

Masterarbeit

im Masterstudiengang für das Lehramt an Grundschulen

an der Freien Universität Berlin

gemäß der Prüfungsordnung vom 10. Februar 2015 (FU-Mitteilungen Nr. 37/2015),

Fach: GS Französisch

Die Anwendung einer „funktionalen Einsprachigkeit“ in den ersten beiden Lernjahren im Französischunterricht der Primarstufe

1. Prüferin (Betreuerin): Frau Prof. Dr. Daniela Caspari

2. Prüferin: Frau Dr. Ines Freitag-Amtmann

vorgelegt von: Naemi Kiesel

19704 Wörter

Berlin, den 23.12.2020

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.....	7
2.1	Anfänge.....	7
2.2	Konzepte	9
2.2.1	Begegnungskonzepte	9
2.2.2	Integrierte Fremdsprachenarbeit	10
2.2.3	Das bilinguale Modell.....	11
2.2.4	Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht	11
2.3	Die gegenwärtige Situation in Deutschland.....	12
3	Spracherwerbsforschung	14
3.1	Begriffserklärungen	14
3.2	Erstspracherwerb.....	15
3.3	Zweitspracherwerb.....	18
3.4	Das optimale Alter	19
3.5	Erkenntnisse zum Fremdsprachenlernen	21
4	Prinzipien grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts	25
4.1.1	Gezielter Input	25
4.1.2	Kombination von Hörverstehen und Sprechen.....	26
4.1.3	Ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen.....	27
4.1.4	Spielorientierung.....	28
4.1.5	Fehlertoleranz	29
4.1.6	Routinen und Rituale	29
4.1.7	Lebensweltbezug	30
4.1.8	Prinzip der Einsprachigkeit.....	31
5	Situation in Berlin	32
5.1	Rahmenbedingungen.....	32
5.2	Berliner Rahmenlehrplan	33
5.3	Ziele	36
5.4	Problematik	37
6	Die Rolle der Lehrkraft	39
6.1	Instruktion	39
6.2	Kommunikation	40
6.3	Sprachvorbild	41
6.4	Sprachunterstützung.....	41
6.5	Lehrersprache.....	42
7	Sprachgebrauch	45
7.1	Begriffserklärungen	45
7.2	Positionen.....	46

7.2.1	Strikte Einsprachigkeit.....	46
7.2.2	Maximale Einsprachigkeit.....	47
7.2.3	Aufgeklärte / funktionale Einsprachigkeit nach Butzkamm.....	47
7.3	Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern.....	49
7.4	Schlussfolgerungen.....	54
8	Die reflektierte funktionale Einsprachigkeit als Unterrichtsprinzip	58
8.1	Grundsätze	58
8.2	Konkretisierung und Anwendung am Beispiel der Handpuppe	61
8.3	Diskussion: Möglichkeiten und Begrenzungen	64
9	Fazit und Ausblick	67
10	Literaturverzeichnis.....	69
11	Eidesstattliche Erklärung	75

1 Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule schafft die Grundlage für lebenslanges Fremdsprachenlernen, motiviert Schülerinnen und Schüler, weitere Fremdsprachen zu lernen und bildet somit eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2015: 3)

Kinder und Jugendliche wachsen heutzutage in einer Zeit heran, die durch internationale Verflechtungen, die Globalisierung und die Liberalisierung des Arbeitsmarktes innerhalb der Europäischen Union geprägt ist. Heranwachsende sammeln so bereits seit frühester Kindheit vielfältige Erfahrungen mit Sprachen und Kulturen, die über ihre eigene Herkunftssprache und -kultur hinausgehen und sich auf alle Lebensbereiche beziehen. An diese Entwicklungen knüpft das schulische Bildungsziel der Förderung von Mehrsprachigkeit an (Kultusministerkonferenz 2013: 3) sowie die Frage, welche Rolle das Lernen fremder Sprachen bereits im Grundschulalter spielen kann.

Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist nicht neu. Die Bedeutung eines bereits in der Grundschule beginnenden Fremdsprachenunterrichts beschäftigt die Bildungspolitik schon seit vielen Jahren und machte den Grundschulfremdsprachenunterricht in der Vergangenheit zu einem intensiv diskutierten Thema. Eine wichtige Bedeutung kommt im Zuge dieser Diskussionen dem Begriff „Frühbeginn“ beziehungsweise „frühbeginnender Fremdsprachenunterricht“ zu. In der Vergangenheit wurde er oft dafür verwendet, das schlichte Vorverlegen von Fremdsprachenunterricht in die Grundschule zu bezeichnen, ohne jegliche Berücksichtigung der sich daraus ergebenden Besonderheiten (Klippel 2000: 12). Eine „moderne Version“ des Begriffs „Frühbeginn“ bezeichnet jedoch einen Grundschulfremdsprachenunterricht, welcher sich an grundschulpädagogischen Gesichtspunkten orientiert (Ebd.: 13). Im Rahmen dieser Arbeit verwendete Begriffe zum „Frühbeginn“ beziehen sich ausschließlich auf diese zweite Begriffsbestimmung und meinen in diesem Zusammenhang den Fremdsprachenunterricht der Klassenstufen 1 bis 4. (Kultusministerkonferenz 2013: 3).

Inzwischen ist ein verpflichtender Englisch- oder Französischunterricht in allen Bundesländern wichtiger Bestandteil der Grundschulbildung. Nicht nur deutschlandweit, son-

dern auch europaweit ist er fest in die Grundschulen miteinbezogen und es herrscht Einigkeit darüber, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule keine ausschließliche Vorverlegung darstellt (Sauer 2000a: 8). Er unterscheidet sich grundlegend vom Fremdsprachenlernen der Sekundarstufe und muss daher an das Alter der SchülerInnen angepasst werden. Anders als bei diesem, erfolgt im Grundschulfremdsprachenunterricht keine grundlegende Orientierung an Grammatikstrukturen. Der Blickpunkt liegt vielmehr auf der Kommunikation und einem „entdeckenden, erprobenden, übenden und handlungsorientierten Lernen“ mit Fokus auf den Fähigkeiten des Hörens und Sprechens (Kultusministerkonferenz 2013: 4; Sambanis 2008: 54). Darüber hinaus wird im Grundschulfremdsprachenunterricht nicht mit einem Lehrbuch oder nach einem anderen verbindlichen Schema gearbeitet (Klippel 2003: 65). Es stellt sich die Frage, wie ein grundschulgemäßer Fremdsprachenunterricht demnach aussieht. Häufig vorherrschende Meinungen, dass ausschließlich gespielt, gesungen, gebastelt und gemalt wird sowie dass die Kinder lediglich einzelne Fremdsprachenwörter erlernen, sind an dieser Stelle abzuweisen (vgl. Deters-Philipp 2018). Vielmehr existieren in der Umsetzung von frühbeginnendem Fremdsprachenunterricht verschiedene Modelle und Konzepte, welche darauf hinweisen, dass es sich um ein äußerst komplexes Thema handelt. Die Vielfalt macht außerdem deutlich, dass es bisher keine eindeutige Antwort darauf gibt, wie der Grundschulfremdsprachenunterricht möglichst effektiv umgesetzt wird (Ziegler, Franceschini 2007: 7). Dabei geht es unter anderem um die Frage nach der richtigen Sprachverwendung im Unterricht: Ist der Grundschulfranzösischunterricht ausschließlich in Französisch zu bestreiten oder kann situationsbedingt auch auf die deutsche Sprache zurückgegriffen werden? Welche Konsequenzen ergeben sich aus einem solchen Rückgriff? Wie sieht es speziell in der Anfangsphase aus, wenn die SchülerInnen kaum Französischkenntnisse mit in den Unterricht bringen?

Im Rahmen dieser Arbeit soll auf eben diese Problematik eingegangen werden. Anhand der historischen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule werden zuerst die verschiedenen Ansätze und Konzepte in ihrem historischen Kontext aufgezeigt. Darauf aufbauend kann die gegenwärtige Situation in Deutschland dargelegt werden. Um ein Verständnis für die Besonderheiten eines grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts zu schaffen, werden anschließend die Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung zum Erst- und Zweitspracherwerb hinzugezogen und daraus Prinzipien des Grundschulfremdsprachenunterrichts formuliert. Die deutschlandweit unterschiedliche Handhabung macht es zudem notwendig, auf die Situation in Berlin näher einzugehen.

Anhand der Vorgaben im Berliner Rahmenlehrplan werden die darin festgelegten Ziele des Grundschulfremdsprachenunterrichts aufgezeigt und auf mögliche Schwierigkeiten aufmerksam gemacht. Im Anschluss an diese theoretischen Grundlagen wird die Bedeutung der Sprachverwendung in den Blick genommen. Im Klassenzimmer umfasst dies sowohl die Lehrkraft als auch die SchülerInnen. Insbesondere die Sprachverwendung der SchülerInnen stellt jedoch ein sehr komplexes Thema dar, da jegliche Herkunftssprachen der Kinder mit zu berücksichtigen sind. Ich habe mich daher dazu entschlossen, im Rahmen dieser Arbeit lediglich die Sprachverwendung der Lehrkraft in den Blickpunkt zu nehmen. Gerade für mich als angehende Fremdsprachenlehrerin stellt sich vor allem die Frage nach der richtigen Sprachverwendung. Wie kann die Sprachverwendung der Lehrkraft dazu beitragen, die Ziele und Prinzipien des Grundschulfremdsprachenunterrichts umzusetzen? Im Rahmen eigener Praxiserfahrungen kam für mich zudem immer wieder die Frage auf, ob ein einsprachiger Unterricht gerade in der Anfangsphase der Grundschule überhaupt möglich ist. Darf die Lehrkraft in gewissen Situationen alternativ auf die deutsche Sprache zurückgreifen? Um diese Fragen zu beantworten, werden demgegenüber verschiedene Positionen beleuchtet und auch die Perspektiven unterrichtender Lehrkräfte hinzugezogen. Ziel der Arbeit ist es, Grundsätze zur Sprachverwendung der Lehrkraft aufzustellen und die Möglichkeiten sowie Begrenzungen in der Umsetzung zu diskutieren.

Zuletzt möchte ich darauf aufmerksam machen, dass sich die Grundfragen zum Grundschulfremdsprachenunterricht zwischen Englisch, Französisch oder anderen Sprachen nicht grundlegend unterscheiden (Ziegler, Franceschini 2007: 7f). Da speziell für den Französischunterricht in der Primarstufe kaum Forschungsarbeiten vorliegen, werden in dieser Arbeit entsprechende Untersuchungen und Handreichungen aus dem Bereich der Englischdidaktik hinzugezogen.

2 Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule

2.1 Anfänge

Die historische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule ist für den heutigen Forschungsstand von großer Bedeutung. Sie zeigt auf, welche Erfahrungen durch erste Schulversuche gemacht wurden und welche Erkenntnisse daraus bereits gezogen werden konnten. Die Darstellung der historischen Entwicklung schafft ein Hintergrundwissen, welches für das Verstehen der verschiedenen Konzepte und Herangehensweisen an frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht notwendig ist.

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der erste Grundstein für die Entwicklung eines frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts gelegt. So verfolgte die Waldorfpädagogik ein Konzept, in dem Kinder bereits von der ersten Klasse an Fremdsprachen erlernen konnten. In der ersten 1919 gegründeten Waldorfschule wurde daher für die SchülerInnen ein Fremdsprachenunterricht etabliert, in welchem sie in zwei Fremdsprachen jeweils drei Stunden pro Woche unterrichtet wurden (Rück 2004: 13). Dabei orientierte man sich sehr an Rudolf Steiners Ansichten über die „Imitationsfähigkeit des Grundschulkindes“ und versuchte, den Fremdsprachenunterricht körperlich fühlbar zu machen, indem Verse und Gedichte rhythmisch mit einbezogen wurden (Ebd.).

Erst in den sechziger Jahren gelangte der frühe Fremdsprachenunterricht auch ins Blickfeld der öffentlichen Schulen. In Hinblick auf die Bedeutung und den Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen im gesellschaftlichen Kontext nahm das Interesse an einer Verbesserung des Fremdsprachenlernens durch einen noch früher einsetzenden Fremdsprachenunterricht zu. Ein besonderer grundschulpädagogischer Ansatz, der sich an dem jungen Alter der SchülerInnen orientiert, spielte dabei weniger eine Rolle. Die Forschung beschäftigte hingegen vor allem die Frage nach dem „*optimum age*“, mit dem sich in der Schule früher und effektiver eine Sprache erlernen lasse (Sauer 2004: 25). Infolgedessen wurden in den sechziger und siebziger Jahren mehrere europaweite Schulversuche zum Früherwerb von Fremdsprachen durchgeführt (Gompf 1971). Methodisch waren die Schulversuche vor allem an Burrhus F. Skinners behavioristische Lerntheorie (Skinner

1957) über die Imitationsfähigkeit von Kindern, den amerikanischen Strukturalismus sowie die Gehirnforschung und Neuropsychologie angelehnt (Rück 2004: 13). Helmut Sauer beschreibt das Hauptziel dieser ersten Hochphase:

„Das dominante Ziel der Versuche der 60er- und 70er-Jahre galt der Prüfung der Möglichkeiten, durch die Nutzung der Fähigkeiten des Kindesalters die Endleistungen des 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)

Schulversuche wie das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“ (Doyé, Lüttge 1977) deuteten schließlich auf langfristig bessere Leistungen der Kinder hin, welche bereits in der 3. Klasse mit dem Fremdsprachenlernen begonnen hatten, im Vergleich zu Kindern mit einem Fremdsprachenbeginn in der 5. Klasse. Dabei wurden auf die Leistungen anderer Schulfächer wie Mathematik und Deutsch keine negativen Auswirkungen festgestellt. Zuletzt war bei den GrundschülerInnen ebenfalls eine größere Motivation beim Fremdsprachenlernen erkennbar (Deters-Philipp 2018: 35f). Dieser erste Aufschwung wurde dennoch durch mangelnde Unterstützung bei der Fortführung in den weiterführenden Schulen sowie der fehlenden Begleitung durch qualifizierte Lehrkräfte abgeschwächt (Ebd.: 36f). Man gelangte außerdem zu dem Schluss, dass es „für das schulische Fremdsprachenlernen keine allgemeine Überlegenheit des frühen Kindesalters gibt“ (Sauer 2000b: 3). Viele Schulversuche wurden in der Folge erst einmal beendet.

Erst in den achtziger und neunziger Jahren fand zeitgleich mit den politischen Veränderungen in Europa eine Neukonzeption der Grundschule statt, bei welcher nun auch ein grundschulpädagogischer Ansatz des Fremdsprachenlernens an Bedeutung gewann. So veränderte sich mit der sogenannten „Reform der Grundschule“ auch das Bewusstsein über grundschulgemäßes Fremdsprachenlernen. Die Bedeutung von grundschuldidaktischen Aspekten nahm infolgedessen stark zu. So wurde die Rolle des Kindes sowie der Wert von Fremdsprachen für die Grundschule mehr und mehr in den Vordergrund gerückt (Rück 2004: 15). Statt von Unterrichtsfächern zu sprechen, forderte der grundschulgemäße Ansatz vielmehr, diese Grenzen aufzubrechen und von „Lernbereichen“ oder „Lernen in Erfahrungsbereichen“ zu sprechen, um beispielsweise Fremdsprachen in unterschiedliche Lernbereiche mit einzubinden (Ebd.: 15f). Damit ging auch die Forderung

einher, statt in vorgegebenen Unterrichtsstunden vielmehr „kürzere, fremdsprachliche Phasen möglichst täglich in unterschiedliche Lernbereiche zu integrieren“ (Rück 2004: 15f).

Bis heute stützt sich der grundschulgemäße Fremdsprachenunterricht auf das Umdenken von einer bloßen Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts hin zu der Betonung von grundschuldidaktischen Gesichtspunkten. So wurde im Zuge dieser neueren Entwicklungen eine Bandbreite an Konzepten etabliert, welche jeweils verschiedene Aspekte des Fremdsprachenlernens betonen. Dies zeigt die Möglichkeiten der unterschiedlichen Herangehensweise an Fremdsprachenlernen in der Grundschule auf. Wenn über frühen Fremdsprachenunterricht nachgedacht wird, ist es also unerlässlich, auch dafür entwickelte grundschuldidaktische Konzepte zu betrachten.

2.2 Konzepte

2.2.1 Begegnungskonzepte

Mit der zunehmenden Erkenntnis, Fremdsprachenunterricht in der Grundschule unter grundschulpädagogischen Aspekten zu betrachten sowie den politischen Veränderungen in Europa mit anschließender Gründung der Europäischen Union, nahmen auch interkulturelle Gesichtspunkte an Bedeutung zu. Dabei wurde ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass beim Fremdsprachenlernen nicht allein die Sprachvermittlung im Mittelpunkt steht, sondern gleichermaßen auch die mit der Sprache verbundenen Kulturen. Dieser interkulturelle Ansatz versteht das Lernen einer Sprache somit vor allem auch als ein „Kennenlernen der sie sprechenden Menschen, ihrer Lebensweise, ihres Denkens und Fühlens“ (Rück 2004: 16). Zu den Begegnungskonzepten gehören Projekte wie „Lerne die Sprache des Nachbarn“ und das „Begegnungssprachen-Modell“ (Ebd.: 16f).

Beim Projekt „Lerne die Sprache des Nachbarn“ handelt es sich um ein Partnerschaftsprogramm, das in den achtziger Jahren gestartet wurde. Bei diesem Programm wurden Begegnungen zwischen französischen GrundschülerInnen und Kindern deutscher Grundschulklassen aus dem Land Baden-Württemberg geschaffen. Die Begegnungen mit gleichaltrigen SchülerInnen aus dem Nachbarland wurden im Schulunterricht vorbereitet und beispielsweise im Rahmen von Schülertreffen oder einem Schulaustausch realisiert (Pelz 1989: 13).

Das „Begegnungssprachen-Modell“ Nordrhein-Westfalens (Thürmann, Otten 1994) bezog sich ebenfalls auf „grenzüberschreitende Begegnungen“ von SchülerInnen mit unterschiedlichen Muttersprachen. Ziel dabei war weniger der Spracherwerb, sondern ein „Verständnis für kulturelle Andersartigkeit“ bei den Kindern zu entwickeln und Vorurteile zu bekämpfen (Rück 2004: 17). Da grenzüberschreitende Begegnungen deutschlandweit jedoch nicht gleichermaßen umsetzbar waren, wurden beim „Begegnungssprachen-Modell“ vor allem die Begegnungen in „gemischt-ethnischen Klassen“ in den Blick genommen. So forderte der Ansatz das gemeinsame Unterrichten von Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache (Ebd.). Insgesamt hat der interkulturelle Ansatz bis heute eine große Bedeutung für frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht. Die Begegnungskonzepte werden jedoch heute zusätzlich zum verpflichtenden Grundschulfremdsprachenunterricht nur noch „integrativ“ oder im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften angeboten (Kultusministerkonferenz 2013: 6).

2.2.2 Integrierte Fremdsprachenarbeit

Das Konzept „Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule“ gehört ebenfalls zu den Konzepten, die eine interkulturelle Zielsetzung aufweisen. Es wurde durch einen Modellversuch 1991 in Rheinland-Pfalz eingeführt, bis 1995 erprobt und hat dort gegenwärtig noch in seiner Form Bestand (Rück 2004: 17, Hegele 1996: 116). Der integrierte Fremdsprachenunterricht weist einige Parallelen zu den bereits aufgeführten Projekten des Begegnungskonzeptes auf. Ähnlich wie diese fordert er ausreichend Sprachbegegnungen und weist ebenso eine deutliche grundschulpädagogische Orientierung auf (Rück 2004: 17f). Spielerisch kommen die Kinder mit Sprachen in Kontakt und werden zur Reflexion über ihre eigene sowie die fremde Sprache angeregt. Dies soll zu einem bewussten und kreativen Umgang mit der eigenen Sprache führen (Hegele 1996: 117). Dabei erfolgt eine Integration der fremden Sprachen in verschiedene Lernbereiche, Arbeits- und Lernformen sowie ins ganze Schulleben (Ebd.: 117fff). Besonders ist jedoch, dass beim integrierten Fremdsprachenunterricht nicht nur die Sprachbegegnungen in den Vordergrund gestellt werden, sondern gleichermaßen auch der „systematische Fremdsprachenunterricht“ (Rück 2004: 18). Die SchülerInnen lernen beispielsweise Vokabeln oder Grammatikstrukturen, welche anschließend in für die Kinder bedeutsame Situationen eingebettet werden. Bei den beiden anderen Begegnungskonzepten nimmt der Spracherwerb hingegen nur eine nebensächliche Rolle ein (Ebd.).

2.2.3 Das bilinguale Modell

In eine weitere Richtung geht das „bilinguale Modell“. Dabei wird in weitestgehend „sprachlich heterogenen“ Gruppen gelernt, wobei der Unterricht jedoch neben Deutsch vollständig in einer anderen Sprache stattfindet (Rück 2004: 18f). Durch ausschließlich fremdsprachlichen Unterricht in verschiedenen Fächern, wird die Fremdsprache nicht nur lediglich zum Lerngegenstand, sondern auch zum Medium der Vermittlung selbst (Wode 2009: 18). Ziel ist es, die SchülerInnen vorrangig durch das Hören der Sprache in das sogenannte „Bad der Fremdsprache“ eintauchen zu lassen. Die Methode des „Sprachbads“ wird auch als „Immersionmethode“ bezeichnet (Rück 2004: 19). Da beim bilingualen Lernen häufig nur ein Teil des Unterrichts in der Fremdsprache stattfindet, wird auch von „teilweiser Immersion“ gesprochen (Ebd.). Das bilinguale Modell ist somit eng mit der Immersionmethode verbunden. In anderen Ländern, vor allem in Kanada und Nordamerika, konnten schon weitreichende Erfahrungen mit der Immersionmethode gemacht werden (Wode 2009: 15). Sie zählt zu den erfolgreichsten Methoden für Fremdsprachenlernen, da die SchülerInnen durch die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache einen intensiven Kontakt zur Sprache erlangen und der Sachunterricht gleichzeitig als Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann (Ebd.: 18). Die Rahmenbedingungen des bilingualen Modells ermöglichen zudem ein Sprachenlernen, bei welchem die SchülerInnen die Fremdsprache selbstständig und auf weitestgehend natürliche Weise erlernen (Ebd.: 18f). An der Staatlichen Europaschule Berlin wurde das Modell durch Wolfgang Zydati (2000) auch in Berlin erprobt. Deutschlandweit hat sich das Fremdsprachenlernen nach dem bilingualen Modell jedoch nicht flächendeckend für die öffentlichen Schulen durchgesetzt. Lediglich an einzelnen Schulen findet bilingualer Unterricht additiv oder integriert statt (Kultusministerkonferenz 2013: 3).

