht nur das Bild haben, sondern auch den konkreten
 409 Gegenstand.

410
 411 **SHP:** Aber ja, ich denke, wenn sie schon mit dem Fremdsprachen-Unterricht beginnen,
 412 ist das ja eigentlich schon ein bisschen, sind sie ja schon ein bisschen darüber hinweg.
 413 Ich will ja nicht sagen, dass man das dann nicht mehr macht in der zweiten/dritten
 414 Klasse, aber es ist dann wie vom Ertrag her sehe ich jetzt da/ Ich muss ehrlich sagen,
 415 wenn man etwas Aufwändiges macht, muss auch der Ertrag dementsprechend sein. []

416
 417 **S:** Dann könnte man das einfach so stehen lassen, "multisensorischer Unterricht" und
 418 "Einbezug aller Sinne".

419
 420 **SHP:** Ja. Es ist nichts speziell aufs Englische ausgerichtet, das Taktile kann man ja
 421 eigentlich in allen Fächern nutzen.

422
 423 **S:** Ja. Und jetzt eben, die allgemeinen Empfehlungen sind ja eher kurz. Findest du, das
 424 reicht so? Da haben wir einfach gedacht, dass da wahrscheinlich die Lehrpersonen
 425 auch schon viel wissen. Die sind ja eben nicht spezifisch.

426
 427 **SHP:** Ja, ich denke, das gehört ja zum Allgemeinwissen eines Lehrers. Eben, ich meine,
 428 dass man abwechslungsreiche Übungen macht und viele Übungen mit Repetitionen,
 429 und dass man es eben auch, dass man sich traut, etwas auf Deutsch zu sagen.

430
 431 []

432
 433 **SHP:** Das Personalisieren ist eigentlich immer etwas Wichtiges, bei allen Sachen, die
 434 man lernt. Die Kinder, wenn sie einen persönlichen Bezug haben zu dem, was sie
 435 lernen, dann ist das schon eine grosse Hilfe, dass sie es nachher auch besser behalten
 436 können. Aber vielleicht kennen gar nicht alle Kinder ihre eigene Telefonnummer (beide
 437 lachen). Es gibt mittlerweile viele Leute, die sie gar nicht mehr kennen, im
 438 Handyzeitalter hat jeder seine Sachen dort gespeichert, man ist ja gar nicht mehr darauf
 439 angewiesen, dass man sich das merken kann.

440

441 **S:** Aber mit dem Namen kann man sicher etwas machen. ... Hast du gerade noch etwas
442 zu dem Ganzen? Sonst würde ich dann nämlich noch meine Schlussfrage stellen.

443

444 **SHP:** Ja, dann stell du die Schlussfrage. (beide lachen)

445

446 **S:** Ja, also eigentlich hast du schon etwas dazu gesagt. Also, ob du die **Broschüre**
447 **weiterempfehlen** würdest und wenn ja, wieso, und wenn nein, warum nicht?

448

449 **SHP:** Ich denke, ich würde sie weiterempfehlen, weil es dann wirklich wieder einmal
450 bewusst wird, dass man die verschiedenen Kanäle fürs Lernen brauchen kann. Ja, ich
451 finde es eine umfassende Zusammenstellung der verschiedenen Sachen. Und vielleicht,
452 wenn man es einmal gesehen hat, was man alles machen könnte, dann schaut man
453 vielleicht auch, wenn man in den Schubi oder in den Kinderbuchladen geht, dann schaut
454 man vielleicht dort wieder ein bisschen, was man so für Sachen dazu nehmen könnte.
455 Es ist ja klar, man kann jetzt nicht den ganzen Unterricht auf das abstimmen. Es ist ja
456 mehr einfach so eine Anregung von verschiedenen Sachen, die man eben auch
457 braucht, um diese Kinder integrieren zu können, die eben diese Schwierigkeiten haben.

458

459 []

Dank und Verabschiedung.

1.3 AUSWERTUNGEN

Leseregeln zu den Auswertungen, welche sich zu den in den Transkripten verwendeten unterscheiden:

**Zeichen /
Abkürzung: Bedeutung:**

()	eine vom Transkript übernommene Ergänzung
[]	eigene Ergänzung zur besseren Verständlichkeit der Aussage, wobei die Zeichen nur bei der ersten Ergänzung aufgeführt werden
<i>kursiv</i>	Hervorhebung von Inhalten aus der Übungssammlung oder allgemein wichtigen Inhalten
Lp	Lehrperson (lediglich in Paraphrase ausgeschrieben)
Lps	Lehrpersonen (lediglich in Paraphrase ausgeschrieben)
SHP	Schulischer Heilpädagoge bzw. Schulische HeilpädagogInnen (lediglich in Paraphrase ausgeschrieben)
SHS	Sprachheilschule(n) (lediglich in Paraphrase ausgeschrieben)

1.3.1 AUSWERTUNGEN INTERVIEW A

Inter-view	S.	Zeilen-nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	1	14-15	[Broschüre] ist sehr ansprechend gemacht	Broschüre sehr ansprechend	<i>K 1 Theorie: Einleitung</i> <ul style="list-style-type: none"> • informativ • formulierte Ausgangslage ist wichtig • Inhalt, Handhabung und Ziel der Broschüre klar • gute Beispiele • Seitenzahl der entsprechenden Übungen zu den Symptomen angeben, da gut für Handhabung • Symptome kommen im Deutschen und Englischen vor
A	1	16	Die Bildauswahl ist sehr ansprechend und klar	Bildauswahl sehr ansprechend und klar	
A	1	17-18	Die in der Einleitung formulierte Ausgangslage ist ganz wichtig	In der Einleitung formulierte Ausgangslage wichtig	
A	1	19	Inhalt und die Handhabung [der Broschüre] ist klar	Inhalt und Handhabung der Broschüre klar	
A	1	19	[Einleitung] ist informativ	Einleitung informativ	
A	1	19-20	Ziel der Broschüre ist klar	Ziel der Broschüre klar	
A	1	20-22	Den Punkt [theoretische Grundlagen] noch ausführlicher machen	Theoretische Grundlagen ausführen	
A	1	23-24	Verknüpfung zwischen Symptomen	Verknüpfung zwischen Symptomen	

			und den Zielen der Übungen ist nicht klar	und Übungszielen nicht klar	<p>K 2 Theorie: allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> wenig Theorie enthalten theoretische Grundlagen ausführen, aber kurz halten bei mehr Theorie fraglich, ob die Broschüre gelesen wird auch Platzfrage <p>K 3 Theorie: Übungsziele, Begründungen / Erklärungen für die Übungen</p> <ul style="list-style-type: none"> klassische LRS-Symptome beschreiben und mit Übungen verknüpfen professioneller: zwecks Klarheit Ziele vor jeder Übung kurz aufführen Übung <i>Vokallängen heraushören</i>: Ziel für das Englische unklar, im Deutschen für Rechtschreibung <p>K 4 Einsatz der Übungen</p> <p>-</p> <p>K 5 Allgemeine Empfehlungen</p> <ul style="list-style-type: none"> gut Priorisierung überdenken <i>Viel Übung und Wiederholung in kleinen Portionen</i>: als wichtigsten Punkt als Erstes nennen <i>Multisensorischer Unterricht</i>: gut
A	1	24-25	Beispiele [in der Einleitung] sind gut und stimmen	Gute Beispiele in der Einleitung	
A	1	25-27	Ich würde die klassischen LRS-Symptome beschreiben und [mit Übungen] verknüpfen	Klassische LRS-Symptome beschreiben und mit Übungen verknüpfen	
A	1/2	27-29	Am Anfang der Übung eine Zielformulierung machen und sagen, wofür die Übung ist, für welches Symptom, Förderung von welcher Schwäche, von welchem Defizit	Am Anfang der Übung Ziel formulieren	
A	2	29	Damit das ganz klar ist	Zwecks Klarheit	
A	2	34-36	Nichts Langes zu den theoretischen Grundlagen über LRS, weil die Leute es sonst nicht lesen	Theoretische Grundlagen kurz halten, sonst wird's nicht gelesen	
A	2	36	Die klassischen Symptome auflisten	Klassische Symptome auflisten	
A	2	41-42	Die Symptome im Deutschen kommen auch bei den Kindern im Englischen vor	Symptome kommen im Deutschen und Englischen vor	
A	2	42-44	Noch kein LRS-Symptom begegnet, dass nur im Englischen und nicht im Deutschen auftritt	Symptome kommen im Deutschen und Englischen vor	
A	2	46-47	Klassische Symptome, wie phonologische Bewusstheit	Klassische Symptome, wie phonologische Bewusstheit	
A	2	49-50	Diese Punkte sind sehr gut	[Klassische Symptome] aufführen gut	
A	2	50	Gibt evtl. ein Aha-Erlebnis	Sorgt evtl. für Aha-Erlebnis	
A	2	50-51	Nicht viel Theorie vorhanden	Nicht viel Theorie	
A	2	51-52	Fraglich, ob das in der Broschüre Platz hat	Platzfrage	

A	2	52	Unter einer Broschüre etwas Kleineres vorgestellt	Unter Broschüre etwas Kleineres vorgestellt	<ul style="list-style-type: none"> • weiterer Punkt: tägliches, kurzes Wörterüben • weiterer Punkt: langsam und deutlich sprechen, kurze Sätze • weiterer Punkt: gleiche Anweisungen geben (Bsp. „classroom phrases“) • „für das Wörterlernen“: Gliederung überdenken und unterteilen in Modalitäten wie „Hören“ oder „Lesen“ • Anzahl <i>neue Wörter pro Tag lernen</i> individuell • in SHS: fünf neue Wörter pro Woche <p>K 6 Übungssammlung: allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erwartung/Vorstellung: Erhalt von Fördermaterial für jeweilige Symptome, Broschüre geht in diese Richtung • gute Übungen vorhanden • umfassend • Broschüre für SHS und andere Schulen empfehlenswert • typische Probleme enthalten: Lautanalyse, Artikulation, phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, phonologische Differenzierung, Merkfähigkeit • Broschüre ist Lösung, da nichts in diesem Gebiet vorhanden ist • alle froh über konkrete und einsetzbare Unterstützung
A	2	52-54	Frage, ob man den praktischen Teil in der Broschüre drin lässt aus Platzgründen	Evtl. praktischen Teil aus Platzgründen separat	
A	2	54-55	Ist wenig Theorie drin	Wenig Theorie enthalten	
A	2	55-56	Platzüberlegung und Frage, ob es noch gelesen wird, wenn die Broschüre dick ist	Bei mehr Theorie fraglich, ob die Broschüre gelesen wird	
A	2	60-61	Empfehlung einer Verknüpfung mit der Übungssammlung, damit man vom Fundament weiss	Verknüpfung zwischen Symptomen und der Übungssammlung	
A	2	61-63	Bei der Einleitung schreiben, auf welcher Seite man die Übungen [zu den Symptomen] findet	In Einleitung Seitenzahl der entsprechenden Übungen zu den Symptomen angeben	
A	2	63	Ist super für die Handhabung	Gut für Handhabung	
A	2	63-66	Ist sehr froh, wenn die Übungen nicht herausgesucht werden müssen	Gut wenn Übung nicht herausgesucht werden muss	
A	3	71	Ich empfehle euch [vor jeder Übung die Ziele aufzuführen]	Vor jeder Übung Ziele aufführen	
A	3	71-72	Das kann etwas ganz Kurzes sein	Ziele kurz aufführen	
A	3	84-85	Man sollte pro Übung wissen, wofür sie ist	Ziel jeder Übung sollte bekannt sein	
A	3	85-86	Das kommt professioneller daher	Ist professioneller	
A	3	101	Gemachte Empfehlungen sind gut	Empfehlungen gut	
A	3	101-103	Die Priorisierung bei den allgemeinen Empfehlungen nochmals überlegen	Bei allgemeinen Empfehlungen Priorisierung überdenken	
A	3	103-104	Wichtigster Punkt „viel Übung und Wiederholung in kleinen Portionen“ als ersten Punkt nehmen	Wichtigsten Punkt „viel Übung und Wiederholung in kleinen Portionen“ als Erstes nennen	

A	3	105	Teil „multisensorischer Unterricht“ ist sicher gut	„Multisensorischer Unterricht“ gut	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bildmaterial</i>: ansprechend, klar • kritisierbar, dass Einsatz von Wortkarten und Beispielen aufgrund themenbezogener Arbeit erschwert ist • Materialeinsatz evtl. möglich, wenn Nutzen der Übung erklärt wird • <i>Wortschatz</i>: Grundwortschatz aus <i>First Choice</i> berücksichtigen, da Lehrmittel vorgegeben ist • schreiben, woher die Wörter stammen • ergänzen, wo es wenige Übungen zu den Symptomen hat <p>K 7 Übungssammlung: einzelne Übungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aussprache von ausgewählten englischen Lauten</i>: gut, hilfreich • korrekte Aussprache der englischen Laute für viele unbekannt, auch für LehrerInnen • <i>Lautmalerische Wörter</i>: gut, Übung mit geschlossenen Augen selber ausprobiert
A	3	105-108	Weiterer Punkt ist langsam, deutlich und wenig sprechen, kurze Sätze	Weiterer Punkt: langsam und deutlich sprechen, kurze Sätze	
A	4	112-114	Anweisungen immer auf die gleiche Art bringen	Gleiche Anweisungen geben	
A	4	119	Als Beispiel [die „classroom phrases“] nehmen	Beispiel: „classroom phrases“	
A	4	118-119	Reihenfolge der Prioritäten nochmals überlegen	Reihenfolge der Prioritäten überdenken	
A	4	120-123	Unsicher, ob Gliederung beim Wörterlernen stimmt, themenabhängig?	Unsicherheit bezüglich Korrektheit Gliederung Wörterlernen	
A	4	127	Unsicher, ob es einzelne Ideen oder ein Ablauf ist	Unsicherheit, ob Ablauf oder einzelne Ideen	
A	4	134	In Sprechleistungen [=Modalitäten] wie „Hören“ oder „Lesen“ unterteilen	In Modalitäten wie „Hören“ oder „Lesen“ unterteilen	
A	4	134-136	Unsicher, wie man die Gliederung machen könnte	Unsicher bezüglich Gliederung	
A	4	136-137	Unklar, wie die Gliederung zustande gekommen ist	Unsicher bezüglich Gliederung	
A	4	137	Gliederung nochmals überlegen	Gliederung überdenken	
A	4	141-142	Bei uns lernen sie fünf neue Wörter pro Woche	Fünf neue Wörter pro Woche in SHS	
A	4	146	Anzahl Wörter ist sehr individuell	Anzahl Wörter individuell	
A	5	157	Übungen sind gut	Übungen gut	
A	5	157-158	Sind auch gut erklärt und verständlich	Übungen gut und verständlich	
A	5	158	Sammlung ist umfassend	Sammlung umfassend	
A	5	158-159	Ist eine Arbeitsmappe, keine Broschüre	Arbeitsmappe und keine Broschüre	

A	5	163	Ist allgemein eine gute Sammlung	Sammlung gut	<p>K 8 Ergänzungsvorschläge</p> <ul style="list-style-type: none"> • CD mit Grundwortschatz falls möglich • Ausbau der Übungen zur Speicherkapazität überdenken, da Speichern wegen verminderter Speicherkapazität grosses Problem ist <p>K 9 Formale Kriterien</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bezeichnung/Grösse</i>: Arbeitsmappe und keine Broschüre • unter Broschüre etwas Kleineres vorgestellt • evtl. praktischen Teil aus Platzgründen separat • <i>Format</i>: A4-Format und Spiralbindung gut • Papierform gut • zeitabhängig: Rahmen der Bachelorarbeit berücksichtigen • <i>Gewichtung</i> der Bereiche adäquat • Schreiben weglassen gut, da nicht im Vordergrund • Einteilung überdenken: phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne vor Laute, analog zum Erwerb • <i>Verständlichkeit</i>: eher Lps befragen, da Verknüpfung zwischen Aufgaben und Zielen bei Logopädinnen vorhanden • Übungen verständlich
A	5	163-164	Überlegung, eine Einteilung zu machen	Einteilung überdenken	
A	5	164-167	Logopädisch würde es Sinn machen, die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, Silben/Reime, an den Anfang zu nehmen und erst nachher den Laut	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne vor Laute	
A	5	171	So wie der Erwerb auch ist	Analog zum Erwerb	
A	5	175-177	Man arbeitet themenbezogen im Englischunterricht, weshalb [der Einsatz von] Wortkarten und Beispielen schwierig ist und ein Kritikpunkt sein kann	Kritisierbar, dass Einsatz von Wortkarten und Beispielen aufgrund themenbezogener Arbeit erschwert ist	
A	5	177-178	Keine isolierte Übungsphase mit den Karten	Keine isolierte Übungsphase	
A	5	178-179	Übungen sind immer inhaltsbezogen	Inhaltsbezogene Übungen	
A	5	179-181	Karten vielleicht nicht nutzbar aufgrund anderen Themas	Karten evtl. nicht nutzbar aufgrund Thema	
A	5	181-183	Man übt nicht mit den Kindern, man versucht inhalts- und handlungsbezogen zu arbeiten	Nicht mit Kindern üben, sondern inhalts- und handlungsbezogen arbeiten	
A	5	185	Einsatz vielleicht möglich, wenn Nutzen der Übung klar erklärt wird	Materialeinsatz evtl. möglich, wenn Nutzen der Übung erklärt wird	
A	5	187-188	Bildkarten und Wörter müssten zu einem Thema passen	Bildkarten und Wörter müssten zum Thema passen	
A	5	189-190	Sagen, dass man etwas übt	Als Übung formulieren	
A	5	190	So ist der Englischunterricht nicht gedacht	Englischunterricht nicht so gedacht	
A	6	194-195	Nicht auf das Schreiben einzugehen ist	Schreiben weglassen gut	

			sehr gut		K Diverses <ul style="list-style-type: none"> • <i>First Choice</i> überfordert viele Kinder • Englischunterricht auch an der Regelschule anspruchsvoll • manche Kinder haben Mühe • eine Logopädin wird bezüglich Englisch nicht angefragt • eigenes Wissen im Englischen bei einer Logopädin begrenzt und sie fühlt sich zu wenig fachkompetent • Theorieteil für eine Logopädin nötig zwecks Empfehlungen und aus Interesse
A	6	195-196	Das steht nicht im Vordergrund	Steht nicht im Vordergrund	
A	6	197-199	Erwartung und Vorstellung, dass die Symptome aufgezeigt werden und ich Fördermaterial bekomme, um an den Symptomen zu arbeiten	Erwartung/Vorstellung: Erhalt von Fördermaterial für jeweilige Symptome	
A	6	199-200	Das geht in diese Richtung	Geht in diese Richtung	
A	6	204-207	Nach dem Lesen müssen die Symptome klar sein	Klare Formulierung der typischen Symptome	
A	6	212	Lautanalyse ist enthalten	Lautanalyse enthalten	
A	6	212-213	Artikulation ist enthalten	Artikulation enthalten	
A	6	213-214	Silben, Reime, phonologische Differenzierung sind enthalten	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne und phonologische Differenzierung enthalten	
A	6	214-215	Merkfähigkeit, Wörter abspeichern, ist enthalten	Merkfähigkeit enthalten	
A	6	219	Speichern ist ein grosses Problem	Speichern grosses Problem	
A	6	220	Verminderte Speicherkapazität liegt dem Problem zugrunde	Wegen verminderter Speicherkapazität	
A	6	221	[Übungen zur] Speicherkapazität noch überlegen	Ausbau Übungen Speicherkapazität überdenken	
A	6	226	Jeden Tag üben	Tägliches Üben	
A	6	226-228	In der Regelschule im Englischen mit der Klasse jeden Morgen zehn Minuten Wörter geübt	Tägliches Üben, zehn Minuten	
A	6	228	Das Repetitive, jeden Tag kurz	Tägliches, kurzes Wörterüben	
A	7	233-234	[Abschnitt „Aussprache von ausgewählten englischen Lauten“] ist super	Abschnitt „Aussprache von ausgewählten englischen Lauten“ gut	
A	7	234-236	Viele Leute haben keine Ahnung, viele	Korrekte Aussprache für viele unbe-	

			Lehrer sprechen das „th“ als „f“ aus	kannt, auch für Lehrer
A	7	236	Das ist super und sehr hilfreich	Gut und hilfreich
A	7	236-237	Gute Idee mit den lautmalerischen Wörtern	Lautmalerische Wörter gut
A	7	237-238	Selber die Übung mit den geschlossenen Augen ausprobiert	Übung mit geschlossenen Augen selber ausprobiert
A	7	238-240	Ziel der Übung „langer Vokal – kurzer Vokal“ [fürs Englische] unklar	Ziel der Übung „Vokallängen heraushören“ fürs Englische unklar
A	7	247-248	Mein Wissen hört dort im Englischen auf	Eigenes Wissen im Englischen begrenzt
A	7	248-249	Bei uns macht man die Übung für die Rechtschreibung	Übung im Deutschen für Rechtschreibung
A	7	249-252	Grund für Unterscheidung zwischen lang/kurz unklar	Grund für Übung <i>Vokallängen heraushören</i> unklar
A	7	264-265	Übungssammlung mit den aufgelisteten Symptomen verknüpfen	Übungssammlung mit Symptomen verknüpfen
A	7	265-267	Wo es noch zu wenig Übungen hat, ergänzen	Ergänzen, wo es wenige Übungen zu den Symptomen hat
A	7	273	Habe [Broschüre] gut verstanden	Broschüre verständlich
A	7	273	Übungen sind klar	Übungen klar
A	8	275	[Verständlichkeit der Broschüre:] Eher Frage an die Lehrpersonen	Bezüglich Verständlichkeit eher Lps fragen
A	8	275-276	Schwierig zu Beurteilen, da bei uns Verknüpfung [der logopädischen Ziele mit den Übungen] vorhanden ist	Verknüpfung von Übungen und Zielen bei Logopädinnen vorhanden
A	8	287-288	[A4-Format], Spiralbindung durchaus machbar	A4-Format und Spiralbindung gut
A	8	288-289	Nicht als Broschüre sondern als Arbeitsmappe bezeichnen	Arbeitsmappe und keine Broschüre

A	8	296-297	Empfohlenen Grundwortschatz im First Choice anschauen	Grundwortschatz aus First Choice berücksichtigen
A	8	301-303	Ist sicher ein Pluspunkt, wenn ihr schreiben könnt, dass das Vokabular aufs First Choice ausgerichtet ist	Auf First Choice ausgerichtetes Vokabular Pluspunkt
A	8	303-304	Die Vorgabe ist, mit dem First Choice zu arbeiten	First Choice ist Vorgabe
A	8	313	In der Einleitung schreiben, [dass die Wörter aus der Liste der 100 meistverwendeten Wörtern gemäss Oxford English Corpus stammen]	Schreiben, woher Wörter stamen
A	8	313-314	Unbedingt schreiben, wie ihr zu den Wörtern gekommen seid	Schreiben, woher Wörter stamen
A	8	314-315	Ganz wichtig, dass ihr sagt, ihr habt euch [an dieser Liste] orientiert	Schreiben, woher Wörter stamen, wichtig
A	9	322	In Papierform	Papierform gut
A	9	324	[Format der Broschüre] zeitabhängig	Format zeitabhängig
A	9	326	Wenn es ginge, eine CD mit dem Grundwortschatz	CD mit Grundwortschatz falls möglich
A	9	328	Es ist eine Bachelorarbeit	Rahmen der Bachelorarbeit berücksichtigen
A	9	336-337	Gewicht liegt klar auf dem „Hören und Sprechen“	Gewichtung auf „Hören und Sprechen“
A	9	337-338	Vor allem auf dem „Hören“, was am Anfang sehr im Vordergrund steht	„Hören“ steht am Anfang im Vordergrund
A	9	338-339	Gewichtung [der Bereiche] ist adäquat	Gewichtung der Bereiche adäquat
A	9	339	Das Schreiben weglassen ist gut	Schreiben weglassen gut
A	9	347	[Anzahl Übungen pro Thema] ist eine gute Basis	Anzahl Übungen gute Basis
A	9	347	Es ist Vieles zu finden	Viele Übungen enthalten

