

Fremdsprachen in der Grundschule

Lehren und Lernen
mit dem Konzept des
kommunikativen
Unterrichts



Für Lehrkräfte,
Elternvertreter
und Eltern-
vertreterinnen





Ansprechpartner/innen der „Infostelle Fremdsprachen Grundschule“

- Meike Geesmann:** Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Abt. 4, Schlossplatz 4, 70173 Stuttgart
Telefon: (07 11) 2 79-25 22
- Harald Schempp:** Rektor der Grundschule Haigerloch
Oberstadtstraße 64, 72401 Haigerloch
Telefon: (0 74 74) 95 47-0
- Waltraut Graß:** Landesinstitut für Erziehung und Unterricht,
Abt. 2, Rotebühlstraße 131, 70197 Stuttgart
Telefon: (07 11) 66 42-2 40
- Uta Wallaschek:** Staatliches Seminar für schulpraktische Ausbildung, Sindelfingen,
Leonberger Straße 2, 71063 Sindelfingen
Telefon: (0 70 31) 70 79-20

Impressum

- Herausgeber:** Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Schlossplatz 4 (Neues Schloss), 70173 Stuttgart
Telefon: (07 11) 2 79-0
E-Mail: poststelle@km.kv.bwl.de
Internet: www.km.bwl.de
- Redaktion:** Christa Engemann, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Meike Geesmann, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Harald Schempp, Grundschule Haigerloch
Detlef Böhme, Oberschulamt Karlsruhe
Marlis Camboni, Grundschule Iffezheim
Ingrid-Barbara Hoffmann, Grundschule Sindelfingen-Goldberg
Michaela Sambanis, Hans-Thoma-Grundschule, Karlsruhe
Michael Staiger, Staatliches Schulamt Ludwigsburg
- Verantwortlich:** Christa Engemann/Meike Geesmann/Brigitte Kieser,
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
- Fotos:** Robert Thiele, Stuttgart
- Layout:** Udo Schwalm, Bräuer GmbH Druckerei und Verlag
- Druck:** Hugo Matthaes Druckerei und Verlag GmbH & Co. KG
Olgastraße 87, 70180 Stuttgart



Inhaltsverzeichnis

Vorwort 2 <i>Annette Schavan MdL, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg</i>	Einsatzmodelle von Lehrkräften im Fremdsprachen- unterricht der Grundschule 44 <i>Christa Engemann</i>
Träumen auf Englisch oder Das macht zusammen dix-neuf bonbons 3 <i>Christa Engemann</i>	Französischunterricht in einer altersgemischten Eingangsstufe – „Schulanfang auf neuen Wegen“ 46 <i>Michaela Sambanis</i>
Über die Verstehensmethode 7 <i>Werner Bleyhl</i>	Englischunterricht nach dem neuen Lehrplan in Klasse 1 48 <i>Hildegund Berger</i>
Fremdsprache in der Grundschule – eine Chance für alle Kinder 14 <i>Erika Werlen</i>	Fremdsprachen für unsere Kinder – wie stellen Sie sich das denn praktisch vor? 49 <i>Linda Wortmann</i>
Fremdsprachen in der Grundschule 18 <i>Heidemarie Sarter</i>	Einsatz von Multimedia im Fremdsprachen- unterricht der Grundschule 50 <i>Rita Reuß</i>
Die Integration der Fremdsprache 26 <i>Marlis Camboni</i>	Einige Lehrwerke für den Französischunterricht in der Grundschule 53 <i>Marlis Camboni/Michaela Sambanis</i>
Leistung und Leistungsbeurteilung 28 <i>Werner Bleyhl</i>	Pädagogische Tatsachenforschung 54 <i>Günter Gerngross/Herbert Puchta</i>
Argumente für Französisch 35 <i>Christa Engemann</i>	Grenzüberschreitende Zusammenarbeit 62 <i>Sabine Gramlich</i>
Europalehrer/Europalehrerin 37 <i>Margret Rüp</i>	Literaturliste 63
Neue Aufgaben – neue Herausforderungen 40 <i>Ingrid-Barbara Hoffmann</i>	Ansprechpartner 65
Nicht nur für die Schule lernen, sondern für die Schüler/innen 42 <i>Dorothea Neubert/Waldemar Stanicek</i>	





Vorwort



Das Schuljahr 2001/02 begann mit einem weiteren wichtigen Schritt in Richtung Grundschule der Zukunft. An 470 Grundschulen und rund 80 Sonderschulen mit Grundschulstufe starteten die Schülerinnen und Schüler in die zweijährige Pilotphase „Fremdsprachen in der Grundschule“. Das war der Auftakt zur Einführung der Pflichtfremdsprache mit Beginn der 1. Klasse, die ab 2003 auf der Grundlage des Bildungsplanes für alle Schulanfängerinnen und -anfänger in Baden-Württemberg unterrichtet wird. Kein Wagnis, sondern logische Konsequenz zeitgemäßer Fremdsprachendidaktik und innovativer Schulentwicklung.

Ein schülerorientiertes, kreatives und modernes Lernkonzept in den ersten Schuljahren schafft beste Voraussetzungen für späteres Lernen. Gerade hier liegt auch die Chance für die Fremdsprache. Mit engagiertem Vorbild und innovativem Lernkonzept zeigen die Lehrerinnen und Lehrer den Kindern, wie spannend es ist, Englisch oder Französisch zu sprechen, zu lesen und zu schreiben und in die Besonderheiten dieser Kulturen einzutauchen. Damit legen sie auch das Fundament für den weiteren Fremdsprachenunterricht.

Die spezifischen Merkmale des Fremdsprachenunter-

richts in der Grundschule sind ganzheitliches Lernen, Lernen mit Bewegung, mit Geschichten und Musik. Nach dem Prinzip vom Hören zum Hörverstehen, vom Hörverstehen zum Lesen und Schreiben entwickelt sich der Lernprozess. Mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts vermitteln die Lehrkräfte die Fremdsprache nicht als theoretisches Regelsystem, sondern als Werkzeug zur Verständigung zwischen Menschen – handlungsorientiert und eingebettet in alltägliche Situationen. Die Themen orientieren sich an der Welt der Kinder. Inhalte werden in andere Fächer integriert und spiralförmig aufgegriffen, wiederholt und ergänzt. Beispielsweise aus den Bereichen Familie, Freunde, Tiere, Spielen und Schule: Wie kann ich etwas fragen, ein Gefühl ausdrücken, jemandem alles Gute wünschen oder eine Auskunft geben? Dies ist in allen Fächern möglich. Eine Geburtstags Einladung lesen, einen Einkaufszettel für ein englisches Frühstück schreiben, eine Bilder Geschichte malen und beschriften: Das Heranführen an Schriftbilder ist vielfältig. Grammatik hat dienende Funktion und läuft analog zum fortschreitenden Bewusstmachen der Muttersprache oder der Fremdsprache Deutsch.

Die Broschüre enthält neben fachwissenschaftlichen Beiträgen zum heutigen Stand des frühen Fremdsprachenlernens auch aktuelle Informationen zur Ausbildung der Lehrkräfte und Hinweise zur Umsetzung der neuen Lehrpläne in Englisch und Französisch.

Mein besonderer Dank gilt all denen, die an der Publikation mitgearbeitet haben. Vor allem aber danke ich den vielen Lehrerinnen und Lehrern, die sich mit großem Engagement und viel Freude ihrer neuen Aufgabe annehmen und damit ihren Schülerinnen und Schülern das Tor zur Welt ein Stückchen weiter öffnen.

Dr. Annette Schavan Mdl
Ministerin für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg



Christa Engemann

Träumen auf Englisch oder Das macht zusammen dix-neuf bonbons

2003: Alle baden-württembergischen Erstklässler lernen eine Fremdsprache 2001: Pilotphase an 470 Grundschulen

Wie Erstklässler eine Fremdsprache lernen...

„Hocus und Lotus sind einfach süß“, sagen die Kinder. „Etwas mehr als Maskottchen sind die beiden Dinos schon“, fügt die Lehrerin hinzu.

Um breitere Erfahrungen mit Grundschulenglisch auch im 1. und 2. Schuljahr zu gewinnen, beteiligt sich Baden-Württemberg seit 1998 neben Teilnehmern aus acht europäischen Ländern als einziger deutscher Partner am Projekt DINOCROC, einem europäischen Projekt für das frühe Fremdsprachenlernen. Grundschulen in Heilbronn, Göppingen, Ludwigsburg und Stuttgart sind mit von der Partie.

Die Dinocroc sind Lern-Bilderbuch sind halb Dinosaurier halb Krokodil und nehmen schon Erstklässler mit auf ihre Bildungsreise durch die englische Sprache. Ihre Abenteuer werden nachgespielt, natürlich im „dino-krokodilischen“ Dialekt, den schon der junge Shakespeare sprach. Um den Kindern zu helfen, den Sinn des Gesprochenen zusätzlich über nonverbale Mittel zu erschließen, ist ausdrucksstarke Gestik und Mimik besonders wichtig: „Now you really look like a crocodile!“ Nicht mehr als 20 Minuten täglich verbringen die Kinder mit „Hocus“ und „Lotus“, hinzu kommt das Kassettenhören zu Hause und nicht zuletzt die Zeit, in der ihre Phantasie weiterarbeitet. Denn der Lernerfolg klingt manchmal so: „Ich hab heut nacht von ‚Lotus‘ geträumt, auf Englisch!“

Szenenwechsel:

An der Hans Thoma-Schule in Karlsruhe unterrichtet Michaela Sambanis Französisch ab Klasse 1. Sie erprobt das neue baden-württembergische Unterrichtskonzept, das die positiven Elemente des Programms „Lerne die Sprache des Nachbarn“ aufnimmt. Schon während der Lehrplanentwicklung und Lehrplananhörung für das neue Fremdsprachenkonzept hat sie gleich Sequenzen daraus mit ihren Kindern ausprobiert und ihre Erfahrungen eingebracht: „Gerade die Kinder im 1. und 2. Schuljahr zeigen sich offen für eine Fremdsprache und verlangen ständig nach mehr.“ Flexibel auf die Kinder reagieren und ihr individuelles Lernen unterstützen ist das A und O. „Häufig beginnen die Kinder, das Neue

murmeln mehrfach zu wiederholen, Chorsprechen ist erlaubt. Einem meiner Erstklässler, der bis Weihnachten kein einziges französisches Wort sprach, gefiel „Papa Noel“ so gut, dass er dieses Wort immer und immer wieder mit sichtlicher Freude sagte. Ab diesem Zeitpunkt war der Damm gebrochen“, erzählt Michaela Sambanis. Und wenn die Kinder die Sprachen mischen? „Das ist ein ganz normaler Vorgang beim Sprachlernprozess und ein wichtiger Schritt beim Spracherwerb“, erläutert sie. „Ein Beispiel: Bei

der Behandlung des Zehnerübergangs im Mathematikunterricht meldete sich Anne „Das macht zusammen dix-neuf bonbons“.

Erfahrungen sind wichtig...

In Baden-Württemberg hat bereits jede dritte Grundschule Erfahrungen mit einer Fremdsprache, fast 500 Schulen mit Französisch, über 300 Schulen mit

Englisch. Die ersten Versuche liegen dreißig Jahre zurück. 1984 startete an der Rheinschiene das Begegnungsprogramm „Lerne die Sprache des Nachbarn“ an 3. und 4. Grundschulklassen, das so gerne angenommen wurde, dass 15 Jahre später bereits 95 Prozent der dortigen Grundschulen daran teilnehmen. Gegenwärtig profitieren 34.984 Kinder davon.