2.2.4 Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht

Mit den Jahren wurde der Grundschulfremdsprachenunterricht schließlich nach und nach flächendeckend in Deutschland eingeführt. So schildert die Kultusministerkonferenz in ihrem Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeptionen 2004“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005) eine deutliche Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts als „Angebot eigener Art“ mit „eigener Didaktik“ (Kultusministerkonferenz 2005: 2). Im Zuge der Ausbreitung frühbeginnenden Fremdsprachenun-

terrichts gewann neben den vorrangig durchgeführten Begegnungskonzepten und der Immersionsmethode jedoch ein neuer Ansatz des systematischen und ergebnisorientierten Fremdsprachenlernens an Bedeutung. Dabei gibt es einen starken Zusammenhang mit dem PISA-Schock von 2001, infolgedessen nach einer Verbesserung des Grundschulunterrichts gestrebt wurde. Ziel war ein neuer Kompetenzbegriff, „der Bildungsqualität neu definieren, Leistungsstandards verbindlich festlegen und der inhaltlichen Beliebigkeit von Lehr- und Lernprozessen ein Ende schaffen sollte“ (Elsner 2010: 18f). Dadurch entwickelte sich eine neue Herangehensweise an den Fremdsprachenunterricht, welcher als „kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht“ bezeichnet wird. Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht zielt auf eine „ergebnisorientierte Progression“ sowie eine „grundschulspezifische, handlungsorientierte und anschauliche Vermittlung“ ab (Kultusministerkonferenz 2005: 2). Dadurch sollen die SchülerInnen eine Handlungsfähigkeit in authentischen Sprachbegegnungen der Fremdsprache entwickeln. Der Unterricht basiert auf verbindlichen Bildungsstandards und kompetenzorientierten (Rahmen-, Kern-) Lehrplänen, welche das Kompetenzniveau der SchülerInnen sowie eine Progression erkennbar machen sollen (Kultusministerkonferenz 2011: 3f). Die Lehrpläne beziehen sich vorrangig auf die funktionalkommunikativen Kompetenzen, auf die Sprachlernkompetenz sowie die Sprachbewusstheit und orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001).

2.3 Die gegenwärtige Situation in Deutschland

Es ist gerade die Vielzahl an unterschiedlichen Ansätzen und Herangehensweisen, die aufzeigt, dass es sich um ein komplexes Thema handelt, über welches noch immer viel Uneinigkeit besteht und welches weiterhin einen großen Forschungsbedarf aufweist. So herrscht bis heute große Uneinigkeit zu Themen wie: „Zeitpunkt des Beginns, Sprachwahl, zeitlicher Umfang, Leistungsbeurteilung und Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte“ (Deters-Philipp 2018: 40). Auch die Kooperation mit den weiterführenden Schulen stellt weiterhin einen großen Diskussionsbedarf dar. Gestützt wird die deutschlandweit unterschiedliche Herangehensweise durch die sogenannte „Kulturhoheit“ der Länder, welche jedem Bundesland eigene Entscheidungskraft in der Kultur- und Bildungspolitik zuspricht. Es ist den Bildungsministerien der Länder selbst überlassen, wie der Fremdsprachenunterricht an der Grundschule genau umgesetzt wird. Die einzelnen Bundesländer

orientieren sich in der Umsetzung schließlich an ihren eigenen Lehrplänen (Deters-Philipp 2018: 40). Eine Übersicht über die Umsetzung der einzelnen Bundesländer findet sich im Bericht der Kultusministerkonferenz von 2013.

Neben der unterschiedlichen Herangehensweise der Bundesländer gibt es jedoch auch einige gemeinsame Bestrebungen. So ist man einig, dass es sich beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule nicht nur um eine „bloße Vorverlegung“ des Unterrichts an weiterführenden Schulen handelt (Sauer 2000a: 8). Vielmehr wird ein grundschulgemäßer Fremdsprachenunterricht gefordert, der sich auf seine eigenen didaktischen Prinzipien und das kindliche Lernen stützt (Deters-Philipp 2018: 40). Ein gemeinsamer Konsens besteht außerdem durch Empfehlungen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Grundlage der Rahmenlehrpläne aller Bundesländer stellt zudem der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen mit seinen Empfehlungen für die Primarstufe dar (Kultusministerkonferenz 2013: 3).

3 Spracherwerbsforschung

Um ein Verständnis über grundschulgemäßes Fremdsprachenlernen zu erlangen, ist es ebenso notwendig, den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht auch aus spracherwerbstheoretischer Sicht zu betrachten. Gerade die Spracherwerbsforschung kann uns Aufschluss über kindliches Fremdsprachenlernen geben. In ihr liegen die Ursprünge der Diskussion um einen früheren Beginn von Fremdsprachenlernen und sie stellt eine wichtige Grundlage der Fremdsprachendidaktik dar. Sie untersucht die Prozesse des Spracherwerbs und liefert damit wichtige Erkenntnisse für die Fremdsprachendidaktik über den Zusammenhang zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb sowie über das ideale Alter für den Beginn von Fremdsprachenlernen (Bleyhl 2000: 21ff). Aus diesen Erkenntnissen können Schlussfolgerungen für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht gewonnen werden.

3.1 Begriffserklärungen

Um die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zu betrachten, ist es in erster Linie notwendig, die in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe „Erstspracherwerb“, „Zweitspracherwerb“ und „Fremdsprachenerwerb“ kurz zu erklären und voneinander abzugrenzen. Für den Sprachenlerner gibt es unterschiedliche mögliche Rahmenbedingungen des Spracherwerbs. Daher ist es unerlässlich, die verschiedenen Arten des Spracherwerbs zu unterscheiden:

So bezeichnet der „Erstspracherwerb“ den Erwerb der Sprache, welche ein Kind nach der Geburt in seinem direkten Umfeld erlernt. Diese wird Erstsprache oder auch Muttersprache genannt (Riemer, Hufeisen 2010: 738). Zudem besteht auch die Möglichkeit eines doppelten oder dreifachen Erstspracherwerbs, wenn das Kind von Geburt an mehrere Sprachen gleichzeitig in einem bilingualen oder mehrsprachigen Umfeld erlernt (Ebd.). Beim „Zweitspracherwerb“ wird zusätzlich zur Erstsprache zeitlich versetzt eine oder mehrere Zweitsprachen gelernt. Dabei muss zwischen einem natürlichen und einem gelenkten Erwerb unterschieden werden (Ebd.). Beim natürlichen Zweitspracherwerb wird die Sprache im zielsprachigen Land durch authentische Kommunikationssituationen im Alltag erworben. Das Kind ist dadurch täglich von der Zielsprache umgeben. Der gelenkte Zweitspracherwerb hingegen findet außerhalb des zielsprachigen Landes in einem

institutionellen Kontext statt, wie es beispielsweise beim Sprachenlernen in der Schule der Fall ist. Für diesen gelenkten Zweitspracherwerb verwendet man auch den Begriff „Fremdsprachenerwerb“ (Ebd.). Der „Lernort“ der Zweitsprache spielt eine große Rolle, denn er bringt unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Lernenden mit sich (Riemer 2002: 52) Der natürliche Zweitspracherwerb im zielsprachigen Land erfolgt weitestgehend ohne direkte Lenkung, während es beim Fremdsprachenunterricht einer Steuerung durch Lehrkräfte bedarf (Ebd.:). Im Folgenden werden der Erstspracherwerb, der Zweitspracherwerb sowie der Fremdsprachenerwerb im Detail näher betrachtet.

3.2 Erstspracherwerb

Ein neugeborenes Kind ist im Stande, etwa 100 Phoneme der menschlichen Sprache auseinanderzuhalten. Durch die ersten Aktivitäten im Gehirn, welche bereits in der 38. Schwangerschaftswoche durch Sprechen der Mutter hervorgerufen werden, besitzt ein Säugling bereits zur Geburt eine Präferenz für die Sprachlaute seiner Mutter (Bleyhl 2000: 19). In den ersten sechs Lebensmonaten wird die Vorliebe für bestimmte Laute weiter ausgeweitet. Das Kind bildet ein „lautliches Kategoriensystem“ mit bereits erfahrenen lautlichen Prototypen und filtert anschließend immer wieder die Laute heraus, welche nah an diesen Prototypen liegen (Ebd.). Erst nach dem sechsten Monat wandert schließlich der Kehlkopf nach unten und das Kind ist körperlich in der Lage, selbst sprachliche Laute zu produzieren. Es beginnt eine Phase des sprachlichen Übens und Artikulierens (Ebd.: 20). Dabei wird beobachtet, dass dies in der Regel dann geschieht, wenn das Baby sich unbeobachtet fühlt. Es probiert „unsichere Laute“ heimlich aus und übt sie für sich, bevor es sein sprachliches Können vor anderen zeigt (Ebd.). Es lässt sich also erkennen, dass vor der eigentlichen Sprachproduktion eine Reihe mentaler Prozesse ablaufen. Nach Lew S. Vygotski handelt es sich dabei unter anderem um den Prozess der „inneren Rede“ (Vygotski 1964). Die Kinder überprüfen auf diese Weise für sich ihr Sprachkönnen oder bewegen beim Zuhören unbewusst die Sprechorgane mit (Rück 2004: 135, Bleyhl 2000: 20). Auffallend ist zudem, dass Kinder Sprache verstehen, lange bevor sie das Verstandene selbst produktiv äußern. Es gibt somit einen großen Unterschied zwischen dem rezeptiven und produktiven Wortschatz (Bleyhl 2000: 20). Es ist gerade die Wechselbeziehung der Kommunikation zwischen Eltern und Kind, welche von Anfang an besteht, die dabei eine wichtige Rolle einnimmt. Wolfgang Butzkamm beschreibt diese Kommunikation als eine „Wiederholung und Abwechslung zwischen Bekanntem und

Unbekanntem“, welche dem Kind „eine nicht abreiende Kette von kognitiven Anreizen“ liefert (Butzkamm 1993:4). Durch die stetige Wiederholung von immer gleichen Abläufen wird das elterliche Verhalten für das Kind vorhersehbar und durchschaubar. Es versteht den Sprecher, noch bevor das eigentlich Gesprochene verstanden wird, und ordnet dieser Bedeutung erst nach und nach die sprachlichen Ausdrücke zu (Ebd.: 3). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass nicht der Erwerb einer Sprache für das Verstehen derselben sorgt, sondern vielmehr andersherum das Verstehen den Spracherwerb erst ermöglicht. Es stellt sich an dieser Stelle jedoch die Frage, wie der natürliche Spracherwerb schließlich im Einzelnen abläuft, welche Faktoren dabei von Bedeutung sind und ob sich wichtige Erkenntnisse für den Fremdspracherwerb feststellen lassen. Dabei spielen die verschiedenen Spracherwerbstheorien der behavioristischen, nativistischen, kognitivistischen und interaktionistischen Ansätze eine herausragende Rolle:

Der *behavioristische Ansatz* nach Skinner beschreibt das Erlernen von Sprache als einen Prozess der Konditionierung. Das Kind erlernt demnach eine Sprache durch die Imitation seiner Eltern und einer darauffolgenden positiven Verstärkung. Durch diesen Ablauf von Reiz-Reaktion-Verstärkung wird bestimmtes sprachliches Verhalten immer wieder verstärkt und schließlich automatisiert (Riemer, Hufeisen 2010: 740).

Eine weitere Spracherwerbstheorie beruht auf dem *nativistischen Ansatz*, welcher vor allem durch Noam Chomsky vertreten wurde. Er hebt hervor, dass nicht alle Äußerungen der Kinder durch Imitation und Verstärkung erworben werden können. Dies zeigt sich vor allem in der Verwendung von Wörtern wie „gehte“ und „laufte“ (Ebd.: 740f). Chomsky schlussfolgert daher, dass es eine Art „Universalgrammatik“ geben muss und Kinder demnach bereits ein angeborenes Wissen über Sprache und Grammatik mitbringen. Sie verfügen über einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus, dem *Language Acquisition Device*. Das Kind gleicht sprachlichen Input mit der angeborenen Universalgrammatik ab und erwirbt so intuitiv die Sprachkompetenz (Thaler 2012: 49). Dadurch ist es in der Lage, auch selbstständig Äußerungen zu machen, welche nicht auf eine reine Imitation zurückzuführen sind.

Der *kognitive Ansatz* beschreibt den Spracherwerb als selbstständiges Auseinandersetzen des Kindes mit der Umwelt. So kann Sprache erst erworben werden, wenn das Kind die Umwelt versteht und eine entsprechende Denkfähigkeit entwickelt hat. Der kognitive Ansatz rückt vor allem auch kreative Prozesse in den Vordergrund, bei denen neuer sprachlicher Input auf der Grundlage von bereits bestehendem Wissen „verarbeitet, integriert

und automatisiert“ wird (Riemer, Hufeisen 2010: 741). Der Prozess der Verarbeitung von Informationen geschieht durch das Bilden von Hypothesen und das anschließende Testen derselben.

Der *interaktionistische Ansatz* beleuchtet den Spracherwerb zuletzt von einer interaktiven und soziokulturellen Seite. Er hebt hervor, dass sich die Sprache nur in der Interaktion mit anderen herausbilden kann (Riemer, Hufeisen 2010: 743f). In diesem Zusammenhang spielt auch Vygotskis *Zone of Proximal Development* eine große Rolle (Vygotski 1978: 86). Diese Zone stellt die Differenz zwischen dem aktuellen und dem potenziellen Stand der Entwicklung des Kindes dar (Ebd.). Nach Vygotski ist ein Kind unter Anleitung einer erwachsenen beziehungsweise befähigten Person in der Lage, diesen potenziellen Entwicklungsstand zu erreichen (Ebd.). Der Input der kompetenten Unterstützungsperson übt dabei einen entscheidenden Einfluss auf die Interaktion und den Spracherwerb aus. So spielen beispielsweise die Häufigkeit und Bedeutsamkeit des sprachlichen Inputs sowie die Anpassung an die sprachlichen Kenntnisse des Kindes eine große Rolle für den Spracherwerb (Riemer, Hufeisen 2010: 743). Die Anpassung an das Kind erfolgt nach Vygotski dann, wenn sich der Input innerhalb der Zone befindet. In der Interaktion zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen äußert sich dies beispielsweise durch die Art der Sprachverwendung. Durch „ein langsames Sprechtempo, eine höhere Stimmlage, häufige Wiederholungen und einfache Satzmuster“ passen sich die Bezugspersonen an das Kind an. Diese Art der Sprachverwendung wird auch als *motherese* bezeichnet (Elsner 2010: 31).

Die verschiedenen Dimensionen der Spracherwerbtheorien zeigen auf, dass Sprache komplex und vielschichtig ist. Dabei betont jede Theorie einen wichtigen Aspekt des Spracherwerbs, beispielsweise die angeborene, kognitive oder sozial-interaktive Dimension. Jede Spracherwerbtheorie weist ihre Grenzen auf, sodass festzustellen ist, dass die einzelnen Theorien vielmehr gemeinsam in einem Zusammenspiel ihre Berechtigung haben. Werner Bleyhl beschreibt dieses Zusammenspiel:

„Jede Dimension ist von Bedeutung bzw. hat einen Einfluss, der im Einzelnen nie genau bestimmbar ist. Alles steht mit allem in Wechselwirkung, weshalb der Sprachlernprozess auch nie ein triviales Geschehen sein kann, das nach einem einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzip verläuft.“ (Bleyhl 2002: 7)

Es zeigt sich gerade hier eindrucklich, dass das Sprachenlernen nicht - wie oft angenommen - linear ist.

3.3 Zweitspracherwerb

Darüber, wie eine Zweitsprache erworben wird, besteht noch weitestgehende Uneinigkeit. Beim Versuch den Erwerbsprozess zu beschreiben, kommen jedoch auch die Theorien zum Erstspracherwerb zum Einsatz. Sie bilden einen Rahmen für Hypothesen, welche versuchen, den Erwerb einer Zweitsprache im Vergleich zur Erstsprache zu erklären (Riemer 2002: 61).

Auf Noam Chomskys nativistischer Theorie sowie dem kognitivistischen Ansatz basiert die *Identitätshypothese* nach Heidi Dulay und Marina Burt (1974), welche davon ausgeht, dass aufgrund der angeborenen mentalen Prozesse der Erst- und Zweitspracherwerb einen identischen Verlauf aufweisen müssen. Diese Annahme konnte jedoch widerlegt werden, da sie sich nicht auf alle Bereiche des Spracherwerbs übertragen lässt. So können beispielsweise beim Zweitspracherwerb Transfer und Interferenz durch die Erstsprache auftreten. Beim Erstspracherwerb ist dies nicht möglich, da keine vorherigen Spracherfahrungen gemacht wurden. (Riemer, Hufeisen 2010: 741). Vielmehr ist daher eine „schwache Version“ der Identitätshypothese nötig, welche lediglich von einer Ähnlichkeit zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb spricht (Riemer 2002: 61f).

Die *Kontrastivhypothese* hingegen versucht das Auftreten von Fehlern im Zweitspracherwerb zu erklären. Ihr liegen vor allem Erkenntnisse des behavioristischen Ansatzes zugrunde. Sie beschreibt, dass jegliches Wissen der Erstsprache vom Sprachenlerner auf die Zweitsprache übertragen wird (Riemer 2002: 62). Diese Übertragung kann zu einem „positiven Transfer“ führen, wenn sich eine Regel direkt auf die Zweitsprache übertragen lässt. Dennoch besteht auch die Möglichkeit der Erstsprache als „Interferenzquelle“. Durch einen „negativen Transfer“ entsteht dann großes Fehlerpotenzial (Ebd.). Die Kontrastivhypothese versucht auf diese Weise kleinere und größere Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb durch „linguistische Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten“ zwischen der Erst- und der Zweitsprache zu erklären. Je größer die Unterschiede zur Erstsprache sind, desto schwieriger ist es, die Zweitsprache zu lernen (Riemer, Hufeisen 2010: 741). Dabei wird nicht berücksichtigt, dass die Schwierigkeit, eine Zweitsprache zu lernen, von weiteren Faktoren abhängt und nicht immer auf die Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit zur Erstsprache zurückzuführen ist. Es liegen zudem auch nicht alle Fehler gleich einer Interferenz zugrunde. Gerade die *Interlanguage-Hypothese* oder auch *Lernersprachen-Hypothese* von Larry Selinker (1972) ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Sie zeigt auf, dass beim Zweitspracherwerb „lernersprachliche Zwischenstadien“ sogenannte

„Lernersprachen“ herausgebildet werden, welche sich auf die Erst- und Zweitsprache beziehen aber auch eigene unabhängige Merkmale aufweisen können (Riemer, Hufeisen 2010: 741, Riemer 2002: 63). Lernersprachen sind in ihren Regeln veränderbar und variabel. Dies hängt mit verschiedenen „lernerspezifischen Prozessen und Strategien“ zusammen, wie beispielsweise dem Transfer aus anderen Sprachen oder der Lernumgebung, Lern- und Kommunikationsstrategien oder Übergeneralisierungen (Riemer 2002: 63f). Die *Input-Hypothese* (Krashen 1985) beschreibt die Abhängigkeit des Spracherwerbs von der Art und Menge sprachlichen Inputs. Dieser muss als *comprehensible input* für die SchülerInnen verständlich und an ihre Bedürfnisse angepasst sein (Riemer 2002: 67, Sambanis 2007: 58). Eng damit verbunden ist auch die *Output-Hypothese* (Swain 1985). Sie weist darauf hin, dass nicht nur rezeptive Tätigkeiten zum Spracherwerb führen, sondern vielmehr auch der praktische Sprachgebrauch. Eine fremdsprachliche Entwicklung ist nur dann möglich, wenn die von den Lernenden aufgestellten Hypothesen im Sprachgebrauch angewendet und überprüft werden können (Riemer 2002: 67f). Eine Verknüpfung beider Hypothesen besteht schließlich in der *Interaktionshypothese*. Erst durch die Interaktion können Input und Output zwischen Lehrenden und Lernenden ausgehandelt werden. Im Zweitspracherwerb zeigen sich interaktive Prozesse beispielsweise durch „Feedback- und Reparaturprozesse, Verständnisüberprüfungen, Klärungen und Umformulierungen“ (Riemer, Hufeisen 2010: 743). Lernen geschieht demnach durch „problem-lösende Handlungen der Lernenden in der betreuten oder kooperativen Interaktion mit anderen“ (Ebd.: 744).