A	9/ 10	361-362	Würde [Broschüre] im Haus klar weiterempfehlen	Broschüre für SHS empfehlenswert
A	10	361-362	Auch sonst	Auch für andere Schulen
A	10	363	Englischunterricht ist auch in der Regelschule sehr anspruchsvoll	Englischunterricht auch an der Regelschule anspruchsvoll
A	10	362-363	Es gibt sicher Kinder, die Mühe haben	Manche Kinder haben Mühe
A	10	363-364	Würde [Broschüre] sicher empfehlen	Broschüre sicher empfehlenswert
A	10	376-368	Fühle mich im Englischen zu wenig fachkompetent	Fühle mich im Englischen zu wenig fachkompetent
A	10	368-369	Werde nicht gefragt, was das Englische angeht	Werde bezüglich Englisch nicht angefragt
A	10	369	Es gibt nichts in diesem Gebiet	Nichts in diesem Gebiet vorhanden
A	10	369-370	[Broschüre] ist eine Lösung	Ist Lösung
A	10	372-373	First Choice ist eine Überforderung für viele Kinder	First Choice überfordert viele Kinder
A	10	373-374	Alle froh, wenn sie eine konkrete und gleich einsetzbare Unterstützung haben	Alle froh über konkrete und einsetzbare Unterstützung
A	10	388-389	[Theorieteil] für mich nötig, um guten Gewissens etwas zu empfehlen	Theorieteil nötig zwecks Empfehlungen
A	10	390	Würde mich als Logopädin interessieren	Interesse als Logopädin vorhanden
A	10	390-391	Würde helfen, um sagen zu können, was weshalb Sinn macht	Theorieteil hilft für Empfehlungen
A	10	392	Mir fehlt, womit ihr euch auseinandergesetzt habt	Auseinandersetzung mit Theorie fehlt

1.3.2 AUSWERTUNGEN INTERVIEW B

Inter-view	S.	Zeilen-nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B	1	4-5	Einleitung ist kurz und aufschlussreich	Einleitung kurz und aufschlussreich	<p>K 1 Theorie: Einleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • kurz, aufschlussreich • Schwierigkeiten von Kindern mit einer LRS werden bewusst, besonders wichtig für Berufseinsteiger; meist erst bewusst, wenn es Probleme gibt <p>K 2 Theorie: allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • mehr Theorie nicht nötig, Praktisches wichtig • einfach, anschaulich • allenfalls fehlendes Wissen ist Lps bewusst, sie können sich bei LogopädInnen informieren • Wissen von Lps unterschiedlich, nicht alle brauchen Theorie <p>K 3 Theorie: Übungsziele, Begründungen / Erklärungen für die Übungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung aller Sinne für LRS-Kinder besonders wichtig, in der ganzen Broschüre durchgehend • Freude an der Sprache erhalten, u. a. durch passende Hilfsangebote • LRS-Kinder berücksichtigen, sonst kann es Probleme geben
B	1	5-6	Es wird bewusst, wie schwierig es für Kinder mit einer LRS sein kann	Schwierigkeiten von Kindern mit einer LRS werden bewusst	
B	1	6-9	Vor allem wichtig für Lehrer, die frisch von der PH kommen und Umsetzungs-ideen für das Lehrmittel haben	Besonders wichtig für Berufseinsteiger	
B	1	9-11	Wissen übers First Choice, dass gewisse Kinder überfordert sind	Gewisse Kinder sind mit dem Lehrmittel überfordert	
B	1	11-13	Für neue Lehrer besonders wichtig, dass sie sich bewusst werden, wie schwierig es für einzelne Kinder sein kann	Bewusstwerdung von Schwierigkeiten für Berufsanfänger besonders wichtig	
B	1	19-22	Wenn man das Lehrmittel lässig findet, ist einem nicht so bewusst, wo die Schwierigkeiten sind	Bei positiver Einschätzung des Lehrmittels ist Bewusstsein für Schwierigkeiten weniger da	
B	1	22-24	[Bewusstsein] kommt erst, wenn das Chaos schon da ist	Bewusstsein erst da, wenn es Probleme gibt	
B	1	28	Einleitung sehr klar	Einleitung sehr klar	
B	2	33	[Mehr theoretische Grundlagen] für mich nicht [nötig]	Mehr Theorie nicht nötig	
B	2	33-34	Jede Lehrperson weiss selber, was sie noch wissen müsste	Allenfalls fehlendes Wissen ist Lps bewusst	
B	2	34-35	Logopädinnen, bei denen man Hilfe holen kann	Informationen von LogopädInnen einholen	
B	2	35-37	Es gehört zur Zusammenarbeit, dass man sich informiert und sich die Logopädinnen Zeit nehmen	Zusammenarbeit mit LogopädInnen wichtig	

B	2	43	Nicht jede Lehrperson ist gleich weit in ihrem Wissen	Wissen von Lps unterschiedlich	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele sind selbsterklärend, letztlich ist es individuell, ob es explizite Zielformulierungen braucht, evtl. für Berufseinsteiger <p>K 4 Einsatz der Übungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Setting</i>: für alle oder für eine bestimmte Gruppe • auch einmal eine Gruppe, z. B. LRS-Kinder, separieren, Machbarkeit von der Klasse abhängig • ob Gruppe in der Klasse bleibt, von Bedürfnissen und SHP abhängig • regelmässige Durchführung wichtig • <i>Zeitpunkt</i>: zu Lektionsbeginn, zwischendurch, zum Abschluss; evtl. während der ganzen Lektion als Parcours • <i>Übungsbereich</i>: von Kindern abhängig • Unterstützung durch SHP ideal <p>K 5 Allgemeine Empfehlungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material mit <i>deutschen Übersetzungen</i> beliebt bei Kindern • <i>Kurzformen</i> allen Kindern erklären • Übungen zur <i>Satzstellung</i> wichtig und hilfreich • "für das Wörterlernen" hilfreich, gut verständlich
B	2	45-47	Nicht unbedingt nötig, dass man noch mehr Theoretisches hineinbringt	Mehr Theorie nicht nötig	
B	2	47	Das Praktische ist wichtig	Praktisches wichtig	
B	2	47-49	Hintergrund auch gut, aber wenn man das Praktische hat, ist das gut	Theorie auch gut, aber Praktisches reicht	
B	2	55-57	Berücksichtigung aller Sinne geht durch Broschüre durch	Berücksichtigung aller Sinne in der ganzen Broschüre	
B	2	58-59	LRS-Kinder sind darauf angewiesen, dass alle Sinne zum Zuge kommen	LRS-Kinder brauchen Berücksichtigung aller Sinne	
B	2	59-62	Freude an der Sprache erhalten; dadurch, dass Kind merkt, dass es etwas kann und auch Hilfe bekommt	Freude an der Sprache u. a. durch passende Hilfsangebote erhalten	
B	2	62-65	Ohne diese Kinder zu berücksichtigen, haben sie das Gefühl, es nicht zu können und sie machen vielleicht nicht mehr mit	Ohne Berücksichtigung der LRS-Kinder kann es Probleme geben	
B	2	71	[Ziele der Übungen] sind selbsterklärend	Ziele der Übungen selbsterklärend	
B	2	71-72	Riesige Bandbreite an Übungsmaterial	Viel Übungsmaterial vorhanden	
B	2	72-75	Man kann es hervorheben, wenn man das Gefühl hat, es sei für die ganze Gruppe nötig; auch für eine bestimmte Gruppe; anwenden, wie man will	Übungen für alle oder für eine bestimmte Gruppe	
B	2	75-76	Wichtig, dass Übungen in jeder Englischstunde stattfinden	Regelmässige Durchführung der Übungen wichtig	
B	2/3	76-83	[Übungen] als Input am Anfang einer Lektion; zwischendurch als Auflockerung/Pause	Übungen zu Lektionsbeginn oder zwischendurch	

B	3	89-90	[Übungsbereich] kommt auf die Kinder an	Übungsbereich von Kindern abhängig	<p>K 6 Übungssammlung: allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • viel Material vorhanden, vollständig • alle Übungen wichtig • <i>Wortschatz</i>: altersgemäss, passend für das Frühenglisch, Grundwortschatz berücksichtigt, gut als Wiederholung für 3. Klasse • <i>Bildmaterial</i>: ansprechend, anwendbar, verschiedene Übungsformen, auch als Zusatzmaterial • Freiheit für Ergänzungen / Weglassungen • Literaturliste hilfreich für Kauf eines Buches • empfehlenswert, v. a. für Berufseinsteiger <p>K 7 Übungssammlung: einzelne Übungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Laute</i>: eher schwierig, zeitintensiv, nicht für alle Kinder, aber trotzdem wichtig, im Hinblick auf Mittelstufe • <i>Zungenbrecher</i>: einfach durchführbar, beliebt • <i>Reimwörter</i>: wichtig für die Freude und Speicherung • <i>Simon says...</i>: Freude an Aufforderungen, die mit Bewegungen verknüpft sind • <i>Lieder</i>: Berücksichtigung aller Sinne, Verknüpfung mit einer Handlung vereinfacht Speicherung
B	3	90-93	Wenn nötig, etwas für ganze Klasse, z. B. „Simon says“	Wenn nötig, Übungen für die ganze Klasse	
B	3	93-95	Wenn Schüler ermüden als Auflockerung oder zum Abschluss	Zwischendurch oder zum Abschluss	
B	3	95-98	Ganze Lektion mit Parcours, wenn Übungen eingeführt wurden	Übungsparcours für ganze Lektion	
B	3	99	[Übungsbereich] kommt auf die Klasse an	Übungsbereich von Klasse abhängig	
B	3	108-111	[Zielformulierung] individuell, ich brauche es nicht, für andere Leute wäre es eine Hilfe	Individuell, ob es Zielformulierung braucht	
B	3	116-119	[Begründungen, Erklärungen für die Übungen] ich brauche es nicht, gewisse Erfahrungen da, vielleicht sind Junglehrer froh	Begründungen, Erklärungen für die Übungen nicht nötig, ausser für Berufseinsteiger	
B	4	124-125	Theoretischer Inhalt ist gut, nichts ändern	Theorie gut, keine Änderungen nötig	
B	4	125-126	[Theoretischer Inhalt] ist einfach und anschaulich	Theoretischer Inhalt einfach und anschaulich	
B	4	136-137	Übungen gut und überall in den Unterricht integrierbar	Gute, überall in den Unterricht integrierbare Übungen	
B	4	142-145	Breit gefächertes Übungsmaterial für verschiedene Bereiche	Breit gefächertes Übungsmaterial für verschiedene Fertigkeiten	
B	4	149-151	„Wörterlernen“ hilfreich, braucht in der Unterstufe besondere Beachtung	„Wörterlernen“ hilfreich	
B	4	151-155	Im First Choice ist nicht klar, ob Kinder Wörter lernen müssen oder ob das Denken da ist, sie nehmen es irgendwann auf	Lehrmittel gibt keine Angaben zum Wörterlernen	

B	4	160-163	Meinungen unter Lehrpersonen [zum Wörterlernen] gehen auseinander; die einen geben keine Aufgaben, die anderen zu viele	Unterschiedliche Meinungen von Lps zum Wörterlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Verse, auch in Liedern <p>K 8 Ergänzungsvorschläge</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>handlungsorientierte Übung</i>: jedoch meistens zeitintensiv • <i>Bildbeschreibung</i>: als Repetition von Wortschatz, bei Neuem Tafel als Hilfe • <i>Bilderbücher</i>: Klang der Sprache, Bild erklärt Inhalt; eigentlich für Jüngere, aber auch für Zweit- / Drittklässler passend • <i>Unterschiedsbilder</i> <p>K 9 Formale Kriterien</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aufbau</i>: Gut strukturiert, übersichtlich, alle Bereiche vorhanden, „Hören und Sprechen“ am wichtigsten, keine Änderungen • gut für Kopien • <i>Anweisungen</i>: kurz, klar verständlich, keine Änderungen <p>K Diverses</p> <p><i>Lehrmittel</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gewisse Kinder sind überfordert • bei positiver Einschätzung des Lehrmittels ist Bewusstsein für Schwierigkeiten weniger da • keine Angaben zum Wörterlernen, unterschiedliche Meinungen von Lps
B	4	163	[Beim Wörterlernen] nichts klar	Unklarheit beim Wörterlernen	
B	4	163-164	[Wörterlernen] wird je nach Lehrperson gehandhabt	Unterschiedliche Handhabung des Wörterlernens durch Lps	
B	5	168-169	Ein paar Wörter zuhause lernen, nicht zu viele	Ein paar Wörter als Hausaufgabe	
B	5	173	Fünf bis sieben Wörter	Fünf bis sieben Wörter	
B	5	181	Innerhalb einer Woche [fünf bis sieben Wörter lernen]	Eine Woche Zeit für fünf bis sieben Wörter	
B	5	185-187	Ich habe gesagt, wie Wörter lernen, das hat gut geklappt	Wörterlernen wurde erklärt und hat funktioniert	
B	5	191-193	Jemand soll mit ihnen lernen, sie abfragen	Wörter abfragen	
B	5	193-196	Mit Reimwörtern lernen, Inhalt haben zum Wort	Mit Reimwörtern lernen, Wort mit Inhalt füllen	
B	6	209-211	[Inhalt]: Kontext und deutsches Wort	Inhalt: Kontext und deutsche Übersetzung	
B	6	211-215	First Choice: Kinder sollen Wörter nicht auf Deutsch lernen, sondern erraten	First Choice: keine deutsche Übersetzung, Bedeutung erraten	
B	6	219	[Wörter durch Erraten lernen] funktioniert nicht	Wörter durch Erraten lernen schwierig	
B	6	226-227	Bild, englisches Wort und auch übersetzt	Bild, englisches und deutsches Wort	
B	6	238-243	[Wörterlernen] durch Bildbeschreibung, Wörter auf Englisch und auch übersetzt	Wörterlernen durch Bildbeschreibung, Wörter auf Englisch und Deutsch	
B	6	249-250	[Empfehlungen fürs Wörterlernen] sind	Empfehlungen fürs Wörterlernen gut	

			sehr gut verständlich und wertvoll	verständlich und wertvoll	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter nicht auf Deutsch übersetzen, Kinder sollen Bedeutung erraten, ist schwierig <p><i>Wörterlernen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5-7 Wörter als Hausaufgabe auf folgende Woche • Wörter abfragen • mit Reimwörtern • Wort mit Inhalt füllen (Kontext, deutsche Übersetzung) • Bild, englisches <i>und</i> deutsches Wort • Bildbeschreibung, ebenfalls mit englischen <i>und</i> deutschen Wörtern • wichtig als Vorbereitung auf Mittelstufe <p><i>Schreiben:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • wichtig, gelegentlich auch auf Unterstufe sinnvoll • beim Wörterlernen richtiges Abschreiben von der Tafel wichtig
B	6	250-251	Wenig Input zum Wörterlernen [im Lehrmittel]	Wenig Input zum Wörterlernen im Lehrmittel	
B	7	264-268	[Wörterlernen] wichtig für Mittelstufe, sonst bekommen sie Schock, wenn sie sich vorher nicht gewohnt waren	Wörterlernen wichtig als Vorbereitung auf Mittelstufe	
B	7	273-275	Satzstellung wichtig, Übungen mit Kärtchen hilfreich	Übungen zur Satzstellung wichtig und hilfreich	
B	7	275-276	Reimwörter auch [wichtig], werden leicht gespeichert, Kinder haben Freude	Übungen mit Reimwörtern wichtig, vermitteln Freude, gut für Speicherung	
B	7	280-282	Erklärungen zu den Lauten eher schwierig und aufwändig	Erklärungen von Lauten eher schwierig und zeitintensiv	
B	7	282-283	Nicht alle Kinder gleich dabei	Nicht für alle Kinder geeignet	
B	7	283-285	Bewusst, dass es schon seine Wichtigkeit hat	Trotzdem wichtig	
B	7	285-286	Mit gewissen Kindern einzeln machen	Mit gewissen Kindern einzeln durchführen	
B	7	291-293	Doch wichtig, wenn man in der vierten Klasse sieht, wie viele das nicht haben	Trotzdem wichtig im Hinblick auf Mittelstufe	
B	8	300-302	Gut mit Kindern machen, die es nötig und Freude haben	Für Kinder, die es brauchen und Freude haben	
B	8	307-308	Gewisse Übungen für alle Kinder gut	Gewisse Übungen für alle Kinder gut	
B	8	314-315	Mit allen zusammen	Mit allen zusammen	
B	8	315-320	Wichtig, dass man den Kindern Kurzformen erklärt, von Anfang an, allen, auch Kindern ohne LRS	Kurzformen allen Kindern erklären	
B	8	328-331	Verschiedene Möglichkeiten, zu üben; für alle gut	Übungen für alle Kinder gut	
B	9	341-343	Klassen sind unterschiedlich, je nach-	Zur Klasse passende Übungen aus-	

			dem etwas aus der Broschüre nehmen	chen
B	9	343-347	LRS-Kinder/eine Gruppe auch einmal herausnehmen und die anderen selber arbeiten lassen	Auch einmal mit LRS-Kindern/einer Gruppe separat arbeiten
B	9	355-356	Je nach Klasse gut machbar, eine Gruppe herauszunehmen	Machbarkeit, eine Gruppe herauszunehmen, ist von der Klasse abhängig
B	9	356-357	Ideal, wenn man Schulischen Heilpädagogen hat	SHP [zur Unterstützung] ideal
B	9	362-364	[Kinder bleiben in der Klasse] Je nachdem, was Kinder brauchen und was der Heilpädagoge für Möglichkeiten hat	Ob Kinder in der Klasse bleiben, ist von ihren Bedürfnissen und den Möglichkeiten des SHP abhängig
B	9	370-371	Alles [alle Übungen der Sammlung] sind wichtig für Englischlektionen	Alle Übungen wichtig
B	9	371-374	Singen gehört in eine Englischlektion, spricht alle Sinne an, alle können handeln	Lieder gehören dazu, berücksichtigen alle Sinne und Handlung
B	9	374-375	Ich wähle Lieder aus, zu denen man handeln kann, werden einfacher gespeichert	Lieder mit Handlung vereinfachen die Speicherung
B	9	375-376	Reimwörter sind lustig	Reimwörter machen Spass
B	9	377-378	„Simon says“ machen sie gerne	„Simon says“ beliebt
B	9	382-384	Aufforderungen finden Anklang, Kinder können sich bewegen, das machen sie gerne	Freude an Aufforderungen, die mit Bewegungen verknüpft sind
B	9/ 10	384-387	Lieder mit Versen oder Verse allgemein	Verse, auch in Liedern
B	10	390-392	Übungen, bei denen alle Sinne angesprochen werden, für LRS-Kinder besonders wichtig	Berücksichtigung aller Sinne für LRS-Kinder besonders wichtig
B	10	396-398	Zungenbrecher ist gute Sache, einfach	Zungenbrecher ist einfach durchführ-

			und Kinder machen es gerne	bar, beliebte Übung
B	10	408-409	[Wortschatz] altersgemäss, gut anwendbar fürs Frühenglisch	Wortschatz altersgemäss und passend fürs Frühenglisch
B	10	409-410	Bildmaterial ansprechend, man hat Verwendungsformen dafür	Bildmaterial ansprechend und anwendbar
B	10	414	[Bilder] werde ich gerne kopieren	Bilder verwenden
B	10	420	[In der Broschüre verwendete Wörter] gehören zum Grundwortschatz	Grundwortschatz berücksichtigt
B	10	424-425	In der dritten Klasse gut zu wiederholen	Gut als Wiederholung für 3. Klasse
B	10	425-426	Karten nehmen und Spiele machen, verschiedene Übungsformen	Mit [Bild]Karten verschiedene Übungsformen möglich
B	10	426-427	[Bildkarten] als Zusatzmaterial	Bildkarten als Zusatzmaterial
B	11	431-432	Wenn nicht im Unterricht, als Zusatzmaterial	Für Unterricht oder als Zusatzmaterial
B	11	436-438	Gut, wie ihr es gemacht habt; jeder Lehrperson überlassen, noch etwas zu machen	Freiheit der Lps, etwas Zusätzliches zu machen
B	11	442	[Zusätzliches machen] ist eine Zeitfrage	Zeitfrage ,ob Zusätzliches gemacht werden kann
B	11	448	[In der Übungssammlung] fehlt in dem Sinne nichts	Übungssammlung vollständig
B	11	448-449	Ich habe mich gefragt, ob etwas Handlungsorientiertes wichtig wäre	Allenfalls Ergänzung durch handlungsorientierte Übung
B	11	449-454	[Handlungsorientiertes Arbeiten] reicht nicht im Nu zu machen, braucht wahrscheinlich mehr als zwei Lektionen, je nachdem, ob es etwas Längeres oder Kürzeres ist	Handlungsorientiertes Arbeiten meistens zeitintensiv
B	11	464-465	Bildbeschreibungen lässig, auch einfa-	Bildbeschreibungen und Bilderbücher

			che Bilderbücher		
B	11	470-471	[Bildbeschreibungen] Dinge nehmen, die wir repetieren	Bildbeschreibungen als Repetition [von Wortschatz]	
B	11/ 12	471-475	Wenn es neu ist, mache ich das an der Tafel, sie malen und schreiben das Wort auf Englisch und auf Deutsch	Bei Neuem Tafel als Hilfe	
B	12	480-481	Unterschiedsbilder, dort links und rechts Sachen beschreiben	Unterschiedsbilder	
B	12	489-490	Dort [Bilderbücher] geht es darum, dass sie den Klang der Sprache mitbekommen	Durch Bilderbücher Klang der Sprache hören	
B	12	490-492	Wenn sie das Bild haben, wird der Inhalt klar	Bild erklärt Inhalt	
B	12	496-497	Es gibt Bilderbücher, an denen Zweit- und Drittklässler Freude haben, auch wenn sie für kleinere Kinder wären	Bilderbücher für Jüngere z. T. auch für Zweit-/Drittklässler passend	
B	12	506	[Formale Aspekte] sind gut strukturiert, übersichtlich	Formale Aspekte gut strukturiert, übersichtlich	
B	12	510	Gut zum Kopieren, kurze Anweisungen	Gut für Kopien, kurze Anweisungen	
B	12	510-512	Mit Bildmaterial Verschiedenes anfangen, Spiele, Memory	Bildmaterial verschieden anwendbar	
B	12	512-513	Je nachdem ergänzen, weglassen, viel Freiheit	Freiheit für Ergänzungen bzw. Weglassungen	
B	12	513-516	Literaturliste da, ich kann mir vorstellen, dass einzelne Lehrpersonen Buch kaufen	Literaturliste hilfreich für Kauf eines Buches	
B	12/ 13	516-518	Z. B. aus Adonia Verlag, wo deutsche Übersetzung dabei ist, das finden Kinder lässig	Material mit deutschen Übersetzungen bei Kindern beliebt	
B	13	522	[Formulierung der Aufgabenstellung]	Formulierung der Aufgabenstellung klar, verständlich, keine Änderungen	

			ist klar, verständlich, nichts zu ändern	nötig	
B	13	522-524	Jeder Bereich aufgeführt und berücksichtigt	Alle Bereiche vorhanden	
B	13	528	[Gesamtaufbau] ist gut	Gesamtaufbau gut	
B	13	533	[Gewichtung der Bereiche] ist übersichtlich, gut gestaltet und dargestellt	Gewichtung der Bereiche übersichtlich, gute Darstellung	
B	13	533-534	[Gewichtung der Bereiche] Nichts ändern	Gewichtung der Bereiche keine Änderungen nötig	
B	13	540-542	„Hören und Sprechen“ ist der wichtigste Teil auf der Unterstufe	„Hören und Sprechen“ am wichtigsten auf der Unterstufe	
B	13	547-548	Wörter schreiben tut manchmal gut, ist wichtig	Wörter schreiben wichtig	
B	13	555-558	Als Mittelstufenlehrerin im Englisch denke ich, es wäre nicht schlecht, Lehrpersonen auf Unterstufe würden auch einmal schreiben mit Kindern	Gelegentliches Schreiben auf der Unterstufe sinnvoll	
B	14	564-565	Beim Wörterlernen Wörter schreiben	Schreiben beim Wörterlernen	
B	14	565-566	Wichtig, dass sie richtig abschreiben, Satz von der Tafel abgeschrieben	Richtiges Abschreiben auch von der Tafel wichtig	
B	14	570-571	Ab und zu abschreiben	Ab und zu abschreiben	
B	14	583-584	[Übungssammlung verwenden und weiterempfehlen] auf jeden Fall, ich finde sie klar, gut aufgebaut, viele konkrete Übungen	Übungssammlung empfehlenswert, klar, gut aufgebaut, viele konkrete Übungen	
B	14	584-585	Einige könnten profitieren, gerade Junglehrer	Vor allem Gewinn für Berufseinsteiger	

