

Freie Universität Berlin  
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften  
Institut für Romanische Philologie  
Bereich: Fachdidaktik Französisch

## **MASTERARBEIT**

### *Französischunterricht in der Grundschule – Prinzipien und Methoden*

Name: Cornelia Schwiecker

1. Gutachterin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Gutachterin: Dr. Andrea Rössler

Abgabetermin: 8. August 2008

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>0. Einleitung</b>	
Was ist grundschulgemäßer Fremdsprachenunterricht?	3
<b>1. Kapitel 1</b>	
Kindliches Fremdsprachenlernen	9
<b>2. Kapitel 2</b>	
Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts für junge Lerner	17
2.1 Spiel	17
2.2 Ganzheitlichkeit	21
2.3 Mündlichkeit	26
2.3.1 Hörverstehen	26
2.3.2 Input	27
2.3.3 Sprechen	28
2.3.4 Schrift	30
2.4 Progression	32
<b>3. Kapitel 3</b>	
Allgemeine Prinzipien der Grundschularbeit	38
<b>4. Kapitel 4</b>	
Ziele eines grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts	43
<b>5. Kapitel 5</b>	
Methodenvorschläge für den Französischunterricht in der Grundschule	49
5.1 Einsatz der Handpuppe	49
5.2 Storytelling – Geschichten erzählen	52
5.3 Total Physical Response – TPR	55
<b>6. Fazit und Ausblick</b>	
Die Übergangsproblematik: Inwieweit können Prinzipien eines grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts auch für die Sekundarstufe I geltend gemacht werden?	57
<b>Anhang (1)</b>	65
<b>Literaturverzeichnis</b>	66

## 0. Einleitung

### Was ist grundschulgemäßer Fremdsprachenunterricht?

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule<sup>1</sup> ist heute in Deutschland eine flächendeckende Einrichtung. Traditionell setzte er an den allgemeinbildenden Schulen in der 5. Klasse ein. Gegenwärtig findet die Wahl der ersten Fremdsprache bereits in der 3. Klasse statt. Ihre Entscheidung haben Schüler<sup>2</sup> und Eltern dabei meist zwischen Englisch und Französisch zu treffen. Die curriculare und methodische Umsetzung des Unterrichts wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich realisiert. Als einziges Bundesland hat sich Baden-Württemberg bisher entschieden, die erste Fremdsprache schon in der ersten Jahrgangsstufe zu unterrichten (vgl. Vollmuth 2004: 13). Die Ursprünge eines derart früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts in Deutschland findet man in der Waldorfpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In der ersten, 1919 gegründeten, Waldorfschule gab es ab Klasse 1 zwei Fremdsprachen im Angebot, damit die Kinder „in voller Entfaltung ihrer kindlichen Sprachkraft in die andere Sprache hineinwachsen“ (Steiner 1986: 199; zit. nach Rück 2004: 13) konnten. Die Waldorfschulen knüpften damit an Versuche mit Fremdsprachenlernen im Vorschul- und Primarschulalter aus den USA an, aber diese Bemühungen etablierten sich nicht systematisch. In den 1960er Jahren keimten vergleichbare Versuche in ganz Europa auf, jedoch meist nicht vor dem Hintergrund eines pädagogischen Ansatzes, sondern mit dem pragmatischen Ziel eines individuellen und gesellschaftlichen Nutzens von Fremdsprachenkenntnissen (vgl. Rück 2004: 13). Dazu schreibt der Leiter der ersten Versuche in Nordrhein-Westfalen, Helmut Sauer:

Das dominante Ziel der Versuche der 60er und 70er Jahre galt der Prüfung der Möglichkeiten, durch die Nutzung der Fähigkeiten des Kindesalters die Endleistungen fremdsprachlichen Könnens zu verbessern und zu steigern. Fachübergreifende Ziele wie Erziehung zu Toleranz und Völkerverständigung, Relativierung und Erweiterung des muttersprachlich begrenzten Weltbildes galten auch, waren aber sekundär. (Sauer 1993: 85)

---

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden von Grundschule die Rede ist, so sind damit die Klassenstufen 1-4 gemeint, wie es in den meisten Bundesländern die Regel ist. Es sei aber angemerkt, dass in Berlin die Grundschule die Klassenstufen 1-6 umfasst.

<sup>2</sup> Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit beschränke ich mich im Verlauf dieser Arbeit bei der Verwendung der Wörter Schüler/in/nen und anderer vergleichbarer Begriffe auf die maskuline Form.

Methodisch waren diese Projekte geprägt durch die behavioristische Lerntheorie, den amerikanischen Strukturalismus und die damals entstehende moderne Gehirnforschung und Neuropsychologie (vgl. Rück 2004: 13/14). Die 1970er Jahre waren in der Bundesrepublik Deutschland geprägt von Schulversuchen, deren Ergebnisse, trotz nachweisbarer Erfolge, nicht in die bildungspolitische oder fachdidaktische Diskussion aufgenommen wurden. Es fehlte zu dieser Zeit ohnehin ein sprachpolitisches Gesamtkonzept, in dem der Fremdsprachenunterricht an der Grundschule seinen Platz hätte finden können (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 15). Entscheidende Neuansätze brachten die 1980er und 90er Jahre. Die gesellschaftspolitischen Veränderungen in Deutschland und das zusammenwachsende Europa verstärkten die Forderung nach einem früher einsetzenden Fremdsprachenunterricht, der zu Mehrsprachigkeit erzieht. Sowohl Rück als auch Schmid-Schönbein stellen drei große Konzepte in den Vordergrund, nach denen sie die vielfältigen Projekte kategorisieren, die bis in die Gegenwart hineinwirken.

So sei zunächst das Konzept der Fremdsprachenbegegnung erwähnt, wie es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen umgesetzt wurde. Es sollte eine unverbindliche Begegnung mit Fremdsprachen, idealerweise aus der direkten Umgebung, möglich gemacht werden. Das Modell hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die Lernenden über sprachliche Lern- und Erkenntnisprozesse für kulturelle Andersartigkeit zu sensibilisieren und so Vorurteilen entgegenzuwirken. Der Spracherwerb als solcher galt als sekundär und es war keine Verbindung zur Weiterführung in der Sekundarstufe I vorgesehen. Ein weiteres wichtiges Konzept ist das bilinguale Modell, das seit 1993/94 beispielhaft in Berlin erprobt wird. Die Struktur sieht das gleichzeitige Erteilen von Unterricht in zwei Sprachen als Verbindung von Sprach- und Sachunterricht vor. Eine Fremdsprache nicht als Lerngegenstand anzubieten, sondern als Medium der Kenntnisvermittlung, steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff der „Immersion“<sup>3</sup>. Um Zweisprachig-

---

<sup>3</sup> Immersion: „Ein aus der kanadischen Fremdsprachendidaktik stammender Begriff, mit dem das völlige ‚Eintauchen‘ in die Fremdsprache gemeint ist, d.h. für den schulischen Kontext, dass die Fremdsprache als Unterrichtssprache benutzt wird, je nach Umfang der Immersion sogar für alle Lehrplanfächer.“ (Schmid-Schönbein 2001: 164/165)

keit zu erreichen, hat die ausgeprägte Kompetenz in der Fremdsprache Priorität (vgl. Rück 2004: 15-19/Schmid-Schönbein 2001: 18-22).

Als dritter Aspekt wird die Neukonzeption der Grundschule angeführt. Im Verlauf der 1980er Jahre rückten grundschulpädagogische Gesichtspunkte zunehmend in den Mittelpunkt. Die Grundschule definierte sich neu und trat aus ihrer Rolle als „Zubringer“ für die weiterführenden Schulen heraus. In der Auseinandersetzung mit einem eigenen Profil fragte man auch nach dem „spezifisch grundschulpädagogischen Wert der Beschäftigung mit Fremdsprachen“ (Rück 2004: 15). Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sollte nicht mehr nur ein Zusatz, sondern ein fester Bestandteil ihres Fächerkanons sein. Schmid-Schönbein verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des „Frühbeginns“. Oftmals wird dieser als Äquivalent für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule eingesetzt, ohne dabei zu bedenken, mit welchen Inhalten er bereits belegt ist. Er steht vor allem für die Anfänge in den 1970er Jahren, deren Priorität nicht an den Spezifika der Grundschulpädagogik und deren Lernbedingungen orientiert war und auch in keinerlei Verbindung zur weiterführenden Schule stand (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 21). Die Versuche liefen neben dem „grundständigen“ Fremdsprachenunterricht her und waren noch kein Teil eines integrativen Ganzen. Sie galten der Vorbereitung auf das Sprachlernen in der Sekundarstufe I. Die bereits angesprochenen Begegnungsprogramme der 1980er Jahre werden häufig auch unter diesem Schlagwort erfasst, denn obwohl sie begrenzt flächendeckend umgesetzt wurden, waren sie nicht in das System Grundschule eingepasst. Die Autorin selbst versteht Frühbeginn wie folgt:

Zweifellos geht es um eine fremde Sprache und deren kulturelle Einbindung, zweifellos muss das Lernen dieser Sprache mit angemessenen sprachlichen und interkulturellen Lernzielen geschehen und ergebnisorientiert sein und ebenso unzweifelhaft sollte dies in eine angemessen spielerische Art und Weise eingebettet werden sowie grundschulgemäß geschehen. Dabei muss [...] sichergestellt sein, dass erreichbare, sinnvolle Lernziele fixiert werden, ebenso, wie für andere Sachinhalte der Grundschule auch. (Schmid-Schönbein 2001: 21)

Schmid-Schönbein positioniert sich innerhalb des „historischen Begriffswirrwarrs“, auf das man stößt, wenn man hofft, im Rahmen einer Literaturrecherche eine einheitliche Begriffsverwendung bzw. -erklärung vorzufinden. Thematische Beiträge der letzten Jahre machen die Vielfalt der Wortschöpfungen in Anlehnung an den Frühbeginn deutlich: „früh beginnender Französischunterricht“ (De Florio-

Hansen/Winkenjohann 2002: 171), „früher Fremdsprachenbeginn“ (Trenz/Wedel 2006: 49), „Fremdsprachenfrühbeginn“ (Sambanis 2002: 16), „frühe Fremdsprachenarbeit in der Grundschule“ (Mordellet-Roggenbuck 2002: 101) oder „frühes Fremdsprachenlernen“ (Mentz 2003: 132).

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, zu dieser Problematik Stellung zu beziehen und mich für den weiteren Verlauf meiner Arbeit auf die Verwendung eines Begriffes festzulegen. Aufgrund der bereits von Schmid-Schönbein erwähnten Konnotationen möchte ich von der Bezeichnung „Frühbeginn“ Abstand nehmen und den meiner Ansicht nach klareren neutralen Begriff des „Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule“ verwenden. Dieser Unterricht muss die pädagogischen und didaktischen Prinzipien der Grundschule, die sich am Entwicklungsstand der Kinder orientieren, als grundlegendes Element einbeziehen und, mit Blick auf das weitere Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe I, gleichzeitig mehr sein als eine allgemeine Sensibilisierung für Fremdsprache. Hier klingt bereits eine wichtige, in der Fremdsprachendidaktik derzeit viel diskutierte Problemstellung an: Wir sprechen von der sogenannten „Übergangsproblematik“ und der Frage, wie sich ein „bridging the gap“ (Wunsch 2001/2002: 5/22) zwischen Grundschule und Sekundarstufe I im Sinne der Lernenden gestalten kann. Der fremdsprachliche Unterricht in der Grundschule ist auf keinen Fall ein vorverlegter systematischer Lehrgang, wie wir ihn in der Sekundarstufe antreffen. Die Bedingungen an der Grundschule sind andere als an Gymnasien, Real- oder Hauptschulen, weshalb der Unterricht sowohl inhaltlich als auch methodisch anders gestaltet werden muss, trotzdem aber auch ergebnisorientiert sein sollte, um Ansatzpunkte für das Weiterlernen und -lehren der Fremdsprachen in den weiterführenden Schulen zu ermöglichen.

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist also anders im Vergleich zu dem der Sekundarstufe I. „Anders“ heißt in diesem Fall „grundschulgemäß“, ein Begriff der auf den ersten Blick durchweg positiv besetzt ist, jedoch auf den zweiten Blick nicht mehr als eine Leerformel bleiben kann, wenn er nur vage oder gar nicht erläutert wird. Zentrale Zielsetzung dieser Arbeit soll sein, den nicht klar definierten Begriff des Grundschulgemäßen genauer zu definieren und mit Inhalten zu füllen. Dazu ist es notwendig, sich bewusst zu machen, in welchen

Bereichen des Fremdsprachenunterrichts es Unterschiede zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe I gibt, beziehungsweise die Besonderheiten der Grundschule herauszuarbeiten. Es soll darum gehen, herauszufinden, nach welchen Prinzipien Fremdsprachen in der Grundschule gelehrt werden, wie man diese begründen kann und mit welchen methodischen Konzepten sie in der Praxis umsetzbar sind.

Wenn man der Frage nachgeht, was grundschulgemäßer Fremdsprachenunterricht ist, muss dies unter Berücksichtigung der spezifischen Lernvoraussetzungen der Kinder erfolgen, die dann als Bezugssysteme für die Prinzipien herangezogen werden können: Nach welchen „Regeln“ lernen Kinder in der Grundschule? Auf diese allgemeinen Grundsätze werde ich in Kapitel 3 eingehen und im Zuge dessen auch versuchen zu klären, inwieweit sie Einfluss auf die Prinzipien grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts nehmen. Von besonderem Interesse in Bezug auf Fremdsprachenunterricht sind zunächst aber die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder. Wie das Lernen einer fremden Sprache funktioniert, welche Annahmen über das frühe Fremdsprachenlernen gemacht werden und welche empirisch ermittelten Ergebnisse es gibt, soll nach dieser Einführung im ersten Kapitel erörtert werden.

Wenn ich jetzt abschließend auf das Vorgehen meines Arbeitsprozesses zu sprechen komme, soll dies veranschaulichen, auf welchem Weg ich letztendlich zu den Ergebnissen der folgenden Kapitel gekommen bin. Gleichzeitig zeige ich, welche Art von Quellen mir als Grundlage meiner Arbeit gedient haben. Um mir einen umfassenden Überblick über die einschlägige Literatur zum Thema meiner Arbeit zu verschaffen, richtete ich eine Rechercheanfrage an das Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität Marburg (IFS)<sup>4</sup> und erhielt eine umfangreiche Auswahlbibliographie zu den Aspekten „Prinzip/Frühbeginn“, „Grundschule/Prinzip“, „Französisch FU/Grundschule“ und „Übergangsproblematik“. Da ich mir bewusst war, dass der Englischunterricht in der Grundschule aufgrund seiner weiteren Verbreitung bisher genauer untersucht wurde als Französisch, nahm ich bei meiner Literaturrecherche neben allgemeinen Texten über Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, speziell den Franzö-

---

<sup>4</sup> [www.uni-marburg.de/ifs/](http://www.uni-marburg.de/ifs/)

sischunterricht betreffende, auch Beiträge aus der Englischdidaktik mit auf. Ich ging davon aus, dass sich einige grundlegende Prinzipien auf alle Sprachen, die in der Grundschule unterrichtet werden, übertragen lassen. Trotzdem ist Vorsicht geboten, wenn Englischunterricht voreilig mit Fremdsprachenunterricht gleichgesetzt wird, denn alle Aspekte des Englischen können nicht ohne weiteres auf das Französische übertragen werden, weil die sprachlichen oder kulturellen Gegebenheiten auf konkreter Ebene in mancher Hinsicht schlichtweg andere sind. Denkt man beispielsweise an die unterschiedlichen rituellen Handlungen in der Weihnachtszeit, so wird schnell deutlich, was gemeint ist. Ein weiterer Punkt ist die Ausspracheschulung, die Französischlernern anderes abverlangt als Englischlernern. Auch in Bezug auf das vorhandene Vorwissen über die zu lernende Sprache wird der Erfahrungshorizont der Schüler im Englischen weitaus größer sein als der im Französischen. Unter Berücksichtigung dieser und vergleichbarer Punkte sind die Unterschiede jedoch in Hinblick auf die hier untersuchte Thematik im Großen und Ganzen gering, weshalb ich es als durchaus legitim betrachte, weiterhin von „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“ zu sprechen.

Mithilfe der inhaltlichen Kurzbeschreibungen des IFS konnte ich eine Auswahlliste zusammenstellen, die einzelne Monographien, aber vor allem auch zahlreiche Artikel fachdidaktischer Zeitschriften, beinhaltet. Das erste „skimming“ der Texte verband ich mit der Erstellung eines themenspezifischen Literaturverzeichnisses, in dem ich zu jedem Titel die wichtigsten Inhalte schlagwortartig aufführte. Anschließend setzte ich mich intensiver mit Texten auseinander, die für die Gestaltung des Kapitels über die Prinzipien in Frage kamen, das zunächst durchaus als Schwerpunkt zu betrachten ist. Ich habe nicht vor, sämtliche Prinzipien, die in irgendeiner Form Einfluss auf den grundschulischen Fremdsprachenunterricht nehmen, hier darzulegen, das würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb werde ich nur auf eine engere Auswahl an Grundsätzen eingehen, die meiner Meinung nach grundlegend für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht im Grundschulbereich sind. Als Ergebnis erstellte ich eine Liste (siehe Anhang 1) mit sämtlichen Prinzipien, die im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule angesprochen wurden. Ich analysierte das Auftreten der Begriffe nach ihrer Häufigkeit, wodurch sich eine Hand voll

Prinzipien in den Vordergrund stellte. Es wird den Leser nicht überraschen, wenn es in drei von vier Fällen auch eben diese Prinzipien sein werden, die ich auf ihre Bedeutung für den Unterricht hin prüfen und hier vorstellen werde. Ein unerwartetes Ergebnis bei diesem Rechercheprozess war die Tatsache, dass die Unterscheidung zwischen Prinzipien, Methoden und Zielen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule nicht immer ganz trennscharf war, was sich dadurch erklären lässt, dass sie interdependent zueinander in Beziehung stehen. Ich habe mich daher entschieden, die Zielsetzungen eines grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts mit in die Thematik einzubeziehen. Je nachdem, welche Kompetenzen bei den Lernenden entwickelt und gefördert werden sollen, richten sich die gesetzten Prinzipien und verwendeten Methoden aus. Somit hat sich die Fragestellung meiner Arbeit noch um einen weiteren Aspekt erweitert, denn man kann die Prinzipien und Methoden des Französischunterrichts in der Grundschule nicht umfassend darstellen, wenn man nicht weiß, was in der Grundschule damit erreicht werden soll. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Grundschule diesbezüglich andere Schwerpunkte setzt als die Sekundarstufe I. Es leuchtet ein, dass beispielsweise die Förderung der Lernbereitschaft bei jüngeren Schülern noch einen weitaus größeren Stellenwert einnehmen wird als bei älteren, die bereits eigene Lernerfahrungen gesammelt haben.

## **1. Kapitel 1**

### **Kindliches Fremdsprachenlernen**

Ich möchte die Prinzipien und Methoden eines grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts nicht nur benennen, sondern auch erklären und begründen. Um Ansatzpunkte dafür zu finden, liegt es nahe, sich bewusst zu machen, wie Sprachlernen im Kindesalter überhaupt funktioniert. Was den kindlichen Erwerbsprozess einer Fremdsprache betrifft, so hat die Forschung zum Zweitspracherwerb (L2) bisher noch nicht zu eindeutigen Ergebnissen geführt, davon zeugen auch die Versuche fremdsprachendidaktischer Autoren, eine gute Begründung für den schon in der Grundschule früh einsetzenden Fremdsprachenunterricht zu finden. Bezugssystem sind aber in allen Ausführungen immer die Annahmen und Erkenntnisse über den Mutterspracherwerb (L1). Durch das In-Beziehung-Setzen

verschiedener Formen des Spracherwerbs können Zusammenhänge beim Sprachenlernen aufgezeigt werden. „So geht man davon aus, dass L1-, natürlicher L2- und gesteuerter L2-Erwerb nach ähnlichen strukturellen Prinzipien ablaufen.“ (Vollmuth 2004:21) Welche Parallelen es zwischen den beiden Spracherwerbsprozessen gibt und wodurch sich das institutionalisierte Fremdsprachenlernen dann aber doch abgrenzt, soll hier im Weiteren gezeigt werden.

Soweit Kinder nicht gesundheitlich beeinträchtigt oder sozial isoliert sind, ist es die Regel, dass die Muttersprache mühelos in wenigen Jahren erfolgreich gelernt wird. Im Erstspracherwerb durchläuft das Kind die „silent period“, eine stille Periode, in der das sprachliche Modell beobachtet wird, linguistische Daten gesammelt und klassifiziert werden. In der Kommunikation werden nonverbale Elemente verstärkt eingesetzt. Im Anschluss daran werden Versuche der Lautproduktion unternommen, bei denen das Kind die Fähigkeit erwirbt, beispielsweise zwischen Vokalen und Konsonanten zu differenzieren. Nach etwa einem Jahr können Ein-Wort-Äußerungen formuliert und Wörter verstanden werden, die sich auf die unmittelbare Umgebung des Kindes beziehen. Nach einer Phase, in der die Kinder einen dem Telegrammstil ähnlichen Output produzieren, haben sie im dritten Lebensjahr schnell gelernt, sprachlich korrekte Sätze zu verbalisieren. Über einen mehrere Monate andauernden Zeitraum hinweg beginnen die Kinder dann fließend in ganzen Sätzen zu sprechen (vgl. Vollmuth 2004: 21/22).