3.4 Das optimale Alter

Gerade in Bezug auf die Spracherwerbtheorien sowie die Hypothesen zum Zweitspracherwerb stellt sich die Frage, ob es ein ideales Alter für den Beginn von Fremdsprachenlernen gibt und ob der Grundschulfremdsprachenunterricht mehr Vorteile gegenüber später einsetzendem Fremdsprachenlernen mit sich bringt. In der Forschung konnte auf diese Frage noch keine zufriedenstellende Antwort gegeben werden, sodass der reine Vorteil von Fremdsprachenlernen bei Kindern nicht bestätigt wurde. Vielmehr konnten gleiche Stufen der Sprachentwicklung zwischen Erwachsenen und Kindern ausgemacht und auch ähnliche Fehler im Spracherwerbsprozess beobachtet werden (Riemer 2002: 70). Studien zeigen jedoch auch, dass Erwachsene gerade in der Anfangsphase des Fremdsprachener-

verbs an bereits bestehende kognitive Fähigkeiten anknüpfen können und Aufgaben analytischer begegnen (Riemer 2002: 69). Dadurch fällt ihnen beispielsweise das Verständnis von Grammatik leichter. Vertreter, die für den Gewinn eines Fremdsprachenfrühbeginns plädieren, weisen jedoch darauf hin, dass Kinder eher auf längere Sicht Vorteile beim Fremdsprachenlernen besitzen (Ebd.). Gerade in Bezug auf die Aussprache und ein schnelles Lerntempo finden sich Chancen, die Fremdsprache auf die Dauer erfolgreich zu erwerben (Ebd.: 69f). Begründet werden diese Annahmen durch das Bestehen sogenannter „kritischer Phasen“. Bei diesen Phasen handelt es sich um eine „Lebensspanne, während der allein ein bestimmtes Verhalten erworben werden kann“ (Ebd.: 70). Nach dem Ende dieser kritischen Phase ist der Erwerb von bestimmten Fähigkeiten nicht mehr auf natürlichem Weg möglich. Für diese Phase wird ein Zeitraum von der Geburt des Kindes bis zur Pubertät angesetzt. Über die wirkliche Existenz einer kritischen Phase wird diskutiert. Eine abgeschwächte Form spricht vielmehr von „sensiblen Phasen“, in denen die Aufnahme und Verarbeitung von Sprache im Gehirn durch besondere motorisch-sensorische Fähigkeiten sowie die zeitliche Nähe zum Erstspracherwerb leichter begünstigt wird (Riemer 2002: 70, Sambanis 2007: 38f). Hinzu kommen mögliche affektive Faktoren, die frühes Fremdsprachenlernen begünstigen. Dazu zählt die Annahme, dass Kinder eine niedrigere Hemmschwelle zu sprechen und zu imitieren besitzen sowie neugierig und spontan sind, sodass ihnen das Sprachenlernen insgesamt leichter fällt (Riemer 2002: 70). Oft wird in diesem Zusammenhang auch auf den natürlichen Zweitspracherwerb verwiesen. Kinder mit Migrationshintergrund erlernen die für sie fremde Sprache im Zielsprachigen Land in der Regel schneller und erfolgreicher als beispielsweise ihre Eltern (Sambanis 2007: 40). Gerade Kinder kommen jedoch, anders als ihre Eltern, in der Schule viel mit der neuen Sprache in Kontakt. Der un gelenkte Zweitspracherwerb bei Kindern stellt daher kein ausreichendes Argument für frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht dar, zeigt jedoch auf, welche entscheidender Faktor die Kontaktzeit mit der Zielsprache darstellt (Riemer 2002: 70).

Insgesamt konnten viele der Annahmen zum optimalen Alter beim Fremdsprachenlernen nicht ausreichend bestätigt werden. Lediglich eine Bereicherung des jungen Alters bezüglich der Aussprache sowie eine bei Kindern „besondere emotionale Bereitschaft“ zum Sprachenlernen konnten im Ansatz nachgewiesen werden (Sambanis 2007: 43, Bleyhl 2000: 21). Vielmehr ist es jedoch die Kontaktzeit mit der Sprache, welche einen Unterschied macht. Um es in den Worten Wolfgang Butzkamms auszudrücken: „Es gibt kein

Idealalter für den Fremdsprachenbeginn, losgelöst von anderen Faktoren. Entscheidend bleibt die Kontaktzeit“ (Butzkamm 2007: 255).

3.5 Erkenntnisse zum Fremdsprachenlernen

Aus dem natürlichen Spracherwerb können einige Erkenntnisse gewonnen werden, welche auch für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung sind. Zunächst muss jedoch noch einmal deutlich betont werden, dass der gelenkte Zweitspracherwerb im Fremdsprachenunterricht unter anderen Bedingungen erfolgt als der natürliche Spracherwerb. So sind die Kinder auf einem anderen Stand der „neuronalen Entwicklung“. Sie besitzen durch bereits gemachte Erfahrungen „altersspezifische kognitive Fähigkeiten“ und „größeres Weltwissen“ (Bleyhl 2000: 22). Infolgedessen ist beim Erwerb einer weiteren Sprache die Erstsprache und das damit verbundene Wissen immer präsent. Die SchülerInnen greifen beim Fremdsprachenlernen immer wieder auf die Erstsprache zurück, denn durch diese besitzen sie bereits ein Verständnis über sprachliche Regeln und verfügen über eine Vielzahl an Sprachlernstrategien (Elsner 2010: 33). Auch das Lernumfeld ist nicht mit dem natürlichen Spracherwerb vergleichbar. Während die Sprache beim Erstspracherwerb ein Mittel der alltäglichen Kommunikation darstellt, kommt sie beim Fremdsprachenerwerb lediglich im schulischen Rahmen in oft fiktiven Kommunikationssituationen zum Tragen (Ebd.). Hinzu kommt, dass gerade das Französische im Vergleich zum Englischen in der außerschulischen Umgebung der Kinder eine weniger große Rolle spielt. Infolgedessen haben die SchülerInnen in der Regel nur zeitlich begrenzt in wenigen Unterrichtsstunden Kontakt mit der Fremdsprache. Die Lehrkraft, bei welcher in vielen Fällen die Fremdsprache selbst nicht die Erstsprache ist, stellt in diesem Rahmen oft das einzige Sprachvorbild dar. Sie bestimmt in besonderem Maße den Unterricht und seine Abläufe (Bleyhl 2000: 22, Kierepka 2004: 164). Der sprachliche Input ist folglich mit der Qualität und Quantität des Inputs beim Erstspracherwerb nicht vergleichbar. Schulisches Fremdsprachenlernen impliziert zudem auch die Bedingung einer Bewertung und Fehlerkorrektur (Elsner 2010: 33). Hinzu kommt die fehlende Notwendigkeit, seine Bedürfnisse in der Fremdsprache ausdrücken zu müssen, wie es beim Erstspracherwerb der Fall ist (Ebd.). Die Motivation sowie weitere persönliche Aspekte unterscheiden sich daher in großem Maße vom natürlichen Spracherwerb.

Insgesamt zeigen sich, wie auch durch die Identitätshypothese schon angedeutet wurde, eine Vielzahl erstaunlicher Parallelen zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb. Dies liegt vor allem daran, dass es gemeinsame Prinzipien gibt, wie Sprache im Gehirn verarbeitet wird, sodass der Spracherwerb in einer zum Erstspracherwerb ähnlichen „Erwerbsreihenfolge“ in einzelnen Stufen erfolgt (Bleyhl 2000: 21). Die Größen dieser Stufen sind unterschiedlich und es ist zudem möglich, dass sich die SchülerInnen auf zwei Stufen gleichzeitig befinden (Kubaneck-German 2003: 61). Ähnlich wie beim natürlichen Spracherwerb konnte auch beim Fremdsprachenlernen immer wieder festgestellt werden, dass die SchülerInnen zuerst eine rezeptive Phase durchlaufen, in der sie möglicherweise über einen gewissen Zeitraum die sprachliche Produktion verweigern. Wie bereits herausgearbeitet wurde, ermöglicht erst das Verstehen und mit ihm ein Vorhandensein von mentalen Strukturen den Spracherwerb. Werner Bleyhl betont, dass auch die Imitation von Sprachvorbildern auf einem vorigen „Wahrnehmungslernen“ basiert (Bleyhl 2000:15). Kinder können ohne mentale Strukturen und einem inneren Sprachsystem nicht sprachlich produzieren. Daher kann nur das, was sich bereits im Sprachvermögen des Kindes befindet, imitiert werden. So stellt die Imitation weniger das Mittel zum Sprachenlernen, sondern vielmehr ein Produkt des Lernens selbst dar (Ebd.). An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Imitation beim Fremdspracherwerb eine große Rolle spielt und neben den Aspekten der anderen Spracherwerbstheorien einen wichtigen Bestandteil des Spracherwerbs darstellt. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass zum Aufbau mentaler Strukturen auch beim Fremdsprachenlernen eine Rezeptionsphase unabdingbar ist. In dieser tauchen die Lernenden in die Sprache ein, bekommen ein Gefühl für den Klang und verinnerlichen schließlich auch fremdsprachige Wörter. Für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass das Hörverstehen gerade im Anfangsunterricht eine wichtige Rolle einnehmen sollte, damit den SchülerInnen möglichst viel Kontakt zur Zielsprache ermöglicht wird (Bleyhl 2005: 6). Es konnte ebenfalls festgestellt werden, dass SchülerInnen für die selbstständige Produktion von grammatischen Strukturen, wie beim natürlichen Spracherwerb, ein „kritisches Maß an verinnerlichtem Wortschatz“ benötigen (Ebd.: 2f). So ist es für einen grundschulgemäßen Fremdsprachenunterricht besonders wichtig, einen Grundwortschatz aufzubauen, der es den SchülerInnen ermöglicht, ein inneres Sprachsystem zu etablieren und schließlich in eine Phase der Sprachproduktion überzugehen. Dabei sind besonders *chunks* von großer Bedeutung. *Chunks* als „sprachliche Fertigteile“ besitzen den Vorteil, dass sie erste Kommunikationssituationen erleichtern und einen Weg zur Syntaxentwicklung bahnen (Sambanis

2008: 58). Die SchülerInnen kommen dadurch mit ersten aus mehreren Wörtern bestehenden Äußerungen in Kontakt. Das wiederholte Einbinden gleicher *chunks* hilft bei der Verinnerlichung (Ebd.). Mit dem erworbenen Wissen über die Sprache folgt beim natürlichen Spracherwerb schließlich eine „chaotische Phase“, in welcher das Kind sich sprachlich ausprobiert, bestehendes Wissen einbezieht, Regeln entdeckt, Hypothesen bildet und diese anschließend durch die Anwendung auf andere ähnliche Fälle überprüft (Butzkamm 2005: 3). Es zeigt sich, dass Kinder beim Sprachenlernen nicht nur kopieren, sondern sich vielmehr selbstständig mit der Sprache auseinandersetzen. Auch im Fremdsprachenunterricht gibt es diese „chaotische Phase“, in welcher den SchülerInnen die Zeit zum Ausprobieren gegeben werden muss. Dabei ist ähnlich wie beim Erstspracherwerb eine erhöhte Fehlerproduktion zu bemerken, welche keinesfalls negativ zu bewerten ist. Sie zeigt vielmehr, dass die SchülerInnen sich selbst mit der Sprache auseinandersetzen (Rück 2004: 27). Für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bedeutet dies, dass eine Fehlertoleranz von besonderer Wichtigkeit ist. Zudem unterscheidet sich wie beim natürlichen Spracherwerb der individuelle Zeitpunkt der eigenen Sprachproduktion unter den SchülerInnen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern können dabei sogar noch größer sein. Ein Zwang zur sprachlichen Produktion sowie das Einfordern bestimmter Formulierungen ist für den Spracherwerb nicht förderlich und führt vielmehr zu einer Abwehrreaktion der SchülerInnen (Bleyhl 2000: 26f; Deters-Philipp 2018: 319). Die letzte Phase des Fremdsprachenerwerbs, die sprachliche Stabilisation, ist ebenfalls vergleichbar mit dem Erstspracherwerb. Wiederholungen und Rituale unterstützen den Prozess der Festigung. Denn mit jeder Erfahrung entstehen im Gehirn des Kindes Vernetzungen. Werden Erfahrungen wiederholt, verknüpfen sich diese Strukturen im Gehirn immer weiter und werden schließlich gefestigt (Butzkamm 1993: 6). So spielen Wiederholungen und immer gleiche Abläufe besonders zu Beginn des Fremdsprachenlernens eine wichtige Rolle. Sie geben den SchülerInnen eine Struktur und Orientierung. Erst dann ist es für sie möglich, bei Abweichungen auf einen Handlungsspielraum zurückzugreifen. Zuletzt können die verschiedenen Stufen des Spracherwerbs nicht durchlaufen werden, wenn Sprache nicht in der Interaktion erfahren wird. Wörter müssen immer in einem Zusammenhang zu anderen Wörtern gelernt werden und durch sprachliches Handeln mit einer Bedeutung bemessen werden (Bleyhl 2000: 17). Es ist gerade die Interaktion, in welcher das Gelernte als sinnvoll erfahren wird. So lernt man Sprache, in den Worten Werner Bleyhls, „im Gebrauch und für den Gebrauch“ (Bleyhl 2002: 8). Für den

Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass das Gelernte für die SchülerInnen in sinnvolle gemeinsame Handlungen eingebettet und in ganzheitlichem Lernen erfahren werden muss.

Insgesamt wird deutlich, dass das Fremdsprachenlernen in der Grundschule nicht nur durch einen bewussten und gelenkten Erwerb sprachlicher Regeln geschieht, sondern wie beim Erstspracherwerb durch das intuitive und implizite Erfassen von Regelmäßigkeiten der Fremdsprache (Rück 2004: 27). Im Grundschulfremdspracherwerb ist daher kein Fokus auf Grammatikarbeit zu setzen. Grammatik ist lediglich in Form von sprachlichem Input zu präsentieren, der den SchülerInnen Gelegenheit zum intuitiven und impliziten Lernen gibt (Ebd.). Aus den Erkenntnissen über den Spracherwerb ergeben sich damit wichtige Prinzipien für frühbeginnendes Fremdsprachenlernen. Zu diesen Prinzipien zählen rezeptive Phasen, welche durch gezielten Input und einen Fokus auf das Hörverstehen geprägt sind. Hinzu kommen der Aufbau von Wortschatz, das Zulassen von Phasen des Ausprobierens, das Vorhandensein einer Fehlertoleranz sowie die Wichtigkeit von Routinen und variierenden Wiederholungen. Zuletzt muss der Grundschulfremdsprachenunterricht auf eine Handlungsorientierung, das Schaffen eines Lebensweltbezugs sowie die Notwendigkeit von ganzheitlichem Lernen aufgebaut sein. Auf einige dieser Prinzipien soll im nächsten Kapitel etwas näher eingegangen werden.

4 Prinzipien grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts

4.1.1 Gezielter Input

Die Erkenntnisse über den Spracherwerb haben gezeigt, dass für den Fremdspracherwerb ein reicher Kontakt mit der Zielsprache nötig ist. In Anlehnung an Stephen D. Krashens Input-Hypothese (Krashen 1985) ist deutlich geworden, welche Bedeutung dem sprachlichen Input beigemessen werden muss. Dieser Input bedarf nicht nur einer entsprechenden Quantität, sondern vor allem auch einer Qualität in Anpassung an die jeweiligen Kompetenzen der SchülerInnen (Kierepka 2004: 163). Ein Input beispielsweise, welcher den SchülerInnen lediglich einen einzelnen Satz oder einzelne Wörter bereitstellt, kann im Gedächtnis nicht gut verinnerlicht werden. Gleiches gilt für das Vor- und direkte Nachsprechen einzelner Wörter durch die SchülerInnen allein oder im Chor. Oft entstehen dabei Schwierigkeiten in der Aussprache, auf welche häufig direkt mit einer Korrektur reagiert wird. Aus dieser Vorgehensweise resultieren leider oft Probleme der SchülerInnen, das Gelernte langfristig zu behalten (Rück 2004: 28). Druck und Anspannung können sich zudem negativ auf die Kinder auswirken. Dies geschieht vor allem, wenn diese mit der Situation überfordert sind, sich sprachlich äußern zu müssen, ohne das erforderliche Wissen wirklich verinnerlicht zu haben (Ebd. 29). Statt die Lernenden direkt zum Sprechen zu zwingen, ist ein „gezielter Input“ notwendig. Dies bedeutet, dass die SchülerInnen zuerst nur zuhören, wie die Lehrkraft die neuen Wörter „körpersprachlich“, „artikulatorisch“ und „interaktiv“ in eine Situation eingebettet vorstellt. Dies kann beispielsweise durch die Interaktion mit einer Handpuppe geschehen oder durch das Einbeziehen verschiedener audiovisueller Medien (Ebd.). Erst nach einer ausgedehnten Phase, in welcher die SchülerInnen „akustisch rezipieren“ und durch „inneres Sprechen“ nach Lev S. Vygotski unbekannte Wörter für sich artikulieren können, sind sie bereit, sprachlich aktiv zu werden (Vygotski 1964; Rück 2004: 135).

4.1.2 Kombination von Hörverstehen und Sprechen

Das Prinzip eines gezielten Inputs verfolgt auch die „Verstehensmethode“ nach Werner Bleyhl (Bleyhl 2000). Dieser verstehensbasierte Ansatz rückt besonders das Hörverstehen in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. So wird Bezug darauf genommen, dass der Fremdspracherwerb ähnlich wie der Erstspracherwerb ablaufe, sodass die SchülerInnen Fremdsprachenkenntnisse besonders durch das Hörverstehen erlangen (Mertens 2007: 62). Erst durch eine „intensive Phase des Einhörens“, die sogenannte „Inkubationsphase“ oder auch *silent period*, seien sie in der Lage, zu imitieren und später selbst sprachlich zu produzieren (Mertens 2007: 62, Sambanis 2007: 50). Ziel ist die Schulung des Gehörs und der Aussprache sowie ein positiver Einfluss auf die Lernfreude und Motivation. Die Verstehensmethode fordert demnach, den Kindern zuerst einen intensiven Kontakt mit der Sprache zu ermöglichen, bevor sie zur sprachlichen Produktion angeregt werden.

Der Verstehensmethode wird jedoch auch kritisch gegenübergetreten. Michaela Sambanis kritisiert beispielsweise die Zerteilung der Kompetenzen in „erst Hören, dann Sprechen“, da diese eigentlich „interdependente Fertigkeiten“ darstellen, welche sich gegenseitig stärken (Sambanis 2008: 55). Ein Fokus auf rezeptive Tätigkeiten und lediglich nonverbale Reaktionen der Kinder berücksichtigt kaum die „soziale Dimension der Sprachverwendung“. Er weist der Lehrkraft und den SchülerInnen einseitige Rollen zu und steht der Sprechfreudigkeit und Mitteilungsbedürftigkeit von Kindern entgegen (Ebd.: 56). Michaela Sambanis fordert daher einen Unterricht, in welchem von Anfang an auch Sprechgelegenheiten und eine wechselseitige Kommunikation geschaffen werden.

„Ein selbstbewusster, das Verstehen, Handeln und Sprechen umfassender Umgang mit Fremdsprache kann nicht erst als Ziel ans Ende des Lernweges gestellt, er muss vielmehr von Anfang an gepflegt und zu zunehmender Entfaltung gebracht werden.“ (Sambanis 2008: 57)

Ich stimme Michaela Sambanis Aussage zu. Es ist unabdingbar, dass die SchülerInnen von Anfang an Erfahrungen im Sprechhandeln sammeln können. Dabei ist es jedoch wichtig, dass sie nicht zum Sprechen gezwungen werden. Es steht schlussendlich außer

Frage, dass gerade das Hörverstehen für die Entwicklung des Sprechens eine sehr wichtige Rolle einnimmt. Ausreichender und gezielter sprachlicher Input durch Hörverstehen ist daher in Kombination mit der Förderung von Sprechen von Anfang an erforderlich.

4.1.3 Ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen

Die kritischen Reaktionen auf Ansätze, welche den Fokus zu stark auf rezeptive Tätigkeiten legen, führen zu einem weiteren wichtigen Prinzip des frühen Fremdsprachenunterrichts. Fremdsprachenlernen braucht in der Grundschule eine ganzheitliche und handlungsorientierte Ausrichtung. Es muss dem kindlichen Lernen entsprechen und damit den für Kinder typischen Drang zur Bewegung, zu entdeckendem Lernen, zur eigenen Mitgestaltung und Eigenaktivität berücksichtigen (Méron-Minuth 2009: 25). Ganzheitliches Lernen umfasst ebenso ein Lernen mit allen Sinnen. Dem Kind wird dabei die Gelegenheit gegeben, die Sprache mit den Sinnen zu erfassen und sich auf verschiedene Arten verbal oder auch nonverbal zu äußern (Meyer 1999: 54). Ziel eines ganzheitlichen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist es, „Sprache durch Handlung“ (Kubanek-German 2003: 85) für die SchülerInnen erlebbar zu machen. Dabei spielt besonders die zwischenmenschliche Interaktion eine herausragende Rolle. In der Interaktion wird ein Austausch in und über die Fremdsprache ermöglicht und das Gelernte als sinnvoll erfahren. Unterstützt wird das ganzheitliche und handlungsorientierte Lernen durch diverse Umsetzungsmöglichkeiten. So ist die Integration verschiedener authentischer Medien wie beispielsweise Bilder, audiovisueller Medien oder Bücher ebenso wie das Einbeziehen von Musik, rhythmischem Sprechen, Liedern und Reimen förderlich, um die Sinne der Kinder anzusprechen (Kubanek-German 2003: 84f; Rück 2004: 146). Eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule nimmt auch die körperliche Bewegung ein. Bei James Ashers *Total Physical Response Methode* (Asher 1977) wird Sprachenlernen körperlich umgesetzt. Dabei wird auf den sprachlichen Input der Lehrkraft durch Körperbewegungen seitens der Kinder reagiert. Beim Körperlernen werden die Sinne der SchülerInnen aktiviert, das Hörverstehen geschult und „Performanzängste“ abgebaut (Sambanis 2007: 73). Zudem können sprachliche Ausdrücke durch die Verknüpfung mit Bewegungen besser verinnerlicht werden. Auch Rollenspiele und das Aufführen von Szenen oder Geschichten gehören zu handlungsorientiertem Lernen gleichermaßen wie jegliche Bastel- und Gestaltungsaufgaben (Kubanek-German 2003: 85).

4.1.4 Spielorientierung

Eng mit dem Prinzip eines ganzheitlichen und handlungsorientierten Unterrichts verbunden ist das Prinzip der Spielorientierung. Welche Rolle das Spiel beim kindlichen Fremdsprachenlernen einnehmen kann, betont Jürgen Mertens. Für ihn ist das „Spielen beim Fremdsprachenfrühbeginn [...] nicht ein beliebiges Tun ohne Zielperspektive“ (Mertens 2007: 65). Auch der natürliche Spracherwerb erfolgt weitestgehend durch „spielerisches Lernen“ der Kinder im Austausch mit beispielsweise ihren Eltern, Geschwistern oder anderen Kindern. Dazu zählt ebenso das spielerische Ausprobieren von Sprache durch das Kind selbst (Rück: 2004: 66). Spielerisches Lernen schult motorische Fertigkeiten, vermittelt soziale Fähigkeiten in der Interaktion und ermöglicht das Erfahren der realen aber auch imaginären Welt sowie von Bekanntem und Unbekanntem (Mertens 2007: 65). So kann das Spiel als eine vermittelnde Instanz gesehen werden, welche den Spracherwerb unterstützt und eine für die Kinder motivierende Wirkung besitzt.