1.3.3 AUSWERTUNGEN INTERVIEW C

Inter-view	S.	Zeilen-nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C	1	9-10	Einleitung ist übersichtlich	Einleitung übersichtlich	<p>K 1 Theorie: Einleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • übersichtlich • zeigt auf, was zu erwarten ist und welche Materialien zur Verfügung stehen • zeigt, dass Kinder mit einer LRS im Deutschen auch Probleme in den Fremdsprachen haben <p>K 2 Theorie: allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • mehr Theorie für SHP nicht nötig • mehr Theorie allenfalls für Lps gut, allerdings hätten sie durch die hohe Belastung keine Zeit, mehr zu lesen <p>K 3 Theorie: Übungsziele, Begründungen / Erklärungen für die Übungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • weitere Erklärungen nicht nötig • Ziele selbsterklärend • keine Zeit, diese zu lesen
C	1	10	Sie zeigt, was man von der Arbeit erwarten kann	Zeigt zu erwartende Inhalte auf	
C	1	11	Sie zeigt, was es an Hilfsmaterial zur Verfügung hat	Zeigt auf, welche Materialien zur Verfügung stehen	
C	1	11-12	[Die Broschüre] ist für Kinder, die Probleme im Lese-Rechtschreibbereich haben	Für Kinder mit einer LRS	
C	1	13-16	Bei Kindern, die schon Mühe im Deutsch haben, ist zu erwarten, dass sie in den Fremdsprachen auch Probleme haben	Probleme im Deutschen bleiben auch in den Fremdsprachen	
C	1	21-23	Es ist schwierig, dass man überhaupt die Ressourcen zur Unterstützung im Fremdsprachenunterricht bekäme	Keine Ressourcen zur Unterstützung im Fremdsprachenunterricht	
C	1	23-25	Man braucht Logopädie für Kinder, die im Lesen und Schreiben oder in der Satzbildung Mühe haben	Kinder mit einer LRS brauchen Logopädie	
C	1	25-27	Es ist nicht möglich, IF- und Logopädiestunden für den Fremdsprachenunterricht einzusetzen	Keine Ressourcen für IF und Logopädie im Fremdsprachenunterricht	
C	1	36-37	Ich war noch nie in einer Englischstunde dabei und habe die Kinder unterstützt	SHP unterstützt Kinder im Fremdsprachenunterricht nicht	
C	2	54-56	Nicht mehr [theoretische Grundlagen] nötig, weil ein SHP diese eigentlich hat	Mehr Theorie für SHP nicht nötig	

C	2	56-57	Für die Klassenlehrer wären sie manchmal gut	Allenfalls für Lps gut	<p>K 4 Einsatz der Übungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Setting</i>: viele Übungen für die ganze Klasse • Übungen nicht immer mit allen durchführbar, wenn Lehrplan eingehalten wird • in SHS: Übungen für alle wichtig <p>K 5 Allgemeine Empfehlungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • sind den Lps allgemein bekannt • <i>Lesekiste</i>: sehr aufwändig, eingeschränkter Nutzen • auch wenn Tastübungen generell für alle Lerninhalte sinnvoll sind, erachtet der SHP Tasten im Frühenglisch für wenig altersgerecht • <i>Personalisierung</i> hilft für die Speicherung <p>K 6 Übungssammlung: allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • erfüllt viele Erwartungen • viel wichtiges und gutes Übungsmaterial vorhanden • vieles schon bekannt • umfassende Zusammenstellung aller Übungsmöglichkeiten • weckt Bewusstsein für multisensorisches Lernen
C	2	57-59	Klassenlehrer sind durch die Integrationen genug belastet und können nicht noch zusätzliches lesen	Durch hohe Belastung haben Lps keine Zeit, mehr Theorie zu lesen	
C	2	64-65	Lehrer baten um die Arbeit und Kopien daraus	Nachfrage für Kopien der Arbeit	
C	2	69-70	Sie haben kein Bedürfnis nach Theoriehintergründen	Mehr Theorie auch für Lps nicht nötig	
C	3	77-79	[Weitere Erklärungen] sind nicht nötig, weil die Ziele der Übungen selbsterklärend sind	Weitere Erklärungen nicht nötig, Ziele selbsterklärend	
C	3	88-89	Es reicht, weil man nicht mehr lesen möchte als nötig	Keine Zeit, mehr zu lesen	
C	3	97-98	Es wäre gut, Hilfen und Materialien zu bekommen, damit man mit den Kindern individualisieren kann	Nachfrage für Hilfen und Materialien für die Individualisierung	
C	3	98-100	Kinder mit heilpädagogischer Unterstützung sind mit zwei Fremdsprachen in der Primarschule stark überfordert	Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf sind im Fremdsprachenunterricht überfordert	
C	3	100-103	Das Englisch-Lehrmittel ist auch für Kinder, die gut mitkommen im Stoff, sehr anspruchsvoll	Lehrmittel auch für starke SchülerInnen sehr anspruchsvoll	
C	3	103-104	Deshalb wäre es eine Hilfe, Kindern Material zum selbständigen Bearbeiten geben zu können	Nachfrage nach Materialien zum selbständigen Bearbeiten	
C	3	104-106	Damit sie selber an ihren Problemen üben können	Selbständiges Üben	
C	3	111-112	Viele Übungen macht man in der Klasse mit den Schülern	Viele Übungen für die ganze Klasse	

C	4	121-123	Damit die Kinder etwas selbständig machen können, bräuchte es Tonträger oder einen Computer	Tonträger/Computer als Vorschlag für selbständiges Üben	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wortschatz</i>: Frage, ob er dem Lehrmittel oder den Übungen angepasst sei • <i>Bildmaterial</i>: ansprechend, eindeutig • Übungssammlung vollständig • Übungssammlung empfehlenswert • den Unterricht und neues Material den Ideen entsprechend anpassen <p>K 7 Übungssammlung: einzelne Übungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Laute</i>: Übungen zur Aussprache wichtig, weil für Kinder mit einer LRS schwierig; Taktile bei der Lautbildung wichtig, Unterscheidung von stimmhaften/-losen Lauten schwierig • <i>Lautmalereien</i>: für die Kinder ansprechend, sind eindeutig erkennbar • <i>Zungenbrecher</i>: für Kinder mit mundmotorischen Problemen schwierig, eher für starke SchülerInnen geeignet • <i>Wogensprechen</i>: gut wegen Bewegung und Einbezug aller Kinder, unbewusst häufiges Wiederholen wichtig, trotz Wiederholung nicht langweilig • <i>Vokallängen heraushören</i>: gute Übung, für manche Kinder schwierig
C	4	123-125	Die Bilder könnte man mit Tonband oder Computer verknüpfen	Bilder mit Audiodatei verknüpfen	
C	4	125-126	Damit die Kinder sich selber kontrollieren können	Möglichkeit zur Selbstkontrolle wichtig	
C	4	126-127	Sie brauchen zusätzliche Übungen und können sie selber nachsprechen	Selbständiges Bearbeiten eigener Übungen	
C	4	127-128	Die Lehrperson kann die Übungen nicht immer mit der ganzen Klasse machen, weil sie mit dem Stoff weiterkommen muss	Übungen nicht immer mit allen durchführbar, wenn Lehrplan eingehalten wird	
C	4	135-136	[In der Sprachheilschule] haben alle Schwierigkeiten und brauchen gleiche Übungen	In SHS: Übungen für alle wichtig	
C	4	144-146	Für diese (Kinder mit LRS) ist es sehr schwierig zu wissen, wie sie die Wörter aussprechen müssen	Kinder mit einer LRS haben Schwierigkeiten bei der Aussprache	
C	4	146-147	Deshalb sind viele Übungen sehr gut	Viele Übungen sehr gut	
C	5	160-161	Es ist sehr aufwändig, für die Individualisierung alles selber zusammensuchen und herstellen zu müssen	Material für die Individualisierung herzustellen ist aufwändig	
C	5	161-162	Lehrer haben viel zu tun	Lps sind ausgelastet	
C	5	167	Es hat viele Sachen, die ich erwartet habe	[Übungssammlung] erfüllt viele Erwartungen	
C	5	168-169	Von der Übungsvielfalt und dem für die Kinder Wichtige ist enthalten	Viel wichtiges Übungsmaterial vorhanden	
C	5	169-170	Viele Sachen kenne ich schon	Vieles schon bekannt	

C	5	170-171	Es ist eine Zusammenstellung von allen Möglichkeiten, die es gibt	Zusammenstellung aller [Übungs]Möglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A-Hunting We Will Go</i>: anspruchsvoll, enthält Wiederholung und Reimwörter, gut, dass sich nur einzelne Wörter ändern, fördert das Heraushören von Unterschieden • <i>Silben erkennen</i>: wird als typisches LRS-Problem berücksichtigt • <i>Reimwörter</i>: für die Erkennung von Buchstabengruppen, für die visuelle Differenzierung • <i>Simon says...</i>: für Links-Rechts-Orientierung • <i>lauttreues Schreiben</i>: im Englisch selten, deshalb wichtig • <i>Lieder</i>: wegen Melodie und Rhythmus für Kinder ansprechend <p>K 8 Ergänzungsvorschläge</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nachfrage nach Materialien zum selbständigen Bearbeiten da • Möglichkeit zur Selbstkontrolle wichtig • Tonträger/Computer als Vorschlag für selbständiges Üben • Bilder mit Audiodatei verknüpfen • Assoziationen mit einem Ort helfen beim Speichern
C	5	171-172	Ein Kind braucht verschiedene Kanäle	Kind braucht verschiedene Sinne	
C	5	188-191	Bei der Lautbildung ist es wichtig, dass es die Kinder spüren	Taktile bei der Lautbildung wichtig	
C	5	191-193	Mit den stimmhaften und stimmlosen [Lauten] ist es schwierig	[Unterscheidung von] stimmhaften/-losen Lauten schwierig	
C	6	197-199	Lautmalereien liegen den Kindern nahe, sie können sie sich gut vorstellen	Lautmalereien für die Kinder ansprechend	
C	6	200-202	In den [Übungs]Wörtern kommen die Lautmalereien direkt vor	Lautmalereien eindeutig erkennbar	
C	6	206-208	Zungenbrecher sind besonders für Kinder mit mundmotorischen Schwierigkeiten schwierig	Zungenbrecher für Kinder mit mundmotorischen Problemen schwierig	
C	6	210-212	Zungenbrecher sind eher für Kinder ohne Schwierigkeiten	Zungenbrecher eher für starke Schülerinnen geeignet	
C	6	222-223	Wogensprechen ist gut, weil die Kinder sich bewegen und alle mitmachen	Wogensprechen gut wegen Bewegung und Einbezug aller Kinder	
C	6	223-224	Es wird häufig wiederholt, ohne dass es den Kindern langweilig wird	[Übung] trotz Wiederholung nicht langweilig	
C	6	224-226	Etwas unbewusst häufig wiederholen ist etwas Wichtiges	Unbewusst häufiges Wiederholen wichtig	
C	6	230	[Übung zur Unterscheidung von] langen und kurzen [Vokalen] ist gut	Übung zu Vokallängen-Unterscheidung gut	
C	6	232	Manche Kinder können das nicht	Für manche Kinder schwierig	
C	6	232-234	[Vokallängen-Unterscheidungen] sind auch gut fürs Deutsche	Vokallängen-Unterscheidungen auch gut fürs Deutsche	
C	7	235-236	Eine gute Übung auch fürs Deutsche und Englische	Gut fürs Deutsche und Englische	

C	7	236-240	Für Kinder mit Schwierigkeiten ist sie ideal, weil man auch im Fremdsprachenunterricht nicht allzu viel von ihnen erwarten kann	[Vokallängen-Unterscheidungen] für Kinder mit Schwierigkeiten gut, weil sie im Fremdsprachenunterricht überfordert sind	<p>K 9 Formale Kriterien</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Verständlichkeit:</i> Anleitung "How to fold your pocket book" zu verstehen braucht Zeit, sonst alles sehr klar • <i>Aufbau:</i> gesamthaft übersichtlich, Querverweise auf den Anhang vorhanden • <i>Gewichtung:</i> Übungssammlung mit verschiedenen Bereichen ausgewogen • <i>Vorbereitung:</i> Material muss nur noch aufbereitet werden, danach wiederverwendbar, aufbereitetes Material sonst manchmal schon vorhanden, wenig Vorbereitungsaufwand willkommen, Material für die Individualisierung herzustellen ist aufwändig, Verhältnis Aufwand: Ertrag muss stimmen <p>K Diverses</p> <p><i>Lehrmittel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • auch für starke SchülerInnen sehr anspruchsvoll <p><i>Probleme und Unterstützung von Kindern mit einer LRS im Fremdsprachenunterricht:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf sind im Fremdsprachenunterricht überfordert
C	7	255-256	Lehrpersonen wollen die Übungen	Nachfrage für Übungen	
C	7	256-258	Entsprechen die Wörter dem Lehrmittel oder sind sie vom Thema [den Übungen] her geeignet?	Wortschatz: dem Lehrmittel oder den Übungen angepasst?	
C	8	278-279	Die Bilder sind ansprechend, klar und eindeutig	Bilder ansprechend und eindeutig	
C	8	285-286	(Übung "A-Hunting We Will Go") ist anspruchsvoll	"A-Hunting We Will Go": anspruchsvoll	
C	8	286-287	Es wiederholt sich und beinhaltet Reimwörter	Enthält Wiederholung und Reimwörter	
C	8	292-293	Es ist gut, dass sich nur einzelne Wörter ändern	Gut, dass sich nur einzelne Wörter ändern	
C	8	293-294	[Die Kinder] hören immer wieder dasselbe und lernen die Unterschiede herauszuhören	Unterschiede heraushören gefördert	
C	8	303-304	Silben erkennen [ist ein typisches LRS-Problem und] kommt immer wieder vor	Silben erkennen als typisches LRS-Problem wird berücksichtigt	
C	8	304-305	[Die Kinder] lernen, Buchstabengruppen mithilfe von Reimwörtern zu erkennen	Buchstabengruppen mithilfe von Reimwörtern erkennen	
C	8	308-310	Links-Rechts-Orientierung ist für LRS-Kinder schwierig und kommt in der Übung („Simon says...“) vor	„Simon says...“: für Links-Rechts-Orientierung	
C	8	310-315	Lauttreues Schreiben ist im Englischen schwierig und deshalb ist es wichtig und gut, dass es in den Übungen vorkommt	Lauttreues Schreiben im Englisch selten, deshalb wichtig	

C	9	315-316	(Liedvorschläge) sind gut, weil Kinder auf Musik, Melodie und Rhythmus ansprechen	Lieder wegen Melodie und Rhythmus für Kinder ansprechend	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder mit einer LRS brauchen Logopädie • keine Ressourcen, Kinder durch IF, Logopädie oder SHP im Fremdsprachenunterricht integrativ zu unterstützen <p><i>Positive Effekte für das Deutsche:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vokallängen-Unterscheidungen auch für das Deutsche gut • Erfassen von Buchstabengruppen auch im Deutschen • Bedeutungserfassung durch ganzheitliches Lesen auch im Deutschen hilfreich <p><i>Weiter zu Beachtendes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • beim Englischen ist die visuelle Speicherung nebst der alphabetischen Strategie wichtig
C	9	321	[In der Übungssammlung] ist alles drin	Übungssammlung vollständig	
C	9	321-323	Gut wäre, wenn die Kinder es hören könnten, ohne dass sie auf jemanden zum Vorsprechen angewiesen sind	Selbständiges Hören ohne Lp wichtig	
C	9	323-324	Manche Übungen beinhalten Selbstkontrolle	Selbstkontrolle teilweise möglich	
C	9	324-328	Wichtig ist, dass LRS-Kinder über das Buchstabieren hinauskommen, was besonders im Englischen nötig und dadurch möglich ist	Beim Englischen ist die visuelle Speicherung nebst der alphabetischen Strategie wichtig	
C	9	328-330	Hoffentlich helfen [die Übungen] auch fürs Deutsche, weil da [die Kinder] durch [ganzheitliches] Lesen die Bedeutung erfassen müssen	Wünschenswert, wenn Übungen auch fürs Deutsche helfen, da dort die Kinder durch ganzheitliches Lesen die Bedeutung erfassen müssen	
C	9	336-338	(Verse mit wiederkehrenden fettgedruckten Endungen) sind für die visuelle Differenzierung	Reimwörter für visuelle Differenzierung	
C	9	338-340	Kinder [mit heilpädagogischer Unterstützung] müssen auch im Deutschen Buchstabengruppen erfassen	Erfassen von Buchstabengruppen auch im Deutschen	
C	9	340	Die Lautbildung ist auch relevant	Lautbildung relevant	
C	9	345-347	Etwas im Zimmer hinlegen, um es mit dem Ort assoziieren zu können, hilft	Assoziationen mit einem Ort helfen [beim Speichern]	
C	9	354-355	(Anleitung "How to fold your pocket book") hätte ich nach längerem Überlegen vielleicht verstanden	Anleitung "How to fold your pocket book" zu verstehen braucht Zeit	
C	10	359	Sonst war [von der Verständlichkeit her] alles sehr klar	Sonst alles sehr klar	

C	10	359-360	Am Anfang [der Übungen] wird ggf. auf den Anhang verwiesen	Querverweise auf Anhang vorhanden
C	10	360-361	Der Aufbau ist übersichtlich	[Gesamt]Aufbau übersichtlich
C	10	372-373	Es ist schon zusammengestellt, man muss es nur noch kopieren, ausschneiden und gebrauchen	[Material] muss nur noch aufbereitet werden
C	10	373-374	Nach einmaliger Aufbereitung kann man es immer wieder neu verwenden	[Material] nach Aufbereitung wiederverwendbar
C	10	378-381	Es gibt vielleicht auch fertig geschnittene farbige Kärtchen in einer Schachtel [zu kaufen]	Aufbereitetes Material manchmal schon vorhanden
C	10	382	Man schätzt es, wenn der Aufwand gering ist	Geringer [Aufbereitungs]Aufwand willkommen
C	10	387	Mit diesen verschiedenen Bereichen [Hören und Sprechen, Lesen] ist es ausgewogen	[Übungssammlung] mit verschiedenen Bereichen ausgewogen
C	10	396-397	[Lesebox] ist etwas sehr Aufwändiges	Lesebox: sehr aufwändig
C	10	397-400	Lehrer würden sie nicht verwenden, weil der Nutzen eingeschränkt ist, wenn man es nur für eine Geschichte braucht	Lesebox: wegen geringem Nutzen kaum verwendet
C	11	404-406	Tastübungen haben keinen Nutzen speziell fürs Englische, auch in Mathe und beim Buchstabenlernen kann man sie brauchen	Tastübungen nicht nur fürs Englische sondern für verschiedene Lerninhalte sinnvoll
C	11	411-412	Wenn [die Kinder] mit dem Fremdsprachenunterricht beginnen, sind sie übers Tasten hinweg	Tasten wenig altersgerecht für Kinder im Frühenglisch
C	11	414-415	Für etwas Aufwändiges muss der Ertrag dementsprechend sein	Verhältnis Aufwand:Ertrag muss stimmen

C	11	420-421	Das Taktile kann man in allen Fächern nutzen	Tastübungen in allen Fächern sinnvoll
C	11	427	[Allgemeine Empfehlungen] gehören zum Allgemeinwissen eines Lehrers	Allgemeine Empfehlungen [der Übungssammlung] sind den Lps allgemein bekannt
C	11	433-436	Personalisierung ist wichtig, um etwas besser zu behalten	Personalisierung hilft für die Speicherung
C	12	449	Ich würde [die Broschüre] weiterempfehlen	Übungssammlung empfehlenswert
C	12	449-450	Es wird wieder bewusst, dass man verschiedene Kanäle fürs Lernen braucht	Weckt Bewusstsein für multisensorisches Lernen
C	12	450-451	[Die Broschüre] ist eine umfassende Zusammenstellung verschiedener Ideen	Umfassende Zusammenstellung verschiedener Ideen
C	12	451-454	Wenn man die Ideen hat, nimmt man sich bei Schubi oder im Kinderbuchladen die passenden Sachen dazu	Neues Material den Ideen entsprechend auswählen
C	12	455	Man kann nicht den ganzen Unterricht darauf abstimmen	Nicht den ganzen Unterricht [auf Übungssammlung] abstimmen
C	12	456-457	Aber man hat eine Anregung dafür, wie man Kinder mit Schwierigkeiten integrieren kann	Anregung für die Integration von Kindern mit Schwierigkeiten vorhanden

1.3.4 ZUSAMMENFASSENDE AUSWERTUNG ALLER DREI INTERVIEWS IM ÜBERBLICK

Kategorie	Inter-view	Kategorieeinheiten	Zusammenfassung pro Kategorie
K 1 Theorie: Einleitung	A	<ul style="list-style-type: none"> • informativ • formulierte Ausgangslage ist wichtig • Inhalt, Handhabung und Ziel der Broschüre klar • gute Beispiele • Seitenzahl der entsprechenden Übungen zu den Symptomen angeben, da gut für Handhabung • Symptome kommen im Deutschen und Englischen vor 	<ul style="list-style-type: none"> • kurz, übersichtlich, informativ • formulierte Ausgangslage ist wichtig • Inhalt, Handhabung und Ziel der Broschüre klar • Schwierigkeiten von Kindern mit einer LRS werden bewusst, besonders wichtig für Berufseinsteiger; meist erst bewusst, wenn es Probleme gibt • Symptome kommen im Deutschen und Englischen vor • Seitenzahl der entsprechenden Übung zu den Symptomen angeben, da gut für Handhabung
	B	<ul style="list-style-type: none"> • kurz, aufschlussreich • Schwierigkeiten von Kindern mit einer LRS werden bewusst, besonders wichtig für Berufseinsteiger; meist erst bewusst, wenn es Probleme gibt 	
	C	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtlich • zeigt auf, was zu erwarten ist und welche Materialien zur Verfügung stehen • zeigt, dass Kinder mit einer LRS im Deutschen auch Probleme in den Fremdsprachen haben 	
K 2 Theorie: allgemein	A	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Theorie enthalten • theoretische Grundlagen ausführen, aber kurz halten • bei mehr Theorie fraglich, ob die Broschüre gelesen wird • auch Platzfrage 	<ul style="list-style-type: none"> • einfach, anschaulich • Wissen von Lps unterschiedlich, nicht alle brauchen Theorie • allenfalls fehlendes Wissen ist Lps bewusst, sie können sich bei LogopädInnen informieren <p><i>für SHP und Lp:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mehr Theorie nicht nötig
	B	<ul style="list-style-type: none"> • mehr Theorie nicht nötig, Praktisches wichtig • einfach, anschaulich • allenfalls fehlendes Wissen ist Lps bewusst, sie können sich bei LogopädInnen informieren • Wissen von Lps unterschiedlich, nicht alle brauchen Theorie 	

	C	<ul style="list-style-type: none"> • mehr Theorie für SHP nicht nötig • mehr Theorie allenfalls für Lps gut, allerdings hätten sie durch die hohe Belastung keine Zeit, mehr zu lesen 	<p><i>gemäss Logopädinnen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • theoretische Grundlagen ausführen, aber kurz halten • auch Platzfrage und bei mehr Theorie fraglich, ob die Broschüre gelesen wird
<p>K 3 Theorie: Übungsziele, Begründungen / Erklärungen für die Übungen</p>	A	<ul style="list-style-type: none"> • klassische LRS-Symptome beschreiben und mit Übungen verknüpfen • professioneller: zwecks Klarheit Ziele vor jeder Übung kurz aufführen • Übung <i>Vokallängen heraushören</i>: Ziel für das Englische unklar, im Deutschen für Rechtschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> • LRS-Kinder berücksichtigen, sonst kann es Probleme geben • Berücksichtigung aller Sinne für LRS-Kinder besonders wichtig, in der ganzen Broschüre durchgehend • Freude an der Sprache erhalten, u. a. durch passende Hilfsangebote <p><i>für SHP und Lp:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziele selbsterklärend, letztlich individuell, ob es explizite Zielformulierungen braucht, evtl. für Berufseinsteiger (Lps) <p><i>für SHP:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • keine weiteren Erklärungen nötig, keine Zeit zum lesen <p><i>gemäss Logopädinnen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • klassische LRS-Symptome beschreiben und mit Übungen verknüpfen • professioneller: zwecks Klarheit Ziele vor jeder Übung kurz aufführen • Übung <i>Vokallängen heraushören</i>: Ziel für das Englische unklar
	B	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung aller Sinne für LRS-Kinder besonders wichtig, in der ganzen Broschüre durchgehend • Freude an der Sprache erhalten, u. a. durch passende Hilfsangebote • LRS-Kinder berücksichtigen, sonst kann es Probleme geben • Ziele sind selbsterklärend, letztlich ist es individuell, ob es explizite Zielformulierungen braucht, evtl. für Berufseinsteiger 	
	C	<ul style="list-style-type: none"> • weitere Erklärungen nicht nötig • Ziele selbsterklärend • keine Zeit, diese zu lesen 	