Für die Erklärung solcher beobachtbaren Phänomene im Erstspracherwerb gibt es unterschiedliche Ansätze. Ich möchte die beiden Grundpositionen hier kurz ansprechen, um zu zeigen, welches unterschiedliche Verständnis von Sprachenlernen sich in der Vergangenheit entwickelt hat.

Der *Behaviorismus* geht davon aus, dass der Mensch von Geburt an durch seine Umwelt geformt wird. Er erklärt den Prozess wie folgt: Sprachlernvorgänge verlaufen in „Stimulus-Response-Ketten“ (Vollmuth 2004: 24), die durch externe Faktoren auf den Lerner einwirken. Das vorgegebene Sprachmuster wird imitiert und anschließend durch positive oder negative Verstärkung als angemessen oder unangemessen bewertet. So merkt sich der Lerner die richtige sprachliche Form und gewöhnt sich an die korrekten zielsprachlichen Strukturen. Die dauerhafte Erinnerung an eine sprachliche Erscheinung stellt sich mit dem Prinzip der

Wiederholung ein, denn je häufiger ein Kind mit einem Redemittel konfrontiert wird, desto schneller geht es in das aktive Wissen des mentalen Lexikons über (vgl. Vollmuth 2004: 24/25). Dass diese Lerntheorie zu kurz greift, konnte die *nativistische Spracherwerbsforschung* nachweisen. Der Mensch wird hier weniger als reagierendes sondern als agierendes Wesen betrachtet. Verschiedene Merkmale des L1-Erwerbs heben die besondere kognitive Leistung des kindlichen Spracherwerbs hervor. Kinder, so Riemer, „erwerben (unbewusst) sprachliches Wissen, das sie bei der Produktion grammatisch akzeptabler Sätze und Äußerungen nutzen, die sie nie in ihrer sprachlichen Umgebung gehört haben“ (Riemer 2002: 54). Es wird nicht davon ausgegangen, dass Kinder diese Leistung ausschließlich durch Induktion und Generalisierung erbringen, denn ihr sprachliches Umfeld liefert gar nicht alle Daten, die für die Entwicklung des muttersprachlichen Regelsystems notwendig sind, sondern es ist oftmals sogar selbst fehlerhaft. Zudem werden Kinder nicht immer korrigiert und sind manchmal zunächst auch Korrekturen gegenüber resistent. Eine weitere Begründung sind Entwicklungsstufen, in denen sprachliche Formen auftreten, die nicht mit der Sprachnorm der Erwachsenen einhergehen und somit auch nicht aus ihrem Input entstanden sein können (vgl. Riemer 2002: 54). Die Umwelt spielt zwar bei den Nativisten auch eine Rolle, doch im wesentlichen ist der Prozess der Sprachaneignung von internen Faktoren bestimmt.

Es kann zwar nicht bestritten werden, dass im Spracherwerbsprozess auch Imitation eine Rolle spielt, doch nehmen diese Erscheinungen keine zentrale Rolle ein. Angemessen deutbar sind die „Experimente“ der Kinder nur als kreativer Prozess, bei dem der Lerner den sprachlichen Input unbewusst zerlegt und dann reintegriert, indem er aktiv Hypothesen über potentielle sprachliche Strukturen bildet und testet und sie anschließend mit zielsprachlichen Äußerungen vergleicht (vgl. Vollmuth 2004: 22). Dieses Vorgehen vollzieht sich im Erstspracherwerb über eine geraume Zeit vorrangig zwischen Mutter und Kind. Mütter artikulieren besonders deutlich, verlangsamen ihre Sprechweise in Unterhaltungen mit ihrem Kind, verzichten auf einen komplexen Wortschatz, vereinfachen syntaktische Strukturen, wiederholen einen Sachzusammenhang in anderer Wortwahl etc.. Der „mutterische Input“ (Vollmuth 2004: 26) weist besondere phonologische,

morphologische und syntaktische Merkmale auf. Mit Phänomenen dieser Art befasst sich der nativistisch beeinflusste Interaktionalismus, der annimmt, dass diese verstehens- und entwicklungsfördernde Sprachform der Mutter für den kindlichen Spracherwerb von besonderer Bedeutung ist.

Es wird sich zeigen, inwieweit die angeführten Lerntheorien zum L1-Erwerb auch auf das Fremdsprachenlernen übertragbar sind. Direkter auf den Zweitspracherwerb beziehen sich die folgenden Hypothesen, die unter anderem auch auf das Verhältnis zwischen L1- und L2-Erwerb eingehen. Ich halte mich bei meinen Ausführungen an zwei Beiträge von Riemer (2002: 61-67) und Henrici/Riemer (2003: 40).

Die *Identitätshypothese* folgt nativistischen und kognitivistischen Ansätzen und behauptet, dass Erst- und Zweitspracherwerb gleich verlaufen. In beiden Fällen und unabhängig vom Alter aktivieren Lernende angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die Elemente und Regeln der L2 in gleicher Abfolge wie beim kindlichen L1-Erwerb erworben werden. Diese ursprüngliche Version von Dulay und Burt (1974) wurde bereits widerlegt, weshalb die abgeänderte Identitätshypothese nur noch von Ähnlichkeiten spricht.

Die *Kontrastivhypothese* (u.a. Lado 1957; Richards 1974) nimmt in Anlehnung an behavioristische Auffassungen an, dass die Erstsprache des Lerners systematisch den Erwerb einer Zielsprache beeinflusst. Elemente und Regeln, die in L1 und L2 identisch sind, können somit leicht und fehlerfrei gelernt werden. Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache führen hingegen zu Lernproblemen und Fehlern. Nach dieser Auffassung erhöht sich der Schwierigkeitsgrad der zu erlernenden Sprache, je größer die Unterschiede zwischen L1 und L2 sind. Eine abgeschwächte Version dieser Hypothese beschäftigt sich nunmehr weniger mit der Prognose von Lernschwierigkeiten als mit der Diagnose von tatsächlich beobachtbaren Fehlern.

Eine bis heute sehr einflussreiche Hypothese ist die von Selinker (1972) entwickelte *Interlanguage-Hypothese*. Sie gilt als zentral für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I. Nach ihr entwickeln Lernende beim Erlernen einer Zielsprache ein spezifisches Sprachsystem, die „Interlanguage“ oder „Lernersprache“, die Merkmale von Erstsprache und Zielsprache, aber auch

eigenständige, von Erst- und Zielsprache abweichende Merkmale aufweist. Wie andere natürliche Sprachen sind auch Lernersprachen systematisch und variabel aufgebaut. Sie sind instabil und lassen eine Veränderung ihrer Regeln durch lernerspezifische Prozesse und Strategien zu. Welche Rolle dabei Input, Output und Interaktion spielen, wird in drei weiteren Hypothesen behandelt. Ursprünglich auf den natürlichen L2-Erwerb bezogen sind sie auch für Lehr-Lernprozesse des modernen, kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung. Alle betonen die Relevanz des zielsprachigen Angebots (Input), dessen interaktive Aushandlung und Überführung in Output bei der Sprachproduktion. Die *Input-Hypothese* (u.a. Krashen 1985; Henrici 1988) führt die Art und Weise des Spracherwerbs (Wahrnehmung, Verstehen, Sprachgebrauch) auf Veränderungen des Input zurück, wie zum Beispiel die Häufigkeit des Auftretens spezifischer sprachlicher Formen oder die Art und Weise, wie der Input entsprechend der Möglichkeiten des Lerners vereinfacht wird. Die *Output-Hypothese* (u.a. Swain 1985) hebt die Rolle des aktiven Gebrauchs der zu erlernenden Sprache hervor. Die Anstrengung, vorhandene Annahmen über die Sprache zu überprüfen und dabei die gelernten zielsprachlichen Ausdrucksmittel anwenden zu müssen, steht hier im Mittelpunkt. Nach der *Interaktionshypothese* (u.a. Edmondson 1987; Henrici 1993) ist die Art und Weise, wie Lehrende und Lernende bei der Verarbeitung des Input miteinander umgehen, ein entscheidender Faktor beim Spracherwerb. Ich denke, es geht bei diesen drei Elementen des Spracherwerbs aber nicht darum, eins von ihnen als richtig oder wichtiger als die anderen zu bestimmen, sondern ihr Zusammenwirken als entscheidend zu erkennen.

Sowohl in den Theorien zum Erstspracherwerb als auch in den Hypothesen zum Zweitspracherwerb lassen sich Bereiche erkennen, die sicherlich für die Bestimmung und Begründung von Prinzipien und Methoden des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule von Bedeutung sein können (z.B. „silent period“, Art des Inputs, Hypothesenbildung). Doch sie geben noch keine Antwort auf die Frage, warum einige Lernende eine Fremdsprache schneller oder besser lernen als andere unter scheinbar gleichen Bedingungen. Nicht umsonst glaubt man doch in unserer Gesellschaft der Alltagstheorie, Kinder lernten Fremdsprachen, im Gegensatz zu Jugendlichen oder Erwachsenen spielend leicht. Es müssen also

auch individuelle Faktoren ausschlaggebend sein, wie schon Selinker erkannt hat: „A theory of second-language learning that does not provide a central place for individual differences among learners *cannot* be considered acceptable“ (Selinker 1972: 213; zit. nach Riemer 2002: 68, Hervorhebung im Original). Das Alter gilt zwar unbestritten als ein für die Sprachentwicklung wesentlicher Einflussfaktor, doch die Frage, ob frühes auch tatsächlich besseres Fremdsprachenlernen ist, wird noch kontrovers diskutiert. Rück betont, dass Sprachlernerfolg immer von mehreren Faktoren abhängt und dass eine Verallgemeinerung von Einzelbefunden nicht aussagekräftig sein kann (vgl. Rück 2004: 89).

Die benannte Alltagstheorie geht zurück auf die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts. Die aus Ergebnissen der Neurobiologie entstandene „Critical Period Hypothesis“ bestimmte die Diskussion dieser Zeit. Die These, nach Ablauf einer „sensiblen Phase“ mit Einsetzen der Pubertät sei kein Sprachlernen mehr möglich, gilt jedoch als veraltet. Rück sieht es als wahrscheinlich an, dass die Lateralisierung viel früher, etwa bei Eintritt in die Grundschule, abgeschlossen ist (vgl. Rück 2004: 88). Auch Bleyhl betrachtet die These als nicht haltbar, denn junge Erwachsene lernen zunächst manches schneller als Kinder, ältere Kinder lernen schneller als jüngere Kinder, aber kleine Kinder erreichen letztlich eine bessere Sprachbeherrschung. Trotzdem bleibt er bei einer Art „sensiblen Phase“: Die biologisch begrenzten „kognitiven Fenster“ sind für verschiedene Sprachbereiche unterschiedlich. Die kritische Phase des auditiven Systems liegt um das neunte Lebensjahr, wo das „kognitive Fenster“, das sich im Alter von sechs Jahren zu schließen beginnt, noch offen zu sein scheint (vgl. Bleyhl 2000: 21). Kinder verfügen über eine besondere Plastizität und Sensibilität des Hörsystems für den verbalen Input. Die Forschung zur sensiblen Phase des Sprachenlernens macht also deutlich, so Bleyhl, dass ein Fremdsprachenbeginn im Grundschulalter durchaus geboten ist. Die Lehrer der Anfangsphase haben somit die Funktion eines sprachlichen Vorbilds und prägen vor allen die Aussprache ihrer Schüler.

Weiterhin stellt Bleyhl einige Aussagen zum Vergleich von L1- und L2-Erwerb auf. Er folgt nicht der traditionellen Auffassung einer grundsätzlichen Verschiedenheit, denn die den Sprachlernprozessen zugrunde liegenden Prinzipien, wie das Gehirn Sprache verarbeitet, weisen, entsprechend der Identitätshypothese,

gewisse Parallelitäten auf. Es ist zunächst eine ausgeprägte Rezeptionsphase nötig, in der ausreichend Spracherfahrung gesammelt wird, um dann erste Äußerungen produzieren zu können. Die Unterrichtsforschung hat zudem belegt, dass die Reihenfolge des Erwerbs syntaktischer Strukturen durch die Lehre nicht verändert wird, so dass das Respektieren der natürlichen Sprachlernstrategien der Schüler sinnvoll scheint (vgl. Bleyhl 2000: 22).

Natürlich bleiben aber neben den Parallelen auch Unterschiede zwischen der L1 und der L2 bestehen. Mindt, den ich tendenziell eher der Kontrastivhypothese zuordnen würde, betont, „dass der muttersprachliche Spracherwerb nicht wiederholbar ist“ (Mindt/Schlüter 2003: 22). Der Erwerb der Muttersprache geht einher mit der Ausbildung eines kognitiven Systems der Erfassung, Einordnung und Bewertung von Erscheinungen der Umwelt. Das kognitive System eines Kleinkindes befindet sich am Anfang seiner Entwicklung und ist erst bruchstückhaft ausgebildet, während Acht- bis Neunjährige aufgrund ihrer größeren Reife und Vorerfahrungen über ein stärker ausgebautes kognitives System verfügen. Natürlich greifen Kinder beim Erlernen einer Fremdsprache auf dieses Potential zurück. Dritt- bzw. Viertklässler besitzen ein gut ausgebautes muttersprachliches System, auf das sie unbewusst referieren und dadurch Anknüpfungspunkte und Übertragungsmöglichkeiten ausbilden, die dem Kleinkind nicht zur Verfügung stehen. Des Weiteren ist auch die Qualität und Quantität des Inputs bei L2-Lernern in der Grundschule und L1-Lernern in ihrem täglichen familiären Umfeld eine andere. Das Umfeld eines kleinen Kindes, vorrangig die Eltern, kommuniziert mit ihm in einer speziellen Sprachform, „motherese“ genannt (siehe Interaktionismus: 11/12), die ein Grundschüler der 3. Klasse als unangemessen empfinden würde. Trotzdem schließe ich nicht aus, dass Techniken in Anlehnung an die „motherese“ auch im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sinnvoll eingesetzt werden können, wenn es darum geht, Verständlichkeit zu schaffen, beispielsweise durch Vereinfachung oder stärkere Betonung. Als letzter wesentlicher Unterschied spielt hier noch der Zeitfaktor eine Rolle: Prozentual gesehen beträgt der schulische Fremdsprachenunterricht nur einen geringen Anteil der Zeit, die einem Kleinkind im gleichen Zeitraum für den L1-Erwerb zur Verfügung steht.

Letztendlich machen aber sowohl die Spracherwerbsforschung als auch die Neurobiologie und die empirische Forschung nicht explizit deutlich, ob – und wenn ja – inwiefern Kinder *entscheidend* anders Sprachen lernen als Erwachsene. Abgesehen von einer besseren Fähigkeit zur Hördiskriminierung, die das Ziel einer zielsprachenähnlichen Aussprache begünstigt, gibt es darüber noch keine einheitlichen Aussagen, sondern vorerst nur Theorien, die noch keine Wahrheiten sind. Anders als in Kanada ist hier in Deutschland eine Imitation von Erstspracherwerb im institutionalisierten Rahmen nicht möglich, denn wir haben keine schulischen Immersionsprogramme, wie wir sie von dort kennen. In der Grundschule hierzulande gibt es nur die Möglichkeit, Fremdsprachenunterricht zu geben, der jedoch Gefahr läuft, ein vorgezogener Sekundarstufe I-Unterricht zu werden.

Bleyhl beschreibt in seinen Ausführungen zum Sprachlernen grundlegende Merkmale wie: die Komplexität der Sprache, die Nichtlinearität und Dynamik des Erwerbsprozesses und die Selbstorganisation des sprachlichen Systems (vgl. Bleyhl 2000: 9). Reflektiert man über Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I, so wie ihn die meisten von uns selbst als Schüler erlebt haben, wird deutlich, dass er oftmals entgegen dieser Strukturen organisiert ist. Die Lehrwerke als zentrales Medium des Unterrichts sind linear aufgebaut, mit einer Stufung vom Einfachen zum Komplexen. Dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule anders ist oder es zumindest sein soll, können die Prinzipien zeigen, nach denen er gestaltet wird. Doch wenn wir diese nicht sicher aus dem L1- und L2-Erwerb her beziehen können, übernehmen wir sie dann automatisch aus der Grundschulpädagogik? Dieser Frage wird noch nachgegangen, aber schauen wir uns zunächst an, welche einschlägigen Prinzipien dem Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe heutzutage zugrunde gelegt werden.

## **2. Kapitel 2**

### **Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts für junge Lerner**

Welche sind die Prinzipien, so fragt sich Rück, die die Vermittlung einer Fremdsprache im Primarbereich sowohl motivierend als auch erfolgreich gestalten können (vgl. Rück 2004: 26)? Das Konzept eines verschulten Lehrgangs, wie es in der Sekundarstufe I durch Lehrwerke an den Fremdsprachenunterricht herangebracht wird, kann aufgrund der geäußerten Annahmen über kindliches Sprachlernen keine befriedigende Antwort sein. Meine Literaturrecherche hat Folgendes ergeben: Prinzipien für grundschulgemäßen Fremdsprachenunterricht gibt es viele und oft werden sie von den Autoren wie selbstverständlich stichpunktartig, ohne genauere Erklärungen aufgelistet. Einige der von einer Vielzahl an Autoren als tauglich befundenen Prinzipien sollen nun hier diskutiert werden. Schwerpunktmäßig beziehen sich meine Ausführungen auf Beiträge von Rück (2004), Vollmuth (2004), Schmid-Schönbein (2001), Leopold-Mudrack (1998), Mindt (2002/2003) und Sarter (1997). Ob das Verständnis hinter den Begrifflichkeiten ein einheitliches ist, wird sich zeigen. Die Reihenfolge der unten aufgeführten Prinzipien hat sich aus der Zahl der Nennungen in den von mir gesichteten Beiträgen ergeben. Die diversen inhaltlichen Verbindungen zwischen den einzelnen Prinzipien zeigen aber, dass sie sich mehr oder weniger auf gleicher Ebene befinden. Weshalb das Spiel-Prinzip aber doch an erster Stelle steht, kann auch damit begründet werden, dass es – im Gegensatz zu den anderen – den deutlichsten Unterschied zum Sekundarstufe I-Unterricht darstellt.

#### **2.1 Spiel**

Das Spiel als eine primäre kindliche Beschäftigung ist ein wesentlicher Bestandteil des natürlichen Spracherwerbs. Im Mutterspracherwerb oder ungesteuerten Zweitspracherwerb spielen Kinder mit ihren Kontaktpersonen, wobei sie Sprache lernen und mit ihr experimentieren. Auch im Monolog werden „Muster durchgespielt“ und „Kombinationen erprobt“ (Rück 2004: 66). Fasste man den Spielbegriff weit, so könnte man im Spiel durchaus die Basis des natürlichen Spracherwerbs verstehen. Es ergibt sich die Frage, inwieweit sich diese Auffassung auch auf den schulischen Fremdsprachenunterricht übertragen lässt. Zumindest, so sind sich Lehrer und Didaktiker einig, gilt das Spiel als wichtiges Prinzip eines bereits

in der Grundschule einsetzenden Fremdsprachenunterrichts. Hier der Versuch einer Erklärung:

Das Spiel als solches ist ein Handeln besonderer Art. Leopold-Mudrack schreibt ihm in Anlehnung an Oerter (1993) drei wesentliche Merkmale zu. Ebenso wie bei Rück ist vom Moment der Zweckfreiheit oder „Zweckenthobenheit“ (Rück 2004: 33) die Rede. Dies bedeutet, dass beim Spiel der Anreiz in der Tätigkeit selbst liegt, das Kind also aus Freude am Spielen spielt und die Folgen nicht von Bedeutung sind. Auf Unterricht bezogen würden also spielerische Handlungen in der Fremdsprache um ihrer selbst Willen ausgeführt werden, die unter Berücksichtigung des Ergebnisses womöglich an Reiz verlieren könnten. Die Motivation wird in der Befriedigung des eigenen Handelns gesehen. „Der innere Spielreiz, die intrinsische Motivation hängen eng mit der Zweckfreiheit zusammen, da das Spiel sich um seiner Selbstwillen belohnt und verstärkt“ (Leopold-Mudrack 1998: 98). Weiterhin besteht die Möglichkeit, sich im Spiel mit Hilfe der Phantasie eine neue Welt, eine andere Realität zu schaffen, die den Zugang zu einer fremden Kultur begünstigt. Die Kinder befinden sich dann in einem geschützten Raum, in dem sie keine Angst vor Fehlern haben müssen, deren Korrektur eventuell Sprechbarrieren aufbauen könnte. In der Rolle des Spielers fällt es dem Kind leichter, Neues auszuprobieren, etwa in spielerischen Sprachhandlungen wie dem Rollenspiel oder der Interaktion mit einer Handpuppe. Das dritte Merkmal, die Wiederholung, steht in engem Zusammenhang mit der Freude an der Handlung. Die spielerische Handlung übt auf das Kind einen Reiz aus, der zur Wiederholung anregt und den Erwerb sprachlicher und kultureller Elemente erleichtern kann. Spielen hat oftmals auch rituellen Charakter, wenn bestimmte Vorgänge immer wieder auf die gleiche Art und Weise ausgeführt werden. Wiederholende Handlungen stellen eine Ordnung her, die den Kindern ein Gefühl von Sicherheit gibt. Jedoch geht es beim Spiel im Unterricht nicht um „Spielen um des Spielens willen“ (Vollmuth 2004: 42), etwa um das Spielen nach vollbrachter Arbeit: Auch im Spiel sollte das Erbringen einer kind- und stufengerechten Leistung gewährleistet sein. Der lange aufrecht erhaltene Gegensatz zwischen „freudigem“ Spiel und „ernster“ Arbeit ist nicht mehr ohne weiteres tragbar, denn Spielen hat quasi automatisch Lernen zur Folge. Kinder setzen sich dabei handelnd mit ihrer

Umwelt auseinander und eignen sich gleichzeitig wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten für ihr zukünftiges Leben an. So können spielerische Kontexte Fremdsprachlernen unterstützen, ähnlich der Konzeption des L1-Erwerbs, wie es auch Rück in seiner These eingangs des Kapitels anspricht. In Anlehnung an die Auffassung, dass Kinder auch im Spiel unbewusst Sprache lernen, lenken spielerische Aktivitäten im Unterricht die Aufmerksamkeit der Kinder auf die erfolgreiche Bewältigung des Spielverlaufs, während die daran gebundenen Lern- und Übungsprozesse eher beiläufig wahrgenommen werden (vgl. Vollmuth 2004: 42).