Das Übertragen von spielerischem Lernen auf Unterrichtssituationen erfordert, dass man den Unterschied zwischen spontanem natürlichem Spiel von Kindern gegenüber Spielen mit einem fremdsprachlichen Lernzweck erkennt. In erster Linie wird bei Lernspielen ein Fokus auf das sprachliche Lernziel gelegt und dem Spiel an sich wenig Bedeutung beigemessen. Wird das Spiel durch die Lehrkraft stark fremdgesteuert und das Zweckhafte betont, kann dies Auswirkungen auf die Motivation der SchülerInnen ausüben (Rück 2004: 66). Heribert Rück beschreibt in dieser Hinsicht das Auftreten von Vermeidungsstrategien in Unterrichtssituationen, in denen SchülerInnen beim Memoryspielen zum Sprechen gezwungen wurden (Ebd.: 67f). Spielorientierung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule bedeutet vielmehr, mit spielerischen Tätigkeiten verbundenes entdeckendes Lernen sowie einen kreativen Umgang mit Sprache zu ermöglichen, beispielsweise durch das Zulassen vom Experimentieren mit Sprache durch die SchülerInnen (Mayer 2005: 57f). Auch das darstellende Spiel der Lehrkraft, zum Beispiel mithilfe einer Handpuppe, nimmt eine wichtige Rolle ein. Agiert sie nicht nur verbal, sondern auch körpersprachlich und bezieht sie dabei die Klasse mit ein, wirkt sich dies positiv auf die SchülerInnen aus (Rück 2004: 33f). Spiele, welche an sprachliche Lernziele anknüpfen, dürfen von den SchülerInnen nicht zwanghaft, fremdgesteuert und stark zweckhaft empfunden werden. Dennoch können auch gezielt für den Fremdsprachenunterricht eingesetzte Spiele durch ihren Wettbewerbscharakter die Motivation der SchülerInnen steigern.

4.1.5 Fehlertoleranz

Die Erkenntnisse über den natürlichen Spracherwerb haben gezeigt, dass der Spracherwerbsprozess keinesfalls „linear vom Nichtwissen zum Können“ führt (Bleyhl 2000: 26). Vielmehr handelt es sich um einen Prozess, der durch chaotische Phasen geprägt ist, in welchen erstes Wissen sowie Hypothesen ausprobiert und überprüft werden. Diese Phasen sind wie beim Erstspracherwerb durch Fehler gekennzeichnet. Gleichmaßen wie sich Eltern beim Erstspracherwerb ihrer Kinder an jedem Sprechversuch erfreuen und dabei ermutigend mit Fehlern umgehen, sollten Lehrkräfte eine ähnliche Einstellung für den Fremdsprachenunterricht übernehmen (Ebd.). Statt direkt ein fehlerfreies Sprechen der Kinder zu erwarten und nach Fehlern zum Korrigieren zu suchen, ist in besonderem Maße ein vorsichtiges Korrekturverhalten und eine Fehlertoleranz der Lehrkraft nötig. Gerade im Anfangsunterricht kann ein zu häufiges Korrigieren zu Irritationen und Hemmungen führen, sodass die Lernenden nicht mehr den Mut haben, sich sprachlich zu äußern (Schmid-Schönbein 2008: 81). Eine Fehlertoleranz bedeutet jedoch nicht, dass alle Fehler der Kinder einfach übergangen und ignoriert werden (Ebd.). Darunter zu verstehen ist vielmehr ein Feedback, welches vorrangig auf das inhaltliche Verständnis bezogen ist (Sambanis 2007: 163, Bleyhl 2000: 26). Reagiert die Lehrkraft auf den Inhalt der Aussagen ebenfalls inhaltsorientiert, werden die SchülerInnen „emotional anerkannt“ (Bleyhl 2005: 7). Dies ist beispielsweise durch gezieltes inhaltliches Nachfragen, erweiterndes und korrigierendes Wiederholen der Äußerung oder Bereitstellen von Formulierungshilfen möglich (Ebd.). Eine weitere Vorgehensweise stellt das Sammeln häufiger Fehler in der Kommunikation dar, welche in extra Phasen des Unterrichts mit den Kindern thematisiert und besprochen werden (Schmid-Schönbein 2008: 82). Ziel der Fehlerkorrektur bleibt es, die SchülerInnen in ihrem sprachlichen Handeln zu ermutigen, um die Unterstützung nach und nach weglassen zu können, sodass die SchülerInnen aus eigener Initiative und selbstständig in der Fremdsprache handlungsfähig sind.

4.1.6 Routinen und Rituale

Im Fremdsprachenunterricht kommen verschiedene Aktivitäten, wie beispielsweise das Erklären neuer Wörter, das Einführen eines Liedes oder das Erzählen von Geschichten, in der Regel wiederholt vor. Diese Wiederholungen sorgen dafür, dass Routinen im Klas-

senzimmer geschaffen werden (Klippel 2003: 57). Gerade im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht kommen diesen Routinen eine wichtige Bedeutung zu. Bereits in Hinblick auf den natürlichen Spracherwerb wurde herausgearbeitet, dass wiederholte Abläufe zur Stabilisierung beitragen können und Sicherheit im Handeln vermitteln. Eine besondere Form von Wiederholungen im Unterrichtsgeschehen sind Rituale. Während Routinen eher unbewusst automatisiertes Verhalten darstellen, erweisen sich Rituale als symbolische Handlungen, welche im Unterricht bewusst eingeführt werden (Remmert 2003: 5). Beispiele für solche Unterrichtsrituale stellen unter anderem Stundeneröffnungs- oder Stundenbeschlussrituale, Morgenrituale, Rituale zu bestimmten Anlässen oder Festen, Disziplinierungsrituale, Melderituale oder Verteilungsrituale dar (Ebd.). Auch ritualisierte Redemittel beispielsweise in Form von *chunks*, welche regelmäßig gebraucht werden, spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle (Ebd.).

Routinen und Rituale erleichtern sowohl für die SchülerInnen als auch für die Lehrkräfte den Fremdsprachenunterricht und wirken sich dadurch positiv auf das Fremdsprachenlernen aus. Sobald die Abläufe für alle Beteiligten klar sind, geben sie den SchülerInnen Sicherheit und Verlässlichkeit (Klippel 2003: 57). Zudem können Routinen und Rituale das Verständnis unterstützen und im Rahmen der Klassengemeinschaft auch ein Zusammengehörigkeitsgefühl fördern (Remmert 2003: 5). Den Lehrkräften ist es möglich, in vielfältigen Unterrichtssituationen auf die Routinen und Rituale zurückzugreifen. Dabei ermöglichen sie eine Strukturierung des Unterrichts, denn die Kinder wissen in der Regel sofort, was zu tun ist (Ebd.). Ein großer Vorteil besteht zudem darin, dass Routinen und Rituale komplett in der Fremdsprache ausgeführt werden können, ohne dass es zu erheblichen Verständnisschwierigkeiten kommt (Klippel 2003: 57). An dieser Stelle ist jedoch zu betonen, dass wiederholte Abläufe im Unterricht nicht ausgereizt werden sollten, um nicht zu Langeweile zu führen. Vielmehr ist auch für eine Variation zwischen und innerhalb der einzelnen Abläufe zu sorgen.

4.1.7 Lebensweltbezug

Im Rahmen der Erkenntnisse zum Fremdsprachenlernen wurde bereits deutlich, dass sich die Lernsituation gegenüber dem natürlichen Spracherwerb grundlegend unterscheidet. So ist der Unterricht abgetrennt von der „realen Welt“ und die Kommunikationssituationen sind lediglich auf den Schulkontext bezogen, was sie deutlich einschränkt. LehrerInnen sowie SchülerInnen werden zudem feste Rollen zugeschrieben, welche festlegen, wie

sie im Unterricht sprachlich zu handeln haben. (Klippel 2003: 55). Die Schwierigkeit von Fremdsprachenlernen besteht demnach darin, die zielsprachige Kultur in den Unterricht zu integrieren und Lebenswelt und Lernraum einander anzunähern. Das Klassenzimmer muss für die SchülerInnen zu einem fremdsprachlichen Interaktionsraum werden, in dem die Zielsprache mit ihrer Kultur für die SchülerInnen erfahrbar ist (Mertens 2007: 65). Dies lässt sich beispielsweise durch interkulturelles Lernen im Rahmen von authentischen Materialien und Medien, der direkten Begegnung mit der Zielkultur oder dem Schaffen von authentischen Kommunikationssituationen und Aktivitäten umsetzen (Mertens 2007: 65). Das Gelernte muss für die SchülerInnen als sinnvoll erfahren werden. Dies geschieht im gemeinsamen Handeln sowie dem Austausch in und über die Zielsprache beziehungsweise -kultur.

4.1.8 Prinzip der Einsprachigkeit

Die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung sowie die bereits genannten didaktischen Prinzipien frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts weisen gemeinsam auf die Notwendigkeit einer durchgehenden Verwendung der Zielsprache in möglichst authentischen Situationen hin. Gerade in Hinblick auf die eingeschränkte Zeit, die für den Fremdspracherwerb zur Verfügung steht, ist es nötig, den SchülerInnen so viel fremdsprachigen Input wie möglich bereitzustellen. Mit fremdsprachigem Input ist in dieser Hinsicht nicht nur ein Austausch in Bezug auf die Lerninhalte gemeint, sondern vielmehr auch die alltägliche Kommunikation im Klassenzimmer. Jegliche Möglichkeiten, die Fremdsprache im Klassenzimmer zu nutzen, gilt es auszuschöpfen, um ein handlungsorientiertes, ganzheitliches Lernen zu ermöglichen und Authentizität zu schaffen. In Anlehnung an den natürlichen Spracherwerb wird konsequenter zielsprachiger Input zudem benötigt, um eine Gelegenheit für implizites Lernen der SchülerInnen zu geben und fremdsprachige Wörter in ihrem Zusammenhang zu erwerben (Todtenhaupt-Duscha, Duscha 2008: 17). Die Fremdsprache ist damit nicht nur der Unterrichtsgegenstand, sondern sie ist vielmehr das Mittel und der Weg selbst (Wessel 2012: 56). Aufgrund dessen ist es notwendig, dass die Zielsprache im Fremdsprachenunterricht von Beginn an das vorrangige Mittel der Kommunikation darstellt. Diese Bedingung eines einsprachigen Unterrichts bereits im fremdsprachlichen Anfangsunterricht findet sich im „Prinzip der Einsprachigkeit“ wieder (Wessel 2012: 56).

5 Situation in Berlin

5.1 Rahmenbedingungen

Der bundesweit unterschiedliche Umgang mit Fremdsprachenunterricht in der Grundschule macht es erforderlich, auf die Situation in Berlin genauer einzugehen. Die Berliner Rahmenbedingungen sind zudem relevant, um über die Möglichkeiten der Umsetzung der bisher erarbeiteten Prinzipien frühen Fremdsprachenlernens zu diskutieren.

In Berlin nahm der frühe Fremdsprachenunterricht 1998 im Rahmen eines Modellversuchs seinen Anfang. Seit 2002/3 gilt Englisch- oder Französischunterricht für alle Berliner Grundschulen als verpflichtend (Neveling 2007: 260). Eine Abfrage im Schulverzeichnis der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie ergab, dass im Schuljahr 2020/21 insgesamt 65 öffentliche Berliner Grundschulen sowie Grundschulen mit privater Trägerschaft Französisch als erste Fremdsprache anbieten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2020). Bei derzeit insgesamt 436 Grundschulen ist der Französischunterricht damit gegenüber dem Englischunterricht stark unterrepräsentiert.

Angeboten wird der Französischunterricht in Berlin ab Klasse 3 mit jeweils zwei Wochenstunden. Jedes Schuljahr erhöht sich die Stundenzahl jeweils um eine Wochenstunde, sodass die SchülerInnen in der 6. Jahrgangsstufe schließlich jeweils 5 Stunden die Woche in der Fremdsprache unterrichtet werden (Kultusministerkonferenz 2013: 23). Wählen die SchülerInnen Französisch als erste Fremdsprache, so müssen sie dies in der Sekundarstufe 1 obligatorisch fortführen (Ebd.: 26). In Berlin bieten derzeit jedoch nur 30 weiterführende Schulen diese Option an, von denen es sich bei 18 Schulen um ein Gymnasium handelt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2020). Aufgrund der geringen Anzahl an weiterführenden Schulen, die Französisch als erste Fremdsprache fortführen, und dem Umstand, dass es sich dabei vor allem um Gymnasien handelt, wählen an den Grundschulen teilweise zu wenige SchülerInnen Französisch. Als problematisch zu sehen ist außerdem, dass die Lehrkräfte oft dazu angehalten sind, die Wahl von Französisch als erste Fremdsprache nur den Eltern von Kindern zu empfehlen, welche in der Schule bisher als leistungsstark aufgefallen sind und bei denen mit einer Gymnasialempfehlung zu rechnen ist.

Insgesamt wird in den Berliner Grundschulen ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht verfolgt, welcher sich am Teil C des Berliner Rahmenlehrplans zu modernen Sprachen orientiert (Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie Berlin 2015). Die Lehrbefähigung erhält man in Berlin durch eine grundständige Lehrerausbildung in der jeweiligen Fremdsprache. Bis 2010 erfolgte diese in Form des Staatsexamens, nun ist ein abgeschlossener *Master of Education* mit anschließendem Vorbereitungsdienst erforderlich (Kultusministerkonferenz 2013: 24f). Auch Personen mit dem Amt des Studienrats oder dem Amt der Lehrkraft für Sonderpädagogik können in Grundschulen eingesetzt werden (Ebd.: 25). Zum Schluss besteht zusätzlich die Möglichkeit, eine Unterrichtserlaubnis an Personen zu vergeben, die für den Fremdsprachenunterricht als geeignet angesehen werden und die erforderlichen Kompetenzen mitbringen, selbst wenn sie andere Fächer studiert oder keine Lehrerausbildung absolviert haben (Ebd.). Es ist zudem möglich, im Rahmen des Quereinstiegs als Fremdsprachenlehrkraft in der Grundschule zu arbeiten. Studierende können an der Freien Universität die Fremdsprachen Englisch und Französisch als Vertiefungsfächer im Grundschullehrerstudium wählen.

5.2 Berliner Rahmenlehrplan

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule schafft die Grundlage für lebenslanges Fremdsprachenlernen, motiviert Schülerinnen und Schüler, weitere Fremdsprachen zu lernen und bildet somit eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2015: 3)

Der Berliner Rahmenlehrplan schreibt dem Fremdsprachenunterricht der Grundschule eine besonders wichtige Rolle gegenüber der Förderung von Mehrsprachigkeit zu. In einer „Zeit zunehmender internationaler Verflechtungen und Kontakte“, in welcher die Lebenswelt von Kindern maßgeblich durch die „verschiedenen Sprachen und Kulturen“ bestimmt wird, kommt der Schule die wichtige Aufgabe zu, Mehrsprachigkeit schon früh zu fördern und die SchülerInnen in den Fremdsprachen handlungsfähig zu machen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2015: 3f). Auch wenn der Rahmenlehrplan die Bedeutung von früh beginnendem Fremdsprachenunterricht hervorhebt, gibt es für das Land Berlin keinen eigenen Rahmenlehrplan für die Grundschule mit ei-

nem gesonderten Konzept und Hinweisen zu den Besonderheiten eines grundschulgemäßen Fremdsprachenlernens. Vielmehr bezieht sich der neue, seit 2017/18 geltende Rahmenlehrplan auf den Unterricht in den modernen Fremdsprachen aller Klassenstufen 1-10. Diese Änderung soll für Transparenz gegenüber Schulübergängen mit ihren jeweiligen Anforderungen sorgen und die Progression im Laufe der Schulzeit verdeutlichen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin: 2017: 5). So werden im Rahmenlehrplan fünf Kompetenzbereiche festgelegt, welche in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht von den SchülerInnen erworben werden. Dabei ist das Ziel, die Lernenden in der Fremdsprache handlungsfähig zu machen.

Die Unterscheidung in fünf Kompetenzbereiche bezieht sich auf das Kompetenzstrukturmodell der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz von 2012. Es ist das Zusammenspiel dieser Kompetenzen, welche die SchülerInnen zu sprachlicher Handlungsfähigkeit befähigen soll (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2015: 9). Der Kompetenzbereich, welcher das Zentrum des Kompetenzstrukturmodells ausmacht, bezieht sich auf die funktionalen kommunikativen Kompetenzen, welche zeigen, ob in der Fremdsprache sprachliche Mittel und kommunikative Strategien beherrscht werden. Man unterscheidet in die fünf Teilkompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung (Ebd.:10). An diesen Kompetenzbereich knüpft direkt die interkulturelle kommunikative Kompetenz an, welche sich durch das Handeln und Verstehen in der Fremdsprache ausdrückt und auf Wissen, Einstellungen und Bewusstheit gegenüber der eigenen sowie der zielsprachigen Kultur beruht (Ebd.). Des Weiteren integriert der Rahmenlehrplan auch die Text- und Medienkompetenz. Die SchülerInnen sollen verschiedene Texte (auch bildliche Gestaltungen oder Hörsehtexte) aufnehmen, verarbeiten und reflektieren können sowie in der Lage sein, selbst dergleichen zu produzieren (Ebd.: 11). Zuletzt werden in den Rahmenlehrplan auch die Sprachbewusstheit und die Sprachlernkompetenz einbezogen. Der Erwerb dieser beiden Kompetenzen erfolgt nicht einzeln, sondern immer in Kombination mit den anderen genannten Kompetenzbereichen (Ebd.).

Wie bereits hervorgehoben, sind die Kompetenzbereiche im Rahmenlehrplan für alle Klassenstufen von 1-10 geltend. Unterschieden wird dabei lediglich in verschiedene Niveaustufen, welche sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001). Für jede Klassenstufe wird

festgelegt, in welchem Maß die einzelnen Kompetenzen beherrscht werden müssen. Zusätzlich erfolgt eine Orientierung an den individuellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen sowie ihrem angestrebten Schulabschluss (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2015: 13). So soll eine Feststellung des individuellen Lern- und Leistungsstands möglich sein, sodass alle SchülerInnen in einem differenzierten Unterricht nach ihren individuellen Voraussetzungen lernen können (Ebd.: 17). Die einzelnen Anforderungen werden in unterschiedlichen aufsteigenden Niveaustufen festgelegt, die mit den Buchstaben A-H benannt werden (Ebd.: 14). Für Grundschulen gilt, dass in der Schulanfangsphase die Niveaustufen A und B und in der Jahrgangsstufe 3 und 4 die Niveaustufe C erreicht werden sollte. In Teilen kann auch ein Unterricht in der Niveaustufe D erfolgen (Ebd.).

Zuletzt werden im Rahmenlehrplan Themen und Inhalte vorgestellt, die sich an der „Lebenswirklichkeit der Lernenden“ und den „Anwendungsbereichen der Fremdsprache“ orientieren. Diese können in allen Jahrgangsstufen behandelt werden, da sie je nach Niveaustufe anders umgesetzt werden (Ebd.: 33). Die verbindlichen Hauptthemenfelder sind: „Individuum und Lebenswelt“, „Gesellschaft und öffentliches Leben“, „Kultur und historischer Hintergrund“ sowie „Natur und Umwelt“ (Ebd.). Die Umsetzung der Themen unterliegt der Lehrkraft. Dabei ergeben sich Möglichkeiten der Differenzierung sowie der Vernetzung und fachübergreifenden Kooperation (Ebd.).

Der Rahmenlehrplan gibt den Lehrkräften eine Grundlage für die Durchführung eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts, auf welchen die schulinternen Curricula aufbauen können. Wie bereits angedeutet, werden dabei jedoch keine spezifischen Hinweise zur Besonderheit von Fremdsprachenlernen in der Grundschule gegeben. Auch über die Rolle der Lehrkraft, insbesondere in Bezug auf die Sprachverwendung im Unterricht, wird im Berliner Rahmenlehrplan keine konkrete Angabe gemacht. Auch aus dem Bericht der Kultusministerkonferenz „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“ geht lediglich hervor, dass eine „weitestgehende Einsprachigkeit“ empfohlen wird. (Kultusministerkonferenz 2013: 5).

5.3 Ziele

Zuletzt gilt es in Anlehnung an die Vorgaben im Berliner Rahmenlehrplan sowie den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, die wesentlichen Ziele des Fremdsprachenlernens in der Grundschule zu benennen. Dabei soll ein besonderer Fokus auf der Schulanfangsphase liegen. Da in Berlin der Fremdsprachenunterricht obligatorisch ab Klasse 3 beginnt, werde ich mich auf die Angaben zu den Klassenstufen 3 und 4 beziehen.

Geht man nach dem Berliner Rahmenlehrplan, benennt dieser für alle Klassenstufen als zentrales und übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts die „Vorbereitung auf authentische Sprachbegegnungen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2015: 3). Der Fokus liegt damit auf dem Ausbau einer sprachlichen Handlungsfähigkeit der SchülerInnen. Auch die Kultusministerkonferenz nennt als grundlegendes Ziel die „Anbahnung und de[n] Aufbau einer interkulturellen kommunikativen Handlungsfähigkeit“ (Kultusministerkonferenz 2013: 4). Es ist eindeutig zu erkennen, dass das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenlernens in der Grundschule ein kommunikatives Ziel ist. Der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht in Berlin ist dabei auf eine kommunikative Progression und Ergebnisorientierung ausgerichtet. Ziel des Unterrichts in Klasse 3 und 4 ist der Aufbau der funktional-kommunikativen Kompetenzen auf dem Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Ebd.). Dazu gehört das Sammeln erster Erfahrungen im Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben sowie der Sprachmittlung. Der Bezug bleibt auf vertrauten Alltagsthemen und der Verwendung von einfachen Strukturen, gelernten Wendungen und der Orientierung an Vorlagen. Die Lehrkraft leitet die SchülerInnen an und gibt gesprochene sowie visuelle Hilfen. Die Kultusministerkonferenz hebt ebenfalls, speziell für die Grundschule, die interkulturelle Handlungsfähigkeit als wichtiges Ziel hervor. Die Intention ist, „sich ausgehend von eigenen Erfahrungen mit der Vielfalt der Kulturen auseinanderzusetzen und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben“. Mit dem dabei erworbenen Wissen und der Nutzung der kindlichen Neugier sowie Unbefangenheit gegenüber Fremdem wird eine Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen angestrebt (Kultusministerkonferenz 2013: 4f). Der Fremdsprachenunterricht zielt darüber hinaus auf eine Reflexion über Sprache und ihre Verwendung ab. Diese Kompetenz der Sprachbewusstheit wird durch das Experimentieren mit Sprache, das Aufstellen von Hypothesen und Regeln sowie den Vergleich der Zielsprache mit anderen Sprachen angestrebt (Ebd.: 5). Ein weiteres Ziel liegt in dem

Aufbau von Sprachlernkompetenzen. Das bedeutet, die SchülerInnen zu einem selbstbewussten und selbstständigen Umgang mit der Sprache, den Lern- und Arbeitstechniken sowie eigenen Strategien zu führen (Kultusministerkonferenz 2013: 5.).