K 4 Einsatz der Übungen	A	-	<ul style="list-style-type: none"> • in SHS für alle wichtig
	B	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Setting</i>: für alle oder für eine bestimmte Gruppe • auch einmal eine Gruppe, z. B. LRS-Kinder, separieren, Machbarkeit von der Klasse abhängig • ob Gruppe in der Klasse bleibt, von Bedürfnissen und SHP abhängig • regelmässige Durchführung wichtig • <i>Zeitpunkt</i>: zu Lektionsbeginn, zwischendurch, zum Abschluss; evtl. während der ganzen Lektion als Parcours • <i>Übungsbereich</i>: von Kindern abhängig • Unterstützung durch SHP ideal 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Setting</i>: für alle oder eine bestimmte Gruppe, z. B. LRS-Kinder, Machbarkeit von der Klasse abhängig • ob Gruppe in der Klasse bleibt, von Bedürfnissen und SHP abhängig • Unterstützung durch SHP ideal • Übungen nicht immer mit allen durchführbar, wenn Lehrplan eingehalten wird • <i>Zeitpunkt</i>: zu Lektionsbeginn, zwischendurch, zum Abschluss; evtl. während der ganzen Lektion als Parcours
	C	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Setting</i>: viele Übungen für die ganze Klasse • Übungen nicht immer mit allen durchführbar, wenn Lehrplan eingehalten wird • in SHS: Übungen für alle wichtig 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Übungsbereich</i>: von Kindern abhängig • regelmässige Durchführung wichtig
K 5 Allgemeine Empfehlungen	A	<ul style="list-style-type: none"> • gut • Priorisierung überdenken • <i>Viel Übung und Wiederholung in kleinen Portionen</i>: als wichtigsten Punkt als Erstes nennen • <i>Multisensorischer Unterricht</i>: gut • weiterer Punkt: tägliches, kurzes Wörterüben • weiterer Punkt: langsam und deutlich sprechen, kurze Sätze • weiterer Punkt: gleiche Anweisungen geben (Bsp. „classroom phrases“) • „für das Wörterlernen“: Gliederung überdenken und unterteilen in Modalitäten wie „Hören“ oder „Lesen“ • Anzahl <i>neue Wörter pro Tag lernen</i> individuell • in SHS: fünf neue Wörter pro Woche 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Multisensorischer Unterricht</i>: gut • <i>Lesekiste</i>: sehr aufwändig, eingeschränkter Nutzen • auch wenn Tastübungen generell für alle Lerninhalte sinnvoll sind, erachtet der SHP Tasten im Frühenglisch für wenig altersgerecht • Material mit <i>deutschen Übersetzungen</i> beliebt bei Kindern • <i>Personalisierung</i> für Speicherung hilfreich • <i>Kurzformen</i> allen Kindern erklären • Übungen zur <i>Satzstellung</i> und „für das Wörterlernen“ hilfreich • Priorisierung überdenken (allgemeine Empfehlungen für den Unterricht)

	B	<ul style="list-style-type: none"> • Material mit <i>deutschen Übersetzungen</i> beliebt bei Kindern • <i>Kurzformen</i> allen Kindern erklären • Übungen zur <i>Satzstellung</i> wichtig und hilfreich • "für das Wörterlernen" hilfreich, gut verständlich 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Viel Übung und Wiederholung in kleinen Portionen</i>: als wichtigsten Punkt als Erstes nennen • weitere Punkte: tägliches, kurzes Wörterüben; langsam und deutlich sprechen, kurze Sätze; gleiche Anweisungen geben (Bsp. „classroom phrases“) • „für das Wörterlernen“: Gliederung überdenken und unterteilen in Modalitäten wie „Hören“ oder „Lesen“ • Anzahl <i>neue Wörter pro Tag lernen</i> individuell, in SHS fünf neue Wörter pro Woche
	C	<ul style="list-style-type: none"> • sind den Lps allgemein bekannt • <i>Lesekiste</i>: sehr aufwändig, eingeschränkter Nutzen • auch wenn Tastübungen generell für alle Lerninhalte sinnvoll sind, erachtet der SHP Tasten im Frühenglisch für wenig altersgerecht • <i>Personalisierung</i> hilft für die Speicherung 	
<p>K 6 Übungssammlung: allgemein</p>	A	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartung/Vorstellung: Erhalt von Fördermaterial für jeweilige Symptome, Broschüre geht in diese Richtung • gute Übungen vorhanden • umfassend • Broschüre für SHS und andere Schulen empfehlenswert • typische Probleme enthalten: Lautanalyse, Artikulation, phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, phonologische Differenzierung, Merkfähigkeit • Broschüre ist Lösung, da nichts in diesem Gebiet vorhanden ist • alle froh über konkrete und einsetzbare Unterstützung • Bildmaterial: ansprechend, klar • kritisierbar, dass Einsatz von Wortkarten und Beispielen aufgrund themenbezogener Arbeit erschwert ist • Materialeinsatz evtl. möglich, wenn Nutzen der Übung erklärt wird • <i>Wortschatz</i>: Grundwortschatz aus <i>First Choice</i> berücksichtigen, da Lehrmittel vorgegeben ist • schreiben, woher die Wörter stammen 	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllt viele Erwartungen • vollständig, gut, alle Übungen wichtig, vieles schon bekannt • typische Probleme enthalten • empfehlenswert <ul style="list-style-type: none"> - für SHS und andere Schulen - v. a. für Berufseinsteiger (Lps) • ist Lösung, da nichts in diesem Gebiet vorhanden ist • alle froh über konkrete und einsetzbare Unterstützung • weckt Bewusstsein für multisensorisches Lernen • <i>Bildmaterial</i>: ansprechend, anwendbar, eindeutig, auch als Zusatzmaterial • <i>Wortschatz</i>: altersgemäss, Grundwortschatz aus vorgegebenem Lehrmittel berücksichtigt; schreiben, woher die Wörter stammen; Frage, ob er dem Lehrmittel oder den Übungen angepasst sei • kritisierbar, dass Materialeinsatz aufgrund themenbezogener Arbeit erschwert ist

Zusammenfassende Auswertung aller drei Interviews im Überblick

		<ul style="list-style-type: none"> • ergänzen, wo es wenige Übungen zu den Symptomen hat 	<ul style="list-style-type: none"> • Materialeinsatz evtl. möglich, wenn Nutzen der Übung erklärt wird • ergänzen, wo es wenige Übungen zu den Symptomen hat • eigene Ergänzungen/Weglassungen möglich • den Unterricht und neues Material den Ideen entsprechend anpassen • Literaturliste hilfreich für Kauf eines Buches
B	<ul style="list-style-type: none"> • viel Material vorhanden, vollständig • alle Übungen wichtig • <i>Wortschatz</i>: altersgemäss, passend für das Frühenglisch, Grundwortschatz berücksichtigt, gut als Wiederholung für 3. Klasse • <i>Bildmaterial</i>: ansprechend, anwendbar, verschiedene Übungsformen, auch als Zusatzmaterial • Freiheit für Ergänzungen/ Weglassungen • Literaturliste hilfreich für Kauf eines Buches • empfehlenswert, v. a. für Berufseinsteiger 		
C	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllt viele Erwartungen • viel wichtiges und gutes Übungsmaterial vorhanden • vieles schon bekannt • umfassende Zusammenstellung aller Übungsmöglichkeiten • weckt Bewusstsein für multisensorisches Lernen • <i>Wortschatz</i>: Frage, ob er dem Lehrmittel oder den Übungen angepasst sei • <i>Bildmaterial</i>: ansprechend, eindeutig • Übungssammlung vollständig • Übungssammlung empfehlenswert • den Unterricht und neues Material den Ideen entsprechend anpassen 		

K 7 Übungs- sammlung: einzelne Übungen	A	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aussprache von ausgewählten englischen Lauten</i>: gut, hilfreich • korrekte Aussprache der englischen Laute für viele unbekannt, auch für LehrerInnen • <i>Lautmalerische Wörter</i>: gut, Übung mit geschlossenen Augen selber ausprobiert 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aussprache von ausgewählten englischen Lauten</i>: wichtig, hilfreich, zeitintensiv, eher schwierig, teils auch für LehrerInnen unbekannt • <i>Lautmalerische Wörter</i>: ansprechend, eindeutig erkennbar, Übung mit geschlossenen Augen selber ausprobiert
	B	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Laute</i>: eher schwierig, zeitintensiv, nicht für alle Kinder, aber trotzdem wichtig, im Hinblick auf Mittelstufe • <i>Zungenbrecher</i>: einfach durchführbar, beliebt • <i>Reimwörter</i>: wichtig für die Freude und Speicherung • <i>Simon says...</i>: Freude an Aufforderungen, die mit Bewegungen verknüpft sind • <i>Lieder</i>: Berücksichtigung aller Sinne, Verknüpfung mit einer Handlung vereinfacht Speicherung • <i>Verse</i>, auch in Liedern 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zungenbrecher</i>: beliebt, einfach durchführbar, jedoch für Kinder mit mundmotorischen Problemen schwierig • <i>Wogensprechen</i>: gut wegen Bewegung und Einbezug aller Kinder, unbewusst häufiges Wiederholen wichtig, trotz Wiederholung nicht langweilig • <i>Vokallängen heraushören</i>: gute Übung, für manche Kinder schwierig • <i>Silben erkennen</i>: wird als typisches LRS-Problem berücksichtigt
	C	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Laute</i>: Übungen zur Aussprache wichtig, weil für Kinder mit einer LRS schwierig; Taktile bei der Lautbildung wichtig, Unterscheidung von stimmhaften/-losen Lauten schwierig • <i>Lautmalereien</i>: für die Kinder ansprechend, sind eindeutig erkennbar • <i>Zungenbrecher</i>: für Kinder mit mundmotorischen Problemen schwierig, eher für starke SchülerInnen geeignet • <i>Wogensprechen</i>: gut wegen Bewegung und Einbezug aller Kinder, unbewusst häufiges Wiederholen wichtig, trotz Wiederholung nicht langweilig • <i>Vokallängen heraushören</i>: gute Übung, für manche Kinder schwierig • <i>A-Hunting We Will Go</i>: anspruchsvoll, enthält Wiederholung und Reimwörter, gut, dass sich nur einzelne Wörter ändern, fördert das Heraushören von Unterschieden 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reimwörter</i>: wichtig für Freude, Speicherung, Erkennung von Buchstabengruppen und für die visuelle Differenzierung • <i>A-Hunting We Will Go</i>: anspruchsvoll, enthält Wiederholungen und Reimwörter; gut, dass nur einzelne Wörter ändern; fördert das Heraushören von Unterschieden • <i>Simon says...</i>: Freude an mit Bewegungen verknüpften Aufforderungen; für Links-Rechts-Orientierung • <i>Lieder</i> (beinhalten auch <i>Verse</i>): Melodie und Rhythmus für Kinder ansprechend, Berücksichtigung aller Sinne, Verknüpfung mit einer Handlung vereinfacht Speicherung • <i>lauttreues Schreiben</i>: im Englischen selten, deshalb wichtig

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Silben erkennen</i>: wird als typisches LRS-Problem berücksichtigt • <i>Reimwörter</i>: für die Erkennung von Buchstabengruppen, für die visuelle Differenzierung • <i>Simon says...</i>: für Links-Rechts-Orientierung • <i>lauttreues Schreiben</i>: im Englisch selten, deshalb wichtig • <i>Lieder</i>: wegen Melodie und Rhythmus für Kinder ansprechend 	
K 8 Ergänzungsvorschläge	A	<ul style="list-style-type: none"> • CD mit Grundwortschatz falls möglich • Ausbau der Übungen zur Speicherkapazität überdenken, da Speichern wegen verminderter Speicherkapazität grosses Problem ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachfrage nach Materialien zum selbständigen Bearbeiten da, z. B. CD mit Grundwortschatz • Bilder mit Audiodatei verknüpfen • Tonträger/Computer als Vorschlag für selbständiges Üben • Möglichkeit zur Selbstkontrolle wichtig • Assoziationen mit einem Ort helfen beim Speichern • Ausbau der Übungen zur Speicherkapazität überdenken, da Speichern wegen verminderter Speicherkapazität grosses Problem ist • <i>handlungsorientierte Übung</i>: jedoch meist zeitintensiv • <i>Bildbeschreibung</i>: als Repetition von Wortschatz, bei Neuem Tafel als Hilfe • <i>Bilderbücher</i>: Klang der Sprache, Bild erklärt Inhalt; eigentlich für Jüngere, aber auch für Zweit-/Drittklässler passend • <i>Unterschiedsbilder</i>
	B	<ul style="list-style-type: none"> • <i>handlungsorientierte Übung</i>: jedoch meistens zeitintensiv • <i>Bildbeschreibung</i>: als Repetition von Wortschatz, bei Neuem Tafel als Hilfe • <i>Bilderbücher</i>: Klang der Sprache, Bild erklärt Inhalt; eigentlich für Jüngere, aber auch für Zweit-/Drittklässler passend • <i>Unterschiedsbilder</i> 	
	C	<ul style="list-style-type: none"> • Nachfrage nach Materialien zum selbständigen Bearbeiten da • Möglichkeit zur Selbstkontrolle wichtig • Tonträger/Computer als Vorschlag für selbständiges Üben • Bilder mit Audiodatei verknüpfen • Assoziationen mit einem Ort helfen beim Speichern 	

K 9 Formale Kriterien	A	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bezeichnung/Grösse:</i> Arbeitsmappe und keine Broschüre • unter Broschüre etwas Kleineres vorgestellt • evtl. praktischen Teil aus Platzgründen separat • <i>Format:</i> A4-Format und Spiralbindung gut • Papierform gut • zeitabhängig: Rahmen der Bachelorarbeit berücksichtigen • <i>Gewichtung</i> der Bereiche adäquat • Schreiben weglassen gut, da nicht im Vordergrund • Einteilung überdenken: phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne vor Laute, analog zum Erwerb • <i>Verständlichkeit:</i> eher Lps befragen, da Verknüpfung zwischen Aufgaben und Zielen bei Logopädinnen vorhanden • Übungen verständlich 	<p><i>Bezeichnung/Grösse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmappe und keine Broschüre • unter Broschüre etwas Kleineres vorgestellt • evtl. praktischen Teil aus Platzgründen separat <p><i>Format:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A4-Format gut, auch für Kopien • Papierform und Spiralbindung gut; zeitabhängig, Rahmen der Bachelorarbeit berücksichtigen <p><i>Aufbau:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • strukturiert, übersichtlich • Querverweise auf Anhang vorhanden • Einteilung überdenken: phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne vor Laute, analog Erwerb
	B	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aufbau:</i> Gut strukturiert, übersichtlich, alle Bereiche vorhanden, „Hören und Sprechen“ am wichtigsten, keine Änderungen • gut für Kopien • <i>Anweisungen:</i> kurz, klar verständlich, keine Änderungen 	<p><i>Gewichtung der Bereiche:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • adäquat • Übungssammlung mit verschiedenen Bereichen ausgewogen • Schreiben weglassen gut, da nicht im Vordergrund
	C	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verständlichkeit:</i> Anleitung "How to fold your pocket book" zu verstehen braucht Zeit, sonst alles sehr klar • <i>Aufbau:</i> gesamthaft übersichtlich, Querverweise auf den Anhang vorhanden • <i>Gewichtung:</i> Übungssammlung mit verschiedenen Bereichen ausgewogen • <i>Vorbereitung:</i> Material muss nur noch aufbereitet werden, danach wiederverwendbar, aufbereitetes Material sonst manchmal schon vorhanden, wenig Vorbereitungsaufwand willkommen, Material für die Individualisierung herzustellen ist aufwändig, Verhältnis Aufwand:Ertrag muss stimmen 	<p><i>Verständlichkeit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Anleitung „How to fold your pocket book“ zu verstehen braucht Zeit • Übungen sonst verständlich <p><i>Vorbereitung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Material muss nur noch aufbereitet werden, danach wiederverwendbar; aufbereitetes Material sonst manchmal schon vorhanden; wenig Vorbereitungs-

			<p>aufwand willkommen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material für Individualisierung herzustellen ist aufwändig • Verhältnis Aufwand:Ertrag muss stimmen
K Diverses	A	<ul style="list-style-type: none"> • First Choice überfordert viele Kinder • Englischunterricht auch an der Regelschule anspruchsvoll • manche Kinder haben Mühe • eine Logopädin wird bezüglich Englisch nicht angefragt • eigenes Wissen im Englischen bei einer Logopädin begrenzt und sie fühlt sich zu wenig fachkompetent • Theorieteil für eine Logopädin nötig zwecks Empfehlungen und aus Interesse 	<p><i>Lehrmittel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • anspruchsvoll, überfordert gewisse Kinder • bei positiver Einschätzung des Lehrmittels ist Bewusstsein für Schwierigkeiten weniger da • keine Angaben zum Wörterlernen, unterschiedliche Meinungen Lps • Wörter nicht auf Deutsch übersetzen, Kinder sollen Bedeutung erraten, schwierig
	B	<p><i>Lehrmittel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • gewisse Kinder sind überfordert • bei positiver Einschätzung des Lehrmittels ist Bewusstsein für Schwierigkeiten weniger da • keine Angaben zum Wörterlernen, unterschiedliche Meinungen von Lps • Wörter nicht auf Deutsch übersetzen, Kinder sollen Bedeutung erraten, ist schwierig <p><i>Wörterlernen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5-7 Wörter als Hausaufgabe auf folgende Woche • Wörter abfragen • mit Reimwörtern • Wort mit Inhalt füllen (Kontext, deutsche Übersetzung) • Bild, englisches <i>und</i> deutsches Wort • Bildbeschreibung, ebenfalls mit englischen <i>und</i> deutschen Wörtern 	<p><i>Englischunterricht:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • auch an der Regelschule anspruchsvoll • Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf sind überfordert • keine Ressourcen, Kinder mit einer LRS durch IF, Logopädie oder SHP integrativ zu unterstützen, nur separativ in der Logopädie <p><i>Wörterlernen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5-7 Wörter als Hausaufgabe auf folgende Woche • Wörter abfragen • mit Reimwörtern • Wort mit Inhalt füllen (Kontext, deutsche Übersetzung) • Bild, englisches <i>und</i> deutsches Wort

Zusammenfassende Auswertung aller drei Interviews im Überblick

	<ul style="list-style-type: none"> • wichtig als Vorbereitung auf Mittelstufe <p><i>Schreiben:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • wichtig, gelegentlich auch auf Unterstufe sinnvoll • beim Wörterlernen richtiges Abschreiben von der Tafel wichtig 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildbeschreibung, ebenfalls mit englischen <i>und</i> deutschen Wörtern • wichtig als Vorbereitung auf Mittelstufe
C	<p><i>Lehrmittel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • auch für starke SchülerInnen sehr anspruchsvoll <p><i>Probleme und Unterstützung von Kindern mit einer LRS im Fremdsprachenunterricht:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf sind im Fremdsprachenunterricht überfordert • Kinder mit einer LRS brauchen Logopädie • keine Ressourcen, Kinder durch IF, Logopädie oder SHP im Fremdsprachenunterricht integrativ zu unterstützen <p><i>Positive Effekte für das Deutsche:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vokallängen-Unterscheidungen auch für das Deutsche gut • Erfassen von Buchstabengruppen auch im Deutschen • Bedeutungserfassung durch ganzheitliches Lesen auch im Deutschen hilfreich <p><i>Weiter zu Beachtendes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • beim Englischen ist die visuelle Speicherung nebst der alphabetischen Strategie wichtig 	<p><i>Schreiben:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • wichtig, gelegentlich auch auf Unterstufe sinnvoll • beim Wörterlernen richtiges Abschreiben von der Tafel wichtig <p><i>Positive Effekte für das Deutsche:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vokallängen-Unterscheidung auch für das Deutsche gut • Erfassung von Buchstabengruppen auch im Deutschen • Bedeutungserfassung für ganzheitliches Lesen auch im Deutschen hilfreich <p><i>Fachkompetenz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Logopädin wird bezüglich Englisch nicht angefragt • eigenes Wissen im Englischen ist bei einer Logopädin begrenzt und sie fühlt sich zu wenig fachkompetent • Theorieteil für eine Logopädin nötig zwecks Empfehlungen und aus Interesse <p><i>Weiter zu Beachtendes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • beim Englischen ist die visuelle Speicherung nebst der alphabetischen Strategie wichtig

2 ÜBUNGSSAMMLUNG (2. VERSION)

Die 2. Version der Übungssammlung ist in einem separaten Dokument (Anhang 2) zu finden:

Freihofer, A., Füzér, R. & Gysel, N. (2013). *Englisch is fun! Übungen und Hilfestellungen zur Unterstützung von Kindern mit einer Lese-Rechtschreibstörung (LRS) - oder Risikokindern für eine LRS - im Frühenglischunterricht* (2., überarbeitete Version). Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Anhang 2

Übungssammlung
„English is fun!“
(2. Version)

ANNINA FREIHOFFER, RITA FÜZÉR & NICOLE GYSEL

E N G L I S H

S T U N !



**ÜBUNGEN UND HILFESTELLUNGEN ZUR UNTERSTÜTZUNG
VON KINDERN MIT EINER LESE-RECHTSCHREIBSTÖRUNG (LRS) -
ODER RISIKOKINDERN FÜR EINE LRS -
IM FRÜHENGLISCHUNTERRICHT**

2., überarbeitete Version (2013)

INHALTSVERZEICHNIS

Teil I Einleitung	3
Teil II Allgemeine Empfehlungen	4
... für den Unterricht	4
... für die Grammatik	5
... für das Wörterlernen	6
Teil III Sprachspezifische Übungsvorschläge	7
1 Mögliche Schwierigkeiten und dazu passende Übungen	7
2 Hören und Sprechen	9
2.1 Englische Aussprache	9
2.1.1 Englische Laute, die im Deutschen nicht vorkommen	9
2.1.2 Englische Laute, die es im Deutschen gibt, aber anders verschriftlicht werden	10
2.1.3 Lautmalerische Wörter	11
2.1.4 Zungenbrecher	12
2.2 Wogensprechen	13
2.3 Silbenklatschen	14
2.3.1 Namen	14
2.3.2 Ein- bis viersilbige Wörter	15
2.4 Reimwörter	16
2.4.1 Which word is the odd one out?	16
2.4.2 Which animal wears pyjamas?	17
2.4.3 A-Hunting We Will Go	18
2.5 Anfangs- und Endlaute heraushören	19
2.5.1 What is Susan like?	19
2.5.2 Which sound can you hear?	20
2.6 Vokallängen heraushören	21
2.7 Simon says...	22
2.8 Lieder	23
2.9 Floor tiles	24
3 Lesen	25
3.1 Lauttreue Wörter	25
3.2 Reimwörter	26
3.2.1 Which two make a pair?	26
3.2.2 Verses	27
3.3 Pocket stories	28
Teil IV Literaturverzeichnis	29
Teil V Anhang	31

Quelle Titelbild:

Kammermann, G. *Das schnittige Schnipselbuch 2*. St. Gallen: Verlag die neue Schulpraxis.

TEIL I EINLEITUNG

Liebe Englischlehrkräfte, Schulische HeilpädagogInnen und LogopädInnen

Kennen Sie SchülerInnen aus dem Frühenglischunterricht, die:

- trotz intaktem Gehör andere Laute wahrnehmen, als Sie vorsprechen?
- bei neuen Lauten die Stelle im Mund nicht finden, wo sie gebildet werden?
- minimale Unterschiede bei ähnlich klingenden Wörtern auch bei deutlicher Aussprache nicht wahrnehmen?
- Mühe haben, mehrfach deutlich vorgespochene Wörter nachzusprechen?
- sich später nicht mehr erinnern können, wie die Wörter klingen sollten?
- die rhythmische Struktur von Wörtern (Silben) und Reime nicht erkennen?
- bereits wegen Sprachproblemen im Deutschen in die Logopädie gehen?

(vgl. Zander, 2002; Brunner & Waibel, 2011)

Diese Übungssammlung ist im Rahmen einer Bachelorarbeit (vgl. Freihofer, Füzér & Gysel, 2013) entstanden. Sie bietet Ihnen verschiedene Übungen und Hilfestellungen zur Unterstützung dieser SchülerInnen an – häufig Kinder mit einer Leserechtschreibstörung (LRS) oder Kinder, die u. a. aufgrund einer Spracherwerbsstörung oder einer Störung der phonologischen Informationsverarbeitung ein Risiko für eine LRS haben.