Auch Rück betrachtet das Spiel als zentrales Element von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, jedoch sieht er die Umsetzung durchaus auch kritisch. Viele Lehrer sind überzeugt davon, dass sie dem Spielprinzip in ihrem Unterricht gerecht werden, doch Rück äußert Zweifel: „[...] ist das alles wirklich so spielerisch, was da in Klassenzimmern praktiziert wird?“ (Rück 2004: 33). Ist ein Ballspiel, das dazu dient, Dialoge einzuüben tatsächlich noch ein Spiel? Es ist fraglich, ob Kriterien wie Zweckunbewusstheit oder Freiwilligkeit hierbei erfüllt werden, doch kann dies vielleicht im schulischen Bereich auch nicht das Ziel sein. An dieser Stelle sei die Frage erlaubt, ob es das zweckfreie Spiel überhaupt gibt? Schon im Kindergartenalter hat doch das Spiel bereits einen Weltaneignungscharakter. Möglicherweise gilt das Merkmal der Zweckfreiheit als überholt. Problematischer finde ich die Beeinflussung des Spiels durch fremdinitiierte Vorgaben im Vergleich zum selbstinitiierten Spiel. Im Fremdsprachenunterricht wird Ersteres der Fall sein, denn hier tritt das Spiel meist in Form von Lernspielen, im Gegensatz zum spontanen Spiel zum Zweck des Lernens konzipiert, in Erscheinung. Der Wert des Spiels wird nicht automatisch gemindert, doch kann der Übergang vom Spielerischen zum ausschließlich Zweckhaften fließend sein, dessen sollten sich Lehrkräfte bewusst sein, wenn sie ihren Unterricht spielorientiert gestalten (vgl. Rück 2004: 66). Rück verdeutlicht diese Problematik am Beispiel des Memory-Spiels, das Kinder aus ihrem muttersprachlichen Umfeld kennen. Für den Fremdsprachenunterricht wäre das Spiel als solches nicht von Vorteil, da es im Prinzip ohne jegliche Verwendung von Sprache gespielt werden kann. Geht es um den Erwerb oder die Festigung von Wortschatz, so müssen den

Kindern Vorgaben gemacht werden, wie beispielsweise das Benennen der Abbildungen auf den entsprechenden Karten in der Fremdsprache. Wenn die Schüler sich dabei die Wörter merken und die richtige Aussprache einüben sollen, ist es fast unvermeidbar, dass die Lehrkraft in ihrer Expertenrolle Hilfestellungen geben und Korrekturen machen muss, was der Freude am Spiel jedoch wenig zuträglich ist. Je nach Dominanz des Lehrers werden die Kinder versuchen, den fremdsprachlichen Auftrag zu umgehen, um uneingeschränkt spielen zu können. Die Kinder sollen die Sprache durch das Spiel lernen, doch für sie macht dieses Vorgehen oft keinen Sinn, wenn sie doch ebenso gut ohne zu sprechen spielen können. Das Spiel genügt sich selbst und die fremdsprachlichen Anforderungen können vor allem bei Misserfolgserlebnissen zu Unlust und Demotivation führen. Funktioniert dieses spielerische Lernen aber dennoch, so muss laut Rück bedacht werden, dass es über einen instrumentalisierten Vorgang des Einübens, von außen gelenkt durch den Lehrer, nicht hinausgeht. Die Kinder haben keine Gelegenheit, aus sich heraus mit der Sprache zu experimentieren, ihr bereits vorhandenes Wissen über Sprache mit einzubeziehen (vgl. Rück 2004: 66-69).

Wie also kann man die Freude am Spiel und gleichzeitigen Gewinn auf der sprachlichen Ebene erreichen? Leopold-Mudrack stimmt Rück zu, „der Spiel im Fremdsprachenunterricht nicht als Zutat, sondern als Zentrum versteht“ (Leopold-Mudrack 1998: 100). Für mich lässt sich aus dieser Aussage folgern, dass es im fremdsprachlichen Unterricht der Grundschule nicht darum geht, die Kinder hier und da mit Spielen zu beschäftigen, sondern vielmehr den Spielfaktor zu nutzen, um den Unterricht als Ganzes anregend und lernfördernd zu gestalten. Der Spielbegriff muss hier weit gefasst werden und darf sich nicht auf Spiele im Sinne traditioneller Gesellschaftsspiele beschränken. Der Lehrer muss die Vielzahl an Spielarten und -formen nutzen und vor allem sich selbst als Medium erkennen. Grundschullehrer sollten prinzipiell eine Bereitschaft zum darstellenden Spiel mit sich bringen und besonders im Fremdsprachenunterricht wirkt sich die Verbindung von verbalem und körpersprachlichem Ausdruck positiv auf den Spracherwerb aus. Nicht nur im Spiel mit der Handpuppe ist der Einsatz von Mimik, Gestik und stimmlicher Vielfalt gefragt, ebenso können „Standardsituationen“ spielerisch gestaltet werden. Auch in Verbindung mit Total Physical Response

(TPR)- Übungen<sup>5</sup> spielt die durch den Lehrer begünstigte Spielkomponente eine wichtige Rolle. Besonders gut gefallen Kindern Aktionen, bei denen Musik und Körperbewegung ineinander greifen. Musische Aktivitäten, die häufig in spielerische Aktivitäten integriert sind, werden von Vollmuth als „bedeutsames, das rhythmische Sprachempfinden unterstützendes Element“ (Vollmuth 2004: 42) von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aufgefasst. Typische, kindgemäße Realisationsformen sind: Singen, rhythmisches Klatschen, musikunterlegte Texte in Bewegungen umsetzen, Verse nach einer vorgegebenen Melodie reproduzieren, Spracheindrücke in Bilder überführen u.ä. (vgl. Vollmuth 2004: 42). Die Verbindung von Musik, Bewegung, Mimik und Gestik in kreativ-schöpferischen Handlungen scheint den Lerndispositionen von Grundschulkindern entgegenzukommen. Um Unterricht lernergemäß zu gestalten sind Phasenwechsel innerhalb einer Unterrichtsstunde wichtig, eine Anforderung, die durch spielerische Abläufe erfüllt werden kann. Es sind also „spielerische aber nicht verspielte“ (Edelhoff 1998: 12) Strukturen, die dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zugrunde gelegt werden sollten.

## 2.2 Ganzheitlichkeit

Spielerisch-musische Tätigkeiten sind Teil einer holistischen Lernkultur, die ein weiteres Prinzip des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule darstellt, über das weitgehend Einvernehmlichkeit herrscht. Es ist die Rede von einer ganzheitlichen Betrachtungsweise des Individuums. Anders als etwa in der Lehre des Cartesianismus, die eine Trennung von Leib und Seele beschreibt, wird das Kind nicht nur als ein „lernender Kopf“, sondern vielmehr als ein ganzheitlich lernender Körper betrachtet (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2002: 104). Nicht selten stößt man in einschlägiger Literatur auf die Formulierung „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ (z.B. Edelhoff 2003: 146/Leopold-Mudrack 1998: 97) in Anlehnung an den Schweizer Pädagogen Pestalozzi, dessen Diktum im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts die reformpädagogische Diskussion bestimmte. Ganzheitlichkeit im erziehungswissenschaftlichen Sinn wird von Klippel wie folgt verstanden:

---

<sup>5</sup> Nähere Erläuterungen zum Spiel mit der Handpuppe und zu TPR-Übungen sind unter 5.1 und 5.3 zu finden.

Das Ideal der Ganzheitlichkeit basiert auf den Auffassungen der Gestaltpsychologie und dem Menschenbild der humanistischen Pädagogik. Diesen Theorien zufolge ist der Mensch eine Geist-Leib-Seele-Einheit. Bildung umgreift den ganzen Menschen und verlangt daher nach Lernprozessen, die kognitive, affektive und körperliche Dimensionen berücksichtigen. Ganzheitliches Lernen ist Lernen mit allen Sinnen, Lernen mit Verstand, Gemüt und Körper. Ganzheitliches Lernen gilt heute allgemein als gutes, vielleicht sogar als ideales Lernen. Es steht auf der Werteskala einer kindgerechten Erziehung ganz oben. (Klippel 2000: 242)

Der Anspruch auf Ganzheitlichkeit erfordert somit ein Konzept von Unterricht, das die Förderung der intellektuellen Entwicklung auf gleiche Stufe mit der affektiv-emotionalen Entwicklung stellt, also ein Konzept von Lernen unter Einbeziehung beider Gehirnhälften. Überträgt man diese allgemein pädagogische Voraussetzung für Lernen auf den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, so lassen sich daraus nach Vollmuth folgende Kennzeichen eines ganzheitlichen, kindgemäßen Sprachenlernens festlegen: Vermeidung von Leistungsdruck, ein vielfältiges Methodenrepertoire, stärkere Beachtung der traditionell holistisch gefärbten grundschulpädagogischen Verfahren und das Zulassen einer „silent period“ (vgl. Vollmuth 2004: 43). Anders als in den gegenwärtigen Lehrverfahren des Fremdsprachenunterrichts der Sekundarstufe I, sollte es in der Grundschule möglich sein, den Kindern einen Zeitraum zu ermöglichen, in dem sie zunächst Selbstvertrauen in die eigene Kompetenz aufbauen können, bis sie sich in der Lage sehen, auch produktiv aktiv zu werden. Diese Forderung muss nicht im Widerspruch zur Mündlichkeit, einem weiteren Prinzip des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule (siehe 2.3), stehen. Schülern, die Sprache anwenden wollen, müssen ausreichend Gelegenheiten geboten werden, ihre Hypothesen bezüglich der Sprache zu testen, was eventuell noch zurückhaltende Kinder ermutigt, sich ebenfalls einzubringen (vgl. Vollmuth 2004: 43/44). Im Sinne Bleyhls und der Identitätshypothese (siehe Kapitel 1) scheint es sinnvoll, Grundschulkindern diese Eingewöhnungszeit, ähnlich wie im L1-Erwerb, zuzugestehen. TPR (siehe 5.3) ist eine Methode, die die „silent period“ übernimmt und sich darauf beschränkt, die Lernenden zur nonverbalen bewegungszentrierten Umsetzung französischsprachiger Handlungsaufforderungen anzuleiten.

Der Lehrer schafft also Bedingungen, unter denen der Schüler all seine Kapazitäten entfalten kann. Vollmuth spricht aber nicht explizit von der Einbeziehung der

Sinne, die von anderen Autoren stärker in den Mittelpunkt der Ganzheitlichkeit gerückt werden. Ausgehend von der konkreten sinnlichen Erfahrung baut ganzheitliches Lernen auf den unterschiedlichen Wahrnehmungen der Lernenden auf. Erschwert wird dieses Unterfangen im Fremdsprachunterricht durch die Tatsache, dass die fremde Sprache sowohl Ziel der Wahrnehmung als auch Medium ihrer Beschreibung ist. Sprachunterricht lässt zudem zunächst nicht auf unmittelbare Sinneserfahrung schließen, wie es beispielsweise im Sport- oder Musikunterricht der Fall ist. Hinzu kommt außerdem, dass die Eindrücke der Kinder nicht in der Muttersprache, sondern in der Fremdsprache besprochen werden sollen, auch wenn anfangs erst wenige Redemittel zur Verfügung stehen. Einfacher gestaltet es sich, wenn vor allem die fremde Kultur Gegenstand des Unterrichts ist. Dann sind Erfahrungen mit allen Sinnen, beispielsweise bei einem inszenierten französischen Frühstück, möglich. Ganzheitliche Lernsituationen erlauben es den Schülern, die Fremdsprache in situativen Zusammenhängen anzuwenden und mit der Sinneserfahrung zu verknüpfen.

Leopold-Mudrack benennt die Sinne ganz konkret und stellt die Ausbildung der Hörfähigkeit, also sowohl das Zu- als auch das Hinhören, und die Schulung des Beobachtens in den Vordergrund, doch auch mit dem Tast-, Geschmacks- und Geruchssinn sollen die Kinder Erfahrungen sammeln können (vgl. Leopold-Mudrack 1998: 97). Das mehrdimensionale Lernen über verschiedene Kanäle kann den Kindern zu einer höheren Gedächtnisleistung verhelfen und zu besseren Lernergebnissen führen. Mit einem ganzheitlichen Unterricht kann es der Lehrkraft gelingen, unterschiedliche Lernertypen (z.B. auditiv, visuell, kinästhetisch, taktil) anzusprechen und den Schülern dieses Spektrum bewusst zu machen. Vor allem in der Grundschule ermöglicht Ganzheitlichkeit im Zusammenwirken mit spielerischen Aktivitäten wertvolle Rahmenbedingungen für Spracherwerb. Ein vergleichbares Vorgehen scheint mir auch für weiterführende Lernstufen sinnvoll, denn in jedem Alter kann die Aktivierung beider Gehirnhemisphären eine gesteigerte Verarbeitungstiefe und einen besseren Behaltenseffekt bewirken. Trotzdem bleibt der Unterricht der Sekundarstufe I, aufgrund der zunehmenden kognitiven Fähigkeiten der älteren Schüler, weiterhin geprägt von einsichtigem analytischem Lernen.

Im Rahmen des ganzheitlichen Fremdsprachenlernens lässt sich meiner Meinung nach auch die Bewegung noch einmal gesondert hervorheben. Rück geht sogar soweit, sie als eines der vier allgemein und immer zu geltenden Prinzipien für die Vermittlung einer Fremdsprache im Grundschulbereich zu benennen. Wenn Ganzheitlichkeit kindgerecht bedeutet, dann ist es unumgänglich, dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder nachzukommen, ihn in „geordnete Bahnen zu lenken“ und „mit sprachlichen Aktivitäten zu verbinden“. Schon einfache Aktionen wie das Öffnen der Fenster in Verbindung mit kurzem Aufstehen und Durchatmen können für die Konzentration zuträglich sein (vgl. Rück 2004: 34). Nun könnte man an Rück kritisieren, er beziehe seine Begründung für die wichtige Rolle der Bewegung lediglich auf das Alter der Kinder, d.h. auf die allgemeinen kindlichen Voraussetzungen in der Grundschule und nicht auf die Spezifität von Fremdsprachenlernen. In einem späteren Kapitel über Bewegungsspiele (siehe Rück 2004: 152-158) wird jedoch erkennbar, dass er Bewegung auch in direkter Verbindung zur Sprache sieht, denn „Sprach- und Körperbewegung ergänzen einander, werden zum einheitlichen Rhythmus, denn ‚Sprechen bewegt etwas. Sprechen ist mit Bewegung verbunden. Sprechen ist Bewegung‘“ (Rück 2004: 152 mit e. Zitat v. Dieling/Hirschfeld 1995: 77). Bewegung findet im Rhythmus eine ideale Komponente und so kann beispielsweise das Hörverstehen rhythmisch geschult werden oder sprachliche Strukturen können in rhythmische Sequenzen überführt werden.

Neben der Bewegung sei hier auch noch die Anschaulichkeit genannt. Acht- bis Neunjährige befinden sich nach Piaget im konkret-operationalen Stadium ihrer Entwicklung, in dem gedankliche Operationen noch an anschaulich erfahrbare Inhalte gebunden sind. Denken bezieht sich in dieser Phase auf konkretes Material oder durchführbare Handlungen. Es bietet sich also an, Fremdsprachenlernen an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren. Dies ist in der Grundschule relativ leicht zu bewerkstelligen, da der Wortschatz der Lernenden dieser Alterstufe noch hauptsächlich konkret-anschaulichen Charakter hat und sich so auf einfache Weise darstellen lässt. Anschaulichkeit kann neben visuellen Impulsen auch durch den Einbezug verschiedener Medien und Materialien erzeugt werden: z.B. durch Einsatz von (Hand)Puppen, Integrieren des natürlichen Jahresrhythmus in die

Unterrichtsgestaltung, Einbringen von Realien und Schaffen authentischer Begegnungssituationen. Reale Gegenstände motivieren Kinder und helfen ihnen, die Bedeutung von Wörtern und Strukturen leichter zu erfassen. Auch die Speicherung des Gelernten im Langzeitgedächtnis funktioniert besser, wenn die Begriffe mit Bildern assoziiert werden können. Konkretes Tun macht den Kindern die neue Sprache und Kultur „be-greifbar“. Die Fremdsprache wird nicht nur erlernt, sondern auch erlebt (vgl. Vollmuth 2004: 44).

Sarter warnt jedoch vor einem einseitigen Umgang mit dem Prinzip der Ganzheitlichkeit. Trotz aller Vorteile besteht die Gefahr, Kinder, die einen eher analytischen Zugang zu Unterrichtsgegenständen haben, durch dieses Vorgehen möglicherweise zu benachteiligen. Stand bisher die „analytische Gehirnhälfte“ im Vordergrund kann es jetzt nicht darum gehen, ausschließlich die „künstlerisch-musische Gehirnhälfte“ zu bevorzugen. Die Autorin betont zudem die Schwierigkeit durch ganzheitliches Lernen eben nicht nur mehr Ausgeglichenheit und Motivation bei den Schülern zu erreichen, sondern auch einen Lernzuwachs und eine Erweiterung der kognitiven und sozialen Fähigkeiten und Kenntnisse (vgl. Sarter 1997: 70). Dabei alle Lernertypen zu berücksichtigen, stellt eine besondere Anforderung an die Lehrkraft dar. Trotz dieser durchaus kritischen Haltung, spricht sich Sarter nicht gegen ein ganzheitliches Vorgehen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule aus, doch gilt zu beachten, gerade weil dieser Ansatz die ganze Person betrifft, differenzierte Vorgehensweisen für die unterschiedlichen Schülertypen in Abstimmung auf das jeweilige Lernziel anzubieten. Sarters Vorsicht mag berechtigt sein, wenn man den Eindruck hat, dass in mehreren Darstellungen die Bedeutung der Sinne (zu) stark in den Vordergrund gerückt wird. Doch das Prinzip der Ganzheitlichkeit kann nicht bedeuten, dass der „Kopf“, also das kognitive Vermögen, plötzlich keine Rolle mehr spielt, weil das affektive Vermögen lange vernachlässigt wurde. Je unterschiedlicher Sprache angesprochen wird, desto größer ist die Chance alle Lerner zu bedienen. Sarter stellt hier meiner Meinung nach eine etwas überspitzte Gegensätzlichkeit her. Beide Arten des Lernens, das kognitive und handlungsbezogene, sollten in einem ganzheitlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ihre Existenzberechtigung haben.

Zuletzt möchte ich noch anmerken, dass eine ganzheitliche Betrachtungsweise zwar immer in Bezug auf das lernende Individuum gefordert wird, nie aber von Sprache als Ganzheit die Rede ist. Wie steht es mit der Emotionalität, die Sprache ausdrückt oder der Leiblichkeit, die ihr innewohnt? Auch dieser Aspekt wäre meiner Ansicht nach zu thematisieren, wenn von Ganzheitlichkeit im Fremdsprachenunterricht die Rede ist.

## **2.3 Mündlichkeit**

Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits angesprochen, dass der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe dem Prinzip der Mündlichkeit unterliegt, was jedoch eine anfängliche „silent period“ nicht ausschließen muss. Für die Unterrichtsrealität bedeutet dies fast immer eine Zurückstellung, ja wenn nicht gar einen Verzicht auf die Fertigkeitsbereiche Lesen und Schreiben in der Fremdsprache.

### *2.3.1 Hörverstehen*

Dahingegen wird mündliche Kommunikation und insbesondere das Hörverständnis geübt, das als grundlegend für Sprachenlernen, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, verstanden wird. Machen wir uns noch einmal bewusst, dass Kleinkinder etwa zu Beginn des zweiten Lebensjahres erste Ein-Wort-Sätze produzieren (siehe Kapitel 1: 10). Dieser Zeitraum wird u.a. für den Aufbau des Hörverstehens genutzt, einem aktiven mentalen Prozess, bei dem Laute aufgenommen, segmentiert und rekonstruiert werden (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 63). Dass Hörverstehen zwar lernbar aber nicht gleichzeitig lehrbar ist, zeigt Hermes:

Das Hörverstehen selbst kann nicht gelehrt werden, es können nur Situationen geschaffen und Materialien präsentiert werden, an denen die Schülerinnen und Schüler sich versuchen. [...] Was genau beim Hörverstehensprozess vor sich geht, ist nicht beobachtbar. Was wir tatsächlich beobachten können, sind die Auswirkungen dessen, dass etwas verstanden, was verstanden und mit welcher Genauigkeit es aufgenommen worden ist. (Hermes 1998: 221)

Für die Ausbildung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Grundschule nimmt das Erzählen von Geschichten aufgrund seines didaktischen Potentials eine besondere Rolle ein. Beim sogenannten „Storytelling“<sup>6</sup> üben sich

---

<sup>6</sup> Nähere Erläuterungen zur Methode des Storytellings sind unter 5.2 zu finden.

die Schüler im zusammenhängenden Hörverstehen und haben den Vorteil, dass sie den Ausdruck des frei erzählenden Lehrers, also seine Mimik und Gestik, beobachten können.