Insgesamt kommt in Berlin dem Fremdsprachenunterricht der Grundschule das Ziel zu, Mehrsprachigkeit zu fördern. Durch interkulturelles Lernen, den systematischen Aufbau sprachlicher Kompetenzen, der Entwicklung von Sprachlernkompetenzen, der Reflexion über Sprache sowie dem Bezug zu verschiedenen Themen und Medien aus dem Alltagskontext der SchülerInnen wird eine kommunikative Handlungsfähigkeit in authentischen Sprachbegegnungen und der Aufbau interkultureller Kompetenzen angestrebt.

5.4 Problematik

Die Rahmenbedingungen scheinen in Berlin positiv bemessen zu sein: An einer Berliner Universität besteht die Möglichkeit einer Lehrkräfteausbildung für Grundschulfremdsprachenunterricht und in ganz Berlin gibt es zumindest eine Auswahl an Schulen, die Französisch als erste Fremdsprache in der Grundschule anbieten. Dennoch ist an dieser Stelle auf bestehende Probleme aufmerksam zu machen. Insbesondere die geringe Stundenzahl, welche in Berlin für die Anfangsphase des Grundschulfremdsprachenunterrichts vorgesehen ist, muss kritisch betrachtet werden. Bereits in Bezug auf das optimale Alter eine Fremdsprache zu beginnen, ist deutlich geworden, dass nicht der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht an sich, sondern vielmehr die Kontaktzeit zur Fremdsprache von Bedeutung ist. Es ist bedenklich, ob zwei Wochenstunden mit jeweils 45 Minuten Unterrichtszeit in der dritten Klassenstufe in dieser Hinsicht ausreichen. Die mangelnde Quantität des Sprachangebots erhebt den Anspruch, demgegenüber für mehr Qualität im Fremdsprachenunterricht zu sorgen. Es bleibt jedoch fraglich, ob ein Ausgleich auf diese Weise möglich ist (Sambanis 2007: 58). Die Bedeutung von qualitativem Fremdsprachenunterricht führt zu der Forderung nach gut ausgebildeten Lehrkräften. Auch wenn in Berlin die Möglichkeit besteht, eine Grundschullehrerausbildung in den Fremdsprachen zu absolvieren, habe ich die eigene Erfahrung gemacht, dass dieses Angebot nur von einzelnen Studierenden wahrgenommen wird - in Französisch sogar um einiges weniger als in Englisch. Erhebungen wie das Forschungsprojekt „Wirksamkeit von Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biografiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung“ bestätigen dies (Weiß, Braune, Kiel 2010: 131f). Im Rahmen dieser Untersuchung gab es unter den 1437 in München und Passau befragten Studierenden lediglich eine Person,

welche Grundschullehramt mit dem Unterrichtsfach Französisch studierte (Ebd.). Bei solchen Zahlen ist es eine logische Schlussfolgerung, dass den Grundschulen schließlich Fremdsprachenlehrkräfte fehlen. So habe ich selbst erlebt, dass mir aufgrund des Lehrkräftemangels an einer Grundschule eine Stelle als Vertretungslehrerin in Englisch angeboten wurde, ohne dass die entsprechenden Kompetenzen vorher überprüft wurden. LehrerInnen mit einer Ausbildung für die Sekundarstufe, QuereinsteigerInnen und Vertretungslehrkräfte werden in der Folge häufig im Fremdsprachenunterricht der Grundschule eingesetzt. Auch wenn diese eine hohe sprachliche Kompetenz mitbringen ist es wichtig, auf die für die Grundschule bedeutenden Prinzipien aufmerksam zu machen. Im Rahmenlehrplan fehlen jedoch Hinweise zu Besonderheiten und Prinzipien von frühem Fremdsprachenunterricht sowie explizit zur Sprachverwendung der Lehrkraft. LehrerInnen werden so häufig ohne entsprechende Vorbereitung mit Grundschulklassen konfrontiert und müssen sich in der Folge vieles selbst erarbeiten. Ich möchte daher im Folgenden näher darauf eingehen, welche Bedeutung der Lehrkraft im Grundschulfremdsprachenunterricht zukommt.

6 Die Rolle der Lehrkraft

Die Lehrkraft spielt im frühen Fremdsprachenunterricht ohne Zweifel eine wichtige Rolle. Vorherrschende Vorstellungen, dass von Fremdsprachlehrkräften in der Grundschule nicht viel verlangt wird, können durch die bisherigen Ausführungen dieser Arbeit entkräftigt werden. Es wurde bereits deutlich, dass ein grundschulgemäßes Fremdsprachenlernen auf eine sprachliche Handlungsfähigkeit abzielt und nicht ausschließlich auf dem Aufsagen einzelner Vokabeln beruht. Frühes Fremdsprachenlernen ist vielmehr ein komplexer Bereich, welcher in der Folge auch vielschichtige Anforderungen an die Lehrkraft mit sich bringt. Die Funktionen, welche im natürlichen Spracherwerb die Bezugspersonen und das Umfeld der Kinder übernehmen, kommen im Fremdsprachenunterricht vor allem der Lehrkraft zu. Wird das Kind beim natürlichen Erwerb überall von der Sprache umgeben und erlernt es diese weitestgehend durch authentische Kommunikationssituationen im Alltag, so erhält die Fremdsprachenlehrkraft die herausfordernde Aufgabe, die zielsprachige Kultur in den kleinen Rahmen des Klassenraums zu transferieren. Sie übernimmt gleichzeitig die Rolle des sprachlichen Vorbilds sowie der Bezugsperson der SchülerInnen. Ihr kommen dabei verschiedene Funktionen zu. In Anlehnung an Friederike Klippels Modell zum *Classroom Discourse* (Klippel 2003: 56) und den Ausführungen von Engelbert Thaler zur Lehrersprache (Thaler 2014: 15f) werden diese im Folgenden näher erläutert.

Die Hauptfunktionen von LehrerInnen im Fremdsprachenunterricht lassen sich in die Lehrkraft als WissensvermittlerIn (*teacher as instructor*), die Lehrkraft als KommunikationspartnerIn (*teacher as partner in communication*), die Lehrkraft als Sprachvorbild (*teacher as language model and input provider*) und die Lehrkraft als Sprachunterstützung unterteilen (Klippel 2003: 57, Thaler 2014: 15).

6.1 Instruktion

Der Lehrkraft als WissensvermittlerIn kommen im Fremdsprachenunterricht verschiedene Aufgaben zu, welche sich auf die Strukturierung des Unterrichts beziehen. Dabei handelt es sich um gelenkte Instruktionsphasen, die durchaus auch im Fremdsprachenunterricht der Grundschule ihre Berechtigung haben. In diesen Phasen führt die Lehrkraft

die SchülerInnen in neue Inhalte ein, erklärt diese, stellt praktische Aktivitäten bereit, korrigiert, gibt Feedback und ermutigt die SchülerInnen zur Mitarbeit. Sie ist dementsprechend dafür zuständig, die Unterrichtsstunde gezielt vorzubereiten, zu gestalten und durchzuführen (Klippel 2003: 56f, Thaler 2014: 15). Im Fokus dieser lehrergelenkten Aktivitäten steht häufig die „Korrektheit der Sprachproduktion“ sowie die „Automatisierung unbekannter Sprachstrukturen“ (Deters-Philipp 2018: 90f).

6.2 Kommunikation

Strukturierte Unterrichtsphasen, in welchen Wissen vermittelt wird, müssen durch andere, auf die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten bezogene Phasen, abgewechselt werden. In diesem Rahmen gewinnt die Lehrkraft als KommunikationspartnerIn an Bedeutung. Durch das Einbeziehen kommunikativer Aufgaben in möglichst wenig lehrerzentrierten Unterrichtssituationen wird eine Vorbereitung auf authentische Kommunikationssituationen in der Zielsprache angestrebt. Bei diesen Aufgaben steht die Bedeutungsvermittlung im Austausch von Informationen und Meinungen im Mittelpunkt (Klippel 2003: 57). Neben dem Nachahmen möglicher Kommunikationssituationen der außerschulischen Welt spielt auch die direkte Kommunikation innerhalb des Klassenzimmers, beispielsweise durch Situationen des Klassenmanagements, eine bedeutende Rolle (Ebd.: 55f). Gerade Anlässe der Unterrichtsorganisation bergen großes Potential für authentische Kommunikation. Sie steigern die Sprechzeit der SchülerInnen sowie die Quantität des Inputs (Deters-Philipp 2018: 91). Es ist dabei jedoch nicht außer Acht zu lassen, dass die Interaktionen im Klassenzimmer, beispielsweise durch die festgelegten Rollen der Lehrkräfte und SchülerInnen, anderen Grundsätzen folgen als in der außerschulischen Welt. Zudem sind die SchülerInnen gerade im Anfangsunterricht in ihren Sprachfähigkeiten eingeschränkt (Ebd.:91). Dennoch vermögen auch junge LernerInnen sich auf einem niedrigen Level dazu zu äußern, was sie mögen oder nicht sowie persönliche oder inhaltliche Informationen zu vermitteln (Klippel 2003: 57). Es ist daher eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft, so viele Möglichkeiten der fremdsprachlichen Kommunikation im Unterricht zu nutzen wie möglich.

6.3 Sprachvorbild

Je weniger die Kinder außerhalb des Klassenzimmers mit der Fremdsprache in Berührung kommen, desto bedeutender wird die Lehrkraft besonders in der Primarstufe als Sprachvorbild und wichtigste Quelle fremdsprachigen Inputs (Klippel 2003: 57). Gerade als Sprachvorbild beeinflusst sie den Spracherwerb der SchülerInnen erheblich. Sie dient als Modell für die Aussprache und ist ein lexikalisch-strukturelles Vorbild, an welchem sich die SchülerInnen orientieren (Thaler 2014: 15). Das Nutzen von Medieninput kann sinnvoll für Variation im Unterricht sorgen, ersetzt jedoch keinesfalls die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, in welcher eine flexible Anpassung an die Situation möglich ist (Klippel 2003: 59f). Die Aufgabe der Lehrkraft besteht daher darin, sich ihrer Vorbildfunktion bewusst zu werden sowie „ein authentisches Sprachmodell anzubieten und Rückmeldungen über Schülerhypothesenbildungen zu geben“ (Méron-Minuth 2009: 26). Gerade durch Authentizität, Freude am Unterrichten und einer positiven Einstellung zur Fremdsprache können Lehrkräfte ihre SchülerInnen für die Fremdsprache begeistern und eine Bindung zu ihnen etablieren (Rück 2004: 177). Durch den Aufbau einer emotionalen Bindung zur Fremdsprache sind die Kinder schließlich in der Lage, sich mit der Sprache zu identifizieren (Klippel 2003: 63). Authentizität bringen häufig gerade muttersprachliche Lehrkräfte mit, da sie ihre eigene Sprache an die SchülerInnen vermitteln. Ihnen fällt es hingegen schwerer, ihre Sprachverwendung an die SchülerInnen anzupassen und die Sprachkompetenz für das Verständnis der Lernenden zu reduzieren (Rück 2004: 177). Die Frage, ob muttersprachliche Lehrkräfte oder deutschsprachige Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht als Sprachvorbild geeigneter sind, ist nicht zufriedenstellend zu beantworten. Viel wichtiger ist es, und damit möchte ich mich Heribert Rück anschließen, dass Lehrkräfte des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts durch eine geeignete Ausbildung sowohl über sprachliche als auch didaktische Kompetenzen verfügen (Ebd.).

6.4 Sprachunterstützung

Zuletzt wird von der Lehrkraft als WissenvermittlerIn, KommunikationspartnerIn und Sprachvorbild ein unterstützendes und ermutigendes Handeln erwartet. Als Lernhelfer muss sie die SchülerInnen fördern und dabei unterstützen, die nächste Entwicklungsstufe in Bezug auf Vygotskis *Zone of Proximal Development* zu erreichen (Vygotski 1978: 86).

Gerade für Lehrkräfte ist es daher wichtig, unterschiedliche Merkmale von Lernersprachen zu kennen, um den Entwicklungsstand der SchülerInnen einschätzen zu können. Eng verbunden mit Vygotskis Ausführungen ist das *scaffolding*. Die Lehrkraft gibt den SchülerInnen dabei ein Hilfsgerüst durch das Einführen neuer Wörter, *chunks* oder Grammatikstrukturen. Sie stellt anschließend Situationen bereit, in welchen das Gelernte angewendet werden kann und entfernt die Hilfen dann wieder schrittweise (Klippel 2003: 61). Die Lehrkraft kann zudem unter Einsatz verschiedener „Support-Strategien“ das Verstehen und die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen unterstützen (Deters-Philipp 2018: 97). Es wird dabei in verbale, nonverbale und paraverbale Strategien unterschieden. Verbale Strategien beziehen sich auf die sprachliche Ebene durch die Anpassung der Sprachverwendung an die Lerner in Inhalt und Form. Die Lehrkraft spricht beispielsweise langsamer und deutlicher, gibt den SchülerInnen Zeit und überlegt bei der Wortwahl (Klippel 2003: 60). Auch durch das Anbieten von Alternativen oder Nennen der ersten Silbe eines Wortes kann sie die SchülerInnen bei der Sprachproduktion unterstützen. Nonverbale Strategien, wie zum Beispiel durch den Einsatz von Mimik, Gestik, Bildern, Zeichen oder Symbolen, helfen den SchülerInnen auf visueller Ebene (Deters-Philipp 2018: 97.). Zuletzt kann eine Unterstützung auch paraverbal durch das Sprechverhalten und Nutzen der verschiedenen Eigenschaften der Stimme erfolgen (Ebd.)

Die Funktionen, welche einer Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht zukommen, sind eng mit ihrer Sprachverwendung verbunden. Sämtliche Sprachverwendung der Lehrkraft im Unterricht ist für die Umsetzung der Funktionen von großer Bedeutung. Im Folgenden wird daher näher auf den Aspekt der Lehrersprache eingegangen.

6.5 Lehrersprache

Unter der „Lehrersprache“, oft auch als *teacher talk* oder *teacher language* bezeichnet, wird „jegliche Sprachverwendung der Lehrkraft“ verstanden (Deters-Philipp 2018: 19). Dabei möchte ich mich im Rahmen dieser Arbeit den Ausführungen von Ann-Cathrin Deters-Philipp anschließen, welche sich bei der Lehrersprache auf die „mündliche Sprachproduktion“ beschränkt und einen Fokus auf „den Gebrauch der Fremdsprache“ legt (Ebd.).

In der Grundschule nimmt die Lehrersprache eine Reihe wichtiger Aufgaben bei der Umsetzung von Fremdsprachenunterricht ein. Oft sind sich gerade erfahrene Lehrkräfte dessen wenig bewusst, denn sie planen nicht immer, was sie sagen, sondern reagieren vielmehr spontan auf die Unterrichtssituation. Spontanität und Flexibilität sind gute Lehrer-eigenschaften, es ist dennoch nicht unwichtig, sich mit der einzelnen Wirkung von Lehrersprache auseinanderzusetzen. Für den Erfolg beim Fremdsprachenerwerb ist es nämlich von Bedeutung, was Lehrkräfte sagen, wie sie es sagen und wann sie es sagen (Klippel 2003: 54).

Die Hauptfunktion der Lehrersprache ist, SchülerInnen beim Verstehen und Kommunizieren zu helfen (Ebd.: 59). Die Lehrersprache ist dabei Mittel der Instruktion, der Kommunikation, des sprachlichen Inputs sowie der sprachlichen Unterstützung. In dieser Hinsicht spielt zweifelsohne die sprachliche Kompetenz der Lehrkraft und ihre Flexibilität in der Sprachproduktion eine große Rolle. „Wer die Fremdsprache nicht gut spricht, kann sie auch nicht gut unterrichten“ (Thaler 2014: 15). Das zeigt sich gerade in Situationen unvorhergesehener echter Kommunikation. Diese erfordern die Kompetenz, sich im Grad der Schwierigkeit, dem Anspruch sowie der Komplexität flexibel an die SchülerInnen und ihre Fähigkeiten anzupassen und individuell auf sie einzugehen (Sambanis 2007: 72). Da für viele unterrichtende Lehrkräfte Französisch nicht die Erstsprache darstellt, ist eine gute Sprachkenntnis für das gelungene Handeln, Reagieren und Unterstützen in der Fremdsprache umso wichtiger. Es ist daher erstrebenswert, dass Lehrkräfte auch in der Grundschule ein Sprachniveau von mindestens C1 nach dem europäischen Referenzrahmen aufweisen (Thaler 2014: 15). Zu einem hohen sprachlichen Kompetenzniveau gehört für die Lehrersprache auch ein spezifisches Register, das „Klassenzimmer-Register“ (Ebd.). Dabei ist es notwendig, dass die Lehrkraft die verschiedenen regelmäßig benötigten Ausdrücke des Klassenzimmer-Registers fehlerfrei beherrscht, mit ihnen vertraut ist und diese in ihrer Umsetzung variieren kann (Ebd.).

Insgesamt besteht eine Schwierigkeit der Lehrersprache darin, sich trotz eines eigenen hohen Sprachniveaus in der Ausdrucksweise an das Niveau der SchülerInnen anzupassen. Auch beim natürlichen Spracherwerb passen die Eltern ihre Sprache an die Kinder an, um ihnen beim Verstehen zu helfen und dieses zu sichern. Die Anpassung, welche beim Erstspracherwerb durch die *motherese* geschieht, wird in Bezug auf die Lehrersprache als *teacherese* bezeichnet (Thaler 2012: 42). Verständniserleichternde Mittel umfassen beispielsweise die Vereinfachung in der Wortwahl, eine besonders klare Artikulation und

akzentuierte Intonation, eine langsamere Sprechgeschwindigkeit sowie eine geringe Satzlänge und syntaktische Komplexität (Schmid-Schönbein 2008: 41, Thaler 2014: 15f). Das Sprachangebot sollte nach Stephen D. Krashen verständlich sein und sich nur eine Stufe über dem Sprachniveau der Lernenden befinden, dem *next level* (Krashen 1982: 21). Es ist dennoch wichtig, dass die Orientierung an den SchülerInnen nicht zu einer „übermäßigen Vereinfachung“ beziehungsweise „Infantilisierung“ führt und die Lehrersprache zudem nicht statisch und unnatürlich wird (Sambanis 2007: 72). Gerade die Schülerreaktionen auf die Lehrersprache sind in dieser Hinsicht eine wichtige Rückmeldung an die Lehrkraft. So kann der sprachliche Input variiert und flexibel an die Lernenden angepasst werden (Kierepka 2004: 164).

Wichtig ist ebenfalls, dass die Quantität der Lehrersprache im Unterricht nicht übermäßig ausgereizt wird. Zu den Ausführungen hinsichtlich der Verstehensmethode wurde bereits herausgearbeitet, dass der Unterricht nicht ausschließlich rezeptionsorientiert ausgerichtet sein darf, sondern den SchülerInnen von Anfang an die Möglichkeit gegeben werden muss, auch zu Wort zu kommen und sich sprachlich auszuprobieren. Eine gewisse Wartezeit im Unterrichtsgespräch zwischen Fragen der Lehrkraft, den Antworten der SchülerInnen und schließlich auch wieder der Reaktion der Lehrkraft ist förderlich. Es konnte bisher festgestellt werden, dass sich durch eine Wartezeit nicht nur mehr SchülerInnen melden, sondern auch der Umfang und die Qualität der Beiträge wesentlich höher ausfallen (Thaler 2014: 16, Schmid-Schönbein 2008: 41). Es wirkt sich ebenfalls positiv auf den Unterricht aus, wenn die Lehrkraft den Lernenden Zeit zum Verstehen gibt und durch Verständnisfragen oder wiederholendes beziehungsweise erweiterndes Aufgreifen von Schüleraussagen das Verständnis überprüft (Klippel 2003: 60).

Auch die Lehrersprache in Form von Feedback an die SchülerInnen ist nicht außer Acht zu lassen. Das Feedback besteht gerade im Anfangsunterricht nicht darin, die Leistungen der SchülerInnen direkt zu bewerten, sondern sollte vielmehr auf eine Ermutigung und unterstützende Korrektur abzielen. Sinnvoll ist es an dieser Stelle, das Feedback durch nonverbale Sprache zu begleiten und auch beim verbalen Feedback zu variieren (Ebd.: 63). Wie bereits in Bezug auf die Prinzipien erläutert wurde, ist jedoch gerade in kommunikativen Situationen eine große Fehlertoleranz nötig.

7 Sprachgebrauch

7.1 Begriffserklärungen

Ein wichtiger Aspekt der Lehrersprache ist der konkrete Sprachgebrauch. Dies umfasst die Frage nach der Sprache, auf welche die Lehrkraft in ihrem Unterricht zurückgreift. Um über die Sprachverwendung nachzudenken, ist es nötig, sich in erster Linie mit den verschiedenen Sprachfunktionen zu beschäftigen, welche Sprache im Unterricht einnimmt. Beate Helbig differenziert die Funktionen in die „Lern- und Arbeitssprache“, die „Unterrichtssprache“ und die „Erschließungssprache“ (Helbig 1998: 441). Gérald Schlemminger greift diese in Bezug auf frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht auf und fügt noch die Funktion von Sprache als „Metakommunikationssprache“ hinzu (Schlemminger 2010: 107). Die Lern- und Arbeitssprache meint den Sprachgebrauch in jeglichen Prozessen des „fachbezogenen Lernens und Arbeitens“. Dies umfasst sowohl den rezeptiven als auch den produktiven Sprachgebrauch innerhalb oder außerhalb des Unterrichts (Ebd.). Die Unterrichtssprache hingegen bezieht sich lediglich auf den „unterrichts- und organisationsbezogenen“ Gebrauch von Sprache innerhalb des Unterrichts (Ebd.). Die Erschließungssprache umfasst Prozesse des „produktiven Sprachgebrauchs“ beim Erschließen von Quellen, wie beispielsweise von Texten (Ebd.). Zuletzt beschreibt die Metakommunikationssprache den Gebrauch von Sprache in verschiedenen Unterrichtssituationen, in denen „metalingual“ über Sprache oder „metadiskursiv“ über Kommunikation gesprochen wird (Ebd.).

Im Zusammenhang mit der Sprachverwendung der Lehrkraft im Grundschulfremdsprachenunterricht sind diese Funktionen von Sprache von besonderer Bedeutung. Dabei beschäftigt die Fremdsprachendidaktik vor allem die Frage nach der Durchführbarkeit des Einsprachigkeitsprinzips, welches bereits in Kapitel 4 aufgegriffen wurde. Die Positionen gegenüber Einsprachigkeit im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht, insbesondere in Bezug auf die Anfangsphase, gehen weit auseinander. Sowohl in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz als auch in vielen Lehrplänen der Bundesländer wird der Begriff der Einsprachigkeit nicht aufgegriffen oder nicht eindeutig definiert. So benennt die Kultusministerkonferenz lediglich die „weitgehende Einsprachigkeit“ als wichtiges didaktisches Prinzip der Bundesländer (Kultusministerkonferenz 2013: 5). Verein-

zelt trifft man in Lehrplänen auch auf die Empfehlung einer „funktionalen Einsprachigkeit“, beispielsweise in Niedersachsen und Sachsen (Schmid-Schönbein 2008: 65). Der Begriff wird auch dort in der Regel nicht umfassend definiert. Zumindest in Sachsens Rahmenlehrplan findet sich für den Englischunterricht in der Grundschule folgende Erläuterung:

„Eine funktionale Einsprachigkeit ist als Grundlage der Unterrichtsführung anzustreben. So erhalten die Schüler ein hohes Maß an Input der Zielsprache. Kommunikationssituationen erfordern und erlauben einen zeitweiligen Wechsel in die deutsche Sprache, wenn der Sachinhalt Vorrang gegenüber der sprachlichen Realisierung besitzt.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019: 3)

Um die verschiedenen mit der Einsprachigkeit verbundenen Begriffe und Prinzipien besser verstehen zu können, ist es nötig, die einzelnen Positionen gegenüber der Einsprachigkeit im Detail zu betrachten.

7.2 Positionen

7.2.1 Strikte Einsprachigkeit

Die „strikte Einsprachigkeit“ (Butzkamm 1973: 10f), oft auch als „traditionelle“, „absolute“ oder auch „konsequente Einsprachigkeit“ bezeichnet (Butzkamm 1990), hat ihren Ursprung in den methodischen Umbrüchen der Fremdsprachendidaktik. So galt die Grammatik-Übersetzungs-Methode über eine lange Zeit als die Methode für Fremdsprachenlernen. Die Orientierung am Lernen klassischer Sprachen wie Latein oder Altgriechisch führte dazu, dass auch moderne Sprachen in der Schule nach dieser Methode unterrichtet wurden. Eine große Bedeutung kam dabei dem Erwerb und der Festigung von Grammatikwissen durch das Übersetzen zu (Apelt 1991; Butzkamm 1973: 11). In der Grammatik-Übersetzungs-Methode spielte damit die Muttersprache eine wichtige Rolle. Erst mit dem Umbruch des Fremdsprachenlernens in den sechziger und siebziger Jahren hin zur audiovisuellen beziehungsweise audiolingualen Methode und der anschließenden Bedeutungszunahme kommunikativer Methoden mit den achtziger Jahren wurde eine „direkte Methode“ und damit eine „Verbannung“ der Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht gefordert (Apelt 1991; Caspari, Schädlich 2020: 37). Im Gegensatz zur

Grammatik-Übersetzungs-Methode sollte die Fremdsprache nun nach dem Prinzip der Einsprachigkeit „direkt“, das heißt ohne Zuhilfenahme der Muttersprache vermittelt werden. Für den Fremdsprachenunterricht sah man den Einbezug der Muttersprache als uneffektiv sowie als Belastung und Hindernis für Fremdsprachenlernen an. Das Prinzip der Einsprachigkeit ist auch in der Gegenwart eines der wichtigsten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts und doch auch unter den am häufigsten diskutierten Themen. Dies liegt daran, dass im Zuge der Forderung und Erprobung von konsequent einsprachigem Unterricht, zunehmend Zweifel an der Durchsetzungsmöglichkeit und Effektivität einer strikten Einsprachigkeit geäußert wurden.

7.2.2 Maximale Einsprachigkeit

An das Prinzip einer strikten Einsprachigkeit knüpfen die VertreterInnen der maximalen Einsprachigkeit an. Sie teilen ebenfalls die Ansicht, dass die Fremdsprache die einzige Sprache darstellen sollte, die im Fremdsprachenunterricht gesprochen wird (Deters-Philipp 2018: 100). Dennoch räumen sie ein, dass sich die Mitbenutzung der Muttersprache in einigen Situationen nicht vermeiden lässt. Wolfgang Butzkamm schreibt dieser Position auch die Verwendung der Muttersprache als „Feuerwehr, wenn es brennt“ zu (Butzkamm 1990: 4). Das heißt, sie wird in schwierigen Situationen eingesetzt, die sich ausschließlich in der Fremdsprache nicht bewältigen lassen. Die BefürworterInnen einer maximalen Einsprachigkeit sehen jedoch negative Konsequenzen in der Einbindung der Muttersprache. Daher ist ihr Einsatz so wenig wie möglich und nur in äußersten Ausnahmefällen im Unterricht zuzulassen (Deters-Philipp 2018: 100). Dass die Mitbenutzung der Muttersprache in der Praxis unumgänglich ist und eine konsequente Einsprachigkeit eine schlichte Idealvorstellung darstellt, darüber ist man sich in der Diskussion um Einsprachigkeit inzwischen weitestgehend einig.

7.2.3 Aufgeklärte / funktionale Einsprachigkeit nach Butzkamm

Einen Schritt weiter geht Wolfgang Butzkamm mit der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (Butzkamm 1973) beziehungsweise der „funktionalen Einsprachigkeit“ (Butzkamm 2000). Der Begriff der aufgeklärten Einsprachigkeit ist nach seinen eigenen Angaben „aus Protest gegen Dogmatismus und / oder Resignation“ entwickelt worden (Butzkamm

1990: 4). Mit ihm kritisiert er den starren Ausschluss der Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht (Butzkamm 1973: 175). Die Muttersprache, so hebt Butzkamm immer wieder hervor, ist vielmehr „das Wertvollste, das ein Kind mit in die Schule bringt“ (Butzkamm 2005: 82).

„In ihr und durch sie hat es Erfahrungen gemacht, Kenntnisse erworben und ein Netz von Begriffen geknüpft, in das jederzeit neue Begriffe hineingeknüpft werden können.“ (Butzkamm 2005: 82)

„Wir müssen uns von dieser rein negativen und unbiologischen Sicht der Muttersprache befreien. In der Muttersprache nämlich begründet sich die Sprachlichkeit des Menschen. In einem ganz fundamentalen Sinn ist sie unser Schlüssel zu allen weiteren Sprachen.“ (Butzkamm 2000: 97)

Der Muttersprache kommt für Wolfgang Butzkamm damit auch im Fremdsprachenunterricht eine besondere Funktion zu. Statt sie konsequent aus dem Unterricht zu verbannen, sieht er in ihr die Möglichkeit, durch einen bewussten und gezielten Einsatz die fremdsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu fördern (Butzkamm 2000: 97). So beinhaltet sein Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit, dass die Fremdsprache zwar die „tragende“ und „regelnde“ Unterrichtssprache bleibt, die Muttersprache jedoch als Hilfe mit in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden kann (Butzkamm 2007: 19). Er betont, dass dies geplant und bewusst nicht in Ausnahme- oder Notsituationen erfolgen sollte. Als Beispiel der Umsetzung führt er die sogenannte Sandwich-Technik an. Bei dieser Technik handelt es sich um die zwischengeschobene Übersetzung von fremdsprachlichen Ausdrücken. Zuerst spricht die Lehrkraft in der Fremdsprache, dann übersetzt sie für die SchülerInnen ins Deutsche und zum Schluss wiederholt sie alles ein weiteres Mal in der Fremdsprache (Ebd.: 15). Dabei betont Butzkamm jedoch wiederholt, dass die Sandwich-Technik mit besonderer Diskretion und Vorsicht zu behandeln ist. Die Übersetzung muss unauffällig, beispielsweise durch Zuflüstern, erfolgen (Ebd.). Des Weiteren empfiehlt er den Einsatz der Sandwich-Technik nur für unbekannte Ausdrücke, neue Redemittel oder das Einführen von Wortschatz. Sobald diese einmal eingeführt wurden, sollte die Lehrkraft anschließend auf die Nutzung der gelernten fremdsprachigen Ausdrücke durch die SchülerInnen bestehen (Ebd.: 17). Dabei betont Butzkamm, dass die Lehrkraft den Überblick über alle eingeführten Wendungen behalten und selbstdiszipliniert auf die eigene Umsetzung sowie die der SchülerInnen achten muss. „Rein fremdsprachliche Kommunikation“ bleibt auch beim Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit immer das Ziel (Butzkamm 1990: 4). Seine These, dass der Weg zu mehr Fremdsprache

gerade in etwas weniger Fremdsprache liegt, stellt die Grundlage für sein Verständnis über funktionale Einsprachigkeit dar (Butzkamm 2000: 98).

Mit seinem drastischen Umdenken hat Wolfgang Butzkamm die Diskussion um die Forderung nach strikter beziehungsweise maximaler Einsprachigkeit wieder angefacht. Seine Gedanken wurden in der Folge vielfach aufgegriffen. Damit einher ging jedoch ebenfalls, dass der Begriff der funktionalen Einsprachigkeit vermehrt zur Begründung jeglicher Verwendung des Deutschen im Fremdsprachenunterricht gebraucht wird (Caspari, Schädlich 2020: 38). Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, welcher Vorgehensweise die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht folgen und wie viel Deutsch sie tatsächlich in den Unterricht miteinbeziehen. Das führt zur Notwendigkeit auch die Perspektive der LehrerInnen zur Mitbenutzung des Deutschen einzubeziehen und Situationen sowie Gründe auszumachen, welche im Klassenzimmer für einen Sprachenwechsel sorgen.

7.3 Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern

Wenn es um die Lehrerperspektive gegenüber Sprachenwechsel im Fremdsprachenunterricht geht, gibt es noch großen Forschungsbedarf. Ann-Cathrin Deters-Philipp weist in ihrem Buch „Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen“ (Deters-Philipp 2018) auf diese Problematik hin: „Bis heute wissen wir nur wenig über die subjektiven Sichtweisen von Grundschulenglischlehrkräften auf ihr eigenes Sprachkönnen und damit einhergehend auch auf die konkrete Sprachverwendung im Klassenzimmer“ (Ebd.: 25). Deters-Philipp hat aus diesem Grund in der Englischdidaktik zur Lehrerperspektive bezüglich der Sprachverwendung geforscht. Sie befragte mithilfe eines Interviewleitfadens in 90-minütigen Interviews 21 Englischlehrkräfte der Grundschule (Ebd.). Diese brachten untereinander ganz individuelle Erfahrungen und Qualifikationen mit. Nach Auswertung der Gesprächstranskripte hat Deters-Philipp daraus Erkenntnisse zur Lehrersprache gezogen und anschließend Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung formuliert. Auch wenn sich die Untersuchung auf Grundschulenglischunterricht bezieht, ist sie dennoch auch auf Französisch in der Grundschule übertragbar. Ich möchte aus den Interviews einige der Antworten in Bezug auf den Sprachenwechsel zwischen der Fremdsprache und Deutsch im Unterricht exemplarisch anführen und daraus Schlüsse ziehen: In welchen Situationen und zu welchem Zweck wechseln die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht in die deutsche Sprache?

Aus Deters-Philipps Studie geht hervor, dass die LehrerInnen die Sprachverwendung durchaus sehr unterschiedlich handhaben. In der Regel sind sie sehr bestrebt, den Unterricht ausschließlich in der Fremdsprache durchzuführen, geben dennoch zu, einen konsequent einsprachigen Unterricht nicht durchhalten zu können. Dafür werden unterschiedliche Gründe angegeben:

„Also ich finde, durchgängig die Einsprachigkeit, das kann ich nicht durchhalten. Und ich finde, dass ist auch dann – Dann schauen sie sich an: „Was will sie jetzt von mir?“. Dann switche ich into German [LACHT]. Und dann geht es halt – Also ich finde das dann auch nicht schlimm, wenn man zwischendurch mal etwas – [...] Also das ist natürlich nicht so vorgesehen. Ich weiß, es sollte alles einsprachig sein.“ – Kathrin (Deters-Philipp 2018: 314)

Aus dem Zitat geht in erster Linie hervor, dass Lehrkräfte es für nicht möglich halten, den Fremdsprachenunterricht komplett einsprachig zu gestalten. Sie sind sich aber bewusst, dass gerade das eigentlich von ihnen gefordert wird. Diese Lehrkraft weist darauf hin, sich bei der Entscheidung zum Sprachenwechsel oft an den fragenden Blicken der Kinder zu orientieren. Ihre Aussage zeigt, dass sie die Entscheidung zur Verwendung von Deutsch spontan trifft, mit dem Hauptgrund, das Verständnis aller SchülerInnen zu sichern.

„Ich mache vieles auf Deutsch. Auch aus Bequemlichkeit. Aber wo ich es als unerlässlich empfinde, ist wirklich bei der Grammatik. Ja sicher, auch jetzt in Erziehungssituationen. Also wenn im Unterricht irgendetwas, was halt immer mal wieder auch vorkommt, wo ich sage: „Jetzt muss ich erzieherisch tätig werden.“ Dann gibt es zwar schon ein paar Standardsätze. [...] Aber häufig wird es da dann wirklich nötig, das, was jetzt nicht passt, auf Deutsch zu regeln.“ – Heike (Deters-Philipp 2018: 314f)

Auch diese Angabe einer Lehrerin zeigt, dass im Fremdsprachenunterricht durchaus viel Deutsch gesprochen wird. Sie nennt dafür gleich mehrere Beweggründe. Einerseits Situationen der Bequemlichkeit, in denen Deutsch für sie der einfachere und schnellere Weg der Unterrichtsführung darstellt. Andererseits auch Situationen, in denen sie das Gefühl hat, mit Standardsätzen in der Fremdsprache nicht zu einer Lösung zu kommen. Dies bezieht sie vor allem auf erzieherische Aktivitäten. Zudem sieht die Lehrkraft eine Unerlässlichkeit der Verwendung des Deutschen bei Grammatikerklärungen.

„Ich versuche es schon auf Englisch. [...] Aber nicht mehr beim dritten Mal. Dann kläre ich das schnell auf Deutsch.“ – Johanna (Deters-Philipp 2018: 315)

„Ja, bei Unterrichtsstörungen. Bei Disziplinproblemen. Also bei extremen Störungen, da verwende ich dann das Deutsche.“ – Nina (Deters-Philipp 2018: 315)

„Bei allem Organisatorischen, was dann eigentlich mit dem Englischthema nichts zu tun hat. [...] Disziplinschwierigkeiten mache ich eigentlich auf Deutsch, weil die sind oft eigentlich nicht so klein.“ – Meike (Deters-Philipp 2018: 315)

Auch diese Lehrkräfte unterstreichen, dass sie bei der Unterrichtsorganisation, beispielsweise bei extremen Störungen, oft auf das Deutsche zurückgreifen. Gerade wenn eine Erklärung oder Ermahnungen wiederholt werden muss, verwenden die Lehrkräfte das Deutsche als Hilfsmittel.

„[...] Wo ich es schon mache ist teilweise in Landeskunde. Weil ich dann einfach – Also zum Beispiel habe ich ihnen vor Weihnachten intensiv erzählt, wie es in England ist. Wie man dort Weihnachten feiert. Da mache ich dann immer so eine Kombination.“ – Regina (Deters-Philipp 2018: 316)

Ein weiteres Beispiel zeigt, dass im Rahmen von interkulturellem Lernen gerade in ausführlichen Gesprächen über die Kultur der Fremdsprache, das Deutsche häufig zur Informationsvermittlung eingesetzt wird. Die Lehrkraft gibt jedoch an, generell eine Kombination aus der Fremdsprache und dem Deutschen zu wählen.

„Was auch noch auf Deutsch ist, ist am Ende die Metareflexion. Da gebe ich halt so Sprechblasen vor und die Kinder können sich natürlich auf Deutsch äußern, weil auf Englisch reflektieren ist natürlich nicht zielführend.“ – Claudia (Deters-Philipp 2018: 316)

„[...] Deshalb gehe ich dann ins Deutsche rüber und sage: „Ja, hey. Was fällt dir da auf? Gibt es Wörter, die sind ähnlich, die man ähnlich schreibt?“ Oder bei der Reflexion eben. Weil das auch wieder auf einer Metaebene stattfindet. Und das macht dann Sinn, Deutsch zu sprechen.“ – Sarah (Deters-Philipp 2018: 316)

Des Weiteren wird ein Sprachenwechsel gezielt in Situationen der Metakommunikation eingesetzt. Dies umfasst beispielsweise die Reflexion über den Unterricht oder die Reflexion über die Fremdsprache. Gerade in Situationen des Sprachenvergleichs wird die Zuhilfenahme von Deutsch als berechtigt und notwendig angesehen.

„Ja, also wenn ich Aufgaben erkläre. Dann mache ich das meistens so, dass wir es auf Englisch vorlesen oder ich sage es auf Englisch und dann schauen wir, wer es auf Deutsch erklären kann. Und dann merke ich, ob mir das genügt oder nicht. Und wenn nicht, dann mache ich das noch auf Deutsch.“ – Meike (Deters-Philipp 2018: 314)

„Was mir jetzt so einfällt, wann ich manchmal Deutsch spreche ist, wenn ich irgendwas schnell, schnell machen will und das vielleicht nicht so gut vorbereitet ist. [...] Zum Beispiel, wenn ich ein Spiel erklären will.“ – Anna (Deters Philipp 2018: 314)

An diesen beiden Aussagen lässt sich ein weiterer Grund für einen Sprachenwechsel im Unterricht erkennen. Das Erklären von Aufgaben oder Spielregeln wird von Lehrkräften häufig durch die Verwendung des Deutschen unterstützt. Sie wollen so das Verständnis aller SchülerInnen sichern, damit diese die Aufgaben schlussendlich erfüllen können. Bevor die Lehrkraft übersetzt, versucht sie jedoch erst, die Aufgabenstellung durch SchülerInnen erklären zu lassen. Eine der Lehrerinnen gibt auch an, dass gerade eine schlechte Vorbereitung mit ihrer Sprachenwahl zusammenhängt.

„Immer wenn ich das Gefühl gehabt habe: „Da haben sie jetzt irgendetwas nicht verstanden.“ [...] Grundlegende Wörter, wo man das Gefühl gehabt hat: „Der meint jetzt aber was ganz was anderes, als das Wort tatsächlich bedeutet.“ – Maria (Deters-Philipp 2018: 317)

Und so: „Ja, bitte auf Deutsch.“ Also sie fordern es dann selber ein, weil sie es nicht verstehen. [...] Also ich beginne den Unterricht eigentlich immer komplett auf Englisch. Und auch Arbeitsanweisungen sage ich auf Englisch. Und wenn ich dann merke, dass die Kinder nicht anfangen, das zu tun, was ich sage, dann sage ich es manchmal dann schon relativ schnell auf Deutsch.“ – Silvia (Deters-Philipp: 318)

Diese zwei Beispiele unterstreichen die Verwendung des Deutschen zur Verständnissicherung noch eindrücklicher. Ein Sprachenwechsel findet statt, wenn die Lehrkraft das Gefühl hat, dass die SchülerInnen Verständnisprobleme haben und auf einem falschen Weg sind. Damit soll vermieden werden, dass sie direkt an der Aufgabenstellung scheitern oder sich Fehler festigen. Die zweite Aussage zeigt außerdem, dass die SchülerInnen selbst den Sprachenwechsel einfordern.

„[...] Dann sind halt vielleicht mal zehn Prozent, wo mir das Wort dann gerade nicht einfällt. [...] Dann sage ich einen englischen Satz und dann fällt mir das, ein Wort auf Englisch nicht ein. Dann sage ich das halt kurz auf Deutsch [LACHT].“ – Lena (Deters-Philipp 2018: 317)

Also mein Englischunterricht war auch nicht immer rein Englisch. [...] Also, ich hätte dann auch den Wortschatz nicht gehabt. Und ich bin auch nicht sicher, ob es die Kinder dann verstanden hätten.“ – Maria (Deters-Philipp 2018: 318)

Zuletzt kommt ein Wechsel ins Deutsche nicht nur in Situationen vor, in welchen fehlende Sprachkenntnisse der SchülerInnen Verstehensprobleme bereiten, sondern auch, wenn die LehrerInnen selbst mit Schwierigkeiten konfrontiert sind. Beide LehrerInnen geben zu, dass ihnen manchmal das richtige Vokabular fehlt, um spontan in der Fremdsprache zu agieren und auf die SchülerInnen einzugehen.

Die Aussagen der Lehrkräfte konnten hier nur exemplarisch angeführt werden. Insgesamt zeigt sich in der Befragung eine große Bandbreite an Vorgehensweisen unter den Lehrkräften. Während einige das Deutsche nur in den größten Ausnahmefällen nutzen, binden andere LehrerInnen es häufig ein, oft auch aus Bequemlichkeit. Dabei variieren sie zwischen spontanen, unbewussten, aber auch gezielten Entscheidungen (Deters-Philipp 2018: 314). Ann-Cathrin Deters-Philipp kommt zu dem Entschluss, dass eine Einigkeit unter allen Lehrkräften zumindest darin herrscht, dass für die Erklärung von Grammatik sowie für Sprachbetrachtungen und Metareflexionen auf das Deutsche zurückgegriffen werden sollte (Ebd.: 315). Ihre Interviewauswertung steht im Einklang mit Beobachtungen von Gudrun Ziegler und Rita Franceschini, welche aus Unterrichtsbeobachtungen zum Französischunterricht der Grundschule verschiedene Funktionen von *code-switching* beschrieben haben (Ziegler, Franceschini 2007: 45ff). Unter *code-switching* wird in diesem Zusammenhang der Sprachenwechsel zwischen der Fremdsprache und Deutsch in sprachlichen Äußerungen verstanden (Ebd.: 45). Zusammengefasst wird das Deutsche von Lehrkräften hauptsächlich zur Sicherung des Verständnisses, zur Strukturierung und Unterrichtsorganisation, zur Lösung von Disziplinarproblemen, zur Reflexion über Sprache und Unterricht, zum interkulturellen Lernen sowie bei fehlenden Sprachkenntnissen eingesetzt.

7.4 Schlussfolgerungen

Die verschiedenen Positionen gegenüber einsprachigem Fremdsprachenunterricht sowie die Perspektiven der Lehrkräfte unterstreichen, dass es bezüglich der Sprachverwendung einen großen Handlungsspielraum gibt. Über die Ursache lässt sich streiten. Es kann jedoch angenommen werden, dass diese in fehlenden Forschungen zu Möglichkeiten und Begrenzungen des Einsatzes von Deutsch im Fremdsprachenunterricht sowie in ungenauen Vorgaben und Handreichungen bezüglich dieser Thematik liegen. Die Lehrkräfte sind demgegenüber in ihren Entscheidungen sich selbst überlassen. Edgar Otten unterstützt diese Begründung:

„Die fachliche Diskussion steht mit dem Rücken zur Muttersprache und überlässt didaktische und methodische Entscheidungen zum Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache einem heimlichen Lehrplan der Lehrkräfte - gesteuert durch implizite und subjektive Theorien sowie ein Betriebswissen (...).“ (Otten 1999: 3)

Insgesamt ergibt sich das Bild, dass das Prinzip der Einsprachigkeit keine strikte und mit allen Mitteln zu erzwingende Einsprachigkeit bedeuten kann, welche der Wirklichkeit des Fremdsprachenunterrichts entgegensteht. Die Schilderungen der Lehrkräfte zeigen eindrücklich, dass eine solche Umsetzung, gerade vor dem Hintergrund der geringen zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit des Anfangsunterrichts, nicht möglich ist. Die Lehrkraft sowie die SchülerInnen verfügen ihrem Alter entsprechend zudem bereits über Weltwissen und innere Repräsentationen, die nicht konsequent aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden können. Die Spracherwerbsforschung hat vielmehr gezeigt, dass neues Wissen auch unbewusst durchgehend mit bestehendem abgeglichen wird, Hypothesen überprüft und neue Verknüpfungen hergestellt werden. Daran knüpft auch die funktionale Einsprachigkeit an, in welcher Wolfgang Butzkamm der Muttersprache sowie dem damit verbundenen Wissen eine wichtige, nicht zu vernachlässigende Rolle beim Fremdsprachenerwerb zuschreibt. Vor dem Hintergrund der in Deutschland gelebten Vielfalt, welche sich auf 2,8 Millionen in Deutschland lebende Familien mit Migrationshintergrund stützt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020: 6), muss der Begriff der Muttersprache in diesem Zusammenhang jedoch überdacht werden. So ist zu berücksichtigen, dass nicht für alle Kinder in der Klasse das Deutsche die Muttersprache darstellt. In dieser Hinsicht kommt vielmehr dem Deutschen als Schulsprache eine wichtige Bedeutung zu. In ihr haben sowohl die Lehrkräfte als auch die

SchülerInnen bereits Erfahrungen gesammelt und auch wenn sie nicht für jeden die Erstsprache darstellt, wird sie in der Regel von allen Beteiligten gesprochen. Infolgedessen stellt das Deutsche ein Hilfsmittel dar, auf welches theoretisch in jeder Situation zurückgegriffen werden kann. Dass Lehrkräfte diese Möglichkeit in verschiedenen Situationen nutzen, haben unter anderem die Ergebnisse aus Ann-Cathrin Deters-Philipps Studie zur Lehrersprache gezeigt. Die Arten des Einsatzes von Deutsch im Fremdsprachenunterricht sind jedoch untereinander nicht gleichzusetzen, vielmehr unterscheiden sie sich in einigen Punkten grundlegend. Deters-Philipp beschreibt diesbezüglich drei hauptsächliche Gruppen von Lehrkräften, in welche sich das jeweilige Vorgehen einordnen lässt (Deters-Philipp 2018: 428f).

Auf der einen Seite gibt es Lehrkräfte, die nur in den äußersten Notfällen auf das Deutsche zurückgreifen, wenn alle Versuche, durch Support-Strategien zu unterstützen, gescheitert sind oder wenn komplexe und schwierige Situationen in Bezug auf Erklärungen sowie die Unterrichtsorganisation zu lösen sind (Ebd.: 429). Des Weiteren gibt es LehrerInnen, welche mal mehr und mal weniger auf einen Sprachenwechsel zurückgreifen. In Situationen, in welchen es thematisch passt, oder bei der Vermittlung und Erklärung von Informationen. Die Unterrichtsorganisation wird jedoch weitestgehend in der Fremdsprache gehalten. Insgesamt sind diese Lehrkräfte bemüht, einen einsprachigen Unterricht zu gestalten (Ebd.: 428). Zur dritten Gruppe zählen die Lehrkräfte, welche regelmäßig Übersetzungen mit in den Unterricht einfließen lassen. Sie führen nur „Kernbereiche des Fremdsprachenunterrichts“ wie beispielsweise die Arbeit mit Material, das Stellen von Fragen und das Präsentieren neuer Wörter einsprachig durch (Ebd.). Oft werden in Anlehnung an die Sandwich-Technik ganze Sätze ins Deutsche übersetzt nachgeschoben. Die Lehrkräfte geben teilweise sogar zu, in manchen Situationen allein aus Bequemlichkeit die Sprache zu wechseln (Ebd.: 314). Ich möchte gerade an die letzte Gruppe anknüpfen, um zu zeigen, dass das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit keine Legitimierung für jegliche Verwendung des Deutschen im Fremdsprachenunterricht darstellen sollte. Wolfgang Butzkamm selbst warnt:

„Unbestritten ist, dass der Einsatz der Muttersprache stets wohl bedacht und wohl dosiert sein muss, damit das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit gewahrt bleibt, der Unterricht nicht umkippt und die Muttersprache nicht wieder das Sagen hat.“ (Butzkamm 2000: 98)

Die Perspektive der Lehrkräfte hat beispielsweise gezeigt, dass bei nachgeschobenen Übersetzungen nicht die komplette Sandwich-Technik durchgeführt wird. Die Lehrkräfte gaben an, in der Regel auf die Rückübersetzung in die Fremdsprache zu verzichten (Deters-Philipp 2018: 317). Eine Rolle spielt dabei der durch die Lehrkräfte empfundene Zeitverlust. Die Sandwich-Technik nach Butzkamm macht jedoch nur inklusive einer Rückübersetzung Sinn. Generell zeigt sich genau hier der Nachteil dieser Technik. Zu häufiges, direktes Übersetzen ruft oft einen Effekt der Gewöhnung bei den SchülerInnen hervor. Gerade die Anwendung im Anfangsunterricht kann zur Folge haben, dass die Lernenden nicht daran gewöhnt werden, mit Verstehensschwierigkeiten und auftretender Frustration umzugehen sowie Strategien zu erwerben, die das Verständnis erleichtern, ohne dass gleich jedes einzelne Wort verstanden werden muss. Die Gewöhnung an häufiges Übersetzen ins Deutsche führt schlussendlich zu einer niedrigeren Bereitschaft, sich im Fremdsprachenunterricht anzustrengen. Dies wird an den Aussagen der Lehrkräfte deutlich, welche über das häufige Einfordern der Übersetzung durch die SchülerInnen berichten. Zusätzlich ist zu beobachten, dass Lehrkräfte sich, durch fragende Blicke animiert, spontan zu einem Sprachenwechsel entscheiden. Gerade in Bezug auf den positiven Effekt von Wartezeiten, wäre es durchaus wichtig, abzuwarten, durch entsprechende Support-Strategien zu unterstützen und nicht vorschnell mit einer Übersetzung zu reagieren. Besonders effektiv für den Einsatz von Support-Strategien scheint eine gute Vorbereitung und Planung. Das heißt, dass Lehrkräfte sich im Vorfeld Gedanken machen müssen, wie sie notfalls gezielt auf Verständnisschwierigkeiten reagieren können. Deters-Philipp beschreibt, dass einige der Lehrkräfte den Sprachenwechsel jedoch nicht bewusst vollziehen und wenig reflektieren, sodass oft erst im Verlaufe der Interviews mehr Situationen bewusst wurden, in welchen eigentlich auf das Deutsche zurückgegriffen wird (Ebd.: 318).

Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrkräfte versuchen im Sinne einer funktionalen Einsprachigkeit zu unterrichten. In bestimmten Situationen greifen sie dabei auf das Deutsche zurück. Es fällt auf, dass die Lehrkräfte einen Sprachenwechsel in vielen Fällen jedoch nicht reflektieren und planen. Ich möchte daher betonen, dass der Rückgriff auf die deutsche Sprache im Sinne einer funktionalen Einsprachigkeit an sich nicht förderlich ist, solange der Sprachenwechsel nicht reflektiert und gezielt eingesetzt wird. Statt einem bloßen Prinzip funktionaler Einsprachigkeit zu folgen und damit jeglichen Sprachenwechsel zu legitimieren, scheint es für mich sinnvoller, dem Prinzip einer reflektierten

funktionalen Einsprachigkeit zu folgen. Ich möchte daher anhand der theoretischen Ausarbeitung zum Thema, den Positionen gegenüber Einsprachigkeit sowie den Beobachtungen und Perspektiven der Lehrkräfte einige Grundsätze im Sinne einer reflektierten funktionalen Einsprachigkeit formulieren und einen fundierten Überblick über die Möglichkeiten aber auch die Grenzen für ihre Einbindung in den Grundschulfremdsprachenunterricht geben.

8 Die reflektierte funktionale Einsprachigkeit als Unterrichtsprinzip

8.1 Grundsätze

Der wichtigste Grundsatz ist direkt am Anfang zu nennen. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist und bleibt die Kommunikation in der Fremdsprache. Es wird insgesamt also eine Einsprachigkeit angestrebt, weshalb Französisch als Unterrichts-, Lern- und Arbeitssprache im Fremdsprachenunterricht einzusetzen ist. Dennoch kann das Deutsche in bestimmten Situationen durchaus effektiv und fördernd eingebunden werden, um das Ziel fremdsprachlicher Kommunikation zu erreichen. Damit dies der Fall ist, gilt es den Einsatz zu reflektieren und einige weitere wichtige Grundsätze zu beachten.

Die Unterrichtsorganisation und -strukturierung, beispielsweise das Austeilen von Arbeitsblättern, die Reaktion auf störende Kinder, die Bitte, ein Fenster zu öffnen oder an die Tafel zu kommen, bieten wichtige authentische Kommunikationssituationen, die oft nicht direkt mit der Fremdsprache in Verbindung stehen. Gerade in diesen Situationen wird das Sprechen in der Fremdsprache jedoch von den SchülerInnen als sinnvoll erachtet, mit einer natürlichen Handlung verbunden und kann so besser verinnerlicht werden. Aus diesem Grund sind die Unterrichtsorganisation und Strukturierung in der Fremdsprache zu gestalten. Eine Ausnahme können schwerwiegende Unterrichtsstörungen und erzieherische Maßnahmen bilden.

Anders verhält es sich bei Situationen auf der Metaebene. Gerade in Hinblick auf das Unterrichtsziel der Sprachbewusstheit, kann bei der Sprachbetrachtung der Bezug zur deutschen Sprache sinnvoll hergestellt werden. Ich möchte mich damit Heribert Rück anschließen: „Gelegentlich scheint es sinnvoll, sprachliche Erscheinungen auf die Bewusstseinssebene zu heben, das heißt, das, was implizit nicht zu funktionieren scheint, explizit zu machen“ (Rück 2004: 176). Für kontrastive Sprachvergleiche ist es somit durchaus berechtigt, ins Deutsche zu wechseln. An dieser Stelle sei betont, dass auch andere Sprachen, beispielsweise weitere Erstsprachen der Kinder, in die Reflexion über Sprache miteingebunden werden sollten. Gleiches gilt auch für die Metakommunikationssprache in der Reflexion über den Unterricht selbst.

Auch bei Gesprächen über die zielsprachige Kultur im Rahmen des interkulturellen Lernens kann ein Sprachenwechsel durchaus sinnvoll sein, gerade wenn es um Vergleiche und die eigene Kulturbewusstheit geht. Dennoch können die mit der Fremdsprache verbundenen Kulturen gerade durch Authentizität nähergebracht werden, beispielsweise durch einen Besuch von MuttersprachlerInnen im Unterricht. Einsprachige Sequenzen sind damit ebenso wichtig, sodass es im Fall von interkulturellem Lernen einer Kombination bedarf.

Der fünfte Grundsatz bezieht sich auf die Verwendung von Deutsch als Notlösung, wenn alle anderen einsprachigen Maßnahmen nicht effektiv scheinen. Ich denke, dass Lehrkräfte diesbezüglich manchmal zu vorschnell handeln und sich selbst sowie den Kindern das nötige Sprachkönnen nicht zutrauen. Dieser Grundsatz soll daher betonen, nicht zu schnell nachzugeben und Support-Strategien auszuprobieren. Auch wenn es Zeit und Aufwand kostet, ist der Aufbau möglicher Hilfsstrategien unentbehrlich. Verbale, non-verbale und paraverbale Support-Strategien können die SchülerInnen in vielen Situationen beim Verstehen unterstützen. So kann die Lehrkraft das Verständnis mithilfe der *teacherese* oder dem Einsatz von Mimik, Gestik sowie weiteren visuellen Hilfen erleichtern. Den SchülerInnen sollte zudem ausreichend Zeit zum Nachdenken gegeben werden, sodass nicht zu voreilig auf Gesichtsausdrücke reagiert wird. Ein solches Vorgehen kann die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden fördern und dazu beitragen, dass sie eigene Strategien im Umgang mit Schwierigkeiten erwerben.

Eine besondere Situation stellen demgegenüber Erklärungen abstrakter oder schwieriger Begriffe dar sowie Fälle, in welchen keine Unterstützungsmöglichkeiten geholfen haben. An dieser Stelle ist eine Übersetzung ins Deutsche eine Option, bevor ein bloßes Herumraten eine nicht zielführende Verwirrung sowie einen zu großen Zeitverlust zur Folge hat. Eine Übersetzung sollte jedoch dann in der Sandwich-Technik erfolgen, sodass der Fokus auf der Fremdsprache bleibt. Auch das Einführen von Redemitteln und *chunks* auf diese Weise, kann den SchülerInnen das Verständnis erleichtern.

Daran anknüpfend ist der Grundsatz von Selbstdisziplin. Für einmal eingeführte Wörter und *chunks* ist eine konsequente Verwendung im Anschluss wichtig. Nicht nur die SchülerInnen sollten dazu angehalten werden, sondern auch von der Lehrkraft wird eine Selbstdisziplin gefordert. Als fremdsprachliches Vorbild für die Lernenden ist es ihre Aufgabe zu zeigen, dass die Kommunikation in der Fremdsprache das Ziel bleibt und das

Deutsche nur als eine Hilfe eingesetzt wird, welche die SchülerInnen im Anschluss jedoch nicht mehr benötigen. Hier ist der Bezug zum *scaffolding* herzustellen. Sobald ein Entwicklungsschritt erfolgt ist, sollte das Hilfsgerüst durch die Lehrkraft wieder stückweise entfernt werden. Insgesamt können dadurch Routinen und Rituale geschaffen werden, die eine einsprachige Unterrichtsführung ermöglichen beziehungsweise erleichtern.

Auch wenn es im Rahmen dieser Arbeit um die Sprachverwendung der Lehrkraft geht, ist an dieser Stelle auch ein Bezug zur Sprachwahl der SchülerInnen herzustellen. Im Rahmen der bereits zur Fehlertoleranz genannten Gründe darf auf die Lernenden kein Druck ausgeübt werden, indem diese zu einsprachigen Äußerungen gezwungen werden. In der Verwendung von *code-switching* durch die SchülerInnen zeigt sich vielmehr eine aktive Auseinandersetzung mit der Fremdsprache. Reagieren die Lernenden beispielsweise auf Deutsch, wenn die Lehrkraft sich zuvor in der Fremdsprache geäußert hat, zeigt dies fremdsprachliches Verstehen sowie ein inhaltliches Mitteilungsbedürfnis. Die Sprachverwendung und Kommunikationsstrategien der SchülerInnen sind zwar ein weiteres umfangreiches Thema, ein Bezug zur Sprachverwendung der Lehrkraft ist jedoch auch hier möglich. Nicht nur fehlerhafte Ausdrücke der Lernenden, sondern auch deutschsprachige Antworten der SchülerInnen sind durch die Lehrkraft aufzugreifen, indem diese in der Fremdsprache wiederholt und eventuell weitergeführt werden. Damit wird die inhaltliche Botschaft gewürdigt und mit der entsprechenden fremdsprachigen Bedeutung verknüpft.

Alle bereits genannten Grundsätze werden durch den letzten Grundsatz umrahmt. Bezüglich der Sprachwahl im Fremdsprachenunterricht ist durch die Grundschullehrkraft immer für Transparenz zu sorgen. Für die SchülerInnen sollten Phasen des Sprachenwechsels deutlich erkennbar sein. Das heißt, der Sprachenwechsel erfolgt bewusst für alle, indem ein offizielles mit den Lernenden vereinbartes Signal ausgelöst wird. Dieses Signal kann zum Beispiel das Drücken eines Knopfes, das Umdrehen eines Schildes beziehungsweise einer Flagge oder das Klingeln einer Glocke sein. In Ann-Cathrin Deters-Philipps Studie berichten einige Lehrkräfte über die Nutzung dieser Methoden (Deters-Philipp 2018: 319). Mithilfe einer solchen Transparenz reflektiert die Lehrkraft ihren eigenen Sprachgebrauch und macht den SchülerInnen bewusst, dass nur in bestimmten Situationen Deutsch gesprochen wird, die eigentliche Unterrichtssprache aber Französisch bleibt.

8.2 Konkretisierung und Anwendung am Beispiel der Handpuppe

Zur Veranschaulichung möchte ich versuchen, die aufgestellten Grundsätze an einem Beispiel zu konkretisieren. Dafür sollen die Möglichkeiten in der Sprachverwendung exemplarisch für den Einsatz einer Handpuppe betrachtet werden. Handpuppen sind gerade im Grundschulunterricht ein wichtiger Bestandteil. Ihr Einsatz beschränkt sich nicht auf ein bestimmtes Fach, sie können vielmehr in die verschiedensten Fächer miteinbezogen werden. Auch für den Fremdsprachenunterricht nehmen sie durch ihre vielfältige Funktionsweise als „Maskottchen, Identifikationsobjekt, Mittler zwischen Klasse und LehrerIn Anreiz zur Kontaktaufnahme sowie Sprachrohr der Kinder“ eine wichtige Rolle ein (Haudeck 2000: 59). Handpuppen oder andere Spielfiguren im Fremdsprachenunterricht stellen eine Methode dar, welche an das Alter der jungen Lernenden anknüpft und durch welche sich die bereits genannten Prinzipien frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts umsetzen lassen (Ebd.: 59f). Als fremdsprachlicher Inputgeber animiert die Handpuppe die SchülerInnen zu einem ganzheitlichen, handlungsorientierten und spielerischen Lernen. Gerade durch „Rollen-, Symbol- und Phantasiespiele“ können Kinder wichtige Kompetenzen „mühe-los und lustbetont“ erwerben (Ebd.: 61). Für die Lehrkraft besteht die Möglichkeit, einen Dialogpartner, der authentische und bedeutungsvolle Kommunikationssituationen ermöglicht, performativ in den Unterricht zu integrieren. Dadurch wird ein Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen hergestellt und an bisherige Erfahrungen angeknüpft.

In erster Linie sollte die Handpuppe so vorgestellt werden, dass sie ausschließlich Französisch spricht und somit ein „Vertreter der fremdsprachlichen Kultur“ darstellt (Ebd.: 59). Der grundsätzliche Fokus auf einsprachige Kommunikation ist damit schon gegeben. Die SchülerInnen besitzen schnell den Wunsch, die Handpuppe zu verstehen und mit ihr interagieren zu können. So bleibt das übergeordnete Ziel bei dieser Methode die fremdsprachliche Kommunikation und Handlungsfähigkeit. Einen großen Vorteil bringt die Handpuppe diesbezüglich für das Schaffen von authentischen Kommunikationssituationen. Anstelle von Lehrer-Schüler-Dialogen, die durch die fehlenden Sprachkenntnisse der Kinder gerade in der Anfangsphase langweilig, erzwungen und wenig lebendig wirken können, bietet die Handpuppe einen Gesprächspartner an, welchem die SchülerInnen zuerst einfach nur zuhören können. Damit wird neuer fremdsprachiger Input gegeben, der in der Handlung zwischen Lehrkraft und Handpuppe mit einem Kontext verknüpft und

den SchülerInnen leichter zugänglich wird. Für die Lernenden steht oft das darstellende Spiel im Vordergrund und weniger der Lerninhalt, sie nehmen ihn nicht direkt als solchen wahr (Haudeck 2000: 60).

Auch für Kommunikation in Bezug auf das Klassenmanagement und die Strukturierung des Unterrichts kann die Handpuppe eingesetzt werden. Sie kann auf zuspätkommende Kinder reagieren, den Lernenden klarmachen, dass es ihr zu laut ist oder nachfragen, welche SchülerInnen heute krank sind. Der Grundsatz, auch Kommunikation außerhalb der Lerninhalte einsprachig zu halten, kann auf diese Weise erfüllt werden. Da eine in die Klasse eingeführte Handpuppe, welche wiederholt zu Besuch kommt, zu einem Ritual wird, ergeben sich auch viele Möglichkeiten, wichtige Redemittel und *chunks* einzuführen. Beispielsweise kann die Handpuppe, wie von Helga Haudeck beschrieben, als Ritual bei der morgendlichen Begrüßung zum Einsatz kommen (Haudeck 2000: 61). Dies ermöglicht auch erste sprachliche Interaktionsversuche der Lernenden mit der Puppe. Auch Kindern, die schon früh sprachlich interagieren wollen, sollte immer wieder die Möglichkeit dafür gegeben werden (Ebd.: 60).

In Bezug auf interkulturelles Lernen kann der Grundsatz der Kombination von fremdsprachlicher und deutschsprachiger Reflexion über Kultur durch die Handpuppe gut realisiert werden. Die Handpuppe als „Muttersprachler“ kann beispielsweise über die Bräuche und Feste aus Frankreich berichten. Mithilfe von Fotos kann sie den Kindern die fremde Kultur erst einmal in der Fremdsprache selbst näherbringen. Da die Lehrkraft eine vermittelnde Instanz zwischen den Kindern und der Puppe darstellt, ist es möglich, dass die SchülerInnen beispielsweise auf Deutsch erzählen dürfen, wie sie selbst diese Feiertage verbringen. Die Lehrkraft greift ihre Äußerungen anschließend auf und übersetzt sie in der Fremdsprache für die Handpuppe. Die SchülerInnen können sich auf diese Weise inhaltlich zum Thema äußern, bekommen eine sprachliche Unterstützung, lernen neue Wörter und *chunks* im Zusammenhang und verinnerlichen diese bestenfalls für das nächste Mal. Die Sandwich-Technik lässt sich ebenfalls auf eine für die Kinder spannendere Weise umsetzen, da in der Regel selbst wiederholte fremdsprachliche Äußerungen der Handpuppe nicht langweilig werden (Ebd.: 62).

Eine Sprachreflexion kann beispielsweise im Anschluss an das Handpuppenspiel folgen, wenn diese sich bereits verabschiedet hat. In einem Beispiel, welches Heribert Rück zum Einsatz einer Rabenhandpuppe vorstellt, werden die Formen *je m'appelle*, *tu t'appelles*, *il s'appelle* und *elle s'appelle* gebraucht (Rück 2004: 165f). Der Rabe stellt sich dort vor,

fragt die Kinder nach ihren Namen und präsentiert im Anschluss seine eigene Familie. Grammatische Strukturen können in die Dialoge mit der Handpuppe gut eingebunden, variiert umgesetzt und zur anschließenden Reflexion sowie einem kontrastiven Sprachvergleich genutzt werden. Die SchülerInnen lernen beispielsweise, dass *je m'appelle* wortwörtlich übersetzt „ich mich nenne“ bedeutet. In diesen Phasen der Sprachbewusstheit kann das Deutsche also funktional zum Einsatz kommen.

Zuletzt gilt es, neue Wörter, *chunks* und Redemittel mit den Kindern zu sammeln und festzuhalten. Ob diese als Hilfen im Klassenzimmer aufgehängt werden oder im Rahmen von Wortlisten oder Wort-Schatztruhen (vgl. Sambanis 2007: 198) gesichert werden, die Umsetzungsmöglichkeiten sind vielfältig. Wichtig ist, dass gesammelte Wörter, *chunks* und Redemittel wieder aufgegriffen, variiert und erweitert werden. Dabei ist diszipliniert auf eine fremdsprachliche Umsetzung zu achten.

Zuletzt ist am Beispiel der Handpuppe auch der Grundsatz der Transparenz erfüllt. Für die SchülerInnen ist eindeutig, dass die Handpuppe ausschließlich in der Fremdsprache spricht.

Der Einsatz einer Handpuppe stellt insgesamt eine gute Möglichkeit der funktionalen und reflektierten Sprachverwendung im Grundschulfremdsprachenunterricht dar. Dennoch muss betont werden, dass wie bei allen Routinen und Ritualen der Einsatz einer Handpuppe nicht „überstrapaziert“ werden darf, sodass sie für die SchülerInnen ein besonderer und gern gesehener Gast bleibt (Rück 2004: 165). Zudem ist zu bedenken, dass der starke Fokus auf die Handpuppe als „Muttersprachler“, die Lehrkraft in ihrer Kompetenz als fremdsprachlichen Inputgeber in den Hintergrund rücken kann. Die Handpuppe ist also eine geeignete Methode, weist jedoch auch Begrenzungen in ihrem Einsatz auf. Im letzten Kapitel sollen daher abschließend die Möglichkeiten und Begrenzungen einer reflektierten funktionalen Einsprachigkeit diskutiert werden.

8.3 Diskussion: Möglichkeiten und Begrenzungen

Zum Abschluss dieser Arbeit besteht die Notwendigkeit einer Diskussion über die Möglichkeiten und Begrenzungen der Mitbenutzung von Deutsch im Sinne einer reflektierten funktionalen Einsprachigkeit. Ein großes Potenzial besteht erst einmal darin, dass die Lehrkräfte entlastet werden. Sie müssen nicht beharrlich an einer strikten Einsprachigkeit des Unterrichts festhalten. Durch eine solche Forderung würde die Gefahr bestehen, dass Lehrkräfte sich zu sehr an vorstrukturiertes Material und festgelegte Lerninhalte klammern und die spontane, authentische Kommunikation weitestgehend vermeiden. Eine funktionale Einsprachigkeit im Unterricht zwar vor allem die Wichtigkeit von fremdsprachigem Input und dem Ziel einsprachiger Kommunikation, was durchaus mithilfe verbaler, nonverbaler oder paraverbaler Support-Strategien, Routinen sowie eingeübten *chunks* und Redemitteln erreichbar ist. Funktionale Einsprachigkeit bereichert den Unterricht jedoch zusätzlich durch die Verwendung des Deutschen. Sofern der Einsatz reflektiert ist, stellt er eine Unterrichtstrategie dar, durch welche den Lehrkräften mehr Methoden zur Verfügung gestellt werden, auf die im Unterricht zurückgegriffen werden können. So besteht die Möglichkeit der Förderung von Fähigkeiten wie die Sprachmittlung, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz, welche mit zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts gezählt werden. Durch kontrastive Sprachvergleiche mithilfe des Deutschen können die SchülerInnen beispielsweise auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Satzstrukturen und Wortbedeutungen aufmerksam gemacht werden. Dies eignet sich vor allem bei sogenannten *false friends*, wie zum Beispiel „*la glace*“ gegenüber „das Glas“, welche bei einer reinen Einsprachigkeit schnell zu eingprägten Fehlern werden können. Auch die Bedeutung der Vorerfahrungen aus möglichen Erst- und Zweitsprachen muss an dieser Stelle noch einmal betont werden. Ein Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht lässt sich auch bei der striktesten Einsprachigkeit nicht vermeiden, denn auch wenn nur unterbewusst, sind diese Sprachen für die SchülerInnen immer präsent. Anders als beim Erstspracherwerb verfügen sie in ihrem Alter schon über ein Netzwerk an Begriffen, die untereinander verknüpft und mit Bedeutungen verbunden sind. Sie haben zudem bereits erste Sprachlernstrategien entwickelt. Es wurde bereits herausgearbeitet, dass nicht der Erwerb von Sprache für das Verstehen derselben sorgt, sondern das Verstehen erst den Spracherwerb ermöglicht. Da sich das Verstehen besonders auf das bereits vorhandene Sprachwissen der Kinder aus dem Erstspracherwerb bezieht, ist eine Bewusstmachung und Nutzung von bereits bestehenden Erfahrungen und Strategien vorteilhaft. Die

reflektierte funktionale Einsprachigkeit knüpft daran an, diese Vorerfahrungen gezielt zur Förderung und zum Aufbau der Fremdsprachenkenntnisse einzusetzen.

Zuletzt gilt es jedoch auch Grenzen aufzuzeigen. Die erste Begrenzung liegt darin, dass die Kinder von Anfang an ein Gefühl für die Sprache bekommen müssen. Zu viele Sprachenwechsel verhindern eine fremdsprachliche Unterrichtsatmosphäre, da die Französischstunde unter Umständen nicht ausschließlich mit Französisch verbunden wird. Gerade für die Anfangsphase ist der Erwerb von Strategien im Umgang mit Verständnisschwierigkeiten wichtig. Sind die Kinder mit der Kommunikation auf Deutsch erfolgreich, werden sie eventuell keine Notwendigkeit sehen, die Fremdsprache intensiver zu lernen. Die Folge kann eine geringe Anstrengungsbereitschaft sein. Gerade in Bezug auf die Sandwich-Strategie ist daher große Vorsicht geboten. Die Grenze von „zu viel Deutsch“ ist bei der funktionalen Einsprachigkeit jedoch nicht leicht festzulegen. Die Lehrkräfte brauchen daher ein gutes Empfinden für das Können ihrer einzelnen SchülerInnen, müssen den Einsatz von Deutsch ständig reflektieren und konsequent bereits gelernte fremdsprachliche Ausdrücke einfordern, viel mehr noch als Vorbild selbst nutzen. Hier schließt eine weitere Begrenzung an. Die SchülerInnen bringen untereinander verschiedene Kenntnisse mit, oft sitzen sogar MuttersprachlerInnen der Fremdsprache im Unterricht. Auch der unter Umständen hohe Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist nicht zu vernachlässigen. Die Sprachkenntnisse in der Fremdsprache sowie den Erstsprachen sorgen für große Vielfalt im Klassenzimmer. Die Sprachverwendung der Lehrkraft, welche an die SchülerInnen angepasst werden muss, stellt somit ein weit aus komplexeres Thema dar, wenn die Sprache der SchülerInnen miteinbezogen wird. Für jede Klasse benötigt die Lehrkraft ein Bewusstsein, was sie den Lernenden abverlangen kann. Nicht auf jede Klasse kann mit den gleichen Methoden eingegangen werden. Von den Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe wird daher viel gefordert. Dem anzufügen ist, dass der Einsatz einer reflektierten funktionalen Einsprachigkeit ausreichend Vorbereitung und Kenntnisse bedarf, die von den LehrerInnen nicht immer in diesem Maße erbracht werden kann. Eine intensive Vorbereitung stellt zwar einen großen Zeitaufwand dar, kann sich auf den Unterricht jedoch positiv auswirken. Zu bedenken ist jedoch, dass zu viel Vorbereitung auch die Authentizität im Sinne einer spontanen Sprachverwendung nehmen kann. Es ist zudem fraglich, ob von den Lehrkräften ein perfekter, immer auf die SchülerInnen abgestimmter Sprachgebrauch gefordert werden kann. Um den Anforderungen einer reflektierten funktionalen Einsprachigkeit gerecht zu werden, müssen Lehrkräfte nämlich sowohl die nötigen Sprachkenntnisse als auch ein

didaktisch-methodisches Wissen mitbringen, welches sich speziell an den Besonderheiten der Grundschule orientiert. Für die Fremdsprachendidaktik der Grundschule besteht insbesondere in Bezug auf die Sprachverwendung jedoch noch großer Forschungsbedarf, sodass den LehrerInnen Hilfestellungen und Orientierungsmöglichkeiten gegeben werden müssen. Gerade eine gute Lehrerausbildung ist nötig, damit die Lehrkräfte auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ausreichend vorbereitet sind.

9 Fazit und Ausblick

Zum Abschluss dieser Arbeit möchte ich die wichtigsten Erkenntnisse kurz zusammenfassen und einen Ausblick geben. Im Rahmen dieser Arbeit konnte deutlich gemacht werden, dass der Französischunterricht in der Primarstufe nach grundschuldidaktischen Prinzipien erfolgen muss. So bedeutet das Fremdsprachenlernen in der Grundschule weder eine einfache Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts der Sekundarstufe noch bloßes Spielen, Basteln und Singen. Im Sinne eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts wird von den Kindern vielmehr eine kommunikative Progression erwartet mit einem Fokus auf den Kompetenzen „Hören“ und „Sprechen“. Zudem soll der Grundschulfremdsprachenunterricht einen Grundstein für lebenslanges Sprachenlernen legen und zur Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen. Die deutschlandweit verschiedenen Vorgehensweisen machen auf die derzeit vorherrschende Uneinigkeit gegenüber idealen Methoden der Umsetzung sowie auf die Komplexität der Thematik aufmerksam. Gerade durch die geringe zur Verfügung stehende Unterrichtszeit werden hohe Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt, die SchülerInnen in einer begrenzten Zeit zur fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit zu führen. Die Orientierung an dem jungen Alter der Kinder und den Bedingungen des Anfangsunterrichts erfordern jedoch besondere Kompetenzen der Lehrkraft. Gerade in Bezug auf die Lehrersprache ergeben sich für die Lehrkräfte häufig Fragen.

In dieser Arbeit wurde insbesondere die Frage nach der Legitimierung von Sprachenwechsel ins Deutsche aufgegriffen. So konnte verdeutlicht werden, dass die Unterrichtssprache von Anfang an Französisch sein soll. Die SchülerInnen müssen sich durch intensiven sprachlichen Input an den Klang der Sprache gewöhnen können und die Möglichkeit zu implizitem Lernen erlangen. Die Bedeutung der fremdsprachlichen Kommunikation als Medium und Ziel des Französischunterrichts muss den Lernenden bereits in der Anfangsphase bewusst gemacht werden. Daher ist es im Grundschulfremdsprachenunterricht besonders wichtig, dass authentische Kommunikationssituationen in der Fremdsprache geschaffen werden. Daraus resultiert ein Unterricht, in welchem die französische Sprache sowohl rezeptiv als auch produktiv im Fokus steht.

Dennoch bedarf es gerade in der Anfangsphase einer behutsamen Vorgehensweise der Lehrkraft. Fremdsprachlicher Input muss an die SchülerInnen angepasst sein und körper-

sprachlich, mimisch und gestisch begleitet werden, um die Kinder bestmöglich zu unterstützen. Es ist zudem gerade in Bezug auf die Anfangsphase nicht zielführend, an einer strikten Einsprachigkeit festzuhalten. Dies könnte einerseits mit einer Frustration auf Seiten der SchülerInnen einhergehen, die in der Fülle an sprachlichem Input „ertrinken“. Auf der anderen Seite sind auch die Lehrkräfte, gerade in Hinblick auf die geringe zur Verfügung stehende Unterrichtszeit, häufig überfordert, eine absolute Einsprachigkeit durchzusetzen. So ist es im Sinn einer funktionalen Einsprachigkeit in bestimmten Situationen sogar sinnvoll, auf die Schulsprache Deutsch zurückzugreifen, sofern beide Sprachen nicht einfach durcheinander gebraucht werden. Vielmehr ist eine Reflexion sowie didaktisch-methodische Überlegung jedes Sprachenwechsels nötig. Es macht einen Unterschied, ob aus der Not heraus zur Verwendung des Deutschen gegriffen wird oder ob die Schulsprache gezielt und geplant zur Förderung von Fremdsprachenkompetenzen eingesetzt wird. Statt zu trennen, gilt es vielmehr zu verknüpfen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden Grundsätze erarbeitet, welche das Unterrichtsprinzip einer reflektierten funktionalen Einsprachigkeit beschreiben. Eine konkrete Umsetzung konnte am Beispiel des Einsatzes von Handpuppen im Grundschulfremdsprachenunterricht aufgezeigt werden.

Zum Abschluss möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die Sprachverwendung im Fremdsprachenunterricht im Rahmen dieser Arbeit nicht in ihrer ganzen Komplexität betrachtet werden konnte. Konkretere Überlegungen machen es notwendig, auch die Sprachverwendung der SchülerInnen mit einzubeziehen. Insgesamt gilt es jedoch aufzuzeigen, welcher großer Forschungsbedarf derzeit noch auf diesem Gebiet besteht. So muss insbesondere der Grundschulfremdsprachenunterricht in Französisch mehr in die Forschung eingebunden werden. Für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist es jedoch unerlässlich, die Lehrkräfte durch eine entsprechende Bildung sowie Erkenntnisse aus der Forschung zu unterstützen.

10 Literaturverzeichnis

- Apelt, Walter (1991): *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierung und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Asher, James (1977): *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, California : Sky Oaks Production.
- Bleyhl, Werner (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Schroedel Verlag, Hannover.
- Bleyhl, Werner (2002): Über die Verstehensmethode. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts*. Verfügbar unter: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/Brosch_Fremdsprachen%20-%20010305.pdf (22.12.2020)
- Bleyhl, Werner (2005): Fremdsprachenlernen - "gesteuert" oder nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 2-7.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): *Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/116880/a75bd78c678436499c1afa0e718c1719/gelebte-vielfalt--familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf> (22.12.2020).
- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1990): Die kompliziertere Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Rückblick und Ausblick. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 24(104), 4-17.
- Butzkamm, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2000): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, 97 – 113.
- Butzkamm, Wolfgang (2005): *Der Lehrer ist unsere Chance*. Essen: Buchverlag Professor A. W. Geisler.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.

- Caspari, Daniela; Schädlich, Birgit (2020): Sprechförderung im Französischunterricht als Teil einer mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung. In: Küster, Lutz (Hrsg.): *Prendra la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 37-45.
- Deters-Philipp, Ann-Cathrin (2018): *Lehrersprache Im Englischunterricht an Deutschen Grundschulen*. 1. Aufl. ed. Münster: Waxmann.
- Doyé, Peter.; Lüttge, Dieter. (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Forschungsprojekt Früher Englischunterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Dulay, Heidi C.; Burt, Marina K. (1974): Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. In: *Language Learning* 24, 37-53.
- Elsner, Daniela (2010): *Englisch in der Grundschule unterrichten. Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gompf, Gundi (1971): *Englisch in der Grundschule. Schulversuche in der BRD, Frankreich, Schweden und der CSSR*. Weinheim: Beltz.
- Haudeck, Helga (2000): Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren. In: Bleyhl, Werner: *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel, 59-68.
- Hegele, Irmintraut (1996): Fremdsprachen in der Grundschule. Ansätze, Entwicklungen, Perspektiven. In: Duncker, Ludwig: *Bildung in europäischer Sicht. Perspektiven für die Pädagogik der Grundschule*. Langenau-Ulm: Armin Vaas, 107-126.
- Helbig, Beate (1998): *Textarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I: Eine deskriptiv-interpretative Studie zum bilingualen deutsch-französisch Bildungsgang des Gymnasiums*. Unveröffentlichte Dissertation. Ruhruniversität Bochum.
- Kierepka, Adelheid (2004): Eine Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion im Englischunterricht der Klassen 1-4. In: Kierepka, Adelheid; Krüger, Renate; Mertens, Jürgen; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 163-172.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen.
- Klippel, Friederike (2003): Teaching in English – Teacher Language in Primary School. In: Hermes, Liesel; Klippel, Friederike: *MAFF Früher oder später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht*. Band 8. Berlin und München: Langenscheidt, 53-68.

- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): „*Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeptionen 2004*“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf (22.12.2020).
- Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf. (22.12.2020)
- Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): *Bericht: „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf (22.12.2020).
- Kubanek-German, Angelika (2003): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht*. Band 2: Didaktik der Gegenwart. Münster: Waxmann.
- Mayer, Nikola (2005): Entdeckendes Lernen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: Doyé, Peter (2005): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, 54-66.
- Méron-Minuth, Sylvie (2009): *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen: Narr.
- Mertens, Jürgen (2007): Zum Wechselspiel von Inhalt und Form beim frühen Französischlernen. In: Kierepka, Adelheid; Klein, Eberhard; Krüger, Renate (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 61-72.
- Meyer, Edeltraud (1999): Probleme der Lehrplanentwicklung für den Französischunterricht an Grundschulen. In: Prinz, Manfred Friedrich: *FFF - Frühes Fremdsprachenlernen Französisch*. Tübingen: Narr, 45-57.

- Neveling, C. (2007): Die Untersuchung der Sprechkompetenz im frühen Französisch - eine empirische Studie an Berliner Grundschulen. In: Vollmer, H.-J.: Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. Lang, Frankfurt, Main, S. 259-278.
- Otten, Edgar (1999): Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4(2). Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/654> (22.12.2020).
- Pelz, Manfred (1989): *Lerne die Sprache des Nachbarn – Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Remmert, Imogen (2003): Rituale im Fremdsprachenunterricht – Inseln des Vertrauten. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg: *Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichung mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen Englisch und Französisch*. Verfügbar unter: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw2/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/fremdsprachen_grundschule.pdf (22.12.2020).
- Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Fürgen; von der Handt, Gerhard (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 49-82.
- Riemer, Claudia; Hufeisen, Britta (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. Modelle und theoretische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; et al.: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 1. Band. Berlin und New York: De Gruyter, 738-753.
- Rück, Heribert (2004): *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch. Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft*. Landau: Knecht.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): *Lehrplan Grundschule. Englisch*. Verfügbar unter: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2427_lp_gs_englisch_2019_final.pdf?v2 (22.12.2020).
- Sambanis, Michaela (2007): *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule. Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sambanis, Michaela (2008): Sprechen im Anfangsunterricht oder ist Schweigen Gold? In: Cwik, Gabriele: *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen, 54-67.

- Sauer, Helmut (1993). „Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. Skizze einer historisch-systematischen Standortbestimmung.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 46(2), 85–94.
- Sauer, Helmut (2000a): *Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen*. Leipzig: Klett.
- Sauer, Helmut (2000b): „Frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule – ein Irrweg?“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 53(1), 2–7.
- Sauer, Helmut (2004): Erfahrungen und Erkenntnisse der Geschichte des frühbeginnen- den Fremdsprachenlernens. In: Kierepka, Adelheid; Krüger, Renate; Mertens, Jürgen; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 11-34.
- Schlemminger, Gérald (2010): Grundschüler im Fremdsprachenunterricht kognitiv fördern. In: *Französisch heute*. 41(3), 107-110.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209-231.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2015): *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10. Teil C Moderne Fremdsprachen Jahrgangsstufen 1 – 10*. Verfügbar unter: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf. (22.12.2020).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017): *Rahmenlehrplan 1-10 kompakt. Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick*. Verfügbar unter: https://berlinbritishschool.de/wp-content/uploads/2019/10/BRLP_DEEN.-pdf (22.12.2020).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2020): *Schulverzeichnis 2020/21. Grundschulen mit Französisch als 1. Fremdsprache*. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/berliner-schulen/schulverzeichnis/SchulListe.aspx>. (16.09.2020).
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofty.
- Swain, Merrill. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In : Gass, Susan ; Madden, Carolyn (Hrsg.) : *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newburg House, 235-253.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen - Methoden*. Berlin: Cornelsen.

- Thaler, Engelbert (2014): Lehrersprache. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* Basisheft 1, 15-16.
- Thürmann, Eike; Otten, Edgar (1994): Begegnung mit Sprachen in der Grundschule und interkulturelle Erziehung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen: Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*. Soest, 11-29.
- Todtenhaupt-Duscha, Katja; Duscha, Michael (2008): Methoden und Medien. In: Cwik, Gabriele: *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen, 16-42.
- Weiß, Sabine; Braune, Agnes; Kiel, Ewald (2010): Berufswunsch Französischlehrer/in – Motive und Selbstbild. In: *Französisch heute* 41(3), 129-135.
- Wessel, Frank (2012): Nur Englisch sprechen? In: Böttger, Heiner: *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 49-59.
- Wode, H. (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Vygotski, Lev S. (1964): *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Vygotski, Lev S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ziegler, G.; Franceschini R. (2007): *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ZydatiB, W. (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzeptes für zweisprachige Immersionsprogramme*. München: Hueber.