Ausgangslage

Nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Forschung (vgl. Ganschow & Sparks, 1991, Romonath & Wahn, 2006; Hartmann, 2007) hat sich gezeigt, dass Kinder mit einer LRS Schwierigkeiten im Fremdspracherwerb entwickeln können. Da die Diagnose „LRS“ z. T. erst nach dem Frühenglischbeginn erfolgt, möchten wir auch Kinder mit Risikofaktoren für eine LRS berücksichtigen. Damit sie die Freude an der Fremdsprache nicht verlieren, messen wir einer möglichst frühen Unterstützung grosse Bedeutung bei.

Inhalte und Handhabung

Die sprachspezifischen Hilfestellungen auf den folgenden Seiten zeigen, wie Sie Kinder mit einer LRS oder Risikokinder für eine LRS im Frühenglischunterricht unterstützen können. Zunächst sind allgemeine Empfehlungen aufgeführt. Darauf folgen Übungsvorschläge zu den sprachlichen Bereichen „Hören und Sprechen“ sowie „Lesen“. Die Tabelle auf S. 7 und 8 zeigt dabei, welche Übungen bei welchen Schwierigkeiten geeignet sind. Generell jedoch sind die Übungen inhaltlich voneinander unabhängig und folgen keiner bestimmten Reihenfolge für die Durchführung. Je nach Bedarf können sie frei ausgewählt und eingesetzt werden, evtl. braucht es noch Anpassungen. Das verwendete Vokabular orientiert sich am Grundwortschatz der Englischlehrmittel *First Choice* (vgl. Lehrmittelverlag Zürich, 2012) und *Young World 1* (vgl. Klett und Balmer Verlag Zug, 2012) sowie an der Liste der im Englisch meistverwendeten Wörtern gemäss Oxford English Corpus (2012). Die Bilder sind der Schubi Pic Collection (vgl. Eger, 2009; Naef, 2010) entnommen.

Nun wünschen wir Ihnen viel Spass beim Ausprobieren der Übungen.

Annina Freihofer, Rita Füzér und Nicole Gysel

TEIL II ALLGEMEINE EMPFEHLUNGEN

(vgl. auch Sellin, 2004 & Zander, 2002)

... FÜR DEN UNTERRICHT

- Viel Übung und Wiederholung in kleinen Portionen (tägliches, kurzes Wörterüben)
- Multisensorischer Unterricht (Einbezug aller Sinne, z. B. durch das Erstellen einer Lesekiste mit Gegenständen, die zur Geschichte passen)
- Visuelle Hilfestellungen (Bilder, Fotos, Gegenstände, Schrift; z. B. Anbringen von Wortkarten an Gegenständen im Klassenzimmer oder Bildbeschreibungen an der Wandtafel)
- Im Wechsel Übungen am Computer
- Personalisierungen der Lerninhalte (z. B. beim Einführen der Zahlen: SchülerInnen diktieren einander *ihre* Telefonnummern)
- Langsame, deutliche Sprechweise, Verwendung von kurzen Sätzen
- Anweisungen mit gleichbleibender Wortwahl (z. B. classroom phrases)
- Übersetzung von Erklärungen auch auf Deutsch
- Wenig Text und Darstellung auf einem Blatt
- Grosse Schrift und Zeilenabstände

... FÜR DIE GRAMMATIK

KURZFORMEN

- Treten Kurzformen im Text auf, sollen sie an der Tafel notiert und geklärt werden, indem gemeinsam verglichen und untersucht wird, welche Buchstaben wegfallen. Zur Veranschaulichung werden diese Buchstaben etwas höher gesetzt:
I am – I^a m – I'm

- Beim Lesen und Schreiben soll die Kurzform in lange Formen verwandelt werden.

(vgl. Zander, 2002, S. 49)

SATZSTELLUNG

- Für das Einschleifen von Regeln (z. B. für die Stellung der Satzteile im Aussagesatz) helfen gut gegliederte, deutlich geschriebene und farblich gestaltete Poster.

Beispiel:

		
Mrs Smith	cooks	the soup

(vgl. Sellin, 2004, S. 87)

- Multisensorische Sequenz: Jeder Satzteil wird durch einen auf dem Boden liegenden Reifen symbolisiert. Bei der Formulierung von Sätzen kann ein Kind mit dem ersten Wort im ersten Reifen stehend beginnen. Anschliessend tritt oder hüpft es in den nächsten Reifen und nennt das folgende Wort usw.

(vgl. Motsch, 2004, S. 117)

... FÜR DAS WÖRTERLERNEN

- Multisensorisches Vorgehen: Wörter...
 - hören (Wortklang)
 - Bedeutung geben (Wortbedeutung)
 - sprechen (Aussprache: korrekt und deutlich)
 - lesen (Wortbild)
 - abschreiben (Rechtschreibung), z. B. von der Wandtafel
- Schwerpunkt: Wörter hören und sprechen
 - auf Tonband sprechen
 - Zeit lassen fürs Nachsprechen
 - mehrmals nachsprechen
 - hören, innerlich sprechen (denken) und dann laut sprechen
 - mit geschlossenen Augen hören und dann nachsprechen
 - Wortreihenfolge: eins, zwei, drei Wörter hintereinander hören (Anzahl langsam steigern)
 - in Silben gliedern, in Silben lernen
- mithilfe von Liedern, Geschichten und Versen lernen
- Schwerpunkt: Wörter lesen, schreiben, veranschaulichen
 - in einen kurzen Satz einbinden, wenn die Wortbedeutung erfasst wurde
 - mit einem Bild, einer eigenen Skizze oder einem Gegenstand verknüpfen
 - lautierend schreiben (mitsprechen beim Schreiben) zur Verknüpfung von Laut und Buchstabe
 - Memories zum Üben der Wortbedeutungszuordnung (z. B. eine Farbe für die englischen Wörter, eine für die deutschen)
 - Wörterkartei anlegen
- Vokabelüberprüfung:
 - anfangs nur durch englisch-deutsche Zuordnungen (SchülerInnen müssen Wörter noch nicht schreiben)

TEIL III SPRACHSPEZIFISCHE ÜBUNGSVORSCHLÄGE

1 MÖGLICHE SCHWIERIGKEITEN UND DAZU PASSENDE ÜBUNGEN

Die folgende Tabelle zeigt, welche Übungsvorschläge bei welchen möglichen Schwierigkeiten der SchülerInnen geeignet sind.

Symptom	Förderziel	Hilfestellung / Übungsvorschlag
Sprechen/Wahrnehmung		
bei neuen Lauten die Stelle im Mund nicht finden, wo sie gebildet werden	<ul style="list-style-type: none"> • Lautbildung/Stellung der Zunge im Mund soll durch explizite Erklärungen und Ausprobieren bewusst werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Englische Laute, die im Deutschen nicht vorkommen (S. 9) • Englische Laute, die es im Deutschen gibt, aber anders verschriftlicht werden (S. 10)
Hören/Wahrnehmung		
die rhythmische Struktur von Wörtern (Silben) und Reime nicht erkennen	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter in Silben gliedern können • Sprachrhythmus des Englischen erfassen • auditive Wahrnehmung und Differenzierung verbessern • Reime erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> • Silbenklatschen: Namen (S. 14) • Ein- bis viersilbige Wörter (S. 15) • Which word is the odd one out? (S. 16) • Which animal wears pyjamas? (S. 17) • A-Hunting We Will Go (S. 18) • Lieder (S. 23)
einzelne Laute aus dem gesprochenen Wort nicht heraushören trotz intaktem Gehör andere Laute wahrnehmen als vorgesprochen minimale Unterschiede bei ähnlich klingenden Wörtern auch bei deutlicher Aussprache nicht wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Anfangslaute schärfen • Wahrnehmung von Anfangs- und Endlauten schärfen • gleiche Laute erkennen • Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen erkennen (z. T. aufgrund der Bedeutungsunterschiede) 	<ul style="list-style-type: none"> • What is Susan like? (S. 19) • Which sound can you hear? (S. 20) • Vokallängen heraushören (S. 21)

Hören/Speicherung & Nachsprechen		
Mühe haben, mehrfach deutlich vorgesprochene Wörter zu merken und nachzusprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter genau nachsprechen können • durch häufige Wiederholung Wörter speichern 	<ul style="list-style-type: none"> • Lautmalerische Wörter (S. 11) • Zungenbrecher (S. 12) • Wogensprechen (S. 13)
sich später nicht mehr erinnern können, wie die Wörter klingen sollten	<ul style="list-style-type: none"> • auditive Speicherung fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • A-Hunting We Will Go (S. 18) • Simon says... (S. 22) • Lieder (S. 23) • Floor tiles (S. 24)
Schwierigkeiten haben, sich die Bedeutung eines Wortes zu merken	<ul style="list-style-type: none"> • Wortbedeutung erfassen • Sprachverständnis fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • Which animal wears pyjamas? (S. 17) • A-Hunting We Will Go (S. 18) • Simon says... (S. 22)
Lesen		
Wörter nicht allein lesen können, weil der Klang nicht sicher gespeichert ist	<ul style="list-style-type: none"> • selbständiges Lesen und Verstehen von kurzen Wörtern • auditive Speicherung fördern (s. oben: Hören/ Speicherung & Nachsprechen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lauttreue Wörter (S. 25)
sich visuell Wörter schlecht merken und lesen	<ul style="list-style-type: none"> • Wortbildspeicherung • richtige Aussprache fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • Which two make a pair? (S. 26) • Verses (S. 27)
Mühe haben beim Lesesinnverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Geschichten lesen und verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Pocket stories (S. 28)

Eine genauere Ausführung zu den theoretischen Grundlagen der einzelnen Übungen selbst finden Sie in unserer Bachelorarbeit, Kapitel 2.5-2.6, Teil III (vgl. Freihofer, Füzér & Gysel, 2013). Hier werden u. a. die Grundlagen und Ziele, die Inhalte und Förderbereiche sowie die Erklärungen für die Empfehlungen und Übungen dargelegt.

Weiter können Sie im Kapitel 6, Teil II, mehr zum Zusammenhang zwischen einer LRS und dem Fremdspracherwerb sowie zu Risikokindern für eine LRS im Frühenglischunterricht erfahren.

2 HÖREN UND SPRECHEN

2.1 ENGLISCHE AUSSPRACHE

2.1.1 ENGLISCHE LAUTE, DIE IM DEUTSCHEN NICHT VORKOMMEN

(vgl. Zander, 2002, S. 26-27)

Ziel:

- Lautbildung/Stellung der Zunge im Mund soll durch explizite Erklärungen und Ausprobieren bewusst werden

<th>

- Die Zunge befindet sich zwischen den Zähnen. Die Zungenspitze drückt gegen die oberen Vorderzähne.
- Kontrolle: Die Zungenspitze berührt den an die Lippen gehaltenen Finger.

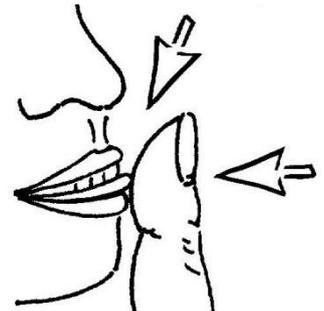


Abb. 1: Die Bildung des th
(vergrößert siehe auch S. 31)

<th> *stimmhaft* („weich“) [ð]

- Während dem Sprechen wird eine Hand an den Kehlkopf gehalten; die Vibrationen der Stimmlippen werden gespürt.
- Sprechübung:
*These are **the** persons **that** I like: my mother, my father and my brother Mike.*
- Weitere Wörter mit th in medialer Stellung: feather, leather, together, weather,...

<th> *stimmlos* („hart“) [θ]

- Wenn man die Hand vor den Mund hält, sollte man viel Luft spüren.
- Spielidee: Wattebällchen werden mit dem th fortgeblasen.
- Sprechübung:
*Three **things** I love best: **th**understorms, **th**rills and **th**ousands of good tests.*
- Weitere Wörter: thank, theme, think, thirsty, throw, Thursday,...

<w(h)> [w]

- Den Mund spitzen wie bei der Bildung des deutschen u. Die leicht vorgestülpten Lippen formen eine kleine runde Öffnung.
- Sprechübung:
What we want: we want warm water to get warm and wet, and when we want warm water we will win, I bet.
- Weitere Wörter mit w(h):
Nomen: wall, waste, water, weather, wind, wizard, woman, word, worm, ...
Verben: wait, walk, wash, watch, wear, win, wish, work, ...
Adjektive: wet, white, wild, ...



Abb. 2: Die Bildung des wh
(vergrößert siehe auch S. 31)

<r> [ɹ]

- Der Laut [ɹ] wird retroflex ausgesprochen: Die Zungenspitze wird nach oben und hinten bewegt, ohne aber den Gaumen zu berühren.
- Manchmal wird der Laut auch vokalisiert ausgesprochen, nämlich wenn kein Vokal auf das r folgt, z. B. hear, weather, word)
- Wörter mit r: rabbit, radio, read, red, right, road, role, room, rule, run, ...

2.1.2 ENGLISCHE LAUTE, DIE ES IM DEUTSCHEN GIBT, ABER ANDERS VERSCHRIFTLICHT WERDEN

Ziel:

- Lautbildung/Stellung im Mund soll durch explizite Erklärungen und Ausprobieren bewusst werden

<ch> [tʃ]

- Das englische ch klingt manchmal wie das deutsche tsch und ist stimmlos.
- Wörter mit ch: chair, chalk, change, chat, cheat, check, cheek, cheese, child, chocolate, choice, choose, church,...

<j> [dʒ]

- Das englische j klingt wie das deutsche dsch (Dschungel als einziges Beispiel) und ist stimmhaft.
- Während dem Sprechen wird eine Hand an den Kehlkopf gehalten und die Vibrationen der Stimmlippen werden gespürt.
- Wörter: jacket, jam, January, jar, jeans, job, joke, joy, jump, just,...

<sh> [ʃ]

- Das englische sh wird wie das deutsche sch ausgesprochen.
- Durch Vorstülpen der Lippen wird eine Schnute gebildet.
- Wörter: shadow, shake, share, sheep, sheet, shell, shine, ship, shirt, shoe, shop, shorts, shoulder, show, shut,...

<v> [v]

- Das englische v wird wie das deutsche w ausgesprochen, ist also stimmhaft.
- Während dem Sprechen wird eine Hand an den Kehlkopf gehalten und die Vibrationen der Stimmlippen werden gespürt.
- Die oberen Zähne berühren die Unterlippe.
- Wörter: vampire, van, vanilla, verse, very, view, village, visit, voice, vowel,...
- Zur Unterscheidung → Wörter mit f: face, false, family, fan, fast, father, finger, finish, fire, fly, fold, food, foot, free, fun,...

<y> [j]

- Das englische y wird wie das deutsche j ausgesprochen.
- Wörter: year, yellow, yes, yoghurt, you, young,...

2.1.3 LAUTMALERISCHE WÖRTER

Ziele:

- Zusammenhang zwischen Wortklang und Wortbedeutung verdeutlichen
- deutliches Nachsprechen von Wörtern

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson spricht ein Wort vor.
- Die SchülerInnen raten mithilfe dessen Klang, was das Wort heisst.
- Die Lehrperson kann zudem den ganzen Satz vorsprechen, um evtl. inhaltlich die Bedeutungsfindung zu erleichtern.
- Ist der Sinn des Wortes erfasst, sprechen die SchülerInnen die Wörter nochmals deutlich nach.

Bemerkung:

Diese Übung kann auch mit geschlossenen Augen durchgeführt werden, um die Wahrnehmung auf die Lautbildung zu fokussieren.

1. The clock goes ticktock.
2. The telephone rings.
3. The duck quacks on the lake.
4. The steak sizzles on the grill.

5. The water bubbles up from the sink.
6. Drink some water to stop your hiccups.

7. I love to splash in the water.
8. I love to sniff a good smelling flower.

9. Let's have a chit-chat.
10. Shh - please whisper in the classroom.

2.1.4 ZUNGENBRECHER

Ziel:

- präzise, deutliche Aussprache fördern

Bemerkung:

Wichtig ist eine deutliche Aussprache.

1. Red bulb – blue bulb – red bulb – blue bulb...
2. Red lorry – yellow lorry – red lorry – yellow lorry...
3. Quick kiss – quick kiss – quick kiss...
4. Mixed biscuits – mixed biscuits – mixed biscuits...
5. I scream, you scream, we all scream for ice cream!
6. A double bubble gum bubbles double.
7. The big black-backed bumblebee buzzes away.
8. Six slippery snails slide slowly seaward.
9. A big bug bit the little beetle but the little beetle bit the big bug back.

2.2 WOGENSPRECHEN

(vgl. Christiani & Cwik, 2008, S. 64-65)

Ziele:

- Wörter genau nachsprechen können
- durch häufige Wiederholung Wörter speichern

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson und die SchülerInnen sitzen im Kreis.
- Die Lehrperson steht auf und sagt ein Wort.
- Dann klopft sie an die Schulter der Schülerin/des Schülers rechts von ihr.
- Diese/r steht auf und wiederholt das Wort gemeinsam mit der Lehrperson.
- Dann klopft er/sie an die Schulter der/des Nächsten und das Wort wird zu dritt wiederholt.
- usw.

2.3 SILBENKLATSCHEN

2.3.1 NAMEN

Ziel:

- Wörter in Silben gliedern können

Bemerkung:

Diese Übung dient dazu, die Wahrnehmung der SchülerInnen auf die Form (anstatt auf den Inhalt) der Wörter zu fokussieren und sie in die hier folgenden Übungen zum Silbenklatschen einzuführen.

Umsetzungsidee:

- Die Namen der SchülerInnen werden nach den Anzahl Silben eingeteilt.
- Ein Schüler/eine Schülerin nennt den Namen und dessen Anzahl Silben.
- Zusammen klatschen alle den Namen und überprüfen die Anzahl Silben.
- Der Schüler/die Schülerin schreibt den Namen in die jeweilige Spalte der Anzahl Silben an die Wandtafel.
- Von wieviel-silbigen Namen hat es in der Klasse am meisten?

2.3.2 EIN- BIS VIERSILBIGE WÖRTER

(vgl. Andreassen, 2008)

Ziel:

- Sprachrhythmus des Englischen erfassen

Material:

- Wortvorschläge (ein- bis viersilbige Wörter, z. B. bath, apple, banana, television)
- Bildkarten (Anhang S. 32)

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson zeigt ein beliebiges Bild und spricht das entsprechende Wort vor.
- Die SchülerInnen zählen die Anzahl Silben.
- Pro Silbe klatschen alle einmal.

Bemerkung:

Zwei- bis viersilbige Wörter sind einfacher als Einsilber.

1 Silbe

bath
bike
book
car
chair
clock
eye
fish
hair
hand
hat
man
nose
plane
plant
ring
train
world

2 Silben

apple
backpack
balloon
circle
earring
flower
hotdog
monkey
oven
pencil
pizza
present
rubber
salad
sandwich
spider
window
woman

3 Silben

banana
butterfly
cinema
computer
elephant
grasshopper
hamburger
lollipop
motorbike
potato
strawberry
sunflower
tomato
vegetables

4 Silben

alligator
caterpillar
chameleon
firefighter
helicopter
merry-go-round
roller-coaster
television
thermometer

2.4 REIMWÖRTER

2.4.1 WHICH WORD IS THE ODD ONE OUT?

Ziel:

- auditive Wahrnehmung und Differenzierung verbessern

Material:

- Wortreihen, bestehend aus zwei Reimwörtern und einem Nicht-Reimwort
- dazu passende Bildkarten (Anhang S. 38)

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson spricht eine Zeile vor und zeigt dabei die passenden Bilder. Dabei macht sie nach jedem Wort eine kurze Pause.
- Die SchülerInnen benennen das sich nicht reimende Kuckucksei (fett gedruckt).

Bemerkung:

Sobald die SchülerInnen den Wortschatz kennen, können sie die Übung durch eigenes Benennen der Bilder selbständig durchführen.

king	ring	dog
snake	sun	one
farm	boy	arm
cake	lake	ball
socks	moon	spoon
cat	hand	bat
donkey	monkey	mother
hair	fun	fair
hat	bee	see
tea	snail	tail
play	pen	say
mouse	house	milk
bath	path	bus
boat	hike	bike
train	light	rain

2.4.2 WHICH ANIMAL WEARS PYJAMAS?

Ziele:

- Reime erkennen
- Wortbedeutung erfassen

Material:

- Übungsblatt mit Bildern (Anhang S. 41)
(Lehmann & Overlack, 2005, S. 13)

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson liest die Aussagen vor.
- Die SchülerInnen ordnen ihnen das passende Bild zu und schreiben die entsprechende Nummer in die Kästchen auf dem Blatt.
- Anschliessend fragt die Lehrperson, welches Tier was trägt.
Bsp.: „Which animal wears pyjamas?“ → „The llamas wear pyjamas.“

1. the giraffe with a scarf
2. the goat with a coat
3. the fox with socks
4. the rat with a hat
5. the mouse with a blouse
6. the fly with a tie
7. the kangaroo with a shoe
8. the dove with a glove
9. the ants with pants
10. the llamas with pyjamas

2.4.3 A-HUNTING WE WILL GO

Ziele:

- Reime erkennen
- auditive Speicherung fördern
- Wortbedeutung erfassen

Material:

- Text (Anhang S. 42)
(Traugh, 2000, S. 48)
- Bildkarten zu Absatz 1-4 des Textes (Anhang S. 43)

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson und die SchülerInnen sitzen im Kreis.
- Die Bildkarten liegen am Boden.
- Die Lehrperson liest einen Absatz vor und betont dabei die Reimwörter.
- Ein vorher bestimmtes Kind sucht dabei die entsprechenden Bildkarten und hält sie hoch.
- Anschliessend sprechen alle zusammen den Absatz.
- Nach dem gleichen Muster können weitere Verse erfunden werden.

Bemerkung:

Wenn das Schriftbild in die Übung miteinbezogen wird, eignen sich die Absätze 1-4 besonders gut, da dort die Reimwörter gleich gesprochen und geschrieben werden.

2.5 ANFANGS- UND ENDLAUTE HERAUSHÖREN

2.5.1 WHAT IS SUSAN LIKE?

Ziel:

- Wahrnehmung der Anfangslaute schärfen

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson schreibt Adjektive mit demselben Anlaut wie der Vorname des Kindes auf (z. B. sweet / silver / smiling / sunny /... Susan).
- Das Kind wählt für sich ein Adjektiv oder erfindet selber eines.
- Alle SchülerInnen stellen sich mit einem Adjektiv vor („I am smiling Susan.“)
- Die anderen müssen den Anlaut benennen.
- Bei wenigen Kindern können Adjektive für Freunde gesucht werden.

2.5.2 WHICH SOUND CAN YOU HEAR?

Ziele:

- Wahrnehmung von Anfangs- und Endlauten schärfen
- gleiche Laute erkennen

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson spricht ein Wort oder mehrere Wörter vor.
- Die SchülerInnen nennen den Anfangs- oder Endlaut.

Anfangslaute

B: be – but – back – big
CH: chair – chocolate – cherry – child
D: do – day – dad – donkey
F: finger – fish – feel – first
G: get – go – good – give
H: how – him – his – hand
J: jeans – jump – January – jam
L: look – long – large – like
M: man – mother – make – milk
N: nose – night – news – neck
P: person – pig – point – part
T: table – tennis – tunnel – tea
TH: think – thunder – thing – thank
V: very – village – vampire – vanilla
W: warm – water – wet – we
Y: yellow – yes – year – yoghurt

Endlaute

F: thief – half – knife – life
K: take – back – look – week
L: camel – full – wall – pencil
M: ham – jam – gum – rhyme
R: rubber – flower – car – colour
S: bus – glass – kiss – class
SH: wish – fish – wash – cash
T: chat – hot – fat – get

2.6 VOKALLÄNGEN HERAUSHÖREN

Ziel:

- Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen erkennen (z. T. aufgrund der Bedeutungsunterschiede)

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson spricht ein beliebiges Wort vor.
- Bei einem langen Vokal stehen die SchülerInnen auf und strecken sich, bei einem kurzen gehen sie am Boden in die Hocke.

Bemerkung:

Es können auch Wörter zu einem Oberbegriff oder einem aktuell behandelten Thema verwendet werden. Einsilbige Wörter eignen sich dabei besser als mehrsilbige, da klar ist, welcher Vokal zu bestimmen ist.

Die ersten fünf Wortpaare sind besonders, weil die Vokallängen einen Bedeutungsunterschied ausmachen. Diese Besonderheit kann mit den SchülerInnen auch besprochen werden.