### 2.3.2 *Input*

Die Basis für die Fertigkeit des Hörverstehens ist der sprachliche Input, ohne den praktisch kein Sprachlernen möglich wäre. Wie etwa beim Storytelling ist es der Lehrer, der hierbei die tragende Rolle spielt, denn er ist für die Lerner der Ursprung der Begegnung mit der fremden Sprache. Die Lehrkraft allein ist verantwortlich für den fremdsprachlichen Input, der anfangs ohne die lernunterstützende Hilfe des Schriftbildes (siehe 2.3.4) und damit einhergehender Illustrationen, wie sie im Unterricht der Sekundarstufe I üblicherweise das Lehrwerk zur Verfügung stellt, dargeboten wird. Der Lehrer fungiert als sprachliches Vorbild und trägt somit eine hohe Verantwortung gegenüber seinen Schülern. In Kapitel 1 wurde auf die besonderen Merkmale des „mutterischen Inputs“ im Erstspracherwerb verwiesen, darunter die besonders klare Artikulation, eine akzentuierte Intonation oder geringere syntaktische Komplexität. Auch der Fremdsprachenlehrer sollte im Sinne eines mündlich vermittelten „comprehensible input“ versuchen, diese Eigenschaften von „motherese“ oder „caretaker speech“ umzusetzen, um dem Lerner den Spracherwerbsprozess zu erleichtern. Schmid-Schönbein hebt den verständlichen Input als „der wichtigste Faktor des Spracherwerbs überhaupt“ (Schmid-Schönbein 2001: 48) hervor. Sowohl die sprachlichen Äußerungen des Lehrers als auch die von ihm zur Verfügung gestellten Materialien müssen inhaltlich und formal für den Lerner nachvollziehbar sein, was durch eine handlungsorientierte Vermittlung getragen werden kann.

Auch Rück nimmt sich des Inputs als Erstes seiner Prinzipien an. Dieser soll nicht nur reich, sondern auch gezielt sein. Erwiesenermaßen gibt es neben dem bewussten auch einen intuitiven Erwerb sprachlicher Regeln, der bei Kindern von erheblicher Bedeutung ist und der ohne entsprechende Sprachkontakte nicht erfolgen könnte (vgl. Rück 2004: 27). Nach dem nativistischen Erklärungsmodell für Spracherwerb (siehe Kapitel 1: 11) lernen Kinder eine fremde Sprache ähnlich wie die Muttersprache nicht durch bloße Imitation vorgegebener Sprachmuster, sondern dadurch, dass sie aufgrund eines angeborenen Spracherwerbsmechanis-

mus Hypothesen über die Struktur der gehörten Sprache ableiten, die sie fortlaufend überprüfen und im Sinne der Norm der Zielsprache modifizieren. Ohne einen ausreichenden Input wäre dieser Prozess nicht möglich. Hören Kinder wenig von der fremden Sprache und sollen sie dann auch noch sofort sprechen, können sie nur reproduzieren und impliziter Regelbildung wird keine Chance gegeben. Konkreter erläutert Rück sein Verständnis eines gezielten Inputs am Wortfeld der Körperteile. Er spricht sich gegen die „direkte Methode“ aus, nach der der Lehrer zunächst einen Körperteil, z.B. das Bein, zeigt, ihn dann mit „la jambe“ benennt und anschließend mit der Frage „Qu'est-ce que c'est?“ von den Kindern benennen lässt. Der Input besteht nur aus einem Wort und ist damit zu gering um Hypothesen bezüglich der Aussprache zu bilden. Den Kindern unterlaufen Aussprachefehler, die zwangsläufig vom Lehrer korrigiert werden müssen. Vor allem das Französische weist viele phonetische Schwierigkeiten auf, die von den Grundschulern nicht allein durch ihr Imitationsvermögen zu bewältigen sind. Die stimmhaften Konsonanten (z.B. la **j**ambe) und Nasale (z.B. la **m**ain) werden beim wiederholten Hören eher auffallen als beim Vor- und Nachsprechen. Ein reicher und gezielt auf das Wortfeld bezogener Input könnte in einer kurzen Interaktion zwischen Lehrer und Handpuppe erfolgen, in der die zu erlernenden Wörter körpersprachlich und artikulatorisch präsentiert werden (siehe Rück 2004: 28). Die Klasse hört dabei zunächst nur zu und wird in einer anschließenden TPR-Übung selbst dazu aufgefordert, auf die entsprechenden Körperteile zu zeigen. Nachdem die Begriffe mehrfach akustisch wahrgenommen und beim inneren Sprechen vorartikuliert worden sind, kann beim Zeigen auch das betreffende Wort ausgesprochen werden (z.B. Je montre ma tête.). Korrekturen kann die Lehrkraft beiläufig in die Übung einfließen lassen (vgl. Rück 2004: 28/29).

### 2.3.3 Sprechen

Das Sprechen ist neben dem Hören als zweiter Schwerpunkt fremdsprachlichen Arbeitens an der Grundschule ausgewiesen. Die Anbahnung dieser produktiven Fertigkeit verläuft parallel zur Ausbildung des Hörverstehens. Wie oben dargelegt, ist Letzteres von grundlegender Bedeutung für Sprachlernen, was jedoch nichts daran ändert, dass seit der Forderung nach einer Verstärkung der mündlichen Sprache im Fremdsprachenunterricht vor über einem Jahrhundert das

„Primat des Mündlichen“ (Schmid-Schönbein 2001: 66) im Unterricht moderner Fremdsprachen gilt. Dies bedeutet, „dass eine Fremdsprache sprechen können, mit der Fremdsprache kommunikativ handeln zu können oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein muss“ (Schmid-Schönbein 2001: 66). Vollmuth bringt die Ansichten verschiedener Autoren zusammen und macht den Stellenwert des Sprechens deutlich: Schmid-Schönbein spricht vom sicheren Umgang mit einem Grundstock kommunikativ relevanter Strukturen, den Schüler im meist zweijährigen Fremdsprachenunterricht der Grundschule aufbauen sollen und Gompf und Karbe gliedern die Fertigkeit in die Felder des unmittelbar imitierenden und reproduzierenden Sprechens, des gelenkt reproduzierenden Sprechens und des un gelenkt freien Sprechens. Es geht im Fremdsprachenunterricht der Grundschule also nicht nur um imitativ-reaktives Sprechen, sondern auch um die Einbeziehung freier Sprechaktivitäten (vgl. Vollmuth 2004: 53). Das Interesse der jungen Schüler am Sprechen lässt sich vor allem wecken und aufrechterhalten, wenn Sprache nicht nur in ihrer bedeutungstiftenden Funktion präsentiert, sondern auch klanglich wahrnehmbar gemacht wird. Um monologisches Sprechen zu ermöglichen, eignet sich das Nachsprechen von Elementen einer Geschichte oder das Lernen in rhythmischer Gestalt durch Singen von Liedern oder Einüben von Reimen. Dafür bietet sich Material aus dem Zielsprachenland an oder auch Didaktisiertes aus den Verlagshäusern der Lehrwerke. Diese Verfahren funktionieren in der Grundschule, denn sie machen den Kindern Spaß. Ältere Schüler sind später nur noch schwer dazu zu motivieren ein Lied zu singen. Das rhythmische Sprechen in der Grundschule kann sich vor allem auch als gemeinschaftlicher Vorgang im chorischen Sprechen vollziehen. Bedingung für gutes, klangvolles, rhythmisches Sprechen ist die Aussprache, auf die bei all diesen Übungen besonderes Augenmerk gelegt werden sollte. Nicht umsonst heißt es ja, dass in diesem Bereich der einzig merkliche Vorteil junger gegenüber älterer Fremdsprachenlerner liegt. Das Konzept einer „sensiblen Phase“, die für den Erwerb bestimmter Fähigkeiten wie Hördiskriminierung und Artikulation, besonders günstig ist, wurde bereits in Kapitel 1 angeführt. Auch die kindliche Imitationsfähigkeit und Freude an Lauten und Wortspielereien werden häufig als Begründungen angeführt, doch, so sagt Rück im Einverständnis mit Sarter, Sauer

oder Mordellet-Roggenbuck, wurde die Ausspracheschulung aufgrund eben dieser Annahmen bisher oft nur dem Zufall überlassen ohne systematisches Üben (vgl. Rück 2004: 148/149). Gerade aber der oben beschriebene Einsatz rhythmischer und musikalischer Mittel ist für das Üben im phonetischen Bereich besonders geeignet. Komplementär zum monologischen Sprechen soll auch das dialogische Miteinander-Sprechen geübt werden, wobei hierzu nicht genauer darauf eingegangen wird, wie diese Form des Sprechens in der Grundschule erfolgreich gefördert werden kann. Meine eigenen Erfahrungen in der Unterrichtspraxis haben gezeigt, wie schwer (freies) dialogisches Sprechen in einer 5. oder 6. Klasse ohne vorherige Verschriftlichung zustande kommt. Welche andere Methodik kann dann in der Primarstufe angewandt werden?

#### 2.3.4 *Schrift*

Davon abgesehen, dass mit vorangegangener Verschriftlichung meist nur ein „artifizielles“ Sprechen erreicht werden kann, sind die Schüler in dieser Klassenstufe noch gar nicht in der Lage, in der Fremdsprache zu lesen, geschweige denn zu schreiben. Während das Sprechen, und das Hören als dessen Voraussetzung, im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts im Primarbereich stehen, nehmen die Fertigkeiten in direktem Zusammenhang mit dem Schriftbild, also das Lesen und Schreiben, eine nachgeordnete Rolle ein. Dies bedeutet aber keinesfalls eine Ausklammerung der Schrift. Unklarheit besteht jedoch noch darüber, wo der geeignete Zeitpunkt anzusiedeln ist und wie stark das Schriftbild in den Fremdspracherwerb mit einbezogen werden sollte. Eine Gefahr in der frühen Begegnung mit dem Schriftbild sah man bereits in den Anfängen der Einführung von primärem Fremdsprachenunterricht, weil aufgrund der Diskrepanzen zwischen französischem Klang- und Schriftbild ein negativer Transfer auf die noch nicht gefestigte Orthographie der Muttersprache befürchtet wurde. Diese Problematik ist in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion immer noch von Bedeutung, doch geht der allgemeine Tenor in die Richtung, vor allem der „lernerleichternden Funktion“ (Schmid-Schönbein 2001: 69) des Schriftbildes mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Die Erfahrung hat gezeigt, so Rück, dass die Einführung der Schrift aus psychologischer Sicht sinnvoll und didaktisch vertretbar ist. Kinder sind heutzutage stark von der Medienwelt geprägt und dadurch

visuell orientiert: „[...] sie wollen nicht nur hören und sprechen, sie wollen das Gehörte auch sehen“ (Rück 2004: 36). Enthält man Lernenden das korrekte Schriftbild vor, so werden sie mit Sicherheit bald eigene Vorstellungen davon entwickeln, in denen sich dann sowohl der Transfer zur Muttersprache als auch Aussprachefehler in der Fremdsprache widerspiegeln. Das französische Bein würde dann nicht „jambe“ sondern „schamb“ geschrieben. Auf das Fremdsprachenlernen an weiterführenden Schulen würde sich dies kontraproduktiv auswirken und schnell zu Frustration und Motivationsverlust führen (vgl. Rück 2004: 36).

Eine „auch schriftliche Vermittlung“ der Fremdsprache bedeutet aber nach wie vor keine systematische Einführung der Schrift, die im übrigen zeitlich auch gar nicht realisierbar wäre. Es geht vielmehr um eine erste Begegnung, um die Wahrnehmung des fremdsprachlichen Schriftbildes, um das In-Beziehung-Setzen von Wort und Schrift beim Lesen (vgl. Rück 2004: 37). Gegenstände im Klassenzimmer können beispielsweise mit Wortkarten beheftet werden oder Liedtexte, die mündlich geübt und gesungen werden, können den Schülern anschließend auch in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt werden. Bekommen die Kinder die Möglichkeit zu lesen, kann ihnen das Segmentieren in einzelne Wörter und damit das Begreifen der Bedeutung erleichtert werden. Auch der Behaltenseffekt wird größer sein, wenn zweikanalig über Ohr und Auge Sprache aufgenommen wird. Gerade für lernschwächere Schüler kann das Schriftbild und das eigene Schreiben eine Lernhilfe sein, weshalb man von einer bedingt vorherrschenden Mündlichkeit sprechen könnte (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 125/126).

Voraussetzung für den Einbezug des Schriftbildes ist jedoch immer, dass die Aussprache der Wörter und Sätze vorher durch häufiges intensives Üben gefestigt wurde. Wenn die Schüler die Lautung sicher beherrschen, muss der Lehrer nicht befürchten, dass die Schrift plötzlich zu einer falschen phonetischen Realisierung verleitet. Sinnvoll ist es auch, die Kinder die besondere Beziehung von Laut und Schrift in einer Bewusstmachungsphase selbst erkennen zu lassen. Diese Prozesse werden als „Language Awareness“ bezeichnet, gleichzusetzen mit einem Nachdenken über Sprache. Denkt man an den Kanon „Le coq est mort“, so werden die

Schüler schnell entdecken, dass beispielsweise im Französischen einige Buchstaben nicht gesprochen werden (vgl. Rück 2004: 37).

Was das Schreiben in der Fremdsprache betrifft, so ist dies kein Muss. Wenn geschrieben wird, dann in der Funktion des Notierens, Ordnen oder Beschriftens. Entscheidend ist aber immer das Wollen der Schüler. Der Lehrer hilft ihnen dann dabei und stellt die entsprechenden Elemente zur Verfügung. Das Verlangen nach dem Einbezug der Schrift hängt auch damit zusammen, dass die Kinder während ihrer ersten zwei Schuljahre erkennen, welche Vorteile sie für das Lernen mit sich bringt. Sarter meint,

die Ausklammerung von Schrift [...] kann einen Motivationsverlust und eine Diskreditierung der fremdsprachlichen Arbeit in den Augen dieser Kinder mit sich bringen. Denn sie sehen sich in ihrem Bemühen um die andere Sprache, die – das wissen sie – natürlich auch schriftlich existiert, eingeschränkt, auf später, auf die weiterführenden Schulen, vertröstet (Sarter 1997: 116).

Wird am Ende der Grundschulzeit eine gewisse Vertrautheit mit dem fremdsprachlichen Schriftbild und seinen Besonderheiten erreicht, kann das im Sinne der Ergebnisorientierung und dem weiterführenden Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe I nur von Vorteil sein.

Es besteht also ein weitgehender Konsens über die Rolle der Schrift im primären Fremdsprachenunterricht, doch gehen wir noch einen Schritt weiter: Ich spreche in dieser Arbeit von einem Fremdsprachenunterricht, der in den meisten Fällen in der 3. Klassenstufe einsetzt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Kinder zwei Jahre lang bereits Erfahrungen im Schriftspracherwerb ihrer Muttersprache gesammelt und bringen ein gewisses Vorwissen mit in den Unterricht der Fremdsprache. Doch wie gehen wir mit der Schrift um, wenn Schüler wie in Baden-Württemberg Französisch oder Englisch bereits ab der 1. Klasse lernen?

## **2.4 Progression**

Es gäbe sicherlich noch eine Vielzahl weiterer Prinzipien für Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (z.B. Handlungsorientierung, Einsprachigkeit) über die ich hier sprechen könnte, doch habe ich mich als letzten Punkt für die Progression entschieden, die zwar mit Ausnahme von Rück selten als Prinzip benannt wird, aber über die nichtsdestotrotz viel diskutiert wird. Zwei Positionen treten in dieser Diskussion besonders in den Vordergrund, die zum einen von den

Verfechtern der „kommunikativen Progression“, zum anderen von denen der „grammatischen Progression“ vertreten werden.

Rück setzt den Begriff der Progression zunächst mit „Lernfortschritt“ (Rück 2004: 38) gleich, welcher wohl unbestreitbar ein Ziel von Unterricht im Allgemeinen sein sollte. Im Bereich des Hörverstehens, so Rück, wird dieser Zuwachs nach zwei Jahren erheblich sein, der aktive Sprachgebrauch wird hingegen noch verhältnismäßig gering ausgebaut sein. Fortschritte können durch den Erwerb von themengebundenem Vokabular und Redemitteln erzielt werden. Als unangemessen betrachtet Rück eine grammatische bzw. linguistische Progression, wie sie beispielsweise von Mindt vertreten wird. Dieser versteht Progression als eine Vorgehensweise „vom Bekannten zum Unbekannten“ (Mindt/Schlüter 2003: 49), die eine klare Gliederung des Unterrichts nach einer bestimmten Reihenfolge grammatischer Strukturen vorsieht. Doch auch bei Rück spielt Grammatik eine Rolle, doch geht es ihm nicht um ein „von außen vorgegebenes und den Kindern zu vermittelndes Regelwerk, sondern um eine Präsentation von Sprache, die den Lernenden Gelegenheit zu impliziter Regelbildung gibt“ (Rück 2004: 38/39), durchaus auch kombiniert mit Phasen der induktiven Bewusstmachung. Prinzipiell steht Rück aber für eine kommunikative Progression, weil der Schwerpunkt des Unterrichts auf dem Verstehen und Benutzen von Sprache liegt. Strukturorientiertes Lernen werde dann in der Sekundarstufe I mehr Gewicht bekommen, auch weil dort dem in der Grundschule lediglich angebahnten Lesen und Schreiben mehr Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Rück 2004: 39). Kommunikative Progression charakterisiert sich für Rück dadurch, dass sie nicht einem geschlossenen grammatikalischen System, sondern einer offenen Liste an Sprechakten folgt. Die Möglichkeiten der Realisierung dieser Sprechakte sind nicht in geschlossenen für alle verbindlichen Lernzielkatalogen zu finden. Lernfortschritt wird verstanden als individuelles und letztlich autonomes Geschehen (vgl. Rück 2004: 50/51). Die kommunikative Progression richtet ihren Fokus also auf Redeabsichten und Redemittel als grundlegende Inhalte eines mündlich orientierten Unterrichts.

Den Versuch, die vorherrschende grammatische Progression somit zu ersetzen, betrachtet Mindt als nicht haltbar. Der Aufbau des grammatischen Systems der

Muttersprache folgt erwiesenermaßen einer erkennbaren Progression, wohingegen es keine Beweise dafür gibt, dass Kinder ihre Muttersprache nach einer Progression von Redemitteln erwerben. Seine Aussage, „alle Versuche mit Progressionen auf der Grundlage von Redemitteln für Sprachfunktionen [hätten] sich in der Praxis als ungeeignet erwiesen“, belegt Mindt an dieser Stelle jedoch nicht genauer, fügt aber hinzu, dass „der Nachweis für eine verbesserte Kommunikationsfähigkeit der Lernenden nie erbracht worden ist“ (Mindt/Schlüter 2003: 51). Als Kritikpunkt bringt der Englischdidaktiker an, dass eine klare Abgrenzung der Sprachfunktionen voneinander quasi unmöglich ist und man sie aufgrund von Überschneidungen nicht in eine geordnete Reihenfolge bringen kann. Dieser unbestimmte Charakter verhindert ein genaues Abstufen der Inhalte, so dass ein Vorgehen vom Einfachen zum Komplexen unmöglich ist. Mit dem Einsatz einer grammatischen Progression hingegen, kann man diesem Konzept folgen, das auch in der Mehrheit der Lehrwerke seine Anwendung findet. Mindt begründet seine Position weiterhin damit, dass sich schon mit einem Minimum an grammatischen Strukturen eine Vielzahl an Sprachfunktionen ausdrücken lässt, während umgekehrt eine komplexe Menge von grammatischen Mitteln notwendig ist, um eine einzige Sprachfunktion zu vermitteln (vgl. Mindt 2002: 7). Mindt stellt Grammatik und Sprachfunktionen in einen krassen Gegensatz: „Grammatik ist allgemein, übertragbar und produktiv. Sprachfunktionen sind speziell, nicht übertragbar und an besondere Kontexte und Situationen gebunden“ (Mindt 2002: 8). Obwohl der Autor die Beherrschung von Redemitteln zur Bewältigung von standardisierten Sprachsituationen als wesentlich anerkennt, verwendet er in meinen Augen einen Begriff von kommunikativer Progression, der sehr eng gefasst ist. Wie Rück oben erkennen lässt, muss ein kommunikatives Vorgehen nicht automatisch eine Ausklammerung der Grammatik bedeuten. Zwar denke ich, dass auch Mindt, wenn er von Grammatik spricht, nicht von einer explizit-analytischen Regelerklärung und -unterweisung ausgeht, doch ist sie für ihn die Grundlage für Fremdsprachenunterricht, während sie in kommunikativ orientierten Ansätzen nur dienende Funktion hat. Ähnlich verhält es sich auch im aktuellen Berliner Rahmenlehrplan Französisch für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Das

Modell der Kompetenzorientierung ist umfassend, denn das Ziel des Unterrichts, die interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit, kann nur durch die gleichzeitige Entwicklung von interkultureller Kompetenz, Sprachkompetenz und methodischer Kompetenz erreicht werden (vgl. Senatsverwaltung 2006: 10).