Partnerschulen, gemeinsame Schullandheimaufenthalte, Besuche in der Gastklasse und gemeinsame Projekte sind an vielen Grundschulen am Oberrhein Standard. Zur Vorbereitung eines Besuchs hat die Weinbrenner Schule, eine zweizügige Grundschule, für ihre Partnerschule im Elsass eine Dokumentation über Tiere aus dem Karlsruher Zoo verfasst und sie ins Internet eingestellt. Und die Kinder aus Ohlungen im Elsass stimmen ihre deutsche Partnerklasse aus der Stadt mit einer Interneteinstellung über Tiere vom Bauernhof auf den Besuch ein.

Die Schulen, die 2001 noch nicht zum Zug kommen, können ihr Angebot weiterführen und mit Lehrplaninhalten anreichern.

Aber mit System...

Neues Konzept – eingebettet in die Grundschulpädagogik

Die vielfältigen Erfahrungen der Grundschulen und neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zum frühen Fremdsprachenler-

„Zum Stundenplan einer modernen Primarschule des 21. Jahrhunderts gehört eine Pflichtfremdsprache genauso selbstverständlich wie Mathematik und Deutsch, wie Musik und Sport. Der Fremdsprachenunterricht wird ein ganz normaler Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Grundschule...“

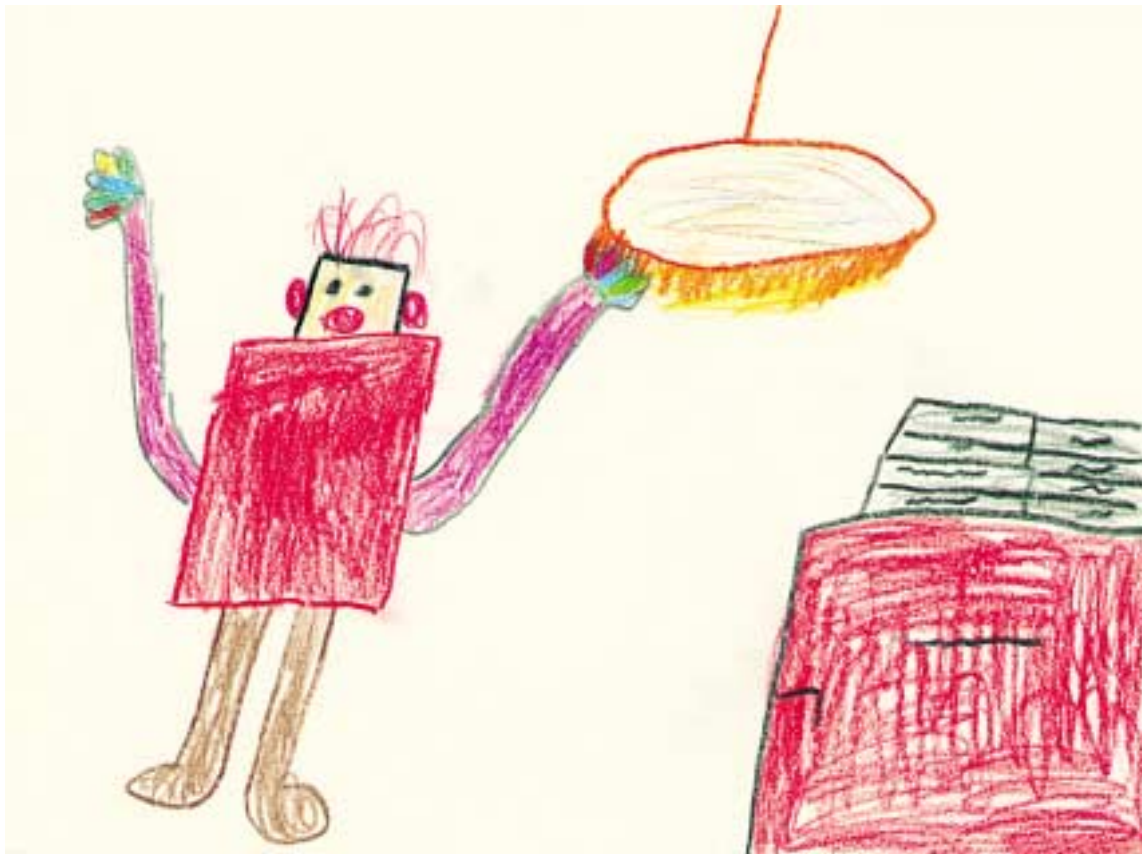
Kultusministerin Dr. Annette Schavan



nen waren die Basis für das neue baden-württembergische Fremdsprachenkonzept für die Grundschule. Konkret: Ab dem Schuljahr 2003/04 beginnen alle baden-württembergischen Erstklässler mit einer Fremdsprache nach modernen, grundschulangemessenen pädagogischen Prinzipien – so der Ministerratsbeschluss vom 23. Mai 2000. Die Lehrkräfte werden die Kinder die Fremdsprache erleben lassen. Mit allen Sinnen. Beim gemeinsamen Frühstück beispielsweise. „I'd like something to drink“, wird Toto, die Handpuppe, sagen und Max die ersten englischen Worte entlocken. Roberta wird herausfinden wollen, was Toto sonst noch alles mag. Begeistert werden die beiden im Sportunterricht beim englischen Bändertanz mitmachen oder die Zahlenreihen im Mathematikunterricht mit den anderen auf deutsch und auf englisch sprechen. Während Freiarbeitsphasen wird Max in der Lesecke einen Kopfhörer aufsetzen und sich die Geschichte von Ernie and Bert and the fire alarm anhören und nebenher

der hören, Aufforderungen hören. Hören, Hören, Hören... Vom Hören zum Hörverstehen ist das Prinzip, das eine kommunikative Progression ermöglicht und Grammatik nebenbei mitnimmt. Wer hat es nicht im Kopf: I eat, you eat, he she it eats, we ... to take, took, taken... endlose Grammatikreihungen haben ausgedient. Kommunikation ist das Hauptziel im Anfangsunterricht, erstes Lesen der fremden Sprache und Schreiben in geeigneten Situationen kommen in den Klassen 3 und 4 hinzu.

Die günstigen Lernvoraussetzungen bei den Kindern und ihre Unbefangenheit im Umgang mit Sprachen werden genutzt. Der Unterricht kann wie folgt umrissen werden: Betonung des kommunikativen Charakters, situations- und erlebnisorientierte Vermittlung mit Themen, die das Grundschulkind interessieren und Verknüpfungen zum Heimat- und Sachunterricht zulassen, wie Familie, Schule, Spielzeug, Tiere, Wetter, Jahreslauf und Feste. Die wesentlichen Zielsetzungen des themen- und handlungsorien-



das Bilderbuch dazu anschauen, während Roberta zu Wörtern, die sie über Kopfhörer hört, die richtigen Bildkarten sucht. Und Max wird seiner Mutter so lange in den Ohren liegen, bis sie ihm die Kassette und das Bilderbuch für zu Hause kauft. Stolz wird er seiner Mutter ein selbst gemaltes Bild präsentieren mit einem Feuerwehrauto, auf dem mit Großbuchstaben ungenlenk PUMPER TRUCK darunter steht.

Lehrpläne sind selbstverständlich...

In Sprache eintauchen mit Reim, Rhythmus, Bewegung und Musik... aber mit System. Ein systematischer Fremdsprachenunterricht: Das ist das Neue. Märchen hören, Spielszenen hören, Lie-

tierten Unterrichts sind mündliche Sprachkompetenz, Hörverstehen, Grundlegung von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstsein und die Sensibilisierung für Sprachen insgesamt, Lesefertigkeit und die Heranführung an Schriftbilder sowie Einblick in und Verständnis für andere Kulturen. Spiralförmig werden Themen und Situationen von einem zu anderen Schuljahr erweitert.

Die Lehrpläne geben Standards vor, auf denen aufgebaut werden kann.

Die Lehrpläne und die Mitglieder der Lehrplankommission finden Sie unter www.km.bwl.de



„Das Beherrschen einer Fremdsprache wird im 21. Jahrhundert zu einer Schlüsselfertigkeit wie Rechnen, Lesen, Schreiben...“

Ministerpräsident Erwin Teufel in der Pressekonferenz der Landesregierung am 23. Mai 2000 zur Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule

Das Konzept

Eckpunkte der Konzeption im Überblick

- Einführung des Fremdsprachenunterrichts im Schuljahr 2001/02 als Pilotphase an 470 Grundschulen und rund 80 Sonderschulen mit Bildungsgang Grundschule
- Flächendeckende Einführung im Schuljahr 2003/04
- Alle Kinder, die nach dem Grundschulbildungsplan unterrichtet werden, sowie ein Teil der Kinder der Förderschulen erhalten Fremdsprachenunterricht
- Der Fremdsprachenunterricht umfasst die Klassenstufen 1 bis 4 (Pflichtunterricht)
- Beginn der Einführung des Fremdsprachenunterrichts mit Klassenstufe 1 sukzessive aufbauend
- Erweiterung der Stundentafel der Grundschule um 8 Stunden; 2 Stunden pro Klassenstufe
- Fremdsprache: Englisch / Französisch; ohne individuelle Sprachenwahl
- Altersgemäßer, grundschulspezifischer Unterricht
- Lehrpläne für alle Jahrgangsstufen
- Gewährleistung von Anschlüssen nach der Grundschule
- Leistungsfeststellung verbal im Anfangsunterricht, mit Noten in den Klassenstufen 3 und 4 wie in den übrigen Fächern, aber ohne Versetzungserheblichkeit

Durch schulartübergreifende Abstimmung der Lehrpläne werden Anschlüsse an den weiterführenden Schulen ermöglicht. Insgesamt werden bis zum Endausbau fast 1300 Lehrerstellen zusätzlich geschaffen und 5 Millionen Mark zusätzlich in die Qualifizierung von Lehrkräften investiert.

Wie geht es nach der Grundschule weiter?

Was die baden-württembergische Konzept im Kern von der bisherigen Praxis und von anderen Bundesländern unterscheidet, ist die Ergebnisorientierung des Unterrichts und die Anschlussmöglichkeit an weiterführende Schulen. Die Grundschulfremdsprache ist ein Element eines Fremdsprachen-Gesamtkonzepts für alle Schularten. Das ist ein moderner, zukunftsweisender Ansatz, der die individuelle Sprachlernbiografie des Kindes genauso berücksichtigt wie die motivationale Komponente des Fremdsprachenlernens. Das punktuelle und spielerische Fremdsprachenangebot der Grundschule und der Fremdsprachenbeginn ab Klasse 5 sind historisch gewachsene Zustände, die sich in Zukunft ändern werden.

Mit der Entscheidung für eine verpflichtende Grundschulfremdsprache ist gleichzeitig eine Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts in allen weiterführenden Schulen gefallen, die einen Umdenkungsprozess erforderlich macht.

Grundschulenglisch wird in den weiterführenden Schulen fortgesetzt. Beginnen Kinder in der Grundschule mit Französisch, können sie in der Hauptschule in Klasse 5 neben dem beginnenden Englischunterricht eine bis zu dreistündige Französisch-AG besuchen. In der Realschule wird es Englisch ab Klasse 5 geben, Französisch kann durch einen dreistündigen zweijährigen Brückenkurs in Klasse 7 fortgesetzt werden. Anschlussmöglichkeit heißt nicht Anschlusszwang. Auch im Gymnasium ist Englisch ab Klasse 5 wählbar. Ziehen Kindern mit Grundschulfranzösisch in ein Gebiet mit Grundschulenglisch um, erhalten sie Zusatzkurse. Überdies ist durch die Art des Unterrichts und die damit gesteigerte Sprachlernkompetenz eine gute Übertragbarkeit auf das Lernen einer anderen Fremdsprache gegeben.

Zweijährige Pilotphase: Warum?

In der zweijährigen Pilotphase ab dem Schuljahr 2001/02 werden an rund 400 Grundschulen Erfahrungen gesammelt. Mit den Lehrplänen, mit den schulorganisatorischen Bedingungen und mit dem Qualifizierungsprogramm. Dies kommt den anderen Schulen zugute, die 2003 einsteigen und wird bei der flächendeckenden Umsetzung berücksichtigt werden.

Die Zielsetzung, in den weiterführenden Schulen auf dem Unterricht der Grundschule aufbauen zu können, unterliegt organisatorischen Restriktionen und macht es erforderlich, in der Pilotphase regionale schulische Verbünde zu bilden. In der Regel sind Grundschulen, Sonderschulen mit Bildungsgang Grundschule, Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen und ein Gymnasium zu einem Verbund zusammengeschlossen. Ohne regionalen Verbund würden Kinder aus Grundschulen mit und aus solchen ohne Fremdsprachenunterricht in die weiterführenden Schulen kommen, was die Kontinuität und Weiterführung erschweren, wenn nicht unmöglich machen würde.

Sprachenwahl in der Grundschule: Warum eigentlich nicht?

Eine individuelle Wahl der Grundschulfremdsprache durch die Eltern ist aus mehreren Gründen nicht möglich. In Baden-Württemberg gibt es über 800 kleine einzügige bzw. noch weniger gegliederte Grundschulen, an denen nicht zwei Fremdsprachen parallel unterrichtet werden können. Die Schulen im ländlichen Raum müssten also benachteiligt werden. Die Entscheidung kann also nicht auf individueller Ebene getroffen werden, weil es dann Minimalgruppen gäbe, die nicht bezahlbar sind und die zu unzähligen weiteren Kleingruppen in den weiterführenden Schulen führen würden. Damit wäre die kontinuierliche Fortsetzung von vorneherein verbaut. Unbestritten gehört überdies zum Konzept der Grundschule eine gemeinsame Stundentafel und ein gemeinsames Bildungsangebot für alle Kinder.

Die baden-württembergische Fremdsprachenkonzeption mit ihren Anschlussmöglichkeiten setzt voraus, dass auf der Ebene der Grundschule und auch nur im Verbund mit anderen Grundschulen eine Fremdsprache angeboten wird, die weitergeführt werden kann. Es gilt somit die Regel: Ein Regionalverbund – eine Grundschulfremdsprache. Französisch als Grundschulfremd-



sprache schließt Englisch in den weiterführenden Schulen nicht aus. Französisch ist gerade am Oberrheingebiet aus historischen, geografischen, kulturellen und wirtschaftlichen Gründen im wahrsten Sinne des Wortes naheliegend.

3. Juli 2000: Sprachenkonferenz in Offenburg

Was nützt es mir
dass ich alle Sprachen kann
von den Hethitern
bis zu den Amerikanern
wenn ich nicht mehr
mit dem Nachbarn
am Gartenzaun
schwätzen kann
was nützt es mir
dass ich mit dem Nachbarn
am Gartenzaun
schwätzen kann
wenn ich dabei vergesse
wie man mit
der Welt spricht?

Gedicht von André Weckmann, Strasbourg

André Weckmann, Literat und Sprecher der elsässischen Kulturschaffenden, war unter den rund 70 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Sprachenkonferenz, die am 3. Juli 2000 in Offenburg stattgefunden hat und zu der Kultusministerin Dr. Annette Schavan u.a. Vertreter der Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur, Eltern, Schulen, deutsche und französische Schulverwaltung und den französischen Regionalrat eingeladen hatte.

Frau Prof. Dr. Erika Werlen, Sprachwissenschaftlerin aus Karlsruhe, postulierte in ihrem Referat mit dem Titel „Fremdsprache in der Grundschule – eine Chance für alle Kinder. Nachbarsprache Französisch – Schlüssel zur Zukunft“ die Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit, und zwar für alle Schülerinnen und Schüler. „Mehrsprachig sein heißt, dass das Individuum seine Muttersprache sicher beherrscht und mit weiteren Sprachen – mindestens zwei Gemeinschaftssprachen – so vertraut ist, dass es sich auf Kommunikation in der Fremdsprache einlässt und sie in Grundzügen erfassen kann.“ Was nicht damit gemeint ist, ist die aktive Beherrschung mehrerer Sprachen in Wort und Schrift, sondern die Basis zu schaffen für Sprachlernkompetenz und damit gleichzeitig den Keim zu legen für lebenslanges Lernen. Unterschiedliche Stufen und unterschiedliche Ausprägungsgrade sind dabei ganz selbstverständlich. Deutsch – Nachbarsprache Französisch – Verkehrssprache Englisch: Das Dreisockelmodell der Fremdsprachen-

konzeption und seine inneren Zusammenhänge, das Frau Professor Werlen vorstellte, wurde eingehend diskutiert.

Die Leistungen der Oberrheinkonferenz in Sachen Förderung der Nachbarsprache Französisch hob die derzeitige Präsidentin, Gerlinde Hämmerle, hervor. Englisch werde nicht in Frage gestellt, sei aber als Selbstläufer ohnehin begünstigt. Vorurteile und Ängste bei Eltern, aber auch bei Lehrkräften, abzubauen, sieht sie als dringliche Aufgabe. Es müsse deutlich gemacht werden, dass mit Französisch als erster Fremdsprache der Einstieg in eine Europäische Mehrsprachigkeit leichter gelänge und mit Grundschulfranzösisch nur Vorteile und bessere Berufsaussichten verbunden seien.

Gesamtelternbeiräte aus Freiburg und Durmersheim äußerten Bedenken wegen der Anschlüsse in den weiterführenden Schulen und Befürchtungen im Hinblick auf eine Benachteiligung der Kinder mit Grundschulfranzösisch. Marion Jegal, die Gesamtelternbeiratsvorsitzende der Stadt Freiburg, forderte darüber hinaus die Wahlfreiheit der Eltern bei der Grundschulfremdsprache.

Die Position der Kammern für Grundschulfranzösisch in der Oberrheinregion legte Dr. Norbert Euba, Hauptgeschäftsführer der Industrie- und Handelskammer Südlicher Oberrhein, dar und stellte drei Argumente in den Vordergrund:

Der Oberrhein als einheitlicher Wirtschaftsraum, der prägende Eindruck der Nachbarsprache Französisch und die von kleinen und mittleren Unternehmen gekennzeichnete Wirtschaftsstruktur am Oberrhein. „Zwei Drittel der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten sind in Handel, Dienstleistung, Gastronomie und bei staatlichen Institutionen und Organisationen ohne Erwerbsscharakter tätig.“ Wirtschaftszweige also, in denen Kommunikation und französische Sprachkenntnisse unabdingbar seien. Die Kammern baten die Kultusministerin, „im Bewusstsein, dass Englisch die führende Weltsprache ist und bleiben muss“ am Oberrhein als Grundschulfremdsprache Französisch einzuführen, denn „die Sprachbarriere als Grenze im Kopf muss im Hinblick auf die Vision europäischer Wirtschaftsraum Oberrhein abgebaut werden.“

Der Landeselternbeirat erklärte in seiner Pressemitteilung vom Juli 2000: „Gerade im Interesse der Schüler, die erfahrungsgemäß in der Region bleiben und arbeiten werden – und das gilt für den Großteil der Real-, Haupt- und Sonderschüler – erscheinen mündliche Grundkenntnisse der Nachbarsprache unverzichtbar.“

*Christa Engemann,
Referatsleiterin,
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport,
Referat 42 (Grund- und Hauptschulen).*



Werner Bleyhl

Über die Verstehensmethode

– gekürzte Fassung –

(der Originalaufsatz findet sich in „DEUTSCH LERNEN 3/1998, Seite 213-227)

Grundsätzliches zu einem konstruktiven Fremd- und Zweitsprachenlernen

Mit dem meinem Beitrag vorangestellten Zitat möchte ich das Spannungsfeld andeuten, in dem sich das Fremd- bzw. Zweitsprachenlernen befindet. Dieses Spannungsfeld ist multidimensional. 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. Der Fremdsprachenlernprozess ist vielmehr ein nichtlineares bio-psycho-soziales Geschehen, das – wie die Organisation des Gehirns insgesamt – ein Prozess der Selbstorganisation (Bleyhl 1998a) ist.

La langue n'est pas une matière comme les autres. (Die Sprache ist kein Schulfach wie ein anderes.)

Claude Hagège (1996)

I. Ein Blick auf die linguistische Dimension

Wenn das Gehirn das komplexeste Stück „Materie“ ist, das es auf der Erde gibt, so ist Sprache das komplexeste Phänomen, das das menschliche Gehirn hervorgebracht hat. Keine Sprache ist bislang zufriedenstellend beschrieben, und Sprache ist nicht zufriedenstellend abzugrenzen von Nonverbalem. Auch zwischen Verbalem und Nonverbalem besteht ein Wechselspiel; jeder Aspekt ist auf andere Aspekte angewiesen.

Sprache besteht in dreierlei Gestalt:

Sprache 1: Sprachliches ist zunächst einmal physikalisch, sinnlich wahrnehmbar: akustisch in Form von Lauten oder auch visuell in Form von optischen Zeichen. Nennen wir sie einmal Sprache der ersten Ebene. Es ist die äußere Sprache. Sie ist direkt beobachtbar. Chomsky spricht von der externen Sprache, der E-Sprache. Sprachzeichen, ob zu hören oder zu sehen, sind – für den Sprachkenner – Symbole für etwas anderes.

Sprache 2: Diese Umsetzung der Symbole in etwas anderes, die Zuweisung von Bedeutung geschieht im Kopf des Hörers/Lesers. Dort lebt die innere Sprache, die lebendige Sprache, das Werkzeug des Denkens. Ihre Strukturierung ist „ein implizites Wissen, d.h. es ist dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich“ (Schwarz 1996: 49). Nach Chomsky ist es die interne Sprache, die I-Sprache.

Sprache 3: Sie ist die sprachliche Beschreibung der Sprache 1, ihre Darstellung in einer Metasprache. Sprache 3 sind auch die vorgelegten Produkte der Beschreibung der wissenschaftlichen Disziplin Sprachwissenschaft, wie beispielsweise Werke zur Grammatik, ob mit wissenschaftlicher Zielsetzung oder zum vermeintlich praktischen Gebrauch.

Sprache-3-Erzeugnisse, sprich Grammatiken als formale Beschreibungen oder Analysen, sind somit keineswegs identisch mit Beschreibungen von psychischen Prozessen der inneren Sprache. Sie haben keine psychologische Realität. Logik (die Beschreibung, wie ein Auto läuft, ist nicht vergleichbar mit der Erklärung, warum es läuft, auch wenn dies manche Verfechter eines Grammatikunterrichts zu befürworten scheinen), Empirie wie neuerdings auch Neurolinguistik (z.B. Beobachtungen von Aphasie-Patienten) lassen daran keinen Zweifel aufkommen.

Wie aber kommt Sprache in den Kopf? Wie wird aus Sprache 1, der Sprache, die ein Lerner um sich herum erlebt, Sprache 2, lebende Sprache im Kopf des Lerners? – Wie jeder Sprachlerner oder jeder Sprachlehrer weiß, ist dieser Sprachlernprozess weder eine einfache Angelegenheit des Angeborensens noch der Imitation.

Stellen wir die Lernprozessfrage noch etwas zurück, und bleiben wir bei der Dimension von Sprache 1, der Sprache, wie sie konkret dem Lerner begegnet. Betrachtet man sie, so zeigt sich Folgendes. Jeder sprachliche Aspekt dieser konkret erfahrbaren Sprache 1, ob Laut, Wort, Satz, syntaktisches Element, Text etc. ist durch seine zufälligen physikalischen Produktionsumstände einzigartig, d.h. verschieden von anderen, im Grunde selbst gleichartigen sprachlichen Aspekten. Das klingt geheimnisvoll, deswegen ein Beispiel:

(a) *Laute*

Die phonetischen Sprachlaute [a] etwa des Phonems /a/, die wir in einem Wort produzieren, sind, wie Spektrografen zeigen, keineswegs alle gleich. Doch dank eines Magneteffekts ordnen wir die von den Detailumständen beeinflussten, etwa den in jedem Menschen etwas unterschiedlichen anatomischen Artikulationsbedingungen und deswegen alle leicht unterschiedlichen Realisationen nur derselben mental konstruierten Klasse /a/ zu.

(b) *Wortrealisationen*

Jeder von uns artikuliert anders. Wir erkennen so unsere Freunde alle an ihrer Stimme. Als Kenner nehmen wir bei den unterschiedlichen Realisationen jedoch dasselbe Wort wahr.

(c) *Schrift*

Dasselbe Phänomen ist uns beim Lesen einer Handschrift höchst geläufig. Wenn wir handschriftlich schreiben, sind wohl alle Buchstaben ‚a‘ eines unserer Briefe verschieden. Vom Empfänger unseres Briefes erwarten wir aber, dass er alle als dasselbe ‚a‘ liest, was, wenn wir einigermaßen leserlich schreiben, er wohl auch tut.



(d) Bedeutung einzelner Symbole

Andererseits ist es auch selbstverständlich, dass dasselbe Zeichen nicht immer dieselbe Bedeutung haben muss. Beispiel Stundenplan:

IO.IO h BIOLOGIE

Hier tauchen genau dieselben Zeichen, Symbole mehrfach auf. Meist wird dies uns nicht bewusst, denn wir interpretieren sie ‚automatisch‘ einmal als Ziffern, einmal als Buchstaben, wie es im betreffenden Kontext am sinnvollsten ist.

(e) Wort

Auch ein einzelnes Wort hat nicht immer dieselbe Bedeutung. Überall sind die Übergänge fließend. Wörter sind wie Kometen, die haben einen relativ dichten Kern und fransen nach außen aus, sind unscharf, *fuzzy*.

(f) Satz

Studenten im ersten Semester der Informatik wird an einem Satz klarzumachen versucht, wie mehrdeutig je nach Betonung einzelner Satzglieder Alltagssprache ist. Dieser Mehrdeutigkeit wegen haben Übersetzungs-Computer ihre Schwierigkeiten. Dem Sprachbenutzer fällt diese Mehrdeutigkeit normalerweise nie auf, weil der Kontext, die Situation, das Vorwissen und Weltwissen diese Mehrdeutigkeit gar nicht bewusst werden lässt. z. B. „Ich sah den Mann auf dem Hügel mit einem Fernglas.“



(g) Grammatik

Die Bedeutung liegt nie allein in der Form.

Nachdem Chomsky inzwischen etwa ein halbes Dutzend Versionen seiner Generativen Grammatik vorgelegt hat, ist die Relativität jedes sprachwissenschaftlichen Ansatzes nicht mehr zu übersehen. „At present no approach can claim mainstream status“ (Joseph 1995: 230), „languages are ultimately rhetorical constructs“ (Joseph 1997: 40). „Languages as we know them are always constructed by a way that is itself constructed so as to generate the fictions of systematicity, communicability, identity, and so on, which are integral to the archefiction, the concept of a language“ (ib.: 41).

Wer will, kann ja das Aufzeigen der vielfachen Unangemessenheiten unserer Schulgrammatiken im Vergleich mit authentischer Sprache (wie es Mindt mit Hilfe des Computers erbringen konnte) als Hinweis darauf verstehen, dass Sprachen eben doch „public fictions“ (Joseph 1997: 43) sind.

(h) Texte

Als Fingerzeig auf die Vieldeutigkeit von Texten sei nur ein Zitat von Roland Barthes angeführt, für den ein literarisches Werk grundsätzlich die Disposition der Offenheit hat. „Das Werk besitzt gleichzeitig mehrere Bedeutungen, und zwar aufgrund seiner Struktur, nicht infolge eines Unvermögens derer, die es lesen“ (1967: 62).

Bei einem Blick zurück auf diesen ersten Teil, der Kurzbetrachtung der zu lernenden Sprache, sollen nur nochmals wenige Punkte betont werden:

(1) Alle Sprachzeichen der konkret erfahrbaren äußeren Sprache sind, einzeln betrachtet, unscharf, *fuzzy*. Um mit Sinn verwendet zu werden, brauchen sie Ko-text und Kontext.

(2) Der Sprachlerner muss zunächst aus ihnen allen, d.h. auf jeder Sprachaspektebene (bei Laut, Wort etc.), das Typische herausfiltern, Prototypen bilden, deren Verhaltensweisen und ihre angemessenen Verwendungsmöglichkeiten herausfinden. Dazu genügt eine einmalige Erfahrung oder Erklärung der betreffenden Phänomene nicht.

(3) Die Phänomene müssen alle mit ihren Nachbarphänomenen abgeglichen werden. (Ein /i/ ist ja nur relevant, weil es in Opposition zu /e/ und anderen Selbstlauten steht.)

(4) Nirgendwo gibt es eine 1:1 Zuordnung von Sprachsymbol zu Bedeutung; überall besteht die Möglichkeit, dass Gleiches ungleich und Ungleiches gleich ist. (Beispiele: IO.IO h BIOLOGIE oder Aussprache von ‚no‘ und ‚know‘ bzw. ‚heute‘ und ‚Häute‘ etc.)

(5) Überall bedarf es neben des Sprachwissens eines situativen Vorwissens und generellen Weltwissens.

(6) Erst die Simultaneität verschiedener Aspekte, das relativ simultane Präsent-Sein verschiedener Sprachzeichen Laut/Wort/Struktur/Intonation etc., macht die Sprachzeichen für den Benutzer relativ eindeutig. Die Bedeutung muss konstruiert werden, und dies ist eine Leistung des jeweiligen Sprachbenutzers als Sprach- und Weltkenner. Ihm genügen die unscharfen (teilweise sogar fehlerhaften) Sprachzeichen als Auslöser für seine innere Sprache.

(7) Das Sprachsystem – jeder Sprache – ist von einer solchen Komplexität, zugleich mit allen Ebenen so eng verzahnt, dass es nur partiell bewusst zu handhaben ist.

(8) Aber: Die Unvollkommenheit der Sprachzeichen von Sprache 1 als Auslöser für Sprache 2 braucht nicht störend zu sein, denn jeder Sprachbenutzer kann als Sprachproduzent auf das (kulturspezifische?) Prinzip der Kooperation seines Gesprächspartners rechnen, wie es etwa Grice mit seinen Konversationsmaximen skizziert hat.

II. Wie kommt die Sprache in den Kopf des Lernalters?

Es kann hier in diesem Rahmen kein Abriss des sprachlernpsychologischen Forschungsstandes geleistet werden. Es kann auch nicht darum gehen, sich zu einem der Lager zu rechnen, die sich im Bereich der Spracherwerbtheorien gebildet haben, entweder dem



nativistischen-mentalistischen (das allein auf Angeborenheit bzw. Universalgrammatik setzt) oder dem kognitivistischen (das allein die kognitiven Leistungen des mehr oder weniger steuerbaren Lerners anzuerkennen bereit ist) noch dem interaktionistischen (das allein die soziale Komponente als entscheidend erachtet).

Wie einleitend bemerkt, als vom Fremdsprachenlernprozess als einem „nichtlinearen bio-psycho-sozialen Geschehen“ die Rede war, scheint aus verschiedener Sicht, nicht zuletzt aus anthropologischer, ein Zusammenspiel aller dieser Dimensionen stattzufinden. Eine reduktionistische Sichtweise im Stil der Naturwissenschaften des 19. Jahrhunderts wird der Dynamik und Nicht-linearität der Spracherwerbsprozesse (Bleyhl 1997, 1998b) nicht gerecht. Alle drei Dimensionen, die biologische mit den dem Menschen angeborenen Dispositionen, die psychisch-kognitive sowie die sozial-interaktive, sind in ihrem unentwirrbaren Zusammenspiel von Bedeutung.

1. Erstspracherwerb, natürlicher Zweitspracherwerb, informeller Fremdspracherwerb und formaler Fremdsprachenunterricht

Selbstverständlich gibt es zwischen ‚formalem Fremdsprachenunterricht‘ (vorwiegend sprachformorientiert), ‚informalem Fremdspracherwerb‘ (vorwiegend inhaltsorientiert, in der reinsten Form als Sachfachunterricht in der Fremdsprache) und ‚natürlichem Zweitspracherwerb‘ fließende Übergänge (Ellis 1985). Versucht man aber zu typisieren – wozu hier die Umstände zwingen –, so zielt formaler Fremdsprachenunterricht auf die Vermittlung deklarativen, bewussten Wissens über die Fremdsprache, das dann bewusst, etwa in Grammatikklassenarbeiten, unter Beweis gestellt werden soll. Ein solcher Unterricht (in der Nachfolge des klassischen Latein- oder Griechischunterrichts) erbringt Lernverhalten und Leistungskurven wie der Physikunterricht (Nold 1996). Es handelt sich bei formalem Sprachunterricht ‚wahrscheinlich um andere Lernprozesse‘ (Ellis ib.:22), als wenn Sprache im Gebrauch und für den Gebrauch gelernt wird.

Wie unterscheiden sich dagegen ‚Erstspracherwerb‘ und ‚natürlicher, informaler Zweit- bzw. Fremdspracherwerb‘, die beide auf prozedurales sprachliches Gebrauchswissen gerichtet sind? Ein solcher Erwerb von Sprache 2, d.h. von Sprachkompetenz, von innerer Sprache, erfolgt vorwiegend unbewusst. (Das schließt nicht aus, dass man bestimmte Phänomene oder Wörter bewusst wahrnimmt oder sich bewusst merkt, etwa „Ach, ‚Klatschmohn‘ heißt im Französischen ‚coquelicot‘!“) Dabei macht der Sprachlerner Gebrauch von allen bislang in seiner individuellen Geschichte gemachten sprachlichen wie nicht-sprachlichen Erfahrungen.

Wenn er sich zu einer Sprachäußerung veranlasst sieht, greift er natürlich wieder auf sein Wissen zurück, das ihm zur Verfügung steht. Weiß er nicht, d.h. hat er noch keine abgesicherte Erfahrung, wie man einen bestimmten Sachverhalt in der L2, L3 oder L4 ausdrückt, greift er eben zu dem Wissen, das ihm am plausibelsten erscheint bzw. sich ihm am schnellsten anbietet. Und dieses prozedurale Wissen alias Können ist dann oft genug die Intonation, das Lautsystem, die Lexik, die Syntax der L1. Der so genannte Einfluss der L1 ist so notgedrungen umso stärker, je früher der Lerner in seinem Lernprozess zur Sprachproduktion in der Fremdsprache gezwungen wird. (Kinder entziehen sich diesem Zwang zur Produktion viel unbekümmerter als Erwachsene meinen, dies tun zu können.)

Werden solche Produktionsversuche als kommunikativ erfolgreich erlebt, reduziert sich die Notwendigkeit der Lerner, an ihrem L2-System weiterzubauen, selbst wenn der hierzu erforderliche Input als Sprachmodellmaterial verfügbar sein sollte. Damit entsteht die Gefahr der Fossilisierung. (Dies ist eine Gefahr, die Enthusiasten für die derzeit vielfach gepriesene Freiarbeit, Projektarbeit, das Selbstexplorieren zu übersehen scheinen, der die Lerner aber selbst – instinktsicher – zu entgehen suchen, indem sie bei solchen Aufgaben sich wieder der L1 bedienen.)

Sprachphänomene, die für den Lerner neu sind, bedürfen einer ‚Inkubationszeit‘, wenn man will, einer ‚Reifungszeit‘ im rezeptiven Sprachvermögen. Sie müssen abgeglichen werden mit dem bisherigen Wissen, müssen als (arbiträre) Symbole in ihrem Beziehungscharakter eingepasst werden ins betreffende sprachliche System, müssen auf ihr morphologisches Verhalten, auf ihre pragmatische Verwendung erkundet werden u.a.m. (Im Bezug auf Wortschatz sprach man früher vom ‚passiven‘ Wortschatz. Zur Erinnerung: Im Durchschnitt verstehen Kinder ihre ersten 10 Wörter im Alter von 10,5 Monaten, sie sprechen ihre ersten 10 Wörter im Alter von 15,1 Monaten; die ersten 50 Wörter verstehen sie im Schnitt im Alter von 13,2 Monaten, die ersten 50 Wörter sprechen sie im Alter von 19,6 Monaten.)

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht mit seinem Prinzip des Input = Output, des Präsentierens, Übens und Produzierens, wird diesem Bedürfnis nach einer Inkubationszeit kaum Rechnung getragen. Die Bedürfnisse der Lerner in neurolinguistischer Sicht (zur Ausbildung der notwendigen Neuronenverbindungen) und kognitiver Sicht (der Wert eines Zeichens, eines Symbols ergibt sich ja ausschließlich aus der Position innerhalb des Zeichensystems) werden unzureichend berücksichtigt. Da stattdessen die Lerner zur Produktion, zu Sprechhandlungen gedrängt werden, zu denen sie sich noch nicht fähig fühlen, entsteht einerseits die notorische Angst, die einsetzen muss, wenn man in der Öffentlichkeit der Klassengemeinschaft Leistungen zeigen soll, von





denen man genau weiß, dass man ihrer nicht fähig ist. Andererseits kommt es zur unausweichlichen Frustration des Lehrers, weil trotz dessen methodisch überlegtem Vorgehen die Schüler Fehler machen, obwohl der Lehrer die Phänomene im Einzelnen so klar dargelegt hatte.

2. Beispiel für eine Parallele im Erstspracherwerb, natürlichen Zweitspracherwerb und nichtlinearen, informellen Fremdsprachenunterricht: Erwerb des phonologischen Systems

Das Menschenkind ist, wenn es auf die Welt kommt, dank einer angeborenen Fähigkeit in der Lage, die ca. 100 Phoneme der natürlichen menschlichen Sprachen alle zu erkennen (biologische Dimension). Im Laufe des ersten Lebensjahres nimmt diese Fähigkeit weitgehend ab. Nicht aktivierte Neuronen im Gehirn atrophieren (Zusammenspiel Biologie – Umwelt). Mit sechs Monaten ist allerdings das das Kind umgebende muttersprachliche System fest etabliert (kognitive Leistung dank entsprechender Neuronenaktivierung: selektive Stabilisierung). Mit einem halben Jahr senkt sich auch der Kehlkopf; der Säugling hat nicht mehr den einem Primaten vergleichbaren Mundraum: er besitzt jetzt die physiologischen Voraussetzungen, die Laute der natürlichen Sprache zu produzieren. Und in der Tat setzt nun die Lallphase ein: zu dem intern fixierten Lautsystem wird ein motorisches Laut-Produktions-Programm entwickelt (kognitive Selbststeuerung über akustische Rückmeldung).

Wie die Forscher am MPI für Bio-Psychologie herausfanden (Papousek 1989), übt der Säugling die Produktion des neuen Lautes nur für sich allein und unterbricht sein Üben, wenn etwa die Mutter kommt (Verweigerung der Interaktion). Erst wenn das Kind mit seiner Produktion zufrieden ist, erwidert es den neuen Laut im Dialog mit der Mutter bzw. nimmt ihn wieder auf. – Vom Auftreten der ersten Wörter, dem gravierenden Unterschied zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz, war schon die Rede. Interessant sind die ungeheueren individuellen Unterschiede beim Sprechenlernen der Kinder. Während die einen immer noch kein Wort sagen, sprechen andere schon hunderte. Während die einen analytisch, Wort für Wort, vorzugehen scheinen, sieht es aus, als ob andere synthetisch, ganzheitlich, vorgingen und gleich in ganzen, meist kaum verständlichen, Sätzen sprächen. Interessant ist auch, dass bei den großen individuellen Unterschieden dann wieder insofern Gemeinsamkeit auftritt, als etwa bei einem Einzelwortschatz von ca. 400 Wörtern (als „kritische Masse“) die grammatische Entwicklung einsetzt (Marchman and Bates 1994).

Interessant ist hier einmal die parallele Erkenntnis der entscheidenden Bedeutung der Lexik für die Syntax in den jüngsten Versionen der Generativen Grammatik und die entscheidende Bedeutung der Lexik für die Entwicklung der Syntax in der Spracherwerbsforschung. (Beide Erkenntnisse stehen im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, der stets die Syntax favorisierte, die Lexik aber vernachlässigte und damit auch das Sprachenlernen erschwerte.)

Eine für mich frappierende Parallele ‚Erstspracherwerb‘ und ‚Fremdsprachenlernen‘ besteht darin, dass sich 10-jährige deutsche Lerner des Englischen (genau wie erwachsene Lerner der Volkshochschule) genauso verhalten wie die von Papousek beobachteten Säuglinge, vorausgesetzt, man lässt sie, d.h. man zwingt sie nicht gleich zur Sprachproduktion: Sie verinnerlichen erst das

englische Phonemsystem während der rezeptiven Spracherfahrungen im Unterricht und üben (nach Aussagen der Eltern) die Produktion zu Hause, wenn sie sich unbeobachtet fühlen. Sie üben die Laute und Wörter mit dem Kanarienvogel, der Puppe, den jüngeren Geschwistern etc. Erst wenn sie sicher sind, sprechen sie die Wörter vor den Eltern und schließlich in der Klasse. Große individuelle Unterschiede in der Selbstkritik und, davon abhängig, in der Sprechbereitschaft sind dabei zu beobachten, genau wie beim Erstspracherwerb.

Es sei gestattet, hier nochmals die Henry-Kissinger-Anekdote zu wiederholen. Henry ist in den USA notorisch für seinen starken deutschen Akzent bekannt. Bekanntlich musste seine Familie, als er etwa 15 Jahre alt war, Deutschland verlassen. Henrys älterer Bruder spricht mit einem sehr viel weniger starken deutschen Akzent. Henry wurde einmal darauf angesprochen und um eine Erklärung gebeten. Seine Antwort war: „Well, he likes to listen, I like to talk.“

3. Sprachverstehen ist Sprachenlernen

Die moderne Wissenspsychologie gewinnt langsam Abstand von der mechanistischen Konzeption des Lernens, wie sie sowohl im Behaviourismus wie in dem Zweig der frühen Kognitionswissenschaft, die der Konzeption des menschlichen Gehirns als eines informationsverarbeitenden Computers angehangen hat (Bleyhl 1998). Lernen war ja verstanden worden als die Aufnahme von Information, die durch Instruktion transferiert wird.

Für Piaget und die neue Wissenspsychologie (Gerstenmaier und Mandl 1995) entsteht Wissen aber aus der physischen oder mentalen Aktivität eines Individuums, wobei es in die Handlungsschemata des Einzelnen eingegliedert wird. In Bezug auf





Spracherwerb hat Bruner schon länger von den drei Phasen des Enaktiven (Sprache wird zusammen mit Handeln erfahren), Ikonischen (Sprache bezieht sich auf eine im Bild schon abstraktere Welt) und, falls die Sprachsymbole stabilisiert, einigermaßen ‚geeicht‘ sind, dann von der symbolischen Phase gesprochen. Auf den Gebrauch der Sprache in der Welt kann nicht verzichtet werden, denn ein zu schnelles Aufspringen auf die symbolische Stufe, wie es der lehrbuchorientierte traditionelle Fremdsprachenunterricht nur zu gerne versucht ist zu tun, birgt die Gefahr, dass dieses Vorgehen zur Verunsicherung, zur Ablehnung der anderen Sprache führt.

Die Bedeutung, die das Verstehen für den Spracherwerbsprozess hat, wird inzwischen immer deutlicher gesehen (Bleyhl 1984, Rüschoff und Wolff 1999: 38). Es gilt, ihm im Fremdsprachenunterricht der Schule Raum zu geben; es gilt, den Lernern Raum und Zeit zu geben, in sich das fremdsprachliche System aufzubauen. Und damit sind wir bei der Didaktik und Methodik der institutionalisierten Fremdsprachenunterweisung.

III. Grundsätzliches zum Spracherwerb – auch in institutionalisiertem Rahmen

1. Sprachenlernen funktioniert nicht, indem man – didaktisch ausgeklügelt – Sprache in kleine Stückchen zerhackt, einzeln die Lerner damit füttert, sie intensiv kauen lässt, und von ihnen verlangt, dass sie hinterher über Sprachkompetenz verfügen.

Das trifft allenfalls in gewisser Weise auf formalen Unterricht zu, auf deklaratives sprachliches Wissen über Sprache, etwa dass im Englischen bei der dritten Person Singular in der einfachen Gegenwart ein ‚-s‘ angehängt wird. Eine solche Regel kann man lernen; sie kann man auf Knopfdruck wieder hersagen. Ob man ihr entsprechend das ‚-s‘ aber an das Verb anhängt, wenn man einen

Sachverhalt schildert, weil die gelernte Grammatikregel eine solche morphologische Änderung fordert, ist eine ganz andere Frage.

Einsprachiger Fremdsprachenunterricht kann aus systemtheoretischer Sicht betrachtet werden als die Veränderung des Kommunikationssystems, in dem sich der Lerner plötzlich befindet. In dieses hineingenommen zu werden, soll den Lerner veranlassen, die Sozial- bzw. Sprachgewohnheiten dieser anderen Kultur zu lernen, sich ihnen anzupassen. Findet er dagegen die Veränderung, die Welt dieser ‚anders‘ gearteten Kommunikation durchschaubar und bewältigbar, wird er abwarten und sich dort, wo er es sich zutraut, beteiligen. Falls ihm ein positiver Zuwachs winkt, wird er sich entsprechend engagieren.

Der *sprachliche* Code der anderen Sprache ist zunächst neu und weitgehend unbekannt. Das Wissen über das Verhalten der Menschen und der Dinge gilt primär aber weiter. Mit ihm, mit dem Vor- und Weltwissen muss der sprachliche Code geknackt werden, und dies geschieht eben in der Welt, im Agieren in der Welt, einem Agieren, das von adäquater Sprache begleitet wird.

Mit dieser Strategie wurde schließlich auch der Code der Muttersprache geknackt. Die Strategie des Beobachtens und des Alles-miteinander-in-Beziehung-Setzens war erfolgreich. Die Experten, etwa die Lehrer, aber auch die Mit-Lerner fungieren als Modell-Lieferanten (feed forward) oder geben Rückmeldung (feedback).

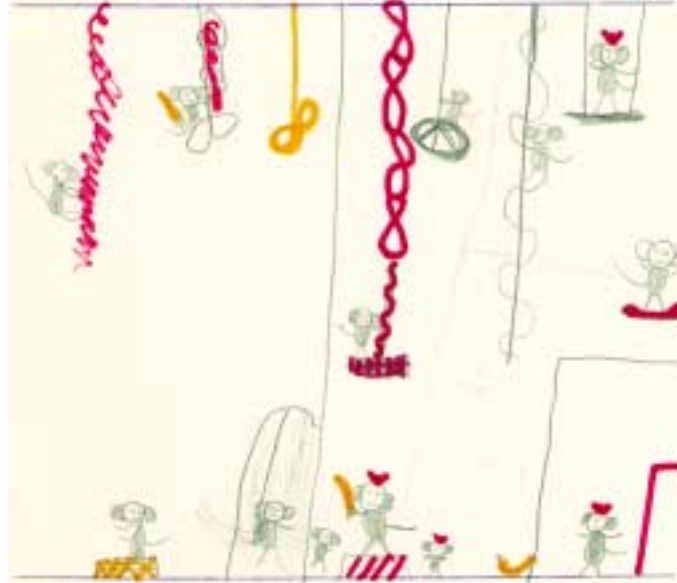
– *Wie sieht konkret ein solcher lernorientierter Sprachunterricht aus?*

Bruners *erste Stufe* der enaktiven Spracherfahrung ist leicht nachvollziehbar bei Interaktionen im Klassenzimmer, etwa beim Einsatz des ‚total physical response‘ (Asher 1979, Bleyhl 1982). Während des Kolloquiums wurde dieses Vorgehen mit Schwedisch als Fremdsprache demonstriert. Sprache – und in kürzester Zeit viel Sprache – wird in vertrauter Umwelt erfahren. Dabei erhalten die Lerner sofortige Rückmeldungen über ihre Sinnkonstruktionen. Die Entschlüsselung des Codes kann – in Bezug auf die konkrete Situation im Klassenzimmer – immer unmittelbar an Ort und Stelle überprüft werden. Kaum je kann die Sinnzuordnung schneller und adäquater getestet, d.h. falsifiziert oder als ‚viabel‘, als brauchbar, erfahren werden als in solchen Interaktionen.

Die *zweite, ikonische Stufe* entspricht im Erstspracherwerb dem Vorlesen von Bilderbüchern. Sie erfolgt im Fremdsprachenunterricht, indem der Lehrer (oder auch eine Stimme von der Tonkassette) außerhalb des Klassenzimmers vorkommende Gegenstände oder Handlungen anhand von Bildern benennt bzw. dargestellte Ereignisse in dadurch leicht zu verstehender Sprache beschreibt. Das Verstehen der Lerner wird durch Hinzeigen oder durch Ankreuzen von entsprechenden Bildern überprüft.

Die *dritte, symbolische Stufe* ist erreicht, wenn Lerner sich selbst ihre Lektüre wählen (wünschenswert am Anfang zusammen mit Bild und Tonkassetten (Elley 1991, Lightbown 1992). Aber auch das ist nichts Neues, wenn man die Forschungsergebnisse des Erstspracherwerbs heranzieht. Diejenigen Kinder sind in der Schule die erfolgreichsten (was durchweg mit ihrer Kompetenz in der Sprache einhergeht), denen als Vorschulkindern am häufigsten vorgelesen wurde. Sie haben die meiste Spracherfahrung und damit den größten Wortschatz, sie wissen um die Möglichkeiten der schriftlichen Informationsquellen, und sie haben Bücher und Sprache auch emotional schätzen gelernt.





– Noch ein Wort zum Lehrbuch gerade im Anfangsunterricht:

Ein Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht muss sich daran messen lassen, ob es diesen Anforderungen an das Lernen und den Bedürfnissen der Lerner entspricht. Das alte Lesebuch des muttersprachlichen Unterrichts kam ihnen in vielen Aspekten erfreulich nahe.

Das Lehrbuch hat mit zwei prinzipiellen Schwächen zu kämpfen.

1. Beschränkung auf Schrift. Das Lehrbuch ist traditionell auf die symbolische Seite der Sprache, ihre schriftliche Form, beschränkt. Wenn es der Lehrer nicht versteht, die sprachlichen Erscheinungen vorher im direkten Kontakt von Sprache und Welt erfahren zu lassen, wird das Lehrbuch allein wenig Bleibendes bewirken. Im Anfangsunterricht ist das Lehrbuch somit in erster Linie das Netz unter dem Hochseil der neuen Sprache; es ist Leitfaden für einen handlungsorientierten Unterricht, bei dem eben das Lehrbuch nicht zwischen Schüler und Sprache tritt. Ist der Lerner jedoch auf der Höhe, dass er die Alphabetisierung in der Fremdsprache geschafft hat, haben Lehrbuch und Lehrer die Aufgabe, dem Lerner das Lehrbuch möglichst schnell überflüssig werden zu lassen, es sei denn, es erfüllt für eine Weile die o.a. Aufgabe des alten Lesebuchs im muttersprachlichen Unterricht.

2. Zu geringes Sprachangebot. Das Lehrbuch bietet im Allgemeinen zu wenig Sprache. Der Unterricht hat aber von Anfang an dem Kriterium der „kritischen Masse“ an Spracherfahrung zu entsprechen. Doch hier wird sich jedes Lehrbuch immer schwer tun, weil seine aufwendig gewordene Ausstattung kostenmäßig mit dieser ‚Masse‘ an Texten in Konflikt gerät.

Schrift setzt primär eben Verstehen gesprochener Sprache voraus. Die Aufgabe der Schrift ist, im Kopf des Lesers Sprache entstehen zu lassen, den Leser zu „entsprechender“ Konstruktion von Sprache im Kopf zu veranlassen. Deswegen hat Schrift den Kriterien des Lesers zu genügen, nicht denen des Schreibers. (Dies nicht gesehen zu haben war ein irriger Grundansatz mancher Rechtschreibreformer.)

Voraussetzung für erfolgreichen Sprachunterricht ist, hier gibt es gerade für Deutsch bei Ausländerkindern stichhaltige Untersuchungen, dass das Verstehen gesprochener Sprache gegeben sein muss. Hat es der Unterricht bzw. das Leben nicht geschafft, den

Lerner so weit zu bringen, dass er beim Verstehen der gehörten Sprache keine gravierenden Probleme mehr hat, so kann der Lerner im Handhaben geschriebener Sprache beim Recodieren und Dekodieren zwar durchaus achtbare Ergebnisse in der Handhabung formaler Aufgaben erreichen (bei Grammatikklassenarbeiten z.B.). Ein solcher Lerner erreicht aber kein Leseverstehen. Er wird in der Fremdsprache ein potentieller Analphabet bleiben, genau wie viele türkische Schüler in Deutschland. Selbstlernmaterial im Fremdsprachenbereich braucht zur Schrift eben die Lautung. Die Schrift muss im Anfangsunterricht der Lautung nach- und untergeordnet bleiben. Ist das phonologische System, ein Grundwortschatz und eine Elementargrammatik stabilisiert und das Wissen um Nachschlagemöglichkeiten gegeben, so ist rein inhaltsorientierter Gebrauch der Fremdsprache angesagt. (Im Fremdsprachenunterricht entspricht dies bilingualet Sachfachunterricht oder dem Auslandsaufenthalt). Es wird entsprechend den Bedürfnissen des Lerners weitergelernt.

Das Lehrbuch bleibt somit der Interaktion des Lehrers mit den Schülern nachgeordnet.

Fazit:

Dass man eine lebende Sprache am besten im Gebrauch lernt, ist im Grunde nichts Neues. Schon Kant, der Aufklärer, weist auf diesen Weg hin, wie nach ihm Goethe oder Wittgenstein. Kant zeigt damit für lebende Sprachen den Ausweg aus dem urpädagogischen Dilemma zwischen Zwang und Freiheit: „Man kann sie (Sprachen) entweder durch förmliches Memorieren oder durch den Umgang lernen, und diese letztere ist bei lebenden Sprachen die beste Methode“ (Kant 1960: 31).

Prof. Dr. Werner Bleyhl, PH Ludwigsburg.

Arbeitsschwerpunkte und Forschungen u.a. bez. alternativer Methoden des Lehrens und Lernens, der Neurowissenschaft, des Spracherwerbs, Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlernens.

Mitglied der Lehrplankommission „Fremdsprachen in der Grundschule“.

Zahlreiche wissenschaftliche Publikationen.





Literatur:

Asher, James J. (1977): *Learning Another Language Through Actions. The complete teacher's guidebook.* Los Gatos, CA: Sky Oaks.

Barthes, Roland (1967): *Kritik und Wahrheit.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bland, Susan K. (1988): „The present progressive in discourse: Grammar versus usage revisited“, in: *TESOL Quarterly*, 22:1, 53-69.

Bleyhl, Werner (1982): „Variationen über das Thema: Fremdsprachenmethoden“, in: *Praxis des neuspr. Unterr.*, 29:1, 3-14.

ders. (1984): „Haupt Hindernisse für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb in der Schule“, in: *Praxis des neuspr. Unterr.* 31:2, 176-186.

ders. (1997): „Fremdsprachenlernen als dynamischer und nicht-linearer Prozess“, in: *(Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL))*, 26, 219-238.

ders. (1998a): „Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lehrens“, in: *Joh.-Peter Timm* (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts.* Berlin: Cornelsen, 60-69.

ders. (1998b): „Fremdsprachendidaktik zwischen mechanistischem und quantenphysikalischem Weltbild“, in: *Gisela Hermann-Brennecke und Wilhelm Geisler* (Hrsg.), *Zur Theorie der Praxis und Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs.* Münster: Lit, 35-53.

Elley, Warwick B. (1991): „Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs“, in: *Language Learning*, 41:3, 375-411.

Ellis, Rod (1985): „The L1 = L2 hypothesis: A reconsideration“, in: *System*, 13:1, 9-24.

Gerstenmaier, Jochen und Mandl, Heinz (1995): „Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive“, in: *Zs für Pädagogik*, 41:6, 867-888.

Joseph, John E. (1995): „Trends in Twentieth-Century Linguistics: An Overview“, in: *E.F.K. Koerner and R.E. Asher* (eds.). *Concise History of the Language Sciences.* Oxford: Pergamon, 221-233.

ders. (1997): „The end of languages as we know them“, in: *Anglistik*, 8:2, 31-46.

Kant, Immanuel (1960): *Über Pädagogik.* (Herausgegeben von Theo Dietrich). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lightbown, Patsy M. (1992): „Can they do it themselves? A comprehension-based ESL-course for young children“, in: *Couchène, Robert et al.* (eds.). *Comprehension-Based Language Teaching: Current Trends.* Ottawa: Univ. of Ottawa Press, 353-370.

Marchman, Virginia A., and Elizabeth Bates (1994): „Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis“, in: *Journal of Child Language*, 21, 339-366.

Maule, David (1991): *The Naked Verb.* London: MacMillan.

Nold, Günter (1996): „Die Analyse kognitiver Verstehensstrukturen in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts“, in: *Schnaitmann, Gerhard W.* (Hrsg.). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung.* Donauwörth: Auer, 167-182.

Papousek, Mechthild (1989): „Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung“, in: *Heidi Keller* (Hrsg.). *Handbuch für Kleinkindforschung.* Berlin: Springer, 465-489.

Rüschhoff, Bernd, und Dieter Wolff (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissenschaft.* Ismaning: Hueber.

Schwarz, Monika (1996): *Einführung in die kognitive Linguistik.* Tübingen: Francke, 2. Aufl.

Stutterheim, Christiane von (1997): „Zum Ausdruck von Zeit- und Raumkonzeptionen in deutschen und englischen Texten“, in: *Zs für germanistische Linguistik*, 25:2, 147-166.

Weskamp, Ralf (1995): „Üben und Übungen. Zur Notwendigkeit eines Paradigmawechsels im Fremdsprachenunterricht“, in: *Praxis des neuspr. Unterr.* 42:2, 121-126.



Erika Werlen

Fremdsprache in der Grundschule – eine Chance für alle Kinder

Nachbarsprache Französisch – Schlüssel zur Zukunft

1 Welche Ziele muss unsere Sprachausbildung verfolgen?

2 Voraussetzungen für eine Umsetzung: Sachanalysen

- 2.1 Sachanalyse Sprache
- 2.2 Sachanalyse Lernprozess

3 Wie erreichen wir diese Ziele?

Die baden-württembergische Sprachenkonzeption:

Das Dreisockelmodell

Nachbarsprache Französisch – Schlüssel zur Zukunft

- 3.1 1. Sockel: Trilinguales Modell der Sprachausbildung
- 3.2 2. Sockel: Vertikale und horizontale Kohäsion der Sprachausbildung
- 3.3 3. Sockel: Lehrplan Fremdsprache in der Grundschule
- 3.4 Zusammenfassung der Argumente für die Sprachenfolge Französisch – Englisch

1 Welche Ziele muss unsere Sprachausbildung verfolgen?

Unsere Sprachausbildung muss sich den Herausforderungen von

- sozialem Wandel
- Informationsgesellschaft, multikulturelle und plurizentrische Gesellschaft, Wertewandel
- von Internationalisierung, sei es Europäisierung, sei es Globalisierung
- von Verunsicherung und Gefühlen der Bedrohung

stellen, und sie muss sich auf die sich rasch verändernden Berufsbedingungen einstellen.

Unsere Sprachausbildung muss der neuen Komplexität neuer Ausbildungsziele gerecht werden: Die Anforderungen, die die gegenwärtigen und noch mehr die zukünftigen Bedingungen an unsere Schulen und Hochschulen richten werden, können nicht primär als Faktenwissen und als Fertigkeiten, sondern in erster Linie auf der Ebene von Fähigkeiten – von Kompetenzen – konzipiert werden.

Angesichts der Zeiträume, für die wir ausbilden, angesichts der Dynamik des Wandels und angesichts der Internationalisierung müssen zwei Ausbildungsziele im Vordergrund stehen:

Das Lernen lernen, die LERNkompetenz für das Lernen von „Sachen“ und von Sprachen, und die Mehrsprachigkeit, und zwar für alle Schülerinnen und Schüler.

Mehrsprachigkeit muss für uns Alltag werden, wollen wir Europa als Wertegemeinschaft und Lebensraum erhalten. Das bedeutet nicht, dass jedes möglichst viele Sprachen aktiv beherrschen muss – es bedeutet, dass rezeptive Sprachkenntnisse erworben und entwickelt werden: wir müssen lernen, uns zu bemühen, einander zu verstehen.

Neben dieser politisch-kulturellen Begründung steht die ökonomische: Mit der Öffnung des Europäischen Binnenmarkts ist der Bedarf an qualifizierten mehrsprachigen Arbeitskräften gestiegen. Alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die sich in Europa bewegen und die sich für die Sicherung ihres Arbeitsplatzes engagieren, brauchen Fremdsprachenkompetenzen.

Mehrsprachig sein heißt nun nicht, mehrere Sprachen „in Wort und Schrift aktiv beherrschen“. Natürlich gibt es unterschiedliche Stufen und unterschiedliche Umfänge von Mehrsprachigkeit, als Ziel der Ausbildung besagt der Begriff aber vor allem, dass das Individuum seine Muttersprache sicher beherrscht und mit weiteren Sprachen – mindestens zwei Gemeinschaftssprachen – so vertraut ist, dass es sich auf Kommunikation in der Fremdsprache einlässt und sie in Grundzügen erfassen kann. Wird es dann notwendig, dass die Beherrschung der Fremdsprache ansteigt, dann kann das Individuum auf der Basis seiner Lernkompetenz „vor Ort“ handelnd und im Dialog diese Sprache ausbauen.

Ziel der Sprachausbildung muss also eine ausbaufähige Mehrsprachigkeit sein.

Die Leistungsfähigkeit der Mehrsprachigkeit als Basiskompetenz besteht in ihrer „natürlichen“ Doppelfunktion: zum einen als „Produkt“ zur Verfügung zu stehen, als Medium aus „Wörtern“ und „Sätzen“. Zum anderen als Instrumentarium zur Verfügung zu stehen, um die Welt zu erschließen, um lebenslang international lernen zu können.

2 Voraussetzungen für eine Umsetzung: Sachanalysen

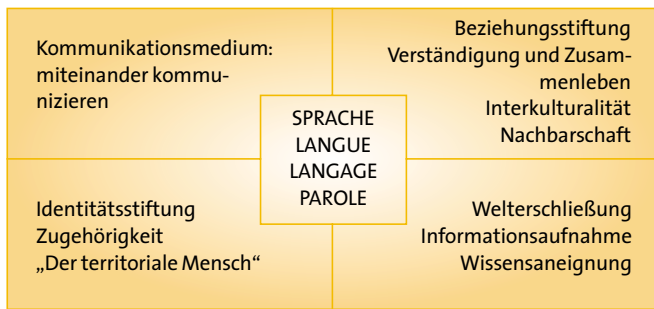
2.1 Sachanalyse Sprache

Sprachkompetenz erfüllt die Doppelfunktion: Sprachkompetenz als Sprachkönnen im Sinne von „eine bestimmte Sprache verwenden können“ und Sprachkompetenz als Voraussetzung für andere Kompetenzen: als Basis und Instrumentarium zur Aneignung von Wissen.





Sprache selbst ist ein „multifunktionales“ Phänomen:



- > Sprache definiert Situationen und Beziehungen
- > Sprache stiftet Identität
- > Sprache ermöglicht Erkenntnis

2.2 Sachanalyse Spracherwerbsprozess

Wir erlernen Sprache stets in ihrer Komplexität, niemals in Isoliertheit als „reines System“ und sicher nicht so, wie das Leitbild des traditionellen Fremdsprachenlernens vorgibt: „präsentieren“ – „üben lassen“ – „produzieren lassen“.

Und sicher nicht additiv: da ein Wort und dort ein Wort gibt zwei Wörter und noch ein Wort gibt drei Wörter ... Sprache erlernen wir in der Interaktion mit anderen und spiralig: Der Erwerb jedes Elements und jeder Regel baut auf dem auf, was bereits vorhanden ist: Das Fortschreiten in der Sprache erfolgt nicht linear, sondern spiralig, d.h., in einer allmählich ansteigenden Komplexität und Quantität. Und ebenso baut jeder Spracherwerb, der nach bereits erworbenen Sprachkenntnissen, stattfindet, auf der vorherigen Sprachaneignung auf.

Sprachlernen ist ein aktiver, kreativer Prozess, der durch Handeln – durch „Anwenden“ und Erproben – zu Sprachwachstum führt. Sprache wird beim kindlichen Mutterspracheerwerb immer zusammen mit Handeln erfahren.

Kinder verfügen über hocheffiziente Sprachlernfähigkeiten in natürlichen Umgebungen. Es ist realistisch, im Unterricht eine partielle Übereinstimmung herzustellen. Im Klartext heißt das: Wir brauchen den Kindern „nur“ ein didaktisch reflektiertes, qualitativ einwandfreies und in Situationen und Handlungen eingebundenes Fremdsprachen, „bad“ zu geben, und sie erwerben grundlegende Wissensbestände in der Fremdsprache. Sie brauchen keine komplexen Sätze „nachzubauen“, sie brauchen lediglich zu verstehen. Und sie sollen primär die Möglichkeit haben, Strategien aufbauen zu können und Sprachmodelle intensiv kennen zu lernen.

3 Wie erreichen wir diese Ziele?

Die baden-württembergische Sprachenkonzeption:
Das Dreisockelmodell: Nachbarsprache Französisch – Schlüssel zur Zukunft

Was muss die Sprachausbildung für wen, wann, wo, warum, wie leisten?

für wen FÜR ALLE

wann WÄHREND DER SCHULZEIT/ MIT DER EINSCHULUNG/
IN DER VORSCHULE

wo ÜBERALL/IN ALLEN SCHULTYPEN/
FÜR ALLE SCHULLAUFBAHNEN

warum MEHRSPRACHIGKEIT + LEBENSLANGES LERNEN

wie BADEN-WÜRTTEMBERGISCHE SPRACHEN-
KONZEPTION: DREISOCKELMODELL

Alle sollen eine angemessene Ausbildung erhalten, und zwar gerade in der Linie Grundschule – Hauptschule – berufliche Bildung. D.h. Fremdsprachen der Schulzeit: mindestens zwei Gemeinschaftssprachen für ALLE.

In diesem Sinne beruht die baden-württembergische Sprachenkonzeption zurzeit auf drei Sockeln (der vierte – das bilinguale Lehren und Lernen – müsste im weiteren Ausbau dazukommen):

Trilinguales Modell	Vertikale und horizontale Kohäsion	Lehrplan Fremdsprache in der Grundschule
---------------------	------------------------------------	--

Trilinguales Modell	Vertikale und horizontale Kohäsion	Lehrplan Fremdsprache in der Grundschule
Muttersprache – L1 – von Einschulung bis Schulende Nachbarsprache – L2 – von Einschulung bis Schulende, Weiterführung in Klasse 5 – teils obligatorisch, teils fakultativ – Verkehrssprache/ lingua franca – L3 – ab 5. Schuljahr	Fundamente des Sprachlernens in Kl. 1-4; Bruchlose Weiterführung – Kohäsion in der Schullaufbahn + Öffnung der Schule und Vernetzungen mit Lebens- und Berufswelt – Kohäsion mit außerschulischen Bedingungen	Leitlinien der Didaktik: 8 Stunden FU in GS Pragmatik: Sprache als Handlung und in der Situation Verstehensmethode Spiralität Integrativität Immersiv-systematisches Lehren und Lernen Bilinguales Lehren und Lernen Multimedia-Unterstützung

3.1 1. Sockel: Trilinguales Modell der Sprachausbildung

TRILINGUALES MODELL			
Ausbildungsjahr	SPRACHEN		
	Muttersprache – L1 –	Nachbarsprache – L2 –	Verkehrssprache – L3 –
	DEUTSCH	FRANZÖSISCH	ENGLISCH
Vorschule			
1	Muttersprache	Nachbarsprache	
2			
3			
4			
5			Verkehrssprache
6			
7			
8			
9			
10			
	Lehr- und Lernbereich Sprachen		





3.2 2. Sockel: Vertikale und horizontale Kohäsion der Sprachausbildung

Vertikale Kohäsion bedeutet zum einen, dass die Sprachausbildung eine Kohäsion in dem Sinne aufweist, dass für den Erwerb von SprachLERNkompetenz in den ersten vier Schuljahren die Grundlage für das weitere Sprachenlernen – Muttersprache + Fremdsprachen – gelegt wird.

Kohäsion					
		SPRACHEN			Vernetzung mit Schulumwelt
		Muttersprache -L1-	Nachbarsprache -L2-	Verkehrssprache -L3-	
		DEUTSCH	FRANZÖSISCH	ENGLISCH	
HORIZONTALE KOHÄSION	Vorschule				
	1	FUNDAMENTALES SPRACHLERNEN - LANGUE -			
	2	FUNDAMENTALES SPRACHLERNEN - LANGUE -			
	3	FUNDAMENTALES SPRACHLERNEN - LANGUE -			
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	9				
10					
Lehr- und Lernbereich Sprachen					

Zum andern bedeutet vertikale Kohäsion, dass in der Abfolge und beim Schultypenwechsel keine Brüche entstehen und dass Französisch entweder obligatorisch oder fakultativ weitergeführt wird.

Vertikale Kohäsion				
		SPRACHEN		
Ausbildungsjahr		Muttersprache -L1-	Nachbarsprache -L2-	Verkehrssprache -L3-
		DEUTSCH	FRANZÖSISCH	ENGLISCH
Vorschule				
1				
2				
3				
4				
5		SCHNITTSTELLE GESTALTEN		
6		obligatorisch/ fakultativ		
7				
8				
9				
10				
Lehr- und Lernbereich Sprachen				

Befürchtungen, die Kohäsion werde durch unterschiedliche Sprachenfolgen empfindlich gestört, sind unbegründet. Das Zusammenführen ist in Klasse 5 zu bewältigen. Ebenso sind Befürchtungen, Anschlüsse an Klassen, die zuvor 4 Jahre Englisch hatten, zu relativieren, wenn wir die Klasse 5 als Schnittstellenklasse be-

trachten und unseren Unterricht vertikal und horizontal kohäsiv gestalten.

Lassen Sie uns das an der konkreten Kohäsionsstrategie des multimedialen Lehrens und Lernens, in diesem Fall dem Arbeiten mit dem Internet, betrachten. (Weitere Strategien wären Projektunterricht, Werkstattunterricht, Binnendifferenzierung und Tandemlernen und Austauschprogramme sowie geführt-selbstständiges Arbeiten mit interaktiven Lernprogrammen.)

Linguistisch gesehen lassen sich folgende Lernwege beim „Publizieren im Internet“ kurz zusammenfassen: Texte für's Internet sind

- echte, authentische Texte (keine Simulationen wie „Aufsätze“)
- haben Adressaten, deren Verstehenskompetenz antizipiert werden muss
- stellen sich der Öffentlichkeit und müssen demzufolge möglichst korrekt und „appetitlich“ sein
- Texte können gemeinsam entworfen, überarbeitet und in funktionalem Zusammenhang erprobt werden

Auf diese Weise würden in einem funktionalen Zusammenhang sprachliche Basisfertigkeiten und Kommunikationsfähigkeiten ebenso trainiert wie der Umgang mit neuen Medien – Kompetenzen, die wieder als Schlüsselqualifikationen eines kommenden Berufslebens gehandelt werden (Borrmann/Gerdzen 1998). Hier würde der Fremdsprachenunterricht einen zentralen Beitrag zur Etablierung eines neuen Verständnisses von Schule beitragen.

Horizontale Kohäsion bedeutet, dass Zusammenhänge zwischen schulischem Lernen und der Schulumwelt hergestellt werden.

Horizontale Kohäsion					
		Berufs- und Lebenswelt			Region – Europa – Internationalität
		Muttersprache	Nachbarsprache	Verkehrssprache	
		DEUTSCH	FRANZÖSISCH	ENGLISCH	
SPRACHERWERBSPROZESSE					
		Muttersprache	Nachbarsprache		
				Verkehrssprache	
	Spracherwerbsziele				

Das Ziel *Lernen Lernen* erfordert es, dass sich die Sprachausbildung öffnet und dialogisch mit der unmittelbaren Berufs- und Lebenswelt den Lernfortschritt ermöglicht und sichert.

Damit erhöhen wir die Chancen dafür, dass sich ein Engagement der Schülerinnen und Schüler für ihre eigenen Lernprozesse und die Übernahme von Selbstverantwortung entwickelt.



3.3 3. Sockel: Lehrplan Fremdsprache in der Grundschule
Das Ziel ist, in den ersten vier Schuljahren eine Verstehens- und Verständigungsfähigkeit aufzubauen und die Basis für das Erlernen von Sprachen zu legen.

Die Auffassung der Basiskomponenten lässt sich folgendermaßen veranschaulichen:

Basiskomponenten der sprachlich-kommunikativen Fähigkeit			
Rezeptiv	mündlich (Zu)Hören	schriftlich Lesen	interaktiv und funktional verstehen
Produktiv	Sprechen	Schreiben	sich verständlich machen
Sprachbau und Sprachverwenden verstehen: SprachLERNkompetenz			

In Übereinstimmung mit der Orientierung an der europäischen Dimension im Bildungswesen und mit der Orientierung an unserem Wissen über Sprache und Spracherwerb sind die didaktischen Prinzipien die Folgenden:

- › Europäische Dimension und lebenslanges Lernen
- › Vernetzung von muttersprachlichem und zielsprachlichem Lernen
- › Multimediales Unterrichten
- › Nicht-Linearität
- › Verstehensmethode (Bleyhl)
- › Hinführung zu Sprachlernkompetenz, Sprachbewusstsein und interkultureller Kompetenz

Oberstes Ziel ist die mündliche Sprachkompetenz, rezeptiv und produktiv. Die Kinder sollen in die Lage versetzt werden, fremdsprachliche Äußerungen und Texte zu verstehen und sich in definierten Lebenssituationen in der Fremdsprache verständlich zu machen (Weißbuch der EU, 1995).

Das Sprachenlernen soll sich in diesem frühen Lernalter am natürlichen Spracherwerb der Muttersprache orientieren. Es soll daher **situations-, themen-, handlungs- und erlebnisorientiert** sein.

Die Abfolge der Lernschritte sind **häufiges, intensives Hören, Hörverstehen, Nachsprechen und Sprechen, dialogisches Sprechen**.

3.4 Zusammenfassung der Argumente für die Sprachenfolge Französisch – Englisch

ZIEL Ausbaufähige Mehrsprachigkeit – D + F + E – und Sprachlernkompetenz	Französisch als 1. Fremdsprache in der Grundschule von den Klassen 1 bis 4: Fundamente im Französischen (langage) und im Aufbau von Wissen über Sprache (langue)
Für die Mehrsprachigkeit unserer Jugend muss Französisch als 1. Fremdsprache mit der Einschulung beginnend vermittelt werden, denn die Nachbarsprache Französisch ist der Schlüssel zur Zukunft.	
1 Linguistisch-didaktisches und psycholinguistisches Argument	Lernziel: Sprachkompetenz; Französisch als Kommunikationsmedium; Grundschulfranzösisch als Basis für weitere romanische Sprachen (z.B. Spanisch)
2 Linguistisch-lernpsychologisches Argument	Lernziel: Sprachlernkompetenz; möglichst breites Repertoire an Sprachlernstrategien erwerben: Französisch als romanische Sprache ermöglicht „Komplementärprogramm“ zum Deutschen; Sprachbewusstheit und Sprachwissen
3 Kognitionswissenschaftliches Argument	Welterschließung, Informationsaufnahme und Wissensaneignung mit Hilfe der Muttersprache und der Nachbarsprache und später über drei Sprachen; positiver Einfluss auf kognitive Entwicklung generell
4 Pragmalinguistisches Argument	Beziehungsstiftung: Verständigung und Zusammenleben und Aufbau von Interkulturalität mit der Nachbarschaft + Kennenlernen der nachbarlichen Kommunikationskultur-Austausch
5 Soziolinguistisches Argument	Identitätsstiftung und Zugehörigkeit zu Sprachgemeinschaften: „Der territoriale Mensch“ hat seine Heimat in der Region und in Europa
6 Ökonomisch-kulturelles Argument	Zugänge über die eigene Sprachkompetenz zu Informationen und zu Werten des Nachbarlandes
7 Ökonomisches Argument	Qualifikation für die Region und für Europa: Englisch ist eine Selbstverständlichkeit, weitere Sprachen sind notwendig - für den Wirtschaftsraum Oberrhein sind besonders für HauptschülerInnen Französischkenntnisse wichtig
8 Politisches Argument	Stärkung der Unmittelbarkeit der Nachbarschaft: Kinder erfahren Sprachen als beziehungsstiftende Kraft und die Mehrsprachigkeit Europas als Teil ihrer Identität

Prof. Dr. Erika Werlen, Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik an der Universität Basel und der Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkt: Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung, insb. BLL und integrative Sprachendidaktik.

Trinationales Forschungsprojekt: Kohäsion und Bilingualität der sprachlich-kommunikativen Ausbildung am Oberrhein.

Entwicklung des Europalehramtes mit Frau Dr. Margret Ruep.

Leitung der wissenschaftlichen Begleitung zur Pilotphase der „Fremdsprachen in der Grundschule“.

Mitglied der Lehrplankommission „Fremdsprachen in der Grundschule“.





Heidemarie Sarter

Fremdsprachen in der Grundschule

1. Warum und wozu Fremdsprachen bereits in der Grundschule?

Das Argument der europäischen Einigung bzw. der Globalisierung ist einer der wichtigsten Punkte, wenn es darum geht, Schüler und Schülerinnen bereits in der Grundschule mit Fremdsprachen in Kontakt treten zu lassen. Mehrsprachigkeit als eine der wesentlichen Schlüsselqualifikationen der Zukunft lässt Bildungspolitiker, Schulen und Eltern befürchten, dass die künftigen Generationen ihre, unsere Zukunft ungleich schlechter werden meistern können, wenn nicht die Fähigkeit zu anderssprachiger Kommunikation