Langer Vokal

1. sheep
 2. heat
 3. beat
 4. feet
 5. leave
- you
room
week
mean
half
plant
hall
chance
see
feel
or

Kurzer Vokal

1. ship
 2. hit
 3. bit
 4. fit
 5. live
- ring
bus
fish
clock
book
hat
look
tell
good
sun
next

2.7 SIMON SAYS...

(Idee: vgl. Harvey & Oakley, 2003, S. 8)

Ziele:

- Sprachverständnis fördern
- Wörter speichern

Material:

- Ideen für mögliche Aufforderungen an die SchülerInnen (Anhang S. 44)
(Pfeffer, 2009, S. 64)

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson gibt eine Instruktion, die mit „Simon says...“ beginnt.
- Die SchülerInnen müssen die entsprechende Bewegung ausführen.
- Wenn eine Aufforderung nicht mit „Simon says...“ beginnt, darf man keine Bewegung machen.
- Wer es doch tut, muss die Rolle der Lehrperson übernehmen und Instruktionen geben.

2.8 LIEDER

Ziele:

- Wörter speichern
- den Sprachrhythmus (z. B. Silben und z. T. Reime) erfassen

LIED “ONE AND TWO” (Anhang S. 45)

(Kriwanek, 2002, S. 68-69)

Umsetzungsideen:

- Alle Kinder stehen im Kreis.
- Die Lehrperson ist der/die Spielleiter/in.
- Während dem Singen führen alle die Bewegungen aus.

Variante 1:

Singen	Bewegungen
One and two, me and you	Die Lehrperson zeigt auf sich und ein weiteres Kind.
three and four	Die Lehrperson zeigt auf zwei weitere Kinder.
run to the door	Alle ausser der Lehrperson rennen zur Tür.
five and six	Die Lehrperson deutet auf zwei Kinder.
seven, eight	Die Lehrperson deutet auf zwei Kinder.
we sit down and then we wait	Alle Kinder setzen sich hin.
we count nine, we count ten	Alle zählen laut.
then hurry back to our place again.	Alle Kinder eilen zum Platz zurück.

Variante 2:

- Anstatt beim Zählen auf einzelne Kinder zu deuten, heben alle die entsprechende Anzahl Finger hoch.
- Die restlichen Bewegungen führen auch alle aus.

LIED “THIS IS THE WAY...!” (Anhang S. 46)

(Frey, 2004, S. 14)

Umsetzungsidee:

- Alle führen beim Singen die entsprechenden Bewegungen aus.
- Die SchülerInnen sollen weitere Vorschläge für Bewegungen machen.

LIED “GOOD MORNING” (Anhang S. 47)

(Wittwer, S. 10)

Die meisten Lieder in diesem Heft enthalten englische und deutsche Textteile.

Umsetzungsidee:

- Zuerst hören die SchülerInnen zu.
- Anschliessend üben alle miteinander das Lied.
- Zwei Gruppen: Eine singt die englischen Teile, die andere die deutschen.

2.9 FLOOR TILES

(Titelquelle: Pfeffer, 2009, S. 6)

Ziele:

- auditive Speicherung fördern

Material:

- beliebige Bildkarten von bereits bekanntem Wortschatz
- mögliches Bildmaterial (Anhang S. 32 oder 38)
- Würfel

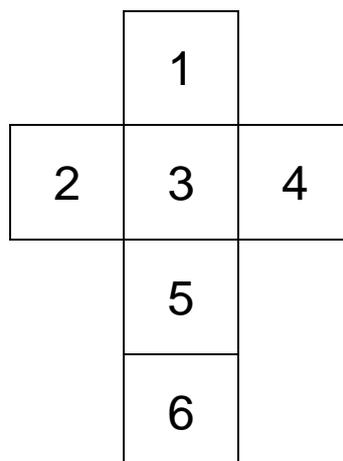
Umsetzungsidee:

- Auf den Boden wird mit Kreide eine Sprungbahn mit sechs nummerierten Feldern aufgezeichnet.
- Sechs Bildkarten werden benannt und zu jedem Feld zugedeckt hingelegt.
- Ein/e Schüler/in würfelt und hüpft auf das entsprechende Feld. Dabei zählt er/sie bei jedem Sprung laut (one, two, three...).
- Wenn der/die Schüler/in das Feld erreicht hat, erratet er/sie, was auf der Bildkarte ist.
- Ein/e andere/r Schüler/in korrigiert ihn/sie aus dem Gedächtnis, bevor beide SchülerInnen die Karte zur Kontrolle aufdecken.
- Stimmt die Benennung, darf die Karte aufgenommen werden.
- Nun ist der/die nächste Schüler/in an der Reihe.
- Wenn alle Karten aufgenommen sind, werden sechs neue ausgelegt.

Bemerkung:

Die Übung kann auch mit mehreren SchülerInnen durchgeführt werden.

Sie kann dadurch erleichtert werden, dass nur mit drei Bildern in doppelter Ausführung gespielt wird. Erschwerend ist, wenn neue Bildkarten fortwährend aufgefüllt werden.



3 LESEN

3.1 LAUTTREUE WÖRTER

Ziel:

- selbständiges Lesen und Verstehen von kurzen Wörtern

Material:

- Kartensätze (Anhang S. 48), bestehend aus Wortkarten mit lauttreuen Wörtern und den entsprechenden Bildkarten
- Die Bildkarten gibt es in doppelter Ausführung, weil auf die Rückseite der Wortkarten auch Bilder aufgeklebt werden müssen.

Umsetzungsidee:

- Der Schüler/die Schülerin liest ein Wort und sucht das entsprechende Bild.
- Zur Eigenkontrolle kann er/sie die Wortkarte umdrehen. Auf der Rückseite sollte dann das gleiche Bild sein.

Bemerkung:

Diese Wörter können in etwa nach den Ausspracheregeln des Deutschen gelesen werden und sind deshalb besonders einfach. Sie eignen sich auch für ein Diktat.

Weitere lauttreue Wörter:

- Adjektive: big, hot, long
- Verben: hit, put, sing, sit

3.2 REIMWÖRTER

3.2.1 WHICH TWO MAKE A PAIR?

Ziele:

- beim Lesen der Wörter die richtige Aussprache fördern
- Reimwörter erkennen
- Wortbildspeicherung

Material:

- 24 Reimpaare/48 Karten (Anhang S. 51), auf dickes Papier gedruckt und ausgeschnitten

Umsetzungsidee:

- Die Lehrperson wählt geeignete Reimpaare aus und bestimmt auch die Anzahl Paare.
- Sie bespricht mit den SchülerInnen die Aussprache der Wörter.
- Dann spielen die SchülerInnen zu zweit Memory.

3.2.2 VERSES

(vgl. Zander, 2002, S. 28-29)

Ziele:

- beim Lesen der Wörter die richtige Aussprache fördern
- Bewusstsein für die Eigenschaft von Reimwörtern (gleiche Endungen) wecken
- Wortbildspeicherung

Bemerkung:

Die Verse enthalten Reimwörter, die gleich gesprochen und geschrieben werden.

Material:

- ausgeschnittene Verskarten (Anhang S. 55)
- Leuchtstifte

Umsetzungsidee:

- Der Schüler/die Schülerin darf eine Karte ziehen.
- Die Lehrperson liest sie zuerst einmal vor, während der Schüler/die Schülerin die Karte auch sieht und so das Lesen mitverfolgen kann.
- Die Lehrperson fragt, ob dem Schüler/der Schülerin an den Wörtern etwas auffällt (Reimwörter).
- Der Schüler/die Schülerin soll den Teil der Reimwörter, der gleich ist, mit Leuchtstift markieren.
- Der Inhalt des Verses wird besprochen.
- Die Lehrperson achtet auf eine korrekte Aussprache.
- Anschliessend liest die Lehrperson den Beginn jeder Zeile, der Schüler/die Schülerin liest die Reimwörter.

3.3 POCKET STORIES

Ziel:

- kurze Geschichten lesen und verstehen

Material: (Anhang S. 57)

- Faltanleitung:
How to fold your pocket book
(Pfeffer, 2007, S. 5)
- Geschichten:
 - Happy Birthday!
(Pfeffer, 2007, S. 9)
 - My week
(Pfeffer, 2007, S. 27)
 - I'm hungry
(Toase & Weinreich, 2001)

Umsetzungsidee:

- Die Geschichten werden gemäss Anleitung gefaltet, so dass ein kleines Buch entsteht.
- Die Lehrperson erarbeitet die Geschichten zusammen mit den SchülerInnen.

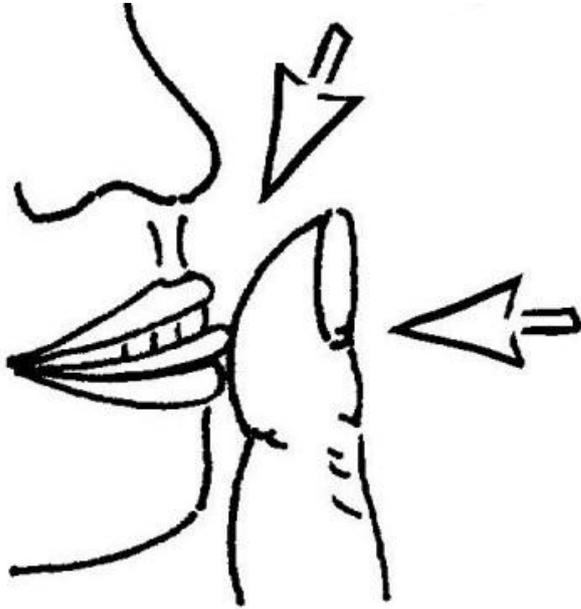
TEIL IV LITERATURVERZEICHNIS

- Andreassen, M., Smith, S. (2008). Phonological Awareness Tasks. Internet: <http://phonologicalawareness.org> [25.10.2012].
- Brunner, M. & Waibel, Ch. (2011). *Sprachspiele zur auditiven Wahrnehmung und Sprachverarbeitung im Vorschulalter. Aufbauend auf dem Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Christiani, R. & Cwik, G. (2008). *Englisch unterrichten in der Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen.
- Eger, O. (2009). *Schubi Pic Collection 2*. Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG.
- Freihofer, A., Füzér, R. & Gysel, N. (2013). *Englisch als Herausforderung – ein Beitrag aus logopädischer Sicht. Entwicklungsprojekt zur Unterstützung von Kindern mit einer LRS – oder Risikokindern für eine LRS – im Frühenglischunterricht*. Bachelorarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Frey, T. (2004). *English Children's Songs. 20 Favourite English Action Songs* (3., überarbeitete Auflage). Küsnacht: Music Vision.
- Ganschow, L. & Sparks, R. L. (1991). A screening instrument for the identification of foreign language learning problems. *Foreign Language Annals*, 24, 383-398.
- Hartmann, E. (2007). Erfolgreiches Fremdsprachenlernen trotz Leserechtschreibschwäche (LRS). In Verband Dyslexie Schweiz (Hrsg.), *Legasthenie und Fremdsprachen* (S. 11-18). Brütten.
- Harvey, A. & Oakley, J. (2003). *Game on! 150 Activities for English Language Learners*. Berkshire: Express Publishing.
- Klett und Balmer Verlag Zug (2012). *Primarschule Englisch. Young World. Downloads. Downloads zu „Young World 1-4“. Lernwortschatz 3. bis 6. Klasse*. Internet: <http://www.klett.ch/Katalog/Primarschule/Englisch/Lehrwerke/Young+World/Downloads/> [23.1.2013].
- Kriwanek, W. (2002). *Songparade. Materialien für das Englischlernen in der Grundschule. 20 new classroom hits*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Lehmann, H. & Overlack, I. (2005). *Storyland 2. 10 kleine Geschichten zum Erzählen und Vorlesen mit Flashcards, Bildergeschichten und Arbeitsblättern*. Oberursel: Finken Verlag GmbH.
- Lehrmittelverlag Zürich (2012). *Planungshilfen. Gebrauchswortschatz*. Internet: <http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Lehrmittel-Sites/FirstChoice/Planungshilfen/tabid/467/language/de-CH/Default.aspx> [23.1.2013].
- Motsch, H.J. (2004). *Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Naef, A. (2010). *Schubi Pic Collection* (7. Auflage). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG.
- Oxford English Corpus (2012). *The OEC – Facts about the language*. Internet: <http://oxforddictionaries.com/words/the-oec-facts-about-the-language> [15.10.2012].
- Pfeffer, A. (2007). *English Fun Stories and Raps. Read and rap your way into English*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag GmbH.
- Pfeffer, A. (2009). *Read and write – learn to do it right. Schreiben, Lesen, Aktivitäten und Spiele*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag GmbH.
- Romonath, R. & Wahn, C. (2006). Fremdsprachenlernen mit Legasthenie: Evidenzbasierte Förderung und Therapie. In R. Bahr & C. Iven (Hrsg.), *Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik* (S. 485-494). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Sellin, K. (2004). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Toase, T. & Weinreich, I. (2001). *Pocket Stories Number One*. Oberursel: Finken Verlag GmbH.
- Traugh, S. (2000). *Music & Movement in the Classroom*. Huntington Beach: Creative Teaching Press.
- Wittwer, M. *Welcome Mr. Fidimaa*. Brittnau: Adonia Verlag.
- Zander, G. (2002). *Was ist ... LRS-Förderung im Englischunterricht?* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

TEIL V ANHANG

<TH>

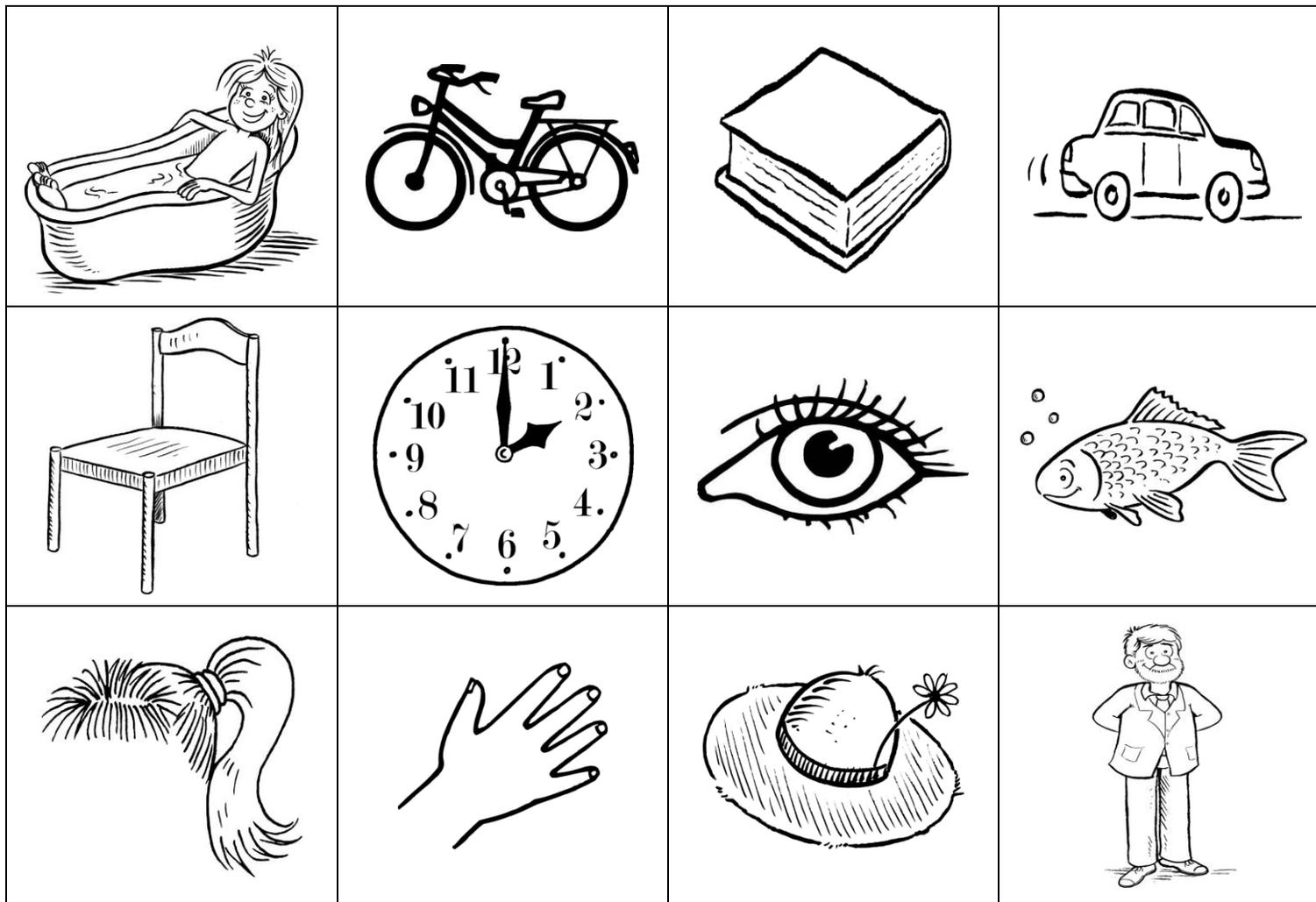


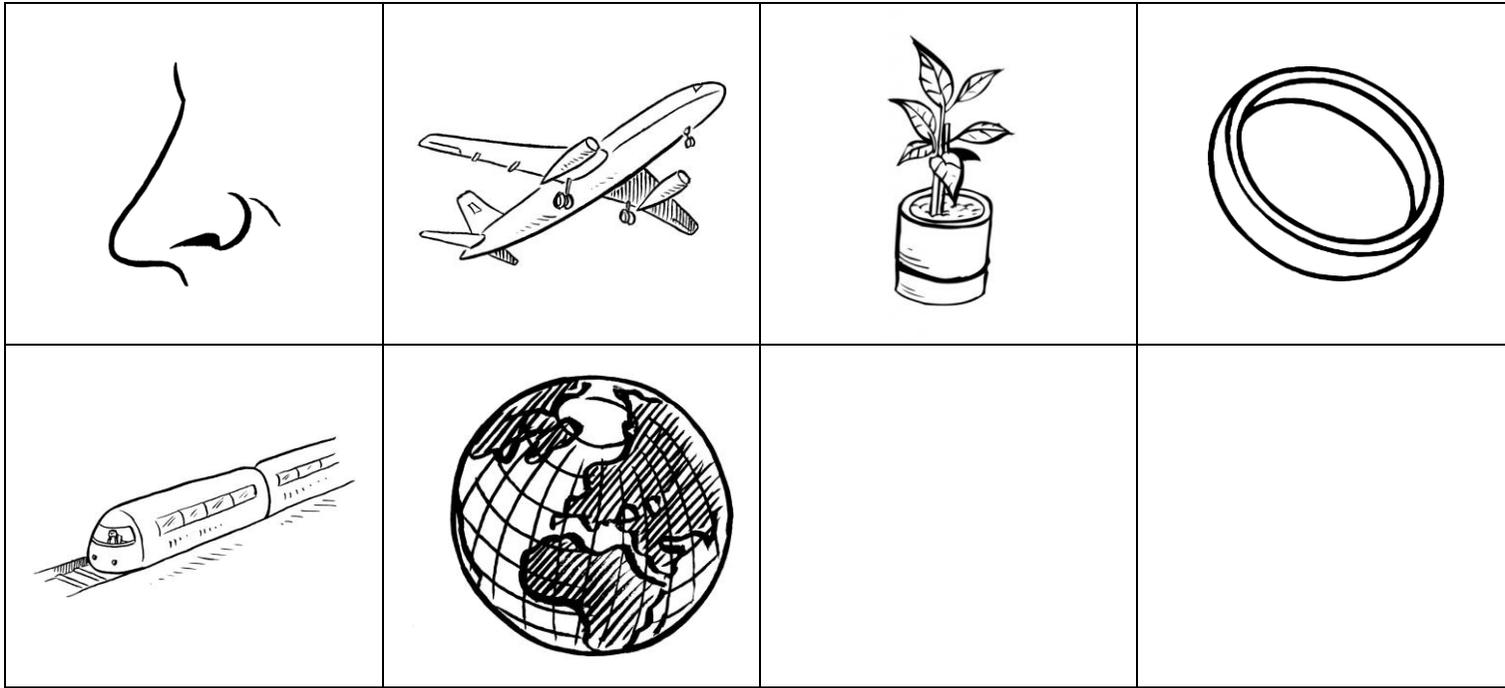
<W(H)>



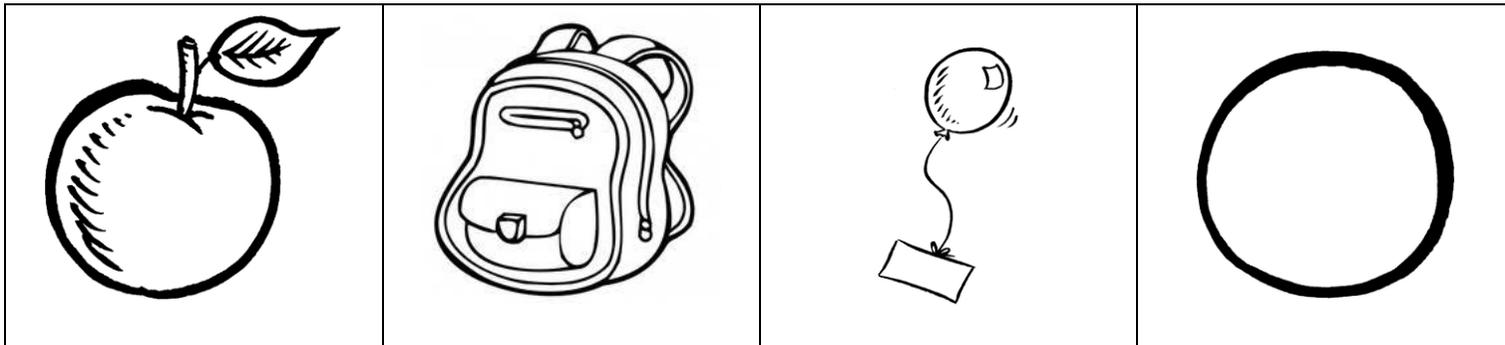
EIN- BIS VIERSILBIGE WÖRTER

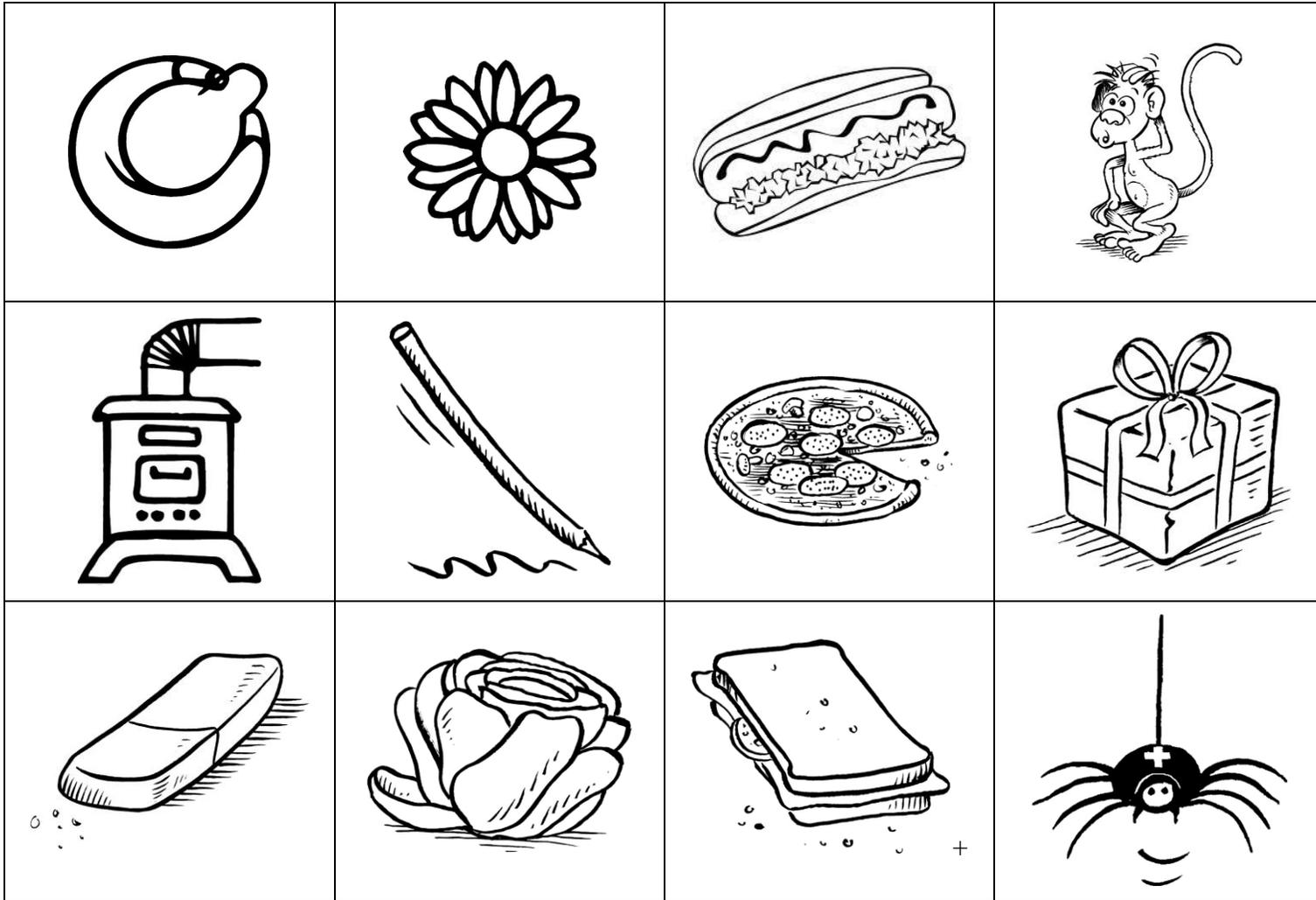
Eine Silbe:

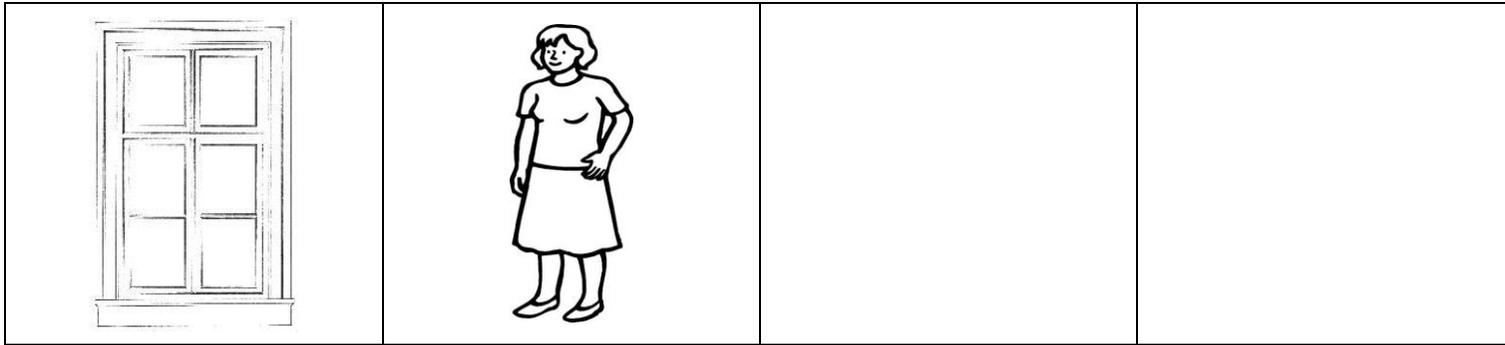




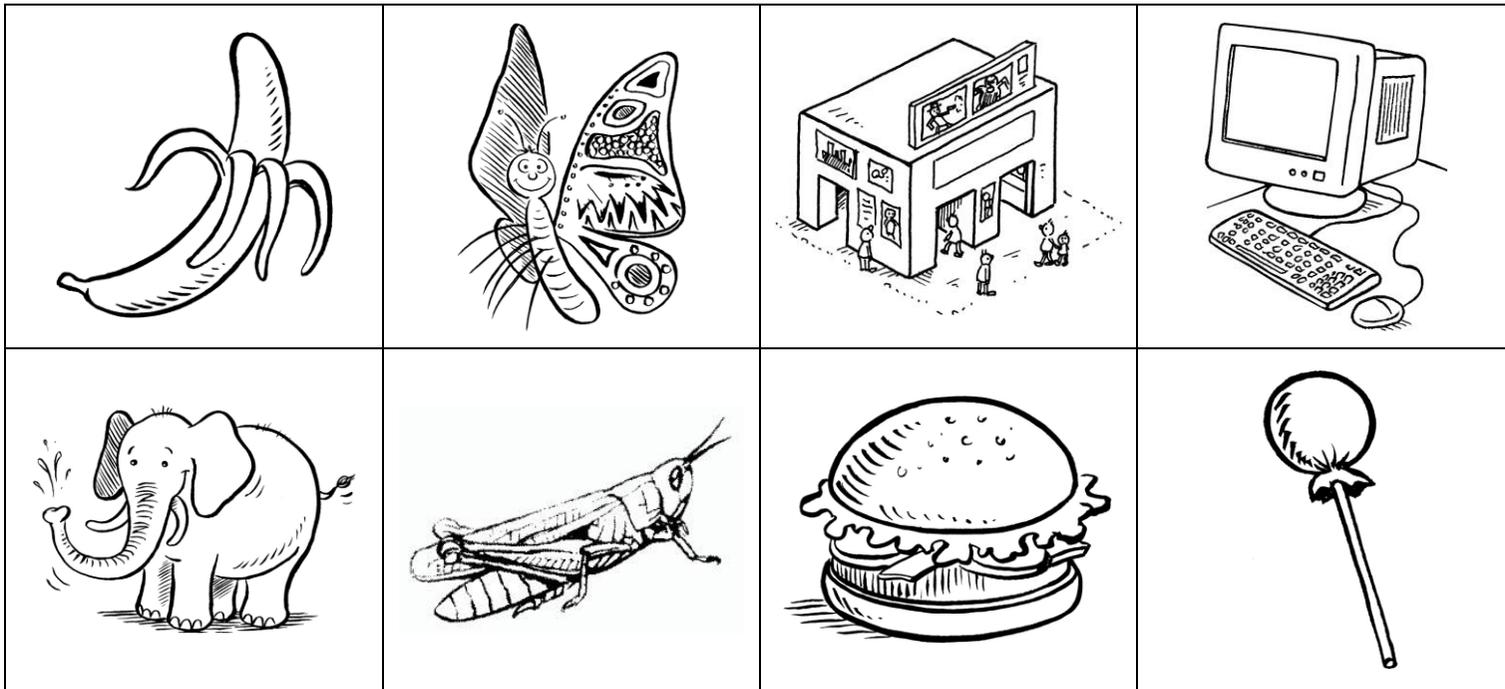
Zwei Silben:

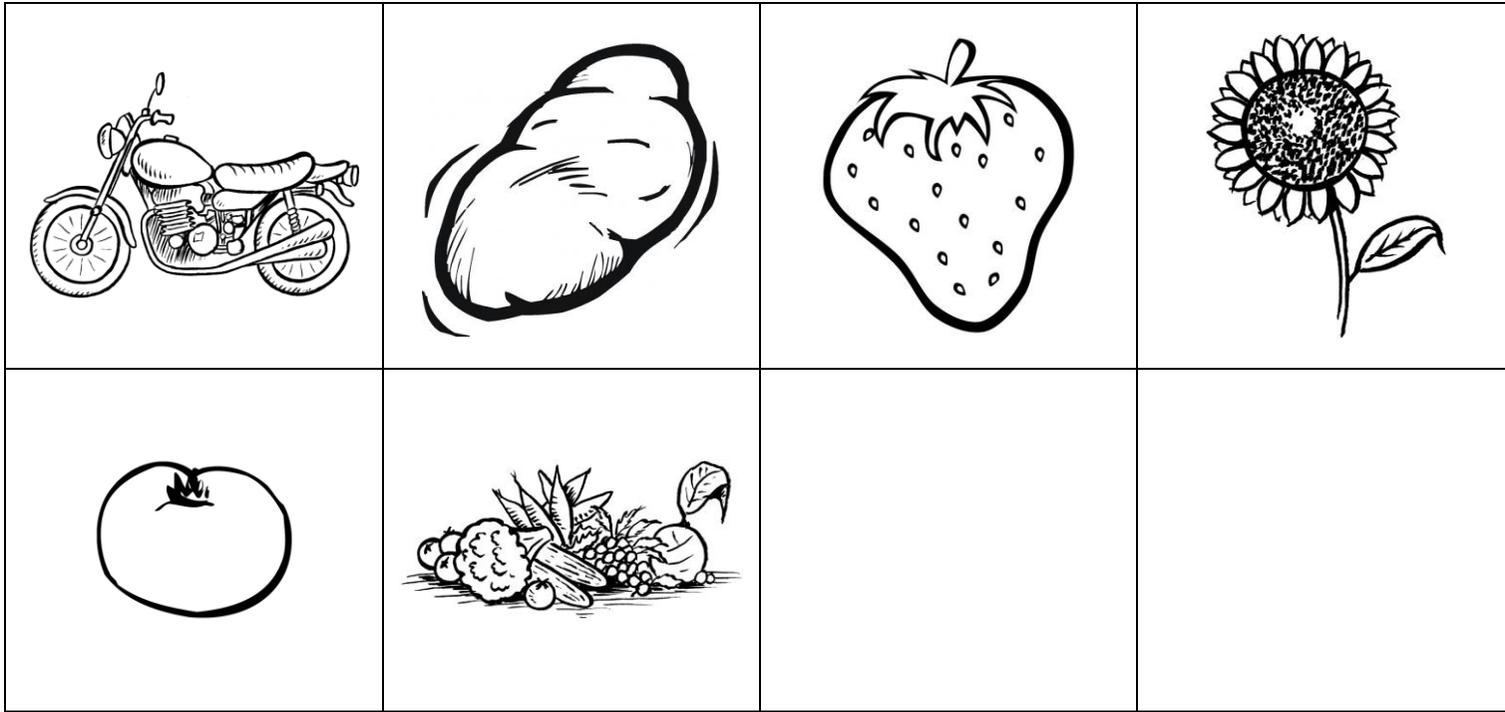




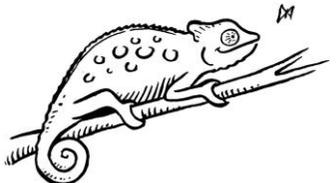
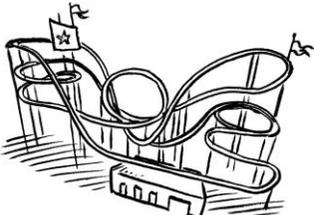
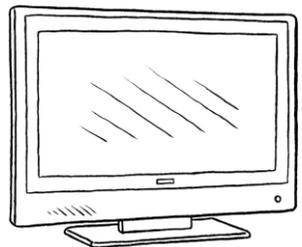


Drei Silben:

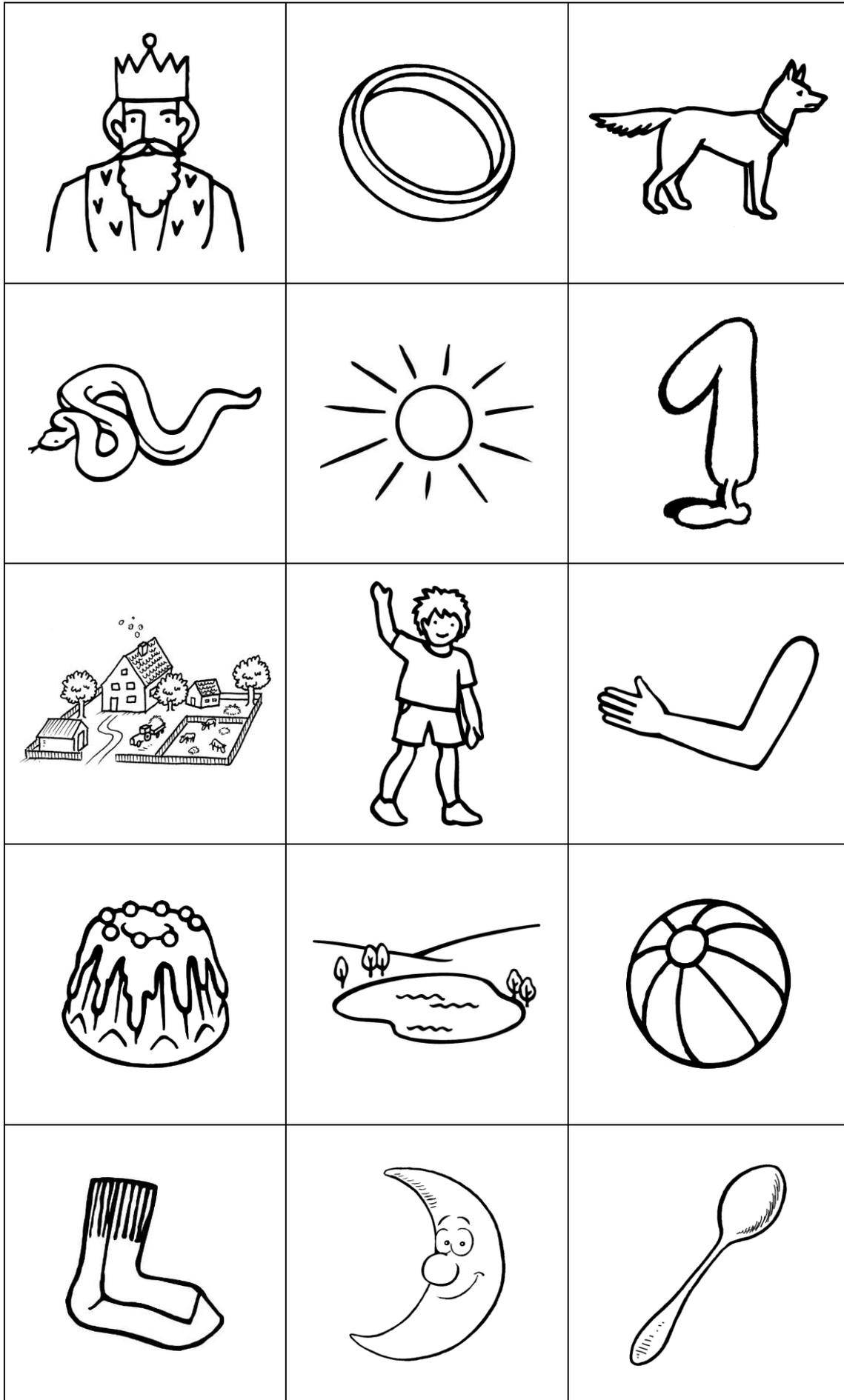


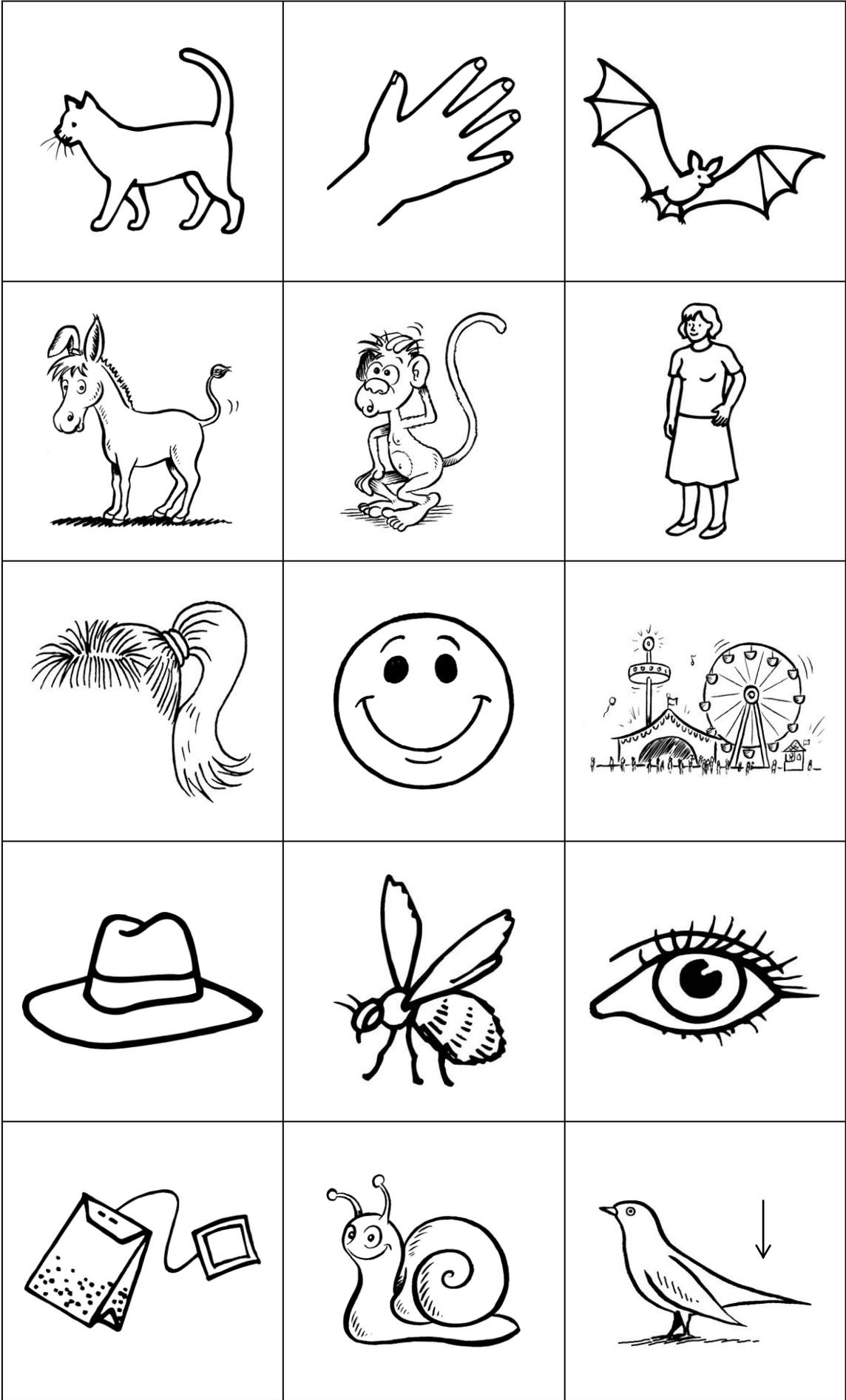


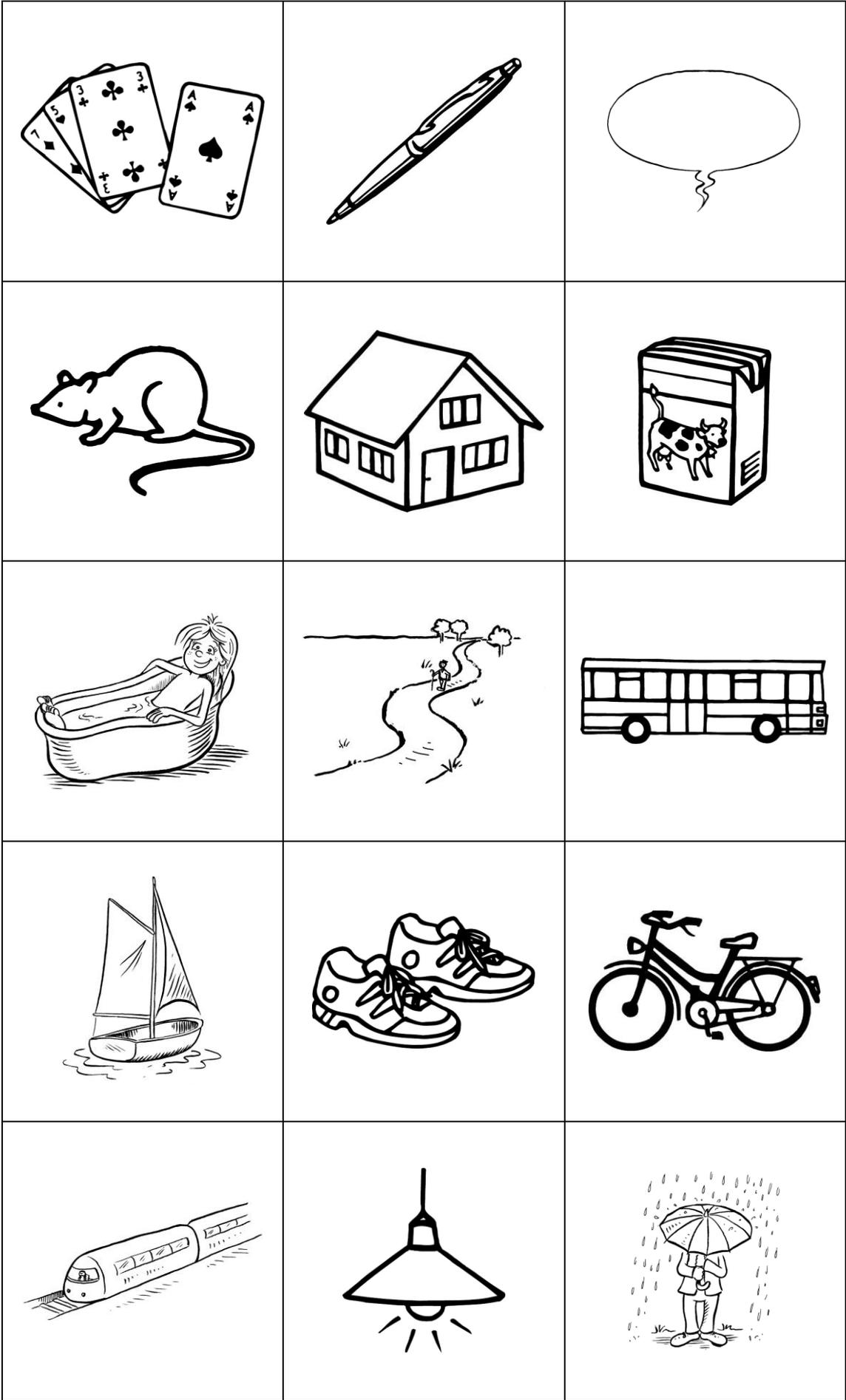
Vier Silben:

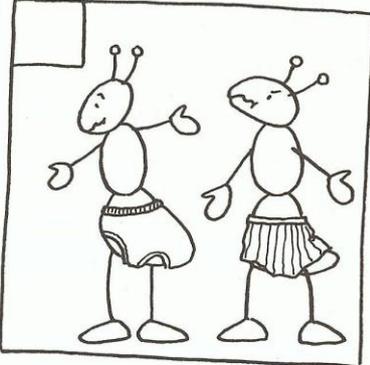
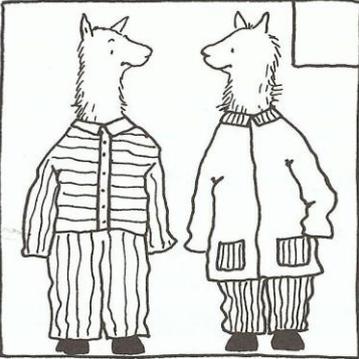
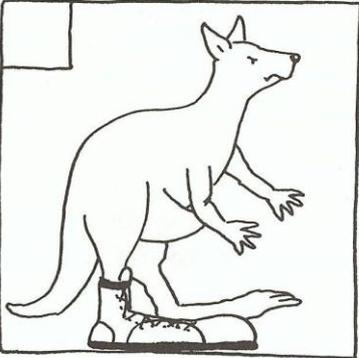
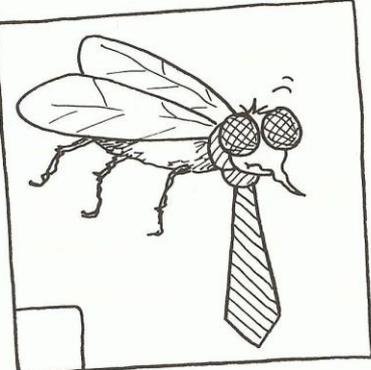
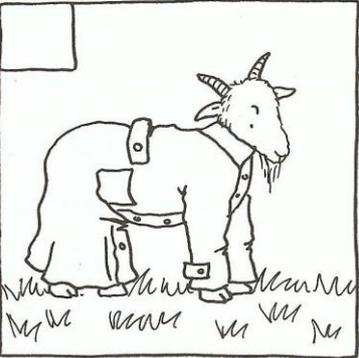
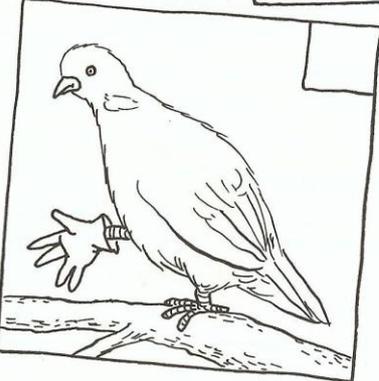
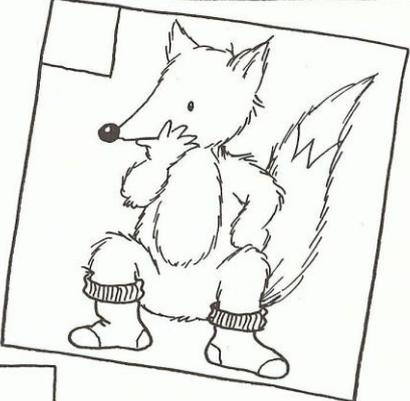
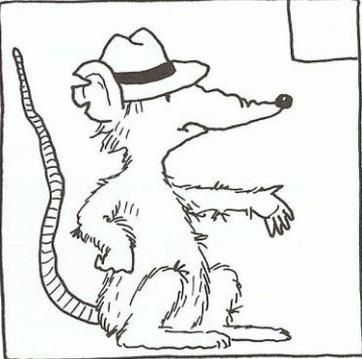
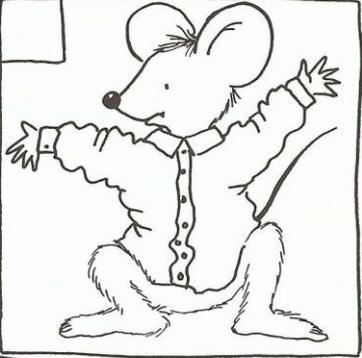
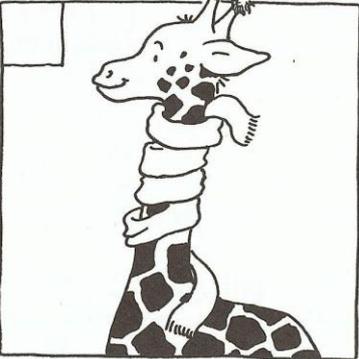
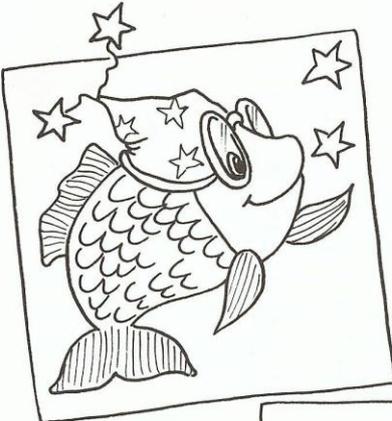
WHICH WORD IS THE ODD ONE OUT?







WHICH ANIMAL WEARS PYJAMAS?



A-Hunting We Will Go

Words and Music by Steven Traugh
Copyright 1988, Kiducation

Oh, a-hunting we will go,
A-hunting we will go.
We'll catch a fox
And put him in a box,
And then we'll let him go!

Oh, a-hunting we will go,
A-hunting we will go.
We'll catch a cat
And put him in a hat,
And then we'll let him go!

Oh, a-hunting we will go,
A-hunting we will go.
We'll catch a mouse
And put him in a house,
And then we'll let him go!

Oh, a-hunting we will go,
A-hunting we will go.
We'll catch a goat
And put him in a boat,
And then we'll let him go!

Oh, a-hunting we will go,
A-hunting we will go.
We'll catch a bear
And take him to the fair,
And then we'll let him go!

Oh, a-hunting we will go,
A-hunting we will go.
We'll catch a mongoose
And feed him apple juice,
And then we'll let him go!

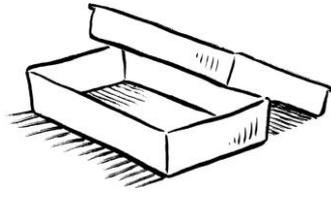
Oh, a-hunting we will go,
A-hunting we will go.
We'll catch a stegosaurus
And make him dance for us,
And then we'll let him go!

Oh, a-hunting we will go,
A-hunting we will go.
We'll catch a hippopotamus
And try to put him on a bus,
And then we'll let him go!

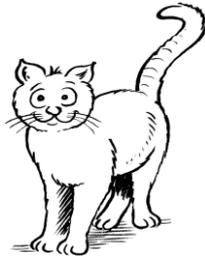




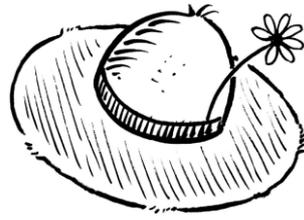
fox



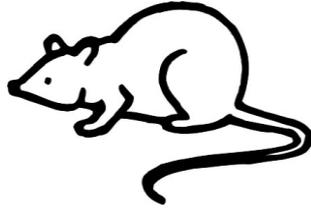
box



cat



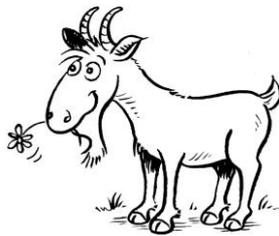
hat



mouse



house



goat



boat

SIMON SAYS...

Touch your ...

Touch your left ear.	Touch your right ear.	Touch your head.
Shake your head.	Touch your right arm.	Touch your left arm.
Shake your arms.	Touch your right leg.	Touch your left leg.
Touch your eyes.	Open your mouth.	Close your mouth.
Touch your nose.	Touch your toes.	Touch your belly.
Touch your hair.	Move your right shoulder.	Move your left shoulder.
Lift your left foot.	Lift your right foot.	Touch your neck.
Make a funny face.	Move your lips.	Bend your knees.

One and two

T: Kriwanek

M: Kriwanek / Orlamünder / Schwarz

The musical score is written on three staves in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody consists of quarter and eighth notes. Above the first staff are guitar chords: A (x00232), E (x22022), A (x00232), and D (xx0232). Above the second staff are guitar chords: A (x00232), E (x22022), A (x00232), and D (xx0232). Above the third staff are guitar chords: A (x00232), E (x22022), D (xx0232), and E (x22022). The lyrics are: "One and two, me and you, three and four run to the door. Five and six, se-ven, eight we sit down and then we wait. We count nine, we count ten then hur-ry back to o-ur place a - gain."

2. One and two,
you and you,
three and four,
run to the door.
Five and six,
seven, eight
now sit down and then please wait.
We count nine,
we count ten,
then hurry back
to your place again.

This is the Way...!

Traditional



This is the way we wash our face, we wash our face, we wash our face,
 ...brush our teeth...
 ...comb our hair...
 ...ex - er - cise...
 ...wave good bye...
 ...clean the floor...
 ...we go to church...



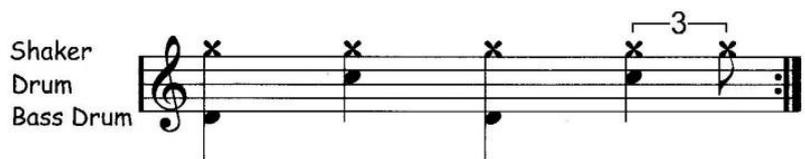
this is the way we wash our face on a cold win - ter mor - ning.
 warm sum - mer mor - ning.
 so ear - ly Mon - day mor - ning.

Instead of "winter morning" sing each day of the week:

so early Monday morning
so early Tuesday morning
so early Wednesday morning
so early Thursday morning
so early Friday morning
so early Saturday morning
so early Sunday morning



- Do the movements as you sing!
- What else do you do early in the morning? Include these actions!
- Write your own lyrics!



4. Good Morning

I - A - BI - A - B2 - Z - BI - B2 - A (bis Fine)

Text & Musik: Marcel Wittwer
© Adonia Verlag, CH-4805 Brittnau

I/Z 7 **A** A^b

Good mor - ning! Gu - ten Mor - gen!

D^b **E^b** **A^b** *Fine*

What a won - der - ful day! Good mor - ning! Gu - ten Mor - gen!

D^b **E^b** **A^b** **B** D^b **A^b**

Was für ein schö - ner Tag! 1. "Noon" ist der Mit - tag.
2. "Sun" ist die Son - ne.

E^b **A^b** **D^b**

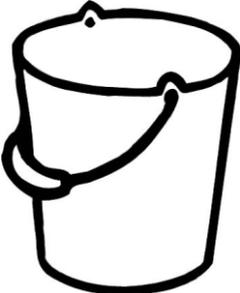
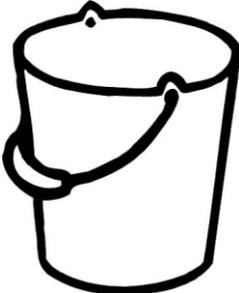
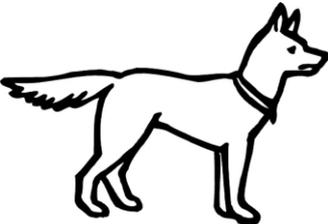
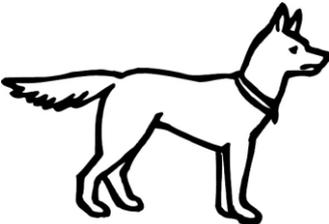
"Af - ter - noon" der Nach - mit - tag. "E - ve - ning" der
"Stars" nennt man die Ster - ne. "Moon", so heisst der

A^b **E^b** **A^b**

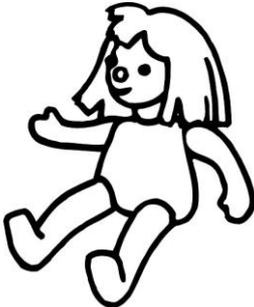
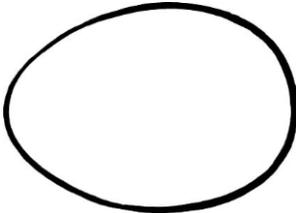
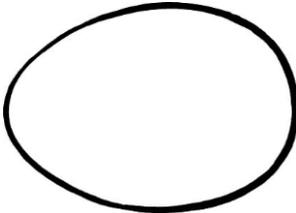
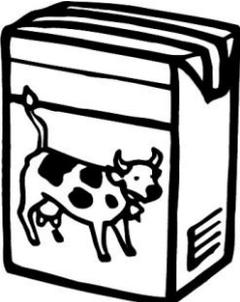
A - bend, und "Night", das ist die Nacht.
Mond, und "Good Night" heisst "Gu - te Nacht".

LAUTTREUE WÖRTER

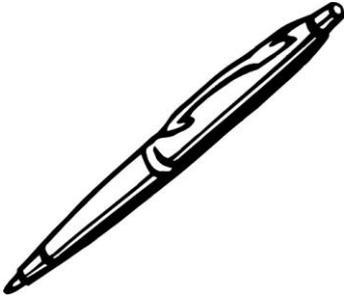
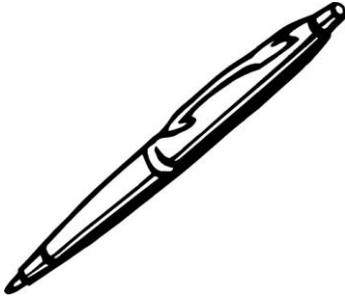
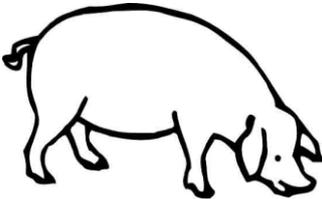
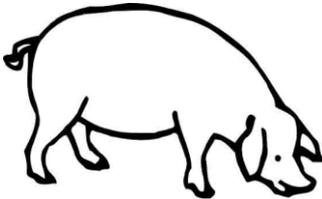
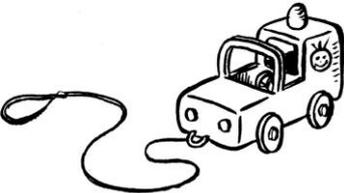
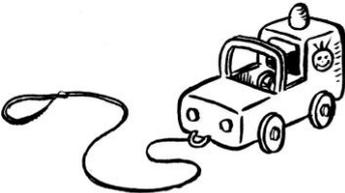


bed		
bin		
boy		
dog		

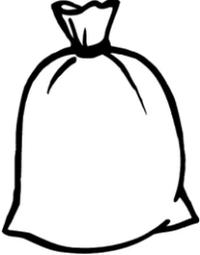
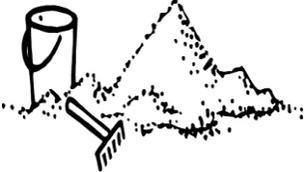
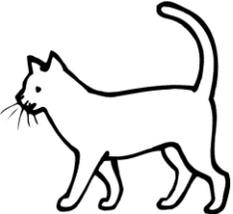
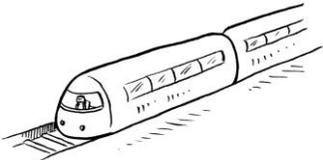


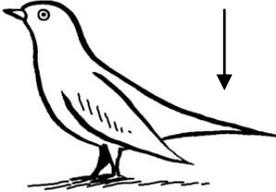
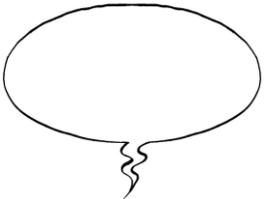
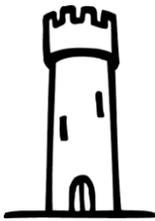
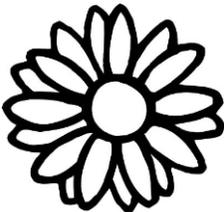
doll		
egg		
glass		
milk		



pen		
pig		
song		
toy		

WHICH TWO MAKE A PAIR?

 <p>sack</p>	 <p>black</p>	 <p>ham</p>	 <p>jam</p>
 <p>hand</p>	 <p>sand</p>	 <p>bread</p>	 <p>head</p>
 <p>cat</p>	 <p>bat</p>	 <p>train</p>	 <p>rain</p>

 <p>bag</p>	 <p>flag</p>	 <p>snail</p>	 <p>tail</p>
 <p>snake</p>	 <p>cake</p>	 <p>light</p>	 <p>right</p>
 <p>say</p>	 <p>play</p>	 <p>tower</p>	 <p>flower</p>



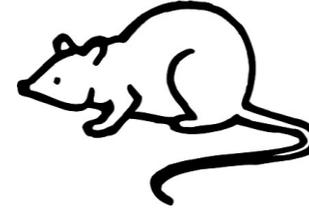
bike



hike



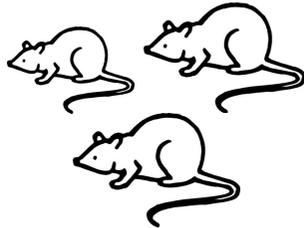
house



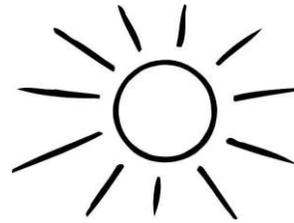
mouse



ice-cream



mice



sun



fun



honey



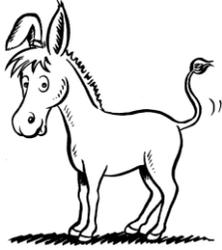
money



nose



rose



donkey



monkey



spoon



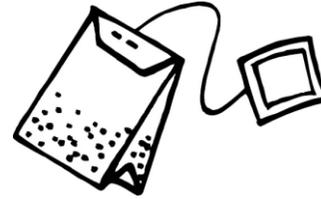
moon



bath



path



tea



sea



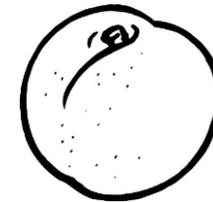
boat



coat



beach



peach

VERSES

<p style="text-align: center;">-ack</p> <p style="text-align: center;">I have a sack. It is black. I do not want this sack, so I give it back.</p>	<p style="text-align: center;">-ake</p> <p style="text-align: center;">There is a snake. It lives in a lake and wants to bake a lovely cake.</p>
<p style="text-align: center;">-and</p> <p style="text-align: center;">I know a band. They shake my hand and show me a stand. It is in the sand!</p>	<p style="text-align: center;">-at</p> <p style="text-align: center;">There is a cat. It is very fat and wears a big hat. Which friends has the cat? A rat and a bat.</p>
<p style="text-align: center;">-ay</p> <p style="text-align: center;">I say my wish is to stay. So I can play until one day in May.</p>	<p style="text-align: center;">-ice</p> <p style="text-align: center;">I like ice-cream, you like rice. The cat likes mice, but for me, that is not nice.</p>

-ight

At night,
there is not much light.
Is that right?

-ike

What I like,
is to bike.
What you like,
is to hike.
And what about Mike?

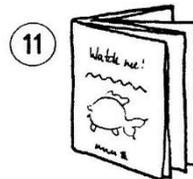
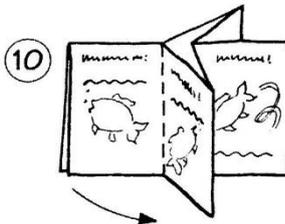
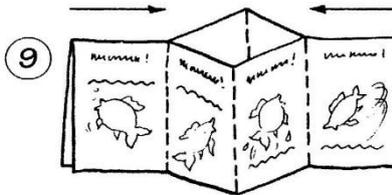
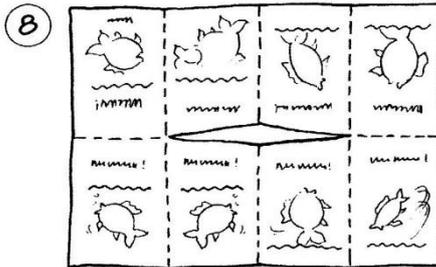
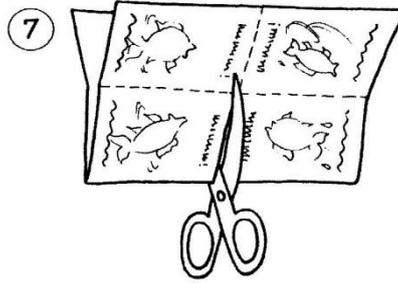
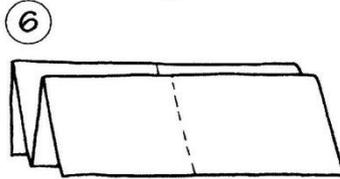
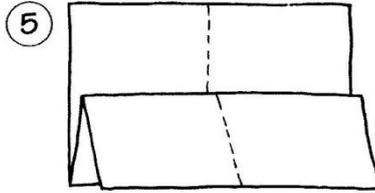
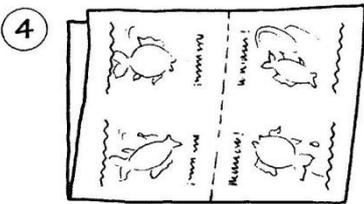
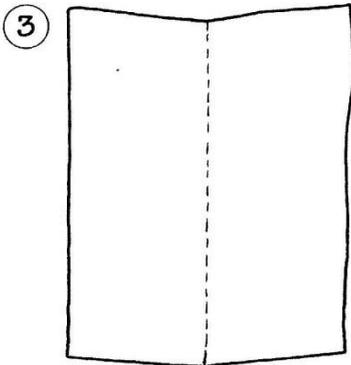
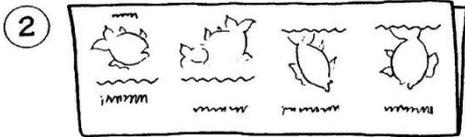
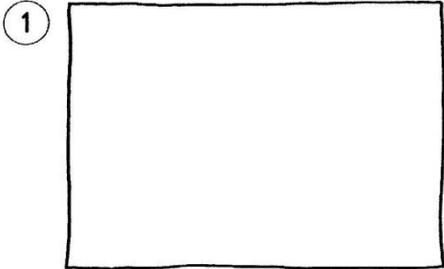
-ouse

There is a mouse
in my house.
How can I get the mouse
out of my house?

-un

I like the sun,
then I have fun,
take off my shoes and
run.

How to fold your pocket book



Happy Birthday!



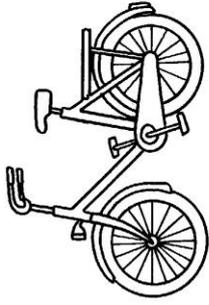
"For my birthday

I would like something BIG."

"A cuddly bear?"

"No, not that."

- 1 -



"Oh, come on, what is it???"

"For my birthday

I would like a new bike."

- 8 -



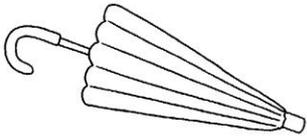
"For my birthday

I would like something FUNNY."

"A clown?"

"No, not that."

- 7 -



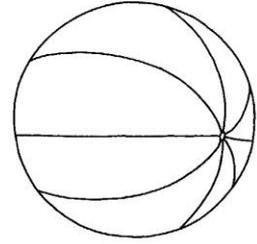
"For my birthday

I would like something USEFUL."

"An umbrella?"

"No, not that."

- 9 -



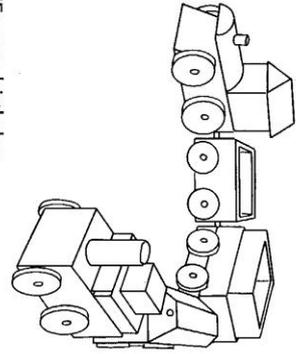
"For my birthday

I would like something ROUND"

"A ball?"

"No, not that."

- 2 -



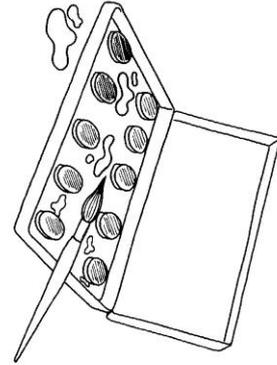
"For my birthday

I would like something QUICK"

"A train set?"

"No, not that."

- 3 -



"For my birthday

I would like something COLOURFUL."

"A box with water colours?"

"No, not that."

- 4 -



"For my birthday

I would like something DANGEROUS."

"A snake?"

"No, not that."

- 5 -

My week



On Mondays I read an exciting book.

- 1 -

What's your favourite day
of the week?

- 8 -



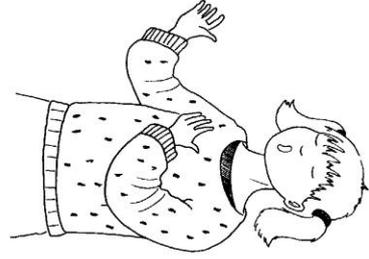
My favourite day is Sunday
because on Sundays I have a lie-in.

- 7 -



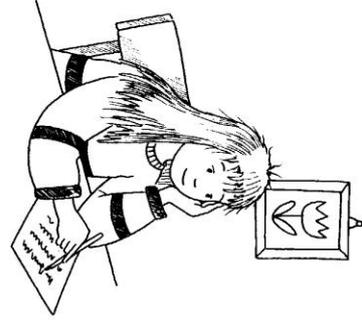
On Saturdays I go out playing.

- 9 -



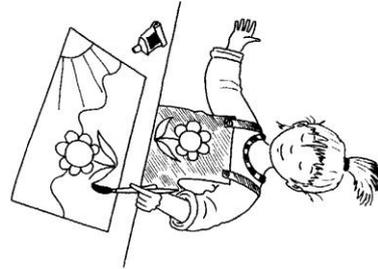
On Tuesdays I sing a lively song.

- 2 -



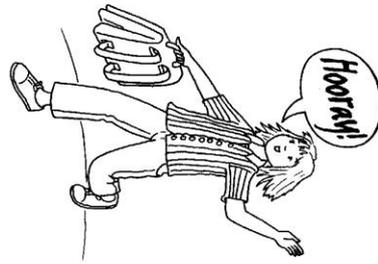
On Wednesdays I write a long story.

- 3 -



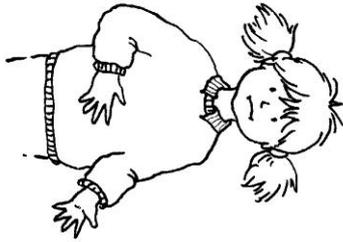
On Thursdays I draw a picture.

- 4 -



On Fridays I shout:
"Hooray, it's the last schoolday!"

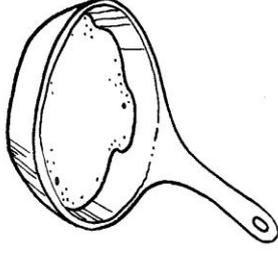
- 5 -



I'M HUNGRY

I want a sandwich with sausage, burger, spaghetti, ice-cream and pancake, please.

No, I want a sandwich, please.



Do you want a pancake?



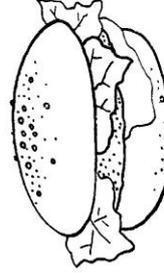
Okay, okay, what do you want on your sandwich?

Do you want a sausage?

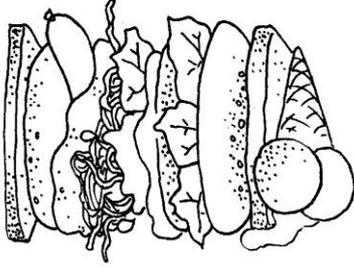


No, I want a sandwich, please.

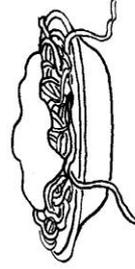
Do you want a burger?



No, I want a sandwich, please.



Do you want spaghetti?



No, I want a sandwich, please.

Do you want an ice-cream?



No, I want a sandwich, please.