Unter dem Aspekt der Sprachkompetenz ist folgender Hinweis zu lesen:

Die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten ist eng verbunden mit dem Erwerb und der sicheren Verfügbarkeit von grundlegenden sprachlichen Mitteln: Wortschatz, Grammatik, Orthografie, Aussprache und Intonation. Da jedoch die fremdsprachige Handlungsfähigkeit im Vordergrund steht, haben die sprachlichen Mittel immer dienenden Charakter. (Senatsverwaltung 2006: 12)

Die Beschreibung der Standards (Jahrgangsstufe 3/4) betont weiterhin den Vorrang des Inhalts vor der sprachlichen Form. Die Vermittlung von Grammatik erfolgt in der Regel in lexikalischen Einheiten. Eigenständig oder durch Hinweise der Lehrenden werden einige für den Sprachgebrauch wichtige Strukturmerkmale entdeckt (vgl. Senatsverwaltung 2006: 18). Im Vordergrund stehen aber immer die zu realisierenden kommunikativen Ziele.

In diesem Zusammenhang möchte ich den „Lexical Approach“ von Michael Lewis (1993) erwähnen, der die These vertritt, die traditionelle Trennung von Wortschatz und Grammatik werde den Gegebenheiten von Sprache nicht gerecht. Beide Bereiche sind in einer „Lexiko-Grammatik“ (Thaler 2008: 58) miteinander verbunden: „Sprache funktioniert dabei nicht als lexikalisierte Grammatik, sondern vielmehr als **grammatikalisierte Lexik**“ (Thaler 2008: 58, Hervorhebung im Original). Tragend für den Spracherwerb ist der Wortschatz, denn Wörter bilden die Grundeinheiten der Sprache und Kommunikation. Auch hier ist von der dienenden Funktion der Grammatik die Rede, denn sie gibt den Inhalten eine Struktur. Zentrale Idee dieses Ansatzes sind aber nicht die einzelnen Wörter, sondern ihre Vermittlung in sogenannten „chunks“, auch als eine Art Wortgruppe zu verstehen. Wenn die Lerner ein bestimmtes Minimum an „chunks“ beherrschen, sind sie in der Lage, Regeln zu erkennen und zu analysieren. Diese Vorgehensweise sucht nach einer sinnvollen Verbindung von Wortschatz und Grammatik und stellt dabei durch das Lernen in „chunks“ ganz klar die mündliche alltägliche Sprache in den Mittelpunkt. Könnte man also zwischen den beiden Extremen der „kommunikativen“ und der „grammatischen“ Progression so etwas wie eine „lexikalische“ Progression ansiedeln?

Ich komme noch einmal zu Mindt als Verfechter der grammatischen Progression zurück. Ausgehend von einer Gliederung vom Einfachen zum Komplexen soll Fremdsprachenunterricht in der Grundschule einer bestimmten Reihenfolge von grammatischen Strukturen folgen. Mindt bezieht sich dabei immer wieder auf den Erwerb der Muttersprache, der zwar nicht wiederholbar ist, aber im Aufbau des grammatischen Systems immer gleich verläuft. Im Englischunterricht werde beispielsweise immer erst die Verwendung des Verbes „be“ als Hauptverb und danach als Hilfsverb gelernt: „Diese Reihenfolge wird nirgendwo umgekehrt. Sie stimmt überein mit dem Erwerb von Hauptverb und Hilfsverb bei Kindern, die Englisch als Muttersprache erlernen“ (Mindt 2002: 6). Nach Mindt und Schlüter gliedert sich die Grammatik der Klassenstufen 3 und 4 in vier Bereiche, die für die elementare Kommunikation unerlässlich sind: Nomen, Verben, Verneinungen und Fragen (siehe Mindt/Schlüter 2003: 75-96). Welche Strukturen im Einzelnen unter diese Teilgebiete fallen, wird in Form von Listen deutlich gemacht, aus denen zu entnehmen ist, was zu welchem Zeitpunkt noch rezeptiv oder bereits produktiv von den Schülern erwartet wird. Die Auswahl basiert auf einer Analyse der Sprache englischer Kinder und Erwachsener. Die Konstruktion von Fremdsprachenunterricht über den Vergleich zur Progression im Mutterspracherwerb mag zunächst ein Weg sein, der in die richtige Richtung führt, doch ist zu hinterfragen, ob sich diese Listen grammatischer Strukturen auch wirklich an die natürliche Erwerbsreihenfolge halten. Die Vorgaben von Mindt und Schlüter geraten ins Wanken, wenn man sie der zunehmend an Bedeutung gewinnenden „Processability Theory“ von Pienemann (1998) gegenüberstellt. Keßler zieht diese Theorie in einem Beitrag zur empirischen Untersuchung der Lernaltersprache heran. Es wurde empirisch belegt, dass alle L2-Lerner des Englischen im Erwerbsprozess den gleichen universellen Entwicklungsstufen folgen, egal, welche ihre Muttersprache ist. Bislang werden für das Englische sechs hierarchisch gegliederte Erwerbsstufen unterschieden, die von allen Lernern in dieser Reihenfolge durchlaufen werden. Unterricht kann zwar dazu verhelfen, eine Stufe schneller zu erreichen, aber es ist nicht möglich, eine Stufe zu überspringen (vgl. Keßler 2006: 103). Dass Mindt sich nicht an diese natürliche Erwerbsreihenfolge hält, lässt sich am Beispiel des -s in der dritten Person Singular des Englischen

aufzeigen: In seiner Liste der grammatischen Strukturen taucht dieses grammatische Phänomen im Bereich des rezeptiven Minimums der 3. Klasse und im Bereich des produktiven Minimums der 4. Klasse auf (siehe Mindt/Schlüter 2003: 87-96). Sucht man nun die gleiche grammatische Struktur im Entwicklungsstufenmodell nach Pienemann, so stellt man fest, dass sie hier auf Stufe 5 angesiedelt ist, was ja zunächst noch nichts zu bedeuten hat. Doch das „Paderborner Forschungsprojekt“ hat auf der Grundlage der „Processability Theory“ herausgefunden, dass fast alle Lerner bis zum Übergang in die Sekundarstufe I mindestens die Stufe 2 erreichen und somit die Stufe 2 bis 3 ein Übergangsprofil repräsentiert, das zeigt, was in zwei Jahren grundschulischen Fremdsprachenunterrichts erreicht werden kann. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lerner am Ende der vierten Klasse also noch nicht für das Erlernen des -s der dritten Person Singular „bereit“ sind. Keßler selbst nimmt die Liste der zu erwerbenden grammatischen Strukturen im nordrhein-westfälischen Lehrplan für Englisch in der Grundschule unter die Lupe und stellt fest, dass auch hier unter Berücksichtigung der beschriebenen Erwerbshierarchie viele Strukturen auftauchen, die erst auf Stufe 5 erworben werden. Es kann also durchaus an der Zeit sein, Strukturen wie sie von Mindt vorgeschlagen werden oder wie wir sie auch in den meisten Lehrwerken, die immer noch nach einer grammatischen und nicht nach einer thematisch-kommunikativen Progression aufgebaut sind, vorfinden, zu überdenken. Ein grammatisch strukturiertes Vorgehen verlangt Kindern eine hohe Abstraktionsleistung ab, die ihnen auch nicht abgesprochen werden soll, doch muss man sich auch die Frage stellen, welches Bild von Sprache die Schüler auf diesem Weg bekommen und ob dieser sich im Einklang mit dem kindlichen Kommunikationsbedürfnis befindet.

### **3. Kapitel 3**

#### **Allgemeine Prinzipien der Grundschularbeit**

Meine Ausführungen zu den vier Prinzipien grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts konnten schon zeigen, dass ihre Rechtfertigung durchaus häufig auf den Annahmen der Spracherwerbsforschung beruht. In diesem Kapitel möchte ich jetzt als Gegenstück die allgemeinen Prinzipien grundschulischen Lernens thematisieren. Wenn Fremdsprachenunterricht in der Grundschule kein lediglich vorverlegter Sekundarstufe I-Unterricht sein soll, sondern als konstitutives Element des gesamten Grundschulgeschehens verstanden wird, liegt die bereits gegen Ende des Abschnittes über Spracherwerbsforschung angedeutete Vermutung nahe, dass die spezifischen Lernbedingungen des Standortes Grundschule ebenfalls Einfluss auf die Gestaltung des dortigen Fremdsprachenunterrichts nehmen.

Nach Aussagen Mordellet-Roggenbuck ist die Sachlage eindeutig: „Zur Zeit wird die methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts noch weitgehend von der Grundschulpädagogik bestimmt“ (Mordellet-Roggenbuck 2002: 103), weil sich das Fremdsprachenlernen in das allgemeine pädagogisch-methodische Konzept der Grundschule einfügen soll. Stützen tut sie sich dabei unter anderem auf Helfrich, der den Unterschied zwischen dem Fachunterricht der weiterführenden Schulen, in dem die Fremdsprache methodisch und didaktisch bestimmend ist und der grundschulgemäßen Fremdsprachenarbeit, die sich nach den Zielen der Grundschulpädagogik zu richten hat, hervorhebt (vgl. Helfrich 1999: 60). Pelz sieht die Grundschulpädagogik ebenfalls als Basis für die Begegnung mit einer fremden Sprache, weil Schüler entwicklungspsychologisch angemessene Lernbedingungen vorfinden sollen (vgl. Pelz 1996: 152). Mordellet-Roggenbuck bemängelt jedoch, dass die Grundschulpädagogik oft nur Mittel zum Zweck ist, um differenzierten Überlegungen zu fremdsprachlichen Inhalten auszuweichen. Eine arbeitsteilige effiziente Kooperation der beiden Bereiche Grundschulpädagogik und Fremdsprachendidaktik wäre hier angebracht (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2002: 104).

Ich lege nun einige wesentliche Prinzipien der Grundschularbeit dar, um festzustellen, welche Beziehungen zu den in Kapitel 2 herausgearbeiteten Prinzipien für grundschulgemäßen Fremdsprachenunterricht tatsächlich bestehen. Bei der

Auswahl beziehe ich mich hauptsächlich auf die Ausführungen von Bartnitzky (2007).

Die gemeinsame Grundschule besteht erst seit 1920. Die seitdem entwickelten Prinzipien haben in ihren Grundzügen auch heute noch Geltung. Im Mittelpunkt steht das Kind und so gibt es drei grundlegende Ansätze, nach denen gehandelt wird: vom Kind aus, dem Kind gemäß und dem Kind zum Nutzen (vgl. Oesterreich 2007). Dies bedeutet zunächst vor allem die Orientierung des Unterrichts an der ganzheitlichen Erlebnis- und Erfahrungswelt der Kinder, um ihre besonderen Fähigkeiten wie Eigentätigkeit, Kreativität und Produktivität zu fördern. Das kindliche Denken vollzieht sich in anschauungs- und handlungsgebundenen, lebensweltorientierten Kategorien und nicht nach Strukturen der Systeme wissenschaftlicher Fächer.

Dieses Verständnis bedeutet gleichzeitig auch eine Schule, die das Kind nicht als passiven Rezipienten sieht, sondern ihm die Möglichkeit zu aktivem und produktivem Lernen zugesteht. Freiarbeit, Wochenplanunterricht, Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräche und Projektarbeit sind Arbeitsformen, die den Schülern mehr Eigenaktivität und Eigenverantwortung ermöglichen. Es geht um die „Selbstaneignung der Welt“ (Bartnitzky 2007: 8), die durch Förderung der Selbständigkeit erreicht werden soll. Der Lerner wird als Subjekt seines Lernens verstanden, das, alleine oder aber meist mit anderen zusammen, über Themen entscheidet, Interessen entwickelt, Probleme erkennt, Fragen stellt und Lösungen findet.

Ausgehend von der kindlichen Lebenswelt muss sich das Lernen an den Sachen selbst (vom Nahen zum Fernen) ganzheitlich vollziehen. Voraussetzung dafür ist die Öffnung der Schule. – Das Spiel ist ein wesentlicher Teil der kindlichen Lebenswelt zur Einübung lebensnotwendiger Körperfunktionen, symbolischer Ausdrucksmöglichkeiten und sozialer Kompetenzen. [...] Zur Realisierung einer kindorientierten Grundschule sollte Lernen und Spielen begrifflich nicht getrennt werden. (Drews u.a. 2000: 31)

Nicht nur „wie“, sondern auch „was“ Kinder lernen orientiert sich an den Lernvoraussetzungen und Erfahrungshintergründen die sie mitbringen. Hierbei ist das Prinzip des „Lernens an bedeutsamen Inhalten“ (Bartnitzky 2007: 8) zu nennen. Sowohl subjektiv als auch objektiv bedeutsame Themen sollen Unterrichtsgegenstand sein: Was interessiert die Kinder, mit welchen Fragen und Problemen werden sie in ihrer alltäglichen Lebenswelt konfrontiert oder was soll

den Kindern außerdem als lebenswichtig erfahrbar gemacht werden? Für Grundschul Kinder relevante Themen können oft vielfältige inhaltliche Bezüge aufweisen und überschreiten schnell Fächergrenzen. Für den Schüler konstruiert sich sein (Welt-)Wissen durch mehrdimensionales Lernen in Zusammenhängen, das durch fächerverbindenden, nicht gefächerten, Unterricht möglich gemacht wird und durch konkrete außerschulische Begegnungen gestützt wird. Um verbundenes Lernen und Lehren zu ermöglichen sollte nach dem Klassenlehrerprinzip von einem Lehrer unterrichtet werden.

Alle Kinder sind verschieden und jedes von ihnen hat ein Recht auf Bildung. Es gilt also zum einen Chancengleichheit zu schaffen, d.h., das einzelne Kind so anzunehmen wie es ist und mit ihm gemeinsam den weiteren Lernweg zu gestalten, und zum anderen seine eigene Achtsamkeit gegenüber anderen entwickeln zu helfen, denn die Grundschule hat nicht nur einen Unterrichts-, sondern auch einen Erziehungsauftrag. Die Vermittlung von Normen und Werten und sozialem Lernen ist eng mit dem Unterricht verzahnt. Bildung ist zwar für jedes Kind ein individueller Prozess, doch ist es immer auch angewiesen auf Austausch mit anderen. Für die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten ist die Entwicklung der Sozialkompetenz ein entscheidender Faktor. In einer Gemeinschaft, in der jedes Kind individuell gefördert werden soll, in der also differenziert wird, muss jedoch gleichzeitig auch durch gemeinsame Arbeit integriert werden. Die Aussonderung von Kindern etwa durch isolierte Förderung entspricht nicht dem gemeinschaftlichen Lernen in der Grundschule.

Die aufgeführten Grundsätze der Grundschulpädagogik ergeben für mich eindeutige Verknüpfungsstränge zum Fremdsprachenunterricht an der Grundschule. Bereits bei der ersten Auseinandersetzung mit den Prinzipien für Fremdsprachenlernen im Primarbereich erwies sich, dass ein Miteinbeziehen grundschulpädagogischer Prämissen quasi unumgänglich oder gar Voraussetzung für grundschulgemäßen Fremdsprachenunterricht ist. Egal um welches Fach es sich handelt, Unterricht in der Grundschule muss sich auf die Besonderheiten des Kindseins einstellen. Warum ganzheitliches Lernen, unter das auch das Spiel fällt, abseits vom Erlernen einer fremden Sprache sinnvoll ist, sollte schon unter den Punkten 2.1 und 2.2 deutlich geworden sein. Trotz dieser Anpassung des Fremd-

sprachenunterrichts an die Gegebenheiten der Grundschule, dürfen die Ansprüche des Faches jedoch nicht außer Acht gelassen werden. Vor allem Rück und Vollmuth begründen ihre Prinzipien immer wieder mit Ergebnissen der Spracherwerbsforschung. Aus dem L1-Erwerb in den Fremdspracherwerb überträgt Vollmuth die „silent period“, die auch ein Aspekt von Ganzheitlichkeit ist. Wenn man ein Kind selbst bestimmen lässt, wann es mündlich aktiv in den Unterricht mit einsteigt, so fällt es diese Entscheidung emotional-affektiv beeinflusst „aus dem Bauch heraus“. Auch im Mutterspracherwerb haben Kinder ganz automatisch die Möglichkeit, Sprache ganzheitlich in situativen Zusammenhängen wahrzunehmen. Sprache an sich ist für die Schüler zunächst nur schwer greifbar, vor allem, wenn sie anfangs überwiegend mündlich präsentiert wird. Wird sie aber anschaulich in verschiedenen Dimensionen erlebbar, können sich die Kinder ihr Bild von Sprache komplexer gestalten. Gerade auch der Aspekt der Bewegung und Rhythmisierung ist eng mit Sprachlernen verbunden, Singen und Klatschen fördern eine richtige „Sprachbewegung“. Solche Aktivitäten, die oft spielerischen Charakter haben, erlauben Kindern unbefangener an die Sprache heranzutreten, die mehr als andere Unterrichtsgegenstände fehleranfällig ist. Im Spiel können die Kinder sich zunächst ungezwungen produzieren und ihre Hypothesen bezüglich der Sprache überprüfen. Wie das konkrete Sprachlernen gehört auch das Kennenlernen der fremden Kultur zum Fremdsprachenunterricht dazu, das sich genauso, wenn nicht noch mehr für einen ganzheitlich-spielerischen Zugang eignet.

Das Prinzip der Mündlichkeit weist meiner Meinung nach keinen zwingenden Bezug zur Grundschulpädagogik auf. Zwar ist die Entfaltung kommunikativer Kompetenz auch hier eine zentrale Aufgabe des Anfangsunterrichts, dazu zählt nicht nur die Förderung des Schriftspracherwerbs sondern auch die des mündlichen Sprachgebrauchs, doch das Primat des Mündlichen im Fremdsprachenunterricht rührt mehr aus den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung her, nach denen der L1-Erwerb zu Beginn auch ausschließlich mündlich ist, sowohl von Seiten der Inputgeber als auch von Seiten des Lerners. Natürlich spielt zusätzlich das noch junge Alter der Grundschüler eine entscheidende Rolle, denn einerseits soll der muttersprachliche Schriftspracherwerb nicht vom Schriftbild der Fremdsprache behindert werden und andererseits geht man davon aus, dass Acht- bis

Neunjährige sich noch in einer günstigen Phase für eine fast zielsprachengerechte Aussprache befinden.

Auch die Frage nach der Progression im Fremdsprachenunterricht der Grundschule, ob sie nun grammatisch, kommunikativ, thematisch, lexikalisch oder gar methodisch ausgerichtet ist, macht zunächst den Anschein, eine rein fachdidaktische Diskussion zu sein, denn es geht ja darum zu wissen, wie eine Fremdsprache am besten gelernt wird. Eine Schnittstelle mit den Prinzipien der Grundschulpädagogik wird aber spätestens dann deutlich, wenn die Art der Progression nicht zu ihnen passt. Beispielsweise sind eine Orientierung am Kind und ein fächerübergreifender Unterricht in Kombination mit einer auferlegten linguistischen Progression kaum ohne Konflikte vorstellbar, wohingegen eine kommunikative Progression den Kindern die Chance gibt, eine kommunikative Absicht auch in unterschiedlicher Qualität fremdsprachig zu realisieren (vgl. Helfrich 1999: 65).

Es ist eindeutig und durchaus nachvollziehbar, dass sich einige Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule ohne weiteres auf die Grundschulpädagogik zurückführen lassen. Mein Eindruck ist aber, dass vor allem ältere Beiträge diesen Sachverhalt teilweise zu einseitig darstellen. Natürlich wäre es von Seiten der Grundschulpädagogen einfach zu behaupten, Fremdsprachenunterricht in der Grundschule müsse sich in erster Linie den Gegebenheiten dort anpassen, doch lässt sich diese Einstellung eben auch aus Äußerungen von Fremdsprachendidaktikern herleiten, wie oben an Helfrich und Pelz erkennbar ist. Sarter sagt:

Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule muß sich einfügen in den allgemeinen grundschulpädagogischen Ansatz, muß dessen Methodik und die allgemeinen Rahmenbedingungen seiner Didaktik berücksichtigen. Auf der Grundlage dieser Ausgangsbedingungen gilt es zu überdenken, welche Möglichkeiten für den Erwerb fremdsprachlicher Elemente vorhanden, welche Schwerpunkte wo, wann und in welcher Intensität zu setzen sind. (Sarter 1997: 62)

Ich möchte dem nicht unbedingt widersprechen, aber die Tendenz deutlich machen, dass die Fremdsprache als solche zunächst eine sich unterordnende Rolle einnimmt. Es kann doch nicht darum gehen, so wie es sich bei Helfrich interpretieren lässt, Fremdsprachenunterricht an der Grundschule grundschulgemäß zu gestalten, nur um ihn von der Sekundarstufe I abzugrenzen. In neueren Werken, u.a. von Vollmuth, Rück oder Schmid-Schönbein, wird hingegen immer mehr

auch die Seite der Fremdsprachendidaktik miteinbezogen, so wie von Mordellet-Roggenbuck gefordert. Ich denke auch, dass der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe in jedem Fall den kindlichen Voraussetzungen angepasst sein sollte, dass man um dieses zu erreichen aber Kenntnisse und Erfahrungen aus der Fremdsprachendidaktik mit in die Planung einbeziehen muss.

#### **4. Kapitel 4** **Ziele eines grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts**

Wie zu Beginn der Arbeit beschrieben, stehen Prinzipien und Zielsetzungen eines grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts in einem Bedingungsgefüge. Um zu zeigen, was mit den in Kapitel 2 genannten Prinzipien realisiert werden soll, möchte ich jetzt von den Kompetenzen sprechen, die junge Fremdsprachenlerner in einem grundschulgemäßen Fremdsprachenunterricht erwerben sollen, auch in Abgrenzung bzw. Anbindung zum Unterricht der weiterführenden Schulen.

Zeitgemäßer schulischer Unterricht orientiert sich an kompetenzorientierten Bildungsstandards. Dies gilt insbesondere für den modernen Fremdsprachenunterricht, für den mit dem vom Europarat entwickelten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, kurz GER<sup>7</sup>, bereits ein Bezugssystem vorliegt. Er basiert auf einem kommunikativ-handlungsorientierten theoretischen Konzept des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Neben seiner Funktion als Richtmaß für die anzustrebenden sprachlichen Kompetenzen ermöglicht er auch eine grundlegende länderübergreifende Vergleichbarkeit, die eine Annäherung der Niveaus des Fremdsprachenlernens mit sich bringt. Eine direkte Übernahme des Kompetenzmodells des GER ist für die Entwicklung von schulischen Bildungsstandards jedoch nicht möglich, da es nicht schulische Lernprozesse im Blick hat, sondern sich an den allgemeinen erwachsenen Lerner richtet. Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, die für die erste Fremdsprache bislang erst den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss abdecken, stützen sich auf die Kompetenzstufen des GER und umfassen vier große Kompetenzbereiche: kommunikative Fertigkeiten, Verfügung über die sprachlichen Mittel,

---

<sup>7</sup> <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>

interkulturelle Kompetenzen und Methodenkompetenzen. „Die Länder verpflichten sich, die Standards zu implementieren und anzuwenden“ (Kultusministerkonferenz 2003: 4), woran größtenteils die Lehrplanarbeit beteiligt ist. Welche Ziele nun für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule veranschlagt werden, möchte ich u.a. am Berliner Rahmenlehrplan festmachen. An seinem Beispiel zeigt sich sofort, dass Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe keine von den übrigen Stufen abgekoppelte Veranstaltung mehr ist, sondern, dass er im Sinne eines Kontinuums den Grundstein für das lebenslange Fremdsprachenlernen legt, denn seit 2006 gibt es einen gemeinsamen Rahmenlehrplan Französisch für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Wir gehen also von einem Unterricht aus, der ergebnisorientiert arbeitet und deutlich über eine bloße Sensibilisierung hinausgeht. Dabei gilt es, in der Primarstufe einen Mittelweg zu finden zwischen einerseits einer klaren Vorgabe von Standards, die beschreiben was die Schüler können sollen („can do“-Formulierung), und einem gewissen Maß an Gestaltungsfreiheit, um den altersspezifischen und lernpsychologischen Voraussetzungen der Kinder gerecht werden zu können. Das übergeordnete Ziel des Französischerwerbs ist die Entwicklung einer interkulturellen fremdsprachigen Handlungsfähigkeit, die sich durch das Zusammenspiel von interkultureller, sprachlicher und methodischer Kompetenz ergibt (siehe Kompetenzmodell > Senatsverwaltung 2006: 10). Sprachliches Handeln vollzieht sich dabei immer in sprachlichen Funktionen, die in thematische Kontexte eingebettet und für die Schüler besonders interessant oder relevant sind. Spiralförmig sollen Themen in aufsteigender Progression immer wieder aufgegriffen werden.

Zur Sprachkompetenz zählen die Fertigkeiten des Hör- und Hör-/Sehverstehens und des Sprechens, die in der Grundschule am schwersten gewichtet werden: Am Ende der 4. Klasse können die Schüler das Französische von anderen Sprachen unterscheiden und einfache Äußerungen in vertrauten Gesprächssituationen verstehen. Sie sprechen bekanntes Wortmaterial imitierend und spielerisch nach und können auf einfache Fragen zu Alltagssituationen antworten (vgl. Senatsverwaltung 2006: 14/15). Ablesbar an der Beschreibung der Anforderungen, wird das Lesen und Schreiben nachgeordnet: Die Kinder erkennen bekannte Wörter aufgrund des Schriftbildes und ordnen ihnen die richtige Bedeutung zu. Nach

entsprechender Vorbereitung können sie einzelne Wörter, Sätze oder einfache kurze Texte verständlich laut vorlesen und sind imstande, diese abzuschreiben (vgl. Senatsverwaltung 2006: 16/17). Die Sprachmittlung als „sechste“ Fertigkeit gewinnt erst gegen Ende der Sekundarstufe I an größerer Bedeutung. Die Entwicklung dieser kommunikativen Fertigkeiten schließt den Erwerb einiger basaler sprachlicher Mittel mit ein: Wortschatz, Grammatik, Orthographie, Aussprache und Intonation. Zugunsten der direkten mündlichen Kommunikation haben sie aber immer dienende Funktion.

Zum Lernen von Sprachlernen gehört auch der Erwerb eines methodischen Umgangs mit Sprache. Die Schüler eignen sich Lernstrategien an, indem sie geeignete Methoden auswählen, zunehmend selbständiger arbeiten und sich selbst im Lernprozess kritisch überprüfen. Sie machen Erfahrungen mit verschiedenen Medien, die im Unterricht eingesetzt werden. Für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule geeignet sind zum Beispiel Bilder, Handpuppen, Wortkarten, Satzstreifen, Spielgegenstände, CDs, DVDs oder auch kindgemäße Lernsoftware. In den weiterführenden Stufen wird dann auch der Umgang mit Texten mehr an Bedeutung gewinnen.

Allgegenwärtig ist im Unterricht das interkulturelle Lernen. Die Schüler erkennen die Eigenheiten der fremden Sprache, erweitern ihr Wissen mit den Inhalten der fremden Kultur.

Sie begegnen Neuem und stellen Ähnlichkeiten mit der eigenen Lebenswelt, aber auch Unterschiede zu Gewohntem fest. Sie erwerben Wissen, entwickeln Einstellungen, lernen Perspektiven zu übernehmen und mit Menschen verschiedener Kulturen in Kontakt zu treten und gemeinsam zu handeln. (Senatsverwaltung 2006: 11)

Interkulturelle Kompetenz, so betont Schmid-Schönbein, ist aber über die Sprache und Kultur des Zielsprachenlandes hinaus auch als „sprachunspezifisch“ (Schmid-Schönbein 2001: 60) zu verstehen. Es soll die Fähigkeit erworben werden, mit Vertretern anderer Kulturen zu kommunizieren und ihre Andersartigkeit vorurteilsfrei zu respektieren, ohne sie dabei zu stilisieren, idealisieren, stereotypisieren oder herabzusetzen (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 60).

Die Standardforderungen zur sprachlichen Kompetenz vermitteln einen Eindruck davon, auf welche Fertigkeiten der Fokus im Fremdsprachenunterricht der Grundschule gelegt wird. In Übereinstimmung zum Prinzip der Mündlichkeit stehen Hör- und Hör-/Sehverstehen und Sprechen an erster und zweiter Stelle. Der

Erwerb sprachlicher Mittel wie z.B. Aussprache und Intonation, deren Schulung gerade zu Beginn des Spracherwerbsprozesses von großer Bedeutung für das weitere Sprachlernen ist, hat dabei seine volle notwendige Berechtigung, steht aber als „Mittel zum Zweck“ im Hintergrund. Da der Berliner Rahmenlehrplan ein gemeinsamer ist, ist zu vermuten, dass dieses Verständnis von Sprachlernen sich auch für die Stufen 5 bis 10 weiter durchsetzt. Dort nehmen die sprachlichen Fertigkeiten zunehmend eine gleichberechtigte Stellung ein, so dass es nicht verwunderlich ist, dass in den weiterführenden Schulen das Lernen überwiegend auf Grammatik und Lexik ausgerichtet ist und dass die meisten Aktivitäten sehr Schrift-lastig sind. Der Rahmenlehrplan sieht es möglicherweise anders vor, doch geprägt durch die Arbeit mit dem Lehrwerk, erlebt man hier oftmals noch ein „Lernen in Häppchen“ statt eines „Lernens in Zusammenhängen“. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule schafft mit seinen Prinzipien der Ganzheitlichkeit, des Spiels, der Mündlichkeit und der kommunikativen Progression, die hier übrigens auch stellvertretend für weitere grundschulgemäße Prinzipien stehen, eine Ausrichtung, die mehr als die der weiterführenden Schulen, den Ansprüchen des Rahmenlehrplans gerecht wird. Denke ich aber an Mindt und seine grammatische Progression zurück, so wird mir bewusst, dass man nicht immer davon ausgehen kann, dass alle Lehrer die gleichen Zielsetzungen verfolgen. Der Rahmenlehrplan bietet für die Gestaltung von Unterricht ausreichend Freiräume. Es soll noch einmal erwähnt werden, dass vor allem die Einstellungen und Annahmen des Lehrers über Fremdsprachenlernen sein Verhalten im Unterricht entscheidend mitbeeinflussen. So wird jeder Lehrer, je nach Zielsetzung, auch die einzelnen Prinzipien unterschiedlich gewichten bzw. anders für sich auslegen.

Die im Rahmenlehrplan beschriebenen Kompetenzen reichen mir aber an dieser Stelle noch nicht aus, um die Relevanz der Prinzipien hervorzuheben. Teilweise auch dem Rahmenlehrplan zu entnehmen, aber nicht immer explizit thematisiert, sind folgende Ziele, die meines Erachtens besonders für den Primarstufenunterricht von Bedeutung sind. In der Lerninhaltebeschreibung für Französisch und Englisch als erste Fremdsprache in Klasse 3 und 4, die 2002 von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport herausgegeben wurde, geht es in erster Linie darum, den jungen Schülern „Wege zum Sprachenlernen zu zeigen“

(Senatsverwaltung 2002: 15). Fremdsprachen sollen als eine Möglichkeit erfahren werden, die Welt zu entdecken. Die Kinder entwickeln Offenheit und Neugier für Erfahrungen mit dem Fremden und setzen sie zu ihrer eigenen Welt in Beziehung. Es ist das Ziel, Grundschüler, intensiver als ältere Schüler, die bereits mehr Lern- und Lebenserfahrung gesammelt haben und durch diese geprägt sind, in ihrer Lernbereitschaft zu fördern, sie zu motivieren und sie einen lustvollen Umgang mit der Sprache entwickeln zu lassen. Der Erwerb von Wissen und Können soll positiv erlebt werden, der Gewinn an Selbstvertrauen in die eigenen kommunikativen Fähigkeiten wird durch die Herstellung einer angstfreien Atmosphäre, vor allem in Bezug auf Fehler, ermöglicht. Wenn Schüler Selbstbestätigung erfahren, weil sie merken, dass sie zu ersten erfolgreichen fremdsprachlichen Handlungsakten in der Lage sind, so kann auf dieser Basis eine Art Sprachbewusstheit, also „Language Awareness“ entstehen. Durch die Außenperspektive auf eine andere Sprache, durch das In-Beziehung-Setzen zur Muttersprache, können zunehmend bewusste Vorstellungen über die Funktion der Fremdsprache aufgebaut werden. Solche Einsichten können die Aufnahme fremdsprachlicher Eigenheiten und deren korrekte Anwendung erleichtern und auch zu einem vertieften Verständnis der Muttersprache führen (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 55/56).

Im Zuge der Globalisierung und den damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen, wird lebenslanges Fremdsprachenlernen eine immer wichtigere Voraussetzung für die Europatauglichkeit eines jeden Individuums. Es geht darum, den Kindern „die Grundausrüstung mitzugeben, die es ihnen erlaubt, sich über die Grenzen des eigenen Landes hinaus im Hinblick auf Ausbildung, Hochschulbildung oder Arbeitsstelle flexibel zu orientieren“ (Sambanis 2002: 18). Doch für die Acht- bis Neunjährigen sind derart zukunftsorientierte Ziele noch nicht vorrangig; ihr Blick reicht noch nicht in die Ferne, sondern ist zentriert auf das Gegenwartsleben. Deshalb steht für Grundschüler die Freude an der Fremdsprache und dem Unterricht im Vordergrund. Auch ein förderliches soziales Miteinander sollte, wie auch in allen anderen Bereichen der Grundschule (siehe Kapitel 3), im Bestreben des Fremdsprachenunterrichts liegen.

Während meiner Überlegungen über die Beziehungen zwischen Prinzipien und Zielen hat sich die vermeintliche Sonderstellung des Spiels in gewisser Hinsicht

bestätigt, denn es kann in nahezu allen Bereichen des Fremdsprachenlernens sinnvoll eingesetzt werden. Damit eine dauerhafte Entwicklung und Förderung der drei angesprochenen Kompetenzbereiche überhaupt erst möglich wird, muss der Fremdsprachenunterricht bei den Schülern Interesse wecken. Durch spielerische Arbeitsformen kann eben dies erreicht werden, denn sie machen neugierig, halten die Freude am Lernen aufrecht und fördern die damit verbundene Motivation. Auch das soziale Zusammenwirken der Lerngruppe betreffend, kann das Spiel eine große Erfahrungsbereicherung sein. Spielerisch machen die Kinder sowohl sprachliche, interkulturelle als auch methodische Erfahrungen, denn Sprachlernen ist ein Komplex, der immer auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig stattfindet. Das Spiel bietet Umsetzungsmöglichkeiten, die einerseits kindgerecht sind und andererseits auch den natürlichen Gegebenheiten von Sprache entsprechen. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit wird vom Spiel unterstützt. Kinder bringen die Bereitschaft mit, sich auf Lernen durch Bewegung, Rhythmus, Singen und Spiel einzulassen und dieses Potenzial sollte für das Fremdsprachenlernen genutzt werden. Sprache über verschiedene Kanäle zugänglich zu machen, bietet den Schülern die Möglichkeit, die fremde Sprache in ihrer ganzen Vielfältigkeit wahrzunehmen. Es unterstützt das Sprachlernen, ermöglicht den Schülern ihr eigenes Lernen auf unterschiedliche Weise zu gestalten und besonders die Annäherung an die Inhalte der fremden Kultur sollte so anschaulich wie möglich gestaltet werden.

In Bezug auf die Progressionsthematik stellt sich eigentlich nicht die Frage ob Ja oder Nein, denn, so auch Helfrich, „eine Progression ist immer vorhanden“ (Helfrich 1999:63), sondern, und das wurde schon deutlich, man muss wissen, welche Art der Progression für den Unterricht formuliert werden soll. Im Zusammenhang mit den Zielsetzungen von Fremdsprachenunterricht in der Schule besteht die Relevanz des Progressionsprinzips darin, dass es ein Voranschreiten gibt, d.h., um mich wiederum auf den Rahmenlehrplan zu beziehen, es gibt Standards, die jeweils für das Ende einer Doppeljahrgangsstufe festlegen, was die Schüler zu diesem Zeitpunkt können sollen. Im Idealfall kann dann der Unterricht der Sekundarstufe I an diese Voraussetzungen der Kinder anknüpfen.

## **5. Kapitel 5 Methodenvorschläge für den Französischunterricht in der Grundschule**

In Kapitel 2 fielen in Zusammenhang mit den Prinzipien der Ganzheitlichkeit, des Spiels und der Mündlichkeit bereits die Begriffe der Handpuppe, des Storytellings und des TPR. Weil mir bei meinen Rechercharbeiten zu den Prinzipien immer wieder diese drei methodischen Konzepte begegneten, möchte ich sie hier beispielhaft darstellen.

### **5.1 Einsatz der Handpuppe**

Handpuppen sind keine Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule, sondern sie haben auch im muttersprachlichen Unterricht ihren selbstverständlichen Platz und fungieren dort in verschiedenen Rollen: als Klassenmaskottchen, als Identifikationsobjekt, als Mittler zwischen Klasse und Lehrer, als Anreiz zur Kontaktaufnahme oder als Sprachrohr der Kinder. Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz der Handpuppe ist, dass sie der Klasse sympathisch ist. Vorteilhaft, besonders für den Fremdsprachenunterricht, ist eine Handpuppe, die einen beweglichen Mund hat und mit deren Armen bzw. Händen man zusätzlich agieren kann. Das entscheidende Merkmal der Handpuppe im Fremdsprachenunterricht ist aber, dass sie eine andere Sprache „spricht“ als die Grundschulkinder. Sie vertritt die fremde Kultur, versteht kein Deutsch, was die Kommunikationssituation zunächst erschwert. Um als Lehrkraft einen möglichst großen Handlungsspielraum mit der Figur zu haben, sollte sie den Kindern unbekannt sein. Typisch sind Handpuppen in Form von Tieren, wie zum Beispiel der Rabe „Corax“, der passend zum französischen Grundschullehrwerk „Toi et moi“ (Klett) auf den Markt gebracht wurde oder der Frosch „Rénette“ aus dem gleichnamigen Lehrwerk (Cornelsen). Wie aus den grundschulgemäßen Prinzipien für Fremdsprachenunterricht hervorging, muss der Lehrer sich auf den Entwicklungsstand der Kinder einstellen und nicht schlichtweg das Vorgehen aus dem Unterricht der Sekundarstufe I übernehmen. Handpuppen, sofern ihr Gebrauch nicht überstrapaziert wird, haben sich für die Arbeit mit dieser Altersstufe bewährt. Der spielerische Umgang mit Handpuppen macht den meisten Kindern Spaß und sie sind interessiert daran, zu verstehen was sie sagen. Unbe-

wusst stellt sich so eine Beziehung zwischen Schülern und Handpuppe her und die Kinder machen sich mit der Fremdsprache vertraut (vgl. Haudeck 2000: 59/60).

Wir wissen, dass die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz in der Grundschule vorrangig ist und auch der Aufbau des Hörverstehens als Grundlage für die Entwicklung von Sprachkompetenz dürfte nun nichts Neues mehr sein. Besonders eignet sich die Handpuppe daher als Dialogpartner in mündlichen Kommunikationssituationen. Schon in den ersten Unterrichtsstunden mag es vielleicht der Wunsch eines jeden Lehrers sein, mit seinen Schülern fremdsprachlich zu kommunizieren, jedoch ist das so gut wie unmöglich, wenn diese noch nicht über die erforderlichen Redemittel verfügen. Um erzwungene, bedeutungslose Minidialoge zu umgehen, steht die Handpuppe dem Lehrer als kompetenter Sprachpartner von der ersten Stunde an zur Seite, wie in diesem Beispiel zum Sprechakt des „Nach-dem-Namen-Fragens“ und „(Sich-) Vorstellens“ (siehe Rück 2004: 165-167):

Lehrerin (L): Aujourd’hui, j’ai apporté un corbeau. Un corbeau.

Handpuppe (H) (sperrt den Schnabel weit auf): Un cor-beau.

L: Tu es un corbeau. Mais comment tu t’appelles?

H: Corbeau.

L: Non. Tu es un corbeau. Ton nom, ton nom!

H: Je m’appelle...

L: Comment?

H: Je m’appelle...

L: Comment tu t’appelles?

H: Co-rax.

L: Ah! Corax. Tu t’appelles Corax.

H: Oui, je m’appelle Corax. (Zu den Kindern, den Schnabel weit aufsperrend)  
Co-rax.

L: Demande aux enfants comment ils s’appellent.

H (zu einem Kind): Comment tu t’appelles? Usw.

(Dann zur Lehrerin) Comment tu t’appelles?

L: Marie-Luise. Je m’appelle Marie-Luise Schmidt.

Anschließend kann Corax seine Familie vorstellen (Folie):

H: Ça, c’est ma sœur.

L: Ah oui, ta sœur? Comment elle s’appelle?

H: Corinne. Elle s’appelle Corinne.

L: Et ça?

H: C’est mon frère.

L: Comment il s’appelle?

H: Corex. Il s’appelle Corex.

L: Alors, ton frère s’appelle Corex et ta sœur s’appelle Corinne.

H: Oui.

Lehrerin (zu den Kindern): Comment s’appelle le frère de Corax?

Kind: Corex.

L: Oui, il s’appelle Corex. Et comment s’appelle la sœur de Corax?

Kind: Corinne.

L: Oui, elle s'appelle Corinne. (Auf den Raben zeigend) Et lui, comment il s'appelle?

Kind: Corax.

L: Oui, il s'appelle Corax.

H (langsam, krächzend): Je m'appelle Co-rax.

Der Rabe ist hier ein „stepping stone“ (Haudeck 2000: 60) zu einem situativen Dialog, der die Bedeutung der Fremdsprache als Kommunikationsmittel klar macht. Er ist wesentlich authentischer als ein Frage-Antwort-Spiel zwischen Lehrer und Schüler, bei dem der fragende Lehrer die Antworten bereits kennt. Corax hingegen kennt die Schüler und die Lehrerin nicht, wodurch es zu einem „wirklichen“ Informationsaustausch kommt. Das Gespräch zwischen Lehrer und Handpuppe auf Französisch stellt der Klasse den sprachlichen Input bereit, den sie für den Aufbau des fremdsprachlichen Systems braucht, ohne sie mit der Aufforderung zu komplexer eigenständiger Sprachproduktion zu überfordern. Das wiederholte Auftreten ähnlicher Strukturen bietet Anlass zu impliziter Hypothesenbildung. Wichtig ist aber, dass die fremde Sprache sich den Schülern in diesen Situationen als ein ganzes System darbietet, in der Funktion eines Kommunikationsmittels und nicht als formale grammatische Elemente, die erst in der richtigen Zusammensetzung eine Bedeutung ergeben.

Um die Schüler den Gesprächsinhalt aus der gesamten Situation heraus erschließen zu lassen, sollte der Lehrer das Gespräch mit der Handpuppe durchaus mit Mimik, Gestik, Bewegung oder anderen Hilfsmitteln unterstützen. Rück empfiehlt der Lehrkraft, Dialoge dieser Art zu Hause vor dem Spiegel zu üben, um die Bewegungen auf das Gesprochene abzustimmen und um die unterschiedlichen Stimmlagen auszuprobieren (vgl. Rück 2004: 165).

Interessant in den Ausführungen Haudecks finde ich die Verbindung zur Sprach-erziehungsmethode „une personne – une langue“, die besagt, dass der Erwerb von zwei Sprachen begünstigt wird, wenn jede einzelne an eine bestimmte Person oder Situation geknüpft ist. Da man aber davon ausgehen muss, dass ein Lehrer eine Klasse nicht ausschließlich in der Fremdsprache unterrichtet und falls doch, dass den Schülern durchaus bewusst ist, dass dieser Lehrer auch ihre Muttersprache beherrscht, besteht eigentlich kein „realer“ Grund die Fremdsprache als Kommunikationsmedium zu nutzen. Da aber genau das im Sinne des Prinzips der

Einsprachigkeit das Ziel von Fremdsprachenunterricht ist, kann die Handpuppe, die wie Corax nur das Französische beherrscht, Anlass und Zeichen für das Umschalten in die Fremdsprache sein (vgl. Haudeck 2000: 60).

Der Rückbezug zu den Prinzipien von grundschulgemäßem Fremdsprachenunterricht beim Einsatz von Handpuppen stellt sich fast von alleine her. Bei der Interaktion mit der Handpuppe bzw. der szenischen Darstellung von verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen über das Medium der Handpuppe steht für die Kinder die handelnde Auseinandersetzung mit der Puppe im Vordergrund, nicht die Sprache. Das Einbeziehen von Reimen, Liedern, Gesang und Bewegung bietet sich an. Der Einsatz von Handpuppen erfüllt gleich mehrere Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule gleichzeitig: er ist in hohem Maße kommunikativ, ganzheitlich, spielerisch, mündlich und offen. Über die klassischen Handpuppen hinaus können auch Fingerfiguren oder Stabpuppen eingesetzt werden, bis hin zu Spielfiguren, die die Kinder selbst gebastelt haben.

## **5.2 Storytelling – Geschichten erzählen**

Ob in einer kleinen oder großen Gruppe, das mündliche Erzählen von Geschichten ist immer ein soziales Ereignis der Kommunikation, bei dem eine konzentrierte Verbindung zwischen Erzählendem und Zuhörendem besteht. Der Erzähler verstärkt die Situation, indem er Augenkontakt zu seinem Gegenüber herstellt und zusätzlich unterstützende Hilfsmittel wie stimmliche Variation, Mimik, Gestik und Körpersprache sowie Realien einsetzt. Geschichten üben Faszination auf Menschen allen Alters aus und eben auch Kinder lassen sich von ihnen fesseln und begeistern. Schon im Vorschulalter erwerben Kinder „story schemata“ (Kubanek-German 2003: 79), so dass man im Fremdsprachenunterricht der Grundschule davon ausgehen darf, dass die Schüler über die Kompetenzen zum Verstehen von Geschichten verfügen. Wie Kinder gelernt haben, Erzählungen in ihrer Muttersprache zu verstehen, weiß Piepho zu erklären, der dem Storytelling im Fremdsprachenunterricht eine tragende Rolle zuweist:

Durch Zuhören und Gewöhnung an Figuren, Zusammenhänge, Verläufe und dadurch, dass man sich beim Erzählen eines Gegenübers im Kopf Bilder herstellt und lernt, die ‚Leerstellen‘ einer Geschichte zu füllen, sich ‚etwas vorzustellen‘, was man bei früherer Gelegenheit als Bild oder durch Worte ‚gelernt‘ hat. (Piepho 2000: 43)

Auch in der Fremdsprache kann dieser Prozess ablaufen, doch muss der Lehrer bedenken, dass seine Schüler zwar viele Bilder aus den Erfahrungen mit Geschichten in der Muttersprache haben, diese jedoch nicht automatisch auch durch das fremdsprachige Lautbild hervorgerufen werden.

Der mündlichen Rezeption der Geschichte geht eine Einstimmungsphase voraus, die die Schüler auf eine aktive Teilnahme am Erzählen vorbereitet. Dazu bietet es sich an, die Lernumgebung entsprechend zu gestalten und den Kindern durch Präsentieren der handelnden Personen, durch spielerischen Umgang mit wesentlichem Wortschatz und handelnden Umgang mit relevanten Gegenständen zu ermöglichen, ihre „innere Vorstellung durch äußere Impulse zu stützen“ (Piepho 2000: 44). Es geht bei dieser ersten Etappe, dem „setting the stage“ (Piepho 2000: 44) wie Piepho sie nennt, aber nicht darum, unbekannte Vokabeln im Sinne einer Vorentlastung einzuführen, um etwa ein Eins-zu-Eins-Verstehen der Texte zu erreichen. Wenn die Vorfreude auf eine Geschichte hergestellt werden konnte, achten die Kinder ohnehin vorrangig auf Gestik, Mimik und Stimme des Lehrers. Natürlich wird das Verständnis im Einzelnen zunächst oft erschwert sein und man muss den Schülern beibringen, dass es normal ist, wenn sie nicht alles verstehen und sie dazu ermutigen, sich trotzdem auf die Geschichte einzulassen. Kontraproduktiv wäre es, bei der Auswahl der Geschichten aus falscher Rücksicht auf eine sehr reduzierte Sprache zu achten, denn das entspräche nicht den Interessen, dem Vorwissen und den Inhalten bereits bekannter muttersprachlicher Geschichten der Kinder. Neben Märchen, Fabeln oder Anekdoten eignen sich in besonderer Weise Geschichten, in denen von Erlebnissen des Alltags erzählt wird.

Für das freie Erzählen einer Geschichte spielt die gute Vorbereitung und die Gestaltungsfähigkeit des Lehrers eine zentrale Rolle. Neben der Themenwahl ist seine Präsentation ein weiterer Faktor, der beeinflusst ob eine Geschichte bei den Schülern ankommt oder nicht. Das mehrfache Erzählen, eventuell auch mit eingebauten Variationen, hilft den Zuhörern den Inhalt zunehmend besser zu verstehen und sich nach einem ersten Durchgang stärker miteinbeziehen zu lassen. Mit dem Erzählen der Geschichte ist der Prozess des Storytellings aber noch nicht beendet. Es schließen sich Aktivitäten zur inhaltlichen Auseinandersetzung an, bei denen die Schüler beispielsweise Szenen in einem Rollenspiel nachstellen oder

Bilder für ein Bilderbuch malen. Es können auch Reime oder Geschichten mit ähnlichen Inhalten herangezogen werden, um Gelerntes wiederzuerkennen oder anzuwenden. Es ist wichtig, dass in einer Geschichte sich wiederholende Strukturen auftauchen, die die Kinder aufnehmen und auch selbst in anderen Kontexten wieder anwenden können.

Beim Storytelling, so betont Piepho, geht es aber nicht in erster Linie „um die Vermittlung und Festigung von Sprachmaterial“, sondern um „die Fähigkeit, sich zu orientieren und aus mehreren Faktoren den Sinn zu erschließen“ (Piepho 2000: 43). Schon in der frühesten Phase des fremdsprachlichen Unterrichts ist der „story-approach“ ein Weg, den Kindern das „Hineinhören“ in die Fremdsprache zu ermöglichen. Dass die Sprachproduktion zunächst einseitig auf Seiten des Lehrers liegt, sollte gerade in der Anfangsphase des Sprachlernens nicht negativ betrachtet werden, denn wir wissen doch um die „Inkubationszeit“, die ohnehin den Kindern zur Ausbildung ihres Hörverstehens zugestanden werden sollte. Zusätzlich bietet der einsprachige Input den Schülern Gelegenheit zum Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen. Zudem geht es ja beim Storytelling nicht ausschließlich um das Erzählen einer Geschichte, sondern auch um den handelnd-experimentellen Umgang durch die Schüler mit ihr. Es ist eine Art multisensorisches Erzählen, bei dem die Schüler sich ihr Verständnis über die Wahrnehmung verschiedener Faktoren zusammensetzen. Piepho hebt als besonders positiv für das Lernen in der Grundschule die Möglichkeit der Individualisierung hervor. Das mehrfache Erzählen einer Geschichte und die gemeinsame Rezeption in Verbindung mit unterschiedlichen Aufgaben lassen „unterschiedliche Reaktionsweisen und Zeitpunkte der Vergewisserung“ (Piepho 2002: 20) des Verstehens zu. Jeder Schüler kann seinen Verstehensprozess individuell steuern. Im Gegensatz zu einem linearen, nach Lektions- und Zeittakt gegliederten Unterricht können im Storytelling die verschiedenen Dispositionen der Kinder aufgefangen werden. Weiterhin sieht er die Methode als Beitrag zu einem kompetenzorientierten Unterricht gemäß des GERS und der Bildungsstandards. Es findet eine Anbahnung im Umgang mit Narrativität statt, deren Prinzip in der Sekundarstufe I an Bedeutung gewinnt. „Gewohnheiten des Hinhörens, Deutens und

Erschließens“ (Piepho 2002: 22) sind grundlegend für alle weiteren literarischen Erfahrungen.

### **5.3 Total Physical Response – TPR**

Bei dieser Form des Fremdsprachenunterrichts setzen die Lerner als Reaktion auf fremdsprachliche Handlungsbefehle ihren ganzen Körper ein. Das Verstehen ist mit der sofortigen Antwort durch die Ausführung der Anweisung gekoppelt. Die in den 1960er Jahren entwickelte Sprachlernmethode des TPR basiert auf verschiedenen Aspekten, die ihr Begründer James J. Asher, in Anlehnung an den Mutterspracherwerb besonders für den Anfangsunterricht für elementar hält. Da das Hörverstehen dem Sprechen lange vorausgeht (siehe Kapitel 1), sind die Lernanfänger in der ersten Zeit nicht in der Lage sprachlich zu reagieren. Sie verfolgen die sprachlichen Impulse der Lehrkraft, können aber höchstens nonverbal reagieren. Zusätzlich gibt es die „silent learners“ (siehe Kapitel 1: „silent period“), die auch trotz gedanklich vorhandener Konstrukte noch nicht bereit sind, diese auszusprechen. Die TPR-Methode kommt diesen Bedingungen und der Schulung des Hörverstehens als ein vorrangiges Ziel des Fremdsprachenlernens in der Grundschule entgegen. Schüler, die zum Sprechen bereit sind, übernehmen in späteren Phasen dann die Rolle des Lehrers und fordern ihre Mitschüler unter Einsatz der entsprechenden Gesten zum physischen Handeln auf (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 103/Bleyhl 2000: 32/33). „Understanding should be developed through movements of the student’s body“ (Asher 1977; zit. nach Bleyhl 2000: 32), so erklärt Asher seine Gleichsetzung von Wort und Bewegung. Die Reaktion in Form von Bewegung ist für den Schüler eine Art motivierende Selbstbestätigung, dass er in der Fremdsprache handeln kann und für den Lehrer die Rückmeldung dafür, dass die fremdsprachliche Anweisung verstanden wurde. Dies ist ein entscheidender Vorteil für den Lehrer, der es in anderen Situationen schwer hat, so unmittelbar Informationen zu erhalten, die ihm Auskunft über den Lernprozess in den Köpfen seiner Schüler geben, also über die Angemessenheit ihrer Hypothesen (vgl. Bleyhl 2000: 32).

Trotz der vielen Vorteile, die das TPR-Prinzip ganz offensichtlich für den fremdsprachigen Grundschulunterricht mit sich bringt, sollte man, wie Schmid-

Schönbein, auch kritisch hinterfragen, ob die Befehlsform die Schüler, entgegen dem Anspruch an Selbständigkeit und Eigenverantwortung im Lernprozess, nicht bloß zu reagierenden Automaten degradiert (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 104). Auch Bleyhl ist sich dieses Vorwurfs bewusst, weiß aber aus eigener Erfahrung, dass soziales und kommunikatives Lernen durch TPR nicht gefährdet sind. Er spricht von einer „erstaunlich engen Gemeinschaft“ (Bleyhl 2000: 34), die in einem derart praktizierten Unterricht entsteht.

Lehrer sollten sich aber darüber im Klaren sein, dass durch den auf Aufforderungen begrenzten Input keine kommunikative Kompetenz aufgebaut werden kann. TPR kann also nicht als alleinige Methode im Unterricht vorherrschen und so den Schülern über Wochen das Sprechen „verbieten“. Doch, so gestehen auch Skeptiker ein, ist die Methode in der Anfangsphase durchaus geeignet, um die Fremdsprache mit geringen Sprachkenntnissen handlungsorientiert umzusetzen. Gelerntes kann in Warm-up-Phasen gefestigt, neues Sprachmaterial eingeführt und Bewegungen mit Ausspracheübungen kombiniert werden, wie es das folgende kurze Beispiel zeigt (siehe Rück 2004: 164/165):

Lehrerin (zeigt einen Stoffbeutel, in dem sich eine Frucht befindet):

J'ai apporté quelque chose. Un fruit. Qu'est-ce que c'est? Une banane? Non. Une pomme? Non. Un citron? Non. (Holt die Frucht aus dem Beutel.) Une orange! Une belle orange. Eh bien, je mets l'orange sur la table. Voilà l'orange. Et maintenant, Anja, viens, oui, viens ici et prends l'orange. Donne l'orange à Boris. Oui, bien. Anja, assieds-toi. Boris, donne l'orange à Phillip. Usw.

Die Orange wandert schließlich zurück auf den Tisch. Die Lehrerin nimmt sie und fragt die ganze Klasse:

C'est un citron? – Non.

C'est une banane? – Non.

C'est une orange? – Oui.

Die Lehrerin sagt das Wort mit deutlich markiertem [ʒ]: Une orange. Qui peut dire «une orange»? Das Kind, welches das Wort am besten aussprechen kann, erhält die Orange.

Die Variationsmöglichkeiten der TPR-Anweisungen sind groß und es können auch Lieder und Spiele in die Methode integriert werden. Wichtig ist aber, dass die Phasen des TPR-Einsatzes kurz gehalten werden (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 104). Womöglich unterbewertet wird ein positiver Effekt, der quasi beiläufig auftritt: Phasen, in denen die Kinder sich bewegen, bringen Abwechslung und Auflockerung in den Unterricht und können dazu beitragen, dass Kinder

dem weiteren Unterrichtsverlauf konzentrierter folgen. Dass TPR besonders dem Prinzip der Ganzheitlichkeit entgegenkommt, sollte bis hierhin deutlich geworden sein. Wie dazu in Kapitel 2 erläutert, lässt sich durch Bewegung in Verbindung mit imaginationsfördernden Aktivitäten auch ein besseres Behalten des Lernmaterials erreichen.

## 6. Fazit und Ausblick

### **Die Übergangproblematik: Inwieweit können Prinzipien eines grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts auch für die Sekundarstufe I geltend gemacht werden?**

Was bedeutet grundschulgemäßes Fremdsprachenlernen in unserer heutigen Zeit, in der die erste Fremdsprache bereits in der 3. Klasse gewählt wird und der Unterricht somit automatisch Teil eines Kontinuums wird? Von Sensibilisierungskonzepten, wie sie in der Anfangsphase des Frühbeginns üblich waren und deren Vorgehen mehr oder weniger beliebig und ohne erkennbare Progression war, kann jetzt kaum mehr die Rede sein. Gleichzeitig kann aber auch nicht gemeint sein, dass der traditionelle Fremdsprachenunterricht aus der Sekundarstufe I in die Primarstufe vorverlegt wird, denn dabei träfen zwei zu unterschiedliche Welten aufeinander. Nein, grundschulgemäßer Fremdsprachenunterricht muss anders aussehen. Wie, das habe ich versucht mit dieser Arbeit ein Stück weit zu konkretisieren.

In der Position einer Lehramtsanwärterin mit der – zumindest in Berlin – noch nicht weit verbreiteten Kombination aus Grundschulpädagogik und Französisch, habe ich eine integrierte Perspektive eingenommen, die beide Bereiche im Blickfeld hat. Während meiner Arbeit wurde deutlich, dass man gerade erst dabei ist, dieses Feld der Grundschulfremdsprachendidaktik wieder „neu zu beackern“. Aus der Uneinheitlichkeit des mir vorliegenden Materials, die u.a. auf unterschiedliche Erscheinungszeitpunkte, Herangehensweisen oder Einstellungen der Autoren zurückzuführen ist, habe ich versucht, die Punkte auf einen Nenner zu bringen, die mir für eine Erschließung des Themas wesentlich erschienen.

Prinzipien und Methoden, so steht es im Titel dieser Arbeit, sollten zeigen, was hinter der oftmals leer im Raum stehenden Begrifflichkeit des

„grundschulgemäßen“ Fremdsprachenunterrichts steht. Notwendig war es, für sie einen Rahmen zu schaffen, ja gewissermaßen das Bedingungsgefüge transparent zu machen, durch das sie begründet werden können. Die Betrachtung der Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung haben gezeigt, dass es schwer ist, diese Disziplin zu einer festen und alleinigen Grundlage der Prinzipien grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts zu erheben. Das Problem ist, dass der Verständnisprozess in der zu erlernenden Sprache und der Erwerbsprozess ihrer Strukturen der direkten Beobachtung nicht zugänglich ist. Beobachtbar sind nur der dem Kind zur Verfügung gestellte Input und der von ihm selbst geäußerte Output, sowie nicht-sprachliche Reaktionshandlungen. Trotzdem gibt es, besonders aus dem Mutterspracherwerb, Annahmen über Sprachlernprozesse, die plausibel erklärt werden können und somit zumindest mit unterstützender Funktion in die Erörterung der Prinzipien miteinbezogen werden sollten. Kindliches Sprachlernen, ob im L1- oder L2-Erwerb, verläuft intuitiv-entdeckend, während ab der Pubertät verstärkt formal-logisch an die Sprache herangegangen wird. Wenn man davon ausgeht, dass ein Lernen über abstrakte Regeln bei Grundschulkindern nur wenig erfolgreich ist, sollte es vielleicht doch möglich sein, Fremdsprachenunterricht in der Grundschule den Bedingungen des natürlichen Spracherwerbs, zumindest bis zu einem gewissen Grad anzunähern. Die vier Prinzipien, die ich für diese Arbeit ausgewählt habe, haben meiner Meinung nach repräsentativen Charakter und kommen diesem Verständnis von kindlichen Sprachlernprozessen in hohem Maße entgegen. Beispielhaft ist für mich die Erkenntnis, dass man Kindern auch im Fremdsprachenunterricht zu Beginn eine Rezeptionsphase zugestehen sollte, in der sie die fremde Sprache erst kennen lernen, ohne zu sofortiger Sprachproduktion gezwungen zu werden. Die Qualität und Quantität des Inputs spielt hierbei eine ausschlaggebende Rolle. Jedes Prinzip konnte an mindestens einem Punkt durch spracherwerbstheoretische Erkenntnisse dieser Art erklärt werden, was den nicht zu unterschätzenden Einfluss dieses Forschungsbereichs auf das Fremdsprachenlernen in der Grundschule bestätigt.

Die Prinzipien des Spiels, der Ganzheitlichkeit, der Mündlichkeit und der Progression tauchen nicht zufällig hier auf, denn ich bin nicht die erste, die über

sie schreibt. Entscheidend war für mich aber, sie umfassend zu präsentieren, zu verdeutlichen, dass sie zwar von vielen ausgewiesenen Experten und solchen, die sich dafür halten als Prinzipien benannt werden, vielfach aber nur einseitig bzw. oberflächlich beschrieben werden, ohne auch eine kritische Perspektive einzunehmen. Ich denke, ich konnte zeigen, dass hinter einem Prinzip oftmals mehrere Bedeutungen stecken. Spiel heißt eben nicht nur Vokabeln mit Memory-Karten zu lernen, Ganzheitlichkeit beschränkt sich nicht auf das Lernen mit allen Sinnen, Mündlichkeit bedeutet nicht automatisch Sprechen und Progression kann auf ganz unterschiedliche Weise im Unterrichtsverlauf vorhanden sein. Doch ich möchte nicht behaupten aufgrund meiner theoretischen Arbeit jetzt sagen zu können, wie sich diese Prinzipien in der Praxis tatsächlich am besten umsetzen lassen. Dazu bedarf es konkreter Unterrichtserfahrungen. Wenn sich aber zumindest ein Bewusstsein für die Komplexität des Gegenstands einstellt, dann ist schon ein erster wichtiger Schritt getan.

„Grundschulgemäßes Fremdsprachenlernen“, in dieser Begrifflichkeit steckt neben dem Lernen einer Fremdsprache im Grundschulalter, an das ich aus Richtung der Sprachforschung herangetreten bin, außerdem das Lernen in der Institution Grundschule, dessen Prinzipien in der Grundschulpädagogik begründet liegen. Würden Prinzipien für Fremdsprachenunterricht nicht auch Prinzipien der Grundschulpädagogik berücksichtigen, würden sie die Augen vor der Realität verschließen. Denn darum geht es doch, Fremdsprachen kindgemäß zu lehren und lernen, und zwar nicht nur, was die sprachlichen Veranlagungen angeht, sondern auch was die natürlich kindlichen Voraussetzungen der Grundschüler betrifft. Die Vermutung, Prinzipien für fremdsprachlichen Unterricht müssten quasi aus der Not heraus ausschließlich von der Grundschulpädagogik her bezogen werden, weil die Spracherwerbsforschung „nicht genug hergibt“, hat sich für mich aber nicht bestätigt, dazu spielt die Bedeutung fremdsprachlicher Lernprozesse eine zu große Rolle.

Die Prinzipien fremdsprachlichen Unterrichts in der Grundschule richten sich nach den Zielen aus, die mit ihm erreicht werden sollen. Wir können also nicht von Prinzipien sprechen, ohne uns dabei die entsprechenden Zielsetzungen vor Augen zu führen. Deshalb habe ich diese Komponente als einen weiteren Aspekt

des Bedingungsgefüges miteinbezogen. Neben der Entwicklung und Förderung der Kompetenzen wie sie ihm Rahmenlehrplan beschrieben werden und die allgemein betrachtet für alles schulische Fremdsprachenlernen gelten, nur auf unterschiedlichen Niveaus, sind es besonders die Ziele, die auf das Erstlernen in der Grundschule zutreffen, deren Umsetzung von den untersuchten Prinzipien getragen wird.

Schließlich wird durch die Auswahl an methodischen Konzepten gezeigt, wie sich die Prinzipien eines grundschulischen Fremdsprachenunterrichts in der Praxis wiederfinden können. An dieser Stelle wird einmal mehr deutlich, welche besonderen Anforderungen diese Prinzipien, bei angemessener Umsetzung, an die Lehrkraft gestellt werden. Szenisches Spiel, inhaltliche Gestaltung, sprachliche Präsentation, all das spielt bei diesen Methoden mit hinein und sollte gut vorbereitet sein, damit der erwünschte Effekt eintreten kann. Entscheidend ist, und das haben alle drei Beispiele gemeinsam, dass der Input des Lehrers, der nun mal gerade am Anfang die wichtigste Basis für das Fremdsprachenlernen ist, den Schülern nicht „bruchstückhaft“ dargeboten wird, sondern in „ganzen“ Situationen, die, soweit dies im Rahmen von Schule realisierbar ist, authentisch sind, die Interessen der Kinder ansprechen, implizite Regelbildung möglich machen und sie zu kommunikativem Handeln anregen.

Ich spreche von diesen Methoden bezogen auf Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aber wäre es nicht vorstellbar, sie in entsprechend angepasster Form auch in der Sekundarstufe I einzusetzen? Und wie steht es mit den Prinzipien? Kann es nicht sein, dass sie auch für Unterricht mit älteren Schülern, die bereits Erfahrung mit Fremdsprachenlernen haben, gelten können? Ich möchte also zu guter Letzt noch einen Ausblick in Richtung Sekundarstufe I wagen, denn es klang bereits vielfach an, dass Grundschule und weiterführende Schule nun auch durch den Fremdsprachenunterricht eine engere Beziehung eingehen müssen als das bisher der Fall war. Der Fremdsprachenunterricht in den Klassen 3 und 4 kann nur dann eine sinnvolle Investition sein, wenn in der Sekundarstufe I eine möglichst bruchlose sprachliche Weiterführung der Lernergebnisse aus den beiden vorangegangenen Jahren erfolgt. Dass dies aber nur selten passiert, zeigt sich zum Beispiel, wenn in Klasse 5 der kontinuierliche Einsatz eines Lehrwerkes

beginnt, das von einem „Nullwissen“ (Sauer 2000: 6) der Kinder ausgeht, begleitet von einem „Jetzt geht es erst richtig los!“ des neuen Lehrers. In Berlin findet dieser Cut sogar noch innerhalb eines Schultyps statt, weil die Jahrgangsstufen 5 und 6 hier zur Grundschule gehören. Der grundschulgemäße Fremdsprachenunterricht in den Klassen 3 und 4 soll aber nicht weiterhin nur ein Schonraum bleiben, bevor es dann mit dem „ernsthaften“ Fremdsprachenlernen losgeht. Doch eine Barriere besteht häufig immer noch, vor allem in den Köpfen der Lehrer, die diese Einstellung dann auch an ihre Schüler herantragen. Auf deren fremdsprachliche Entwicklung kann sich dieser Bruch negativ auswirken, wenn vorher erbrachte Leistungen keine Wertschätzung erfahren. Primarstufe und Sekundarstufe I müssen eine Einheit bilden, die Lehrer sich als Partner, nicht als Gegner, betrachten. Grundschullehrer sollten daran interessiert sein, die weiterführenden Schulen über den Kenntnisstand der Schüler zu informieren, wohingegen die Lehrer der Sekundarstufe I die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder anerkennen sollten, um an sie anzuknüpfen. Fortschrittliche Entwicklungen, die diese Kooperation erleichtern können sind beispielsweise stufenübergreifende Lehrwerke, Lehrpläne, die einen Konsens über Lernziele herstellen und didaktische und methodische Leitlinien formulieren und Formen von Leistungsfeststellung zu Beginn der Sekundarstufe I, die den Besonderheiten von grundschulischem Fremdsprachenunterricht gerecht werden (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 150-154). In Berlin gibt es für das Fach Französisch eine Lernausgangslage für die 7. Jahrgangsstufe, die sich wie folgt an die Schüler richtet:

In diesem Heft findest du Aufgaben, mit denen du, deine Eltern sowie deine Lehrerinnen und Lehrer herausfinden können, was du schon kannst. Wenn deine Lehrerinnen und Lehrer sich die Ergebnisse der Aufgaben angeschaut haben, sprechen sie mit dir und deinen Eltern darüber, wie du erfolgreich weiter lernen kannst. (Senatsverwaltung 2007: 2)

Eine Alternative zur Lernstandsermittlung in Testform könnte die Portfolio-Methode sein, durch die die Grundschüler selbst dazu beitragen können, ihre Lernleistungen einzuschätzen und zu dokumentieren. In einer Sammelmappe tragen sie dann ihre individuellen Spracherfahrungen und Sprachkenntnisse zusammen und bieten so den Lehrkräften der Sekundarstufe I einen Einblick in ihre Sprachbestände und eventuell auch in die Unterrichtsmethoden der Grundschule.

Ich denke, es geht sowohl darum, dass die Grundschüler zum Ende der 4. Klasse auf die neuen Umstände in der Sekundarstufe vorbereitet werden, dass aber vor allem die weiterführenden Schulen sich den Prinzipien und Methoden eines grundschulgemäßen Lernens gegenüber öffnen, auch um den Schülern einen fließenden Übergang zu ermöglichen. Wenn die Lehrkräfte wissen, dass diese Form des Unterrichts dem, was wir über Fremdsprachenlernen wissen, mehr entspricht als der althergebrachte Unterricht der Sekundarstufe I, könnten auch sie daraus für ihren Unterricht einen Nutzen ziehen.

Ich hatte ja bereits in Kapitel 2 erklärt, dass ganzheitliches Lernen nicht nur jungen Lernern vorbehalten sein muss. Davon abgesehen sind die Kinder, die eben noch Grundschüler waren, in der Sekundarstufe I nicht plötzlich Erwachsene. Sie spielen sicherlich noch genauso gerne wie vorher, auch wenn sich der Spielgegenstand mit der Zeit verändert. Ich kann mir vorstellen, dass beispielsweise das spielerische Sprachhandeln mit der Handpuppe in der 5., spätestens in der 6. Klasse für die Schüler an Reiz verliert, so, wie Kinder auch irgendwann aus dem Alter raus sind, zu Hause mit Puppen oder Kuscheltieren zu spielen. Doch wie sieht es aus mit Rollenspielen, möglicherweise im Rahmen einer „simulation globale“? Mit dieser handlungsorientierten Unterrichtsform begeben sich die Schüler in eine Art Scheinwelt, in der die spielerische Identifikation mit Rollen ein wesentlicher Faktor ist. Jugendliche befinden sich in unserer heutzutage stark von Medien bestimmten Welt doch ständig in ähnlichen Situationen, wenn sie beispielsweise Playstation oder Computer spielen. Bis ins Erwachsenenalter bleibt das Spiel ein immer präsent Element unseres Lebens. Es spricht also alles dafür, spielerische Elemente, dem Alter angemessen, im Sinne eines ganzheitlichen Lernens immer wieder in die Unterrichtsgestaltung des Sekundarstufenunterrichts mit aufzunehmen.

Auch das Prinzip der Mündlichkeit sollte im weiterführenden Unterricht auf keinen Fall an Bedeutung einbüßen müssen. Natürlich kann die Reihenfolge der Fertigkeiten jetzt stärker variieren und das Lesen und Schreiben wird zunehmend an Bedeutung gewinnen. Vor allem in Hinblick auf Tests, Klassenarbeiten und Abschlussprüfungen ist das eine logische Entwicklung, wobei man sich eingestehen muss, dass dabei ein Verlust des kommunikativen Eigenwerts der beiden

Fertigkeiten kaum vermeidbar ist. Doch auf keinen Fall darf die Förderung des Hör- und Hör-/Sehverstehens und der Sprechfertigkeit vernachlässigt werden, das vermittelt auch die mündliche Prüfungskomponente im Mittleren Schulabschluss (MSA), die in der 1. Fremdsprache stattfindet. Eine Fremdsprache wird in erster Linie mit dem Ziel erlernt, mit Menschen aus dem Zielsprachenland mündlich kommunizieren zu können und das fällt manch einem auch nach bislang neun möglichen Lernjahren in der 1. Fremdsprache noch nicht so leicht wie man vermuten würde.

Damit Fremdsprachenlernen als Kontinuum stattfinden kann, muss auch eine einheitliche Progression Grundlage für den Fremdsprachenunterricht in beiden Stufen sein. Es kann nicht sinnvoll sein, dass in der Grundschule, gemäß einer kommunikativen Progression ein Aufbau nach Sprachfunktionen erfolgt, der dann in der weiterführenden Schule, durch die dem Großteil an Lehrwerken immer noch innewohnende grammatische Progression nicht fortgeführt wird. Den Kindern wird plötzlich ein ganz anderes Verständnis von Sprache vermittelt, für das sie wieder bei Null anfangen müssen. Wenn von allen Seiten eine einheitliche Konzeption von Fremdsprachenunterricht gefordert wird, so muss auch erkannt werden, dass grundschulgemäße Prinzipien gerade in der Phase nach dem Übergang in der Sekundarstufe eine wichtige Unterstützung sein können.

Teilweise kann Gleiches auch für die Methoden gelten, wobei ich schon angedeutet hatte, dass die Interaktion mit der Handpuppe bei älteren Kindern auszuschließen ist. Je mehr die Schüler selbst sprechen können und wollen, desto fraglicher ist auch, wie viel dann noch für die TPR-Methode spricht. Bewegung halte ich aber nach wie vor für einen wichtigen Faktor, der in der Sekundarstufe I weiterhin zum Fremdsprachenlernen dazugehören sollte. Etwas eindeutiger verhält es sich mit dem Storytelling: In der Grundschule gilt das mündliche Erzählen vor allem aufgrund des besonderen Profils dieser Lernstufe und ihrer Ausrichtung auf die Entwicklung mündlicher Kompetenzen als ideale Methode. In der Sekundarstufe, so Bergfelder-Boos, ist dieses Vorgehen bislang noch ungewöhnlich, denn „mündliche Rezeptionsformen werden vornehmlich in indirekter Kommunikation, über auditive oder audiovisuelle Medien angeboten“ (Bergfelder-Boos 2007: 44). Wenn der narrative Ansatz aber ein, dem jeweiligen

Lernniveau angepasstes, Profil erhält, so kann er auch für die Sekundarstufe I geeignete Lerngelegenheiten bereitstellen. Hier geht es dann nicht mehr nur um Rezeption, sondern auch um Produktion von Geschichten und die Erarbeitung narrativer Grundmuster: Schüler hören und lesen Geschichten, sie schreiben und erzählen eigene Geschichten. Bergfelder-Boos präsentiert eine Vorgehensweise in fünf Schritten am Beispiel eines Märchentextes der in Montréal lebenden Erzählerin Marie-Célie Agnant. Ich selbst konnte mich durch Videoaufzeichnungen von einem ihrer Auftritte vor einer 10. Klasse in einer Berliner Schule davon überzeugen, wie das Storytelling-Prinzip auch den Fremdsprachenunterricht mit älteren Schülern bereichern kann, und das nicht nur auf der Unterhaltungsebene, sondern durchaus im Sinne eines kompetenzorientierten Verständnisses von Fremdsprachenlernen.

Es kann nicht Ziel sein, der Sekundarstufe die Weiterführung eines grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts aufzuzwingen, doch kann eine offenere Haltung gegenüber seinen Prinzipien und Methoden erreicht werden, die den Übergang zwischen den beiden Stufen für Schüler und Lehrer erleichtern würde. So kann oder soll meine Arbeit durchaus eine größere Leserschaft ansprechen, als es ihr Titel vermuten lässt.

Als Beitrag zur Grundschulfremdsprachendidaktik habe ich gezeigt, dass eine Neuauflage des Verständnisses über grundschulgemäßes Fremdsprachenlernen erforderlich ist. Jeder (angehende) Lehrer hat seine eigene lernbiografisch erworbene Theorie im Kopf, die sich aber oft auf längst überholte Erkenntnisse stützt. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist viel mehr als nur „spielerisch“. Er gründet auf Prinzipien, die ein riesiges Netzwerk von Faktoren berücksichtigen müssen. Durch die neue Position des ersten Fremdsprachenlernens im Gesamtkonzept von Schule, muss der Blick dabei immer nach vorne gerichtet sein.

**Anhang (1)**

Hörverstehen |||||      Sprechen ||      **Mündlichkeit** ||||

Themen (thematische Orientierung), Inhalte |||||

Schülerorientierung |||  
 Kind- u. Bedürfnisorientierung |||  
 Altersgemäßheit |||

Bewegung (TPR) ||||  
 Rhythmisierung  
**Spiel** (Handpuppe) |||||

Handlungsorientierung |||||  
 Produktionsorientierung

**Ganzheitlichkeit**, multisensorisch |||||

Interkulturalität |||

Authentizität |||

Autonomie

Kreativität ||      Imagination

Einsprachigkeit |||||

fächerübergreifend ||      integrativ |||

situativ |

Vielfältigkeit, Variation ||||

Input |||

Schrift ||||

Grammatik? || < > Kommunikation , Redemittel ||||      >      **Progression**

Imitation ||| < > Hypothesenbildung |

Sprachbewusstsein, Language Awareness ||

Grundschulgemäßheit |

Anschaulichkeit |||

Erlebnisorientierung

Wiederholung ||||

**Literaturverzeichnis**

**BARTNITZKY, Horst (2007):** *Grundschule in Deutschland – ein Demokratie-Modell?* Festvortrag zur Eröffnung des internationalen Siegener Symposions „Demokratische Grundschule: Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen“ (19.-21.09.2007 Universität Siegen).

Online im Internet: URL [http://www.uni-siegen.de/fb2/demokratische\\_grundschule/dokumentation/demokratieredebartnitzky.pdf](http://www.uni-siegen.de/fb2/demokratische_grundschule/dokumentation/demokratieredebartnitzky.pdf)

[Stand: 30.07.2008]

**BERGFELDER-BOOS, Gabriele (2007):** Geschichten erzählen: der narrative Ansatz in einem kompetenzorientierten Französischunterricht. In: *Französisch heute* 38/2007/1: 40-52.

**BLEYHL, Werner (Hg.) (2000):** *Fremdsprachen in der Grundschule*. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel.

**DE FLORIO-HANSEN, Inez / WINKENJOHANN, Ursula (2002):** Spiele als Teil der internationalen Kinderkultur. Interkulturelles Lernen im Französischunterricht der Grundschule. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49/2002/2: 171-182.

**DREWS, Ursula / SCHNEIDER, Gerhard / WALLRABENSTEIN, Wulf (2000):** *Einführung in die Grundschulpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

**EDELHOFF, Christoph (1998):** Fort- und Weiterbildung für Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: *FF – Fremdsprachen Frühbeginn* 1998/1: 11-18.

**EDELHOFF, Christoph (2003):** Fremdsprachen in der Grundschule – Herausforderung und Wagnis. In: Edelhoff, Christoph (Hg.) (2003): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus*. Eine praxisnahe Orientierungshilfe. Frankfurt am Main: Diesterweg: 143-150.

**HAUDECK**, Helga (2000): Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren. In: Bleyhl, Werner (Hg.) (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel: 59-68.

**HELFRICH**, Heinz (1999): Fremdsprachenarbeit an Grundschulen und das Problem der Progression. Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46/1999/1: 60-66.

**HENRICI**, Gert / **RIEMER**, Claudia (2003): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., völlig neu bearbeitete Auflage). Tübingen/Basel: Francke: 38-43.

**HERMES**, Liesel (1998): Hörverstehen. In: Timm, Johannes-Peter (Hg.) (1998): *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen: 221-228.

**KEBLER**, Jörg-Ulrich (2006): Frühbeginn und Lerner Sprache: Englischerwerb in der Primarstufe. In: Schlüter, Norbert (Hg.) (2006): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*. Berlin: Cornelsen: 101-108.

**KLIPPEL**, Friederike (2000): Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/2000/4: 242-248.

**KUBANEK-GERMAN**, Angelika (2003): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht*. Band 2: Didaktik der Gegenwart. Münster: Waxmann.

**KULTUSMINISTERKONFERENZ** (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003.

Online im Internet: URL

[http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache\\_MSA\\_BS\\_04-12-2003.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf) [Stand: 30.07.2008]

**LEOPOLD-MUDRACK**, Annette (1998): *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster: Waxmann.

**MENTZ**, Olivier (2003): Baustelle Französisch. Erwartungen an die Grundschule und Impulse für die Realschule durch frühes Fremdsprachenlernen. In: *Französisch heute* 34/2003/2: 132-139.

**MINDT**, Dieter (2002): Die „kommunikative Progression“ und der Frühbeginn 1. Teil. In: *FF – Fremdsprachen Frühbeginn* 2002/5: 5-8.

**MINDT**, Dieter / **SCHLÜTER**, Norbert (2003): *Englisch in den Klassen 3 und 4*. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen.

**MORDELLET-ROGGENBUCK**, Isabelle (2002): *Artikulation des Französischen bei 8- bis 10-jährigen deutschsprachigen Grundschulern am Beispiel einer dritten Klasse*. Aachen: Shaker.

**OESTERREICH**, Manfred (2007): *Vorfachlicher Unterricht allgemein: Grundprinzipien des Primarstufenunterrichts in der Berliner Schule*.

Online im Internet: URL <http://members.aol.com/oesterr/interest.htm>

[Stand: 30.07.2008]

**PELZ**, Manfred (1996): Methodik des frühen Französischunterrichts. In: Rist, Thomas (Hg.) (1996): *Sprache, Sprachen, Kulturen. Entdecken, Erforschen, Lernen, Lehren*. Thematische Festschrift zum 65. Geburtstag für Heribert Rück. Landau: Knecht: 151-160.

**PIEPHO**, Hans-Eberhard (2000): Story telling – which, when, why. In: Bleyhl, Werner (Hg.) (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel: 43-55.

**PIEPHO**, Hans-Eberhard (2002): Stories' ways. In: Bleyhl, Werner (Hg.) (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling. Hannover: Schroedel: 20-34.

**RIEMER**, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hg.): *Neue Sprachen lehren und lernen*. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann: 49-82.

**RÜCK**, Heribert (2004): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Französisch und Englisch. Landau: Knecht.

**SAMBANIS**, Michaela (2002): Fremdsprachenfrühbeginn: Wie hätten Sie's denn gerne? In: *FF – Fremdsprachen Frühbeginn* 2002/2: 16-19.

**SARTER**, Heidemarie (1997): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule: neue Wege, neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**SAUER**, Helmut (1993): Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. Skizze einer historisch-systematischen Standortbestimmung. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 46/1993/2: 85-94.

**SAUER**, Helmut (2000): Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen – ein Irrweg? In: *Neusprachliche Mitteilungen* 53/2000/1: 2-7.

**SCHMID-SCHÖNBEIN**, Gisela (2001): *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen.

**SENATSVERWALTUNG** für Bildung, Jugend und Sport (2002): *Lerninhaltebeschreibung: Erste Fremdsprache in Klasse 3 und 4 (Französisch/Englisch)*. [Berlin]

**SENATSVERWALTUNG** für Bildung, Jugend und Sport (2006): *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 3-10: Grundschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Französisch 1./2./3. Fremdsprache.* [Berlin]

**SENATSVERWALTUNG** für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007): *Lernausgangslage Klassenstufe 7 im Fach Französisch (Schuljahr 2007/08).* [Berlin]

**THALER**, Engelbert (2008): Lexiko-Grammatik. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2008/3: 58.

**TRENTZ**, Günter / **WEDEL**, Martin (2006): Eine schulartübergreifende Fremdsprachenkonzeption: Das Beispiel Baden-Württemberg. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 59/2006/2: 45-52.

**VOLLMUTH**, Isabel (2004): *Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse.* Heidelberg: Winter.

**WUNSCH**, Christian (2001): Bridging the Gap – Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I (Teil 1). In: *FF – Fremdsprachen Frühbeginn* 2001/6: 5-11.

**WUNSCH**, Christian (2002): Bridging the Gap – Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I (Teil 2). In: *FF – Fremdsprachen Frühbeginn* 2002/1: 22-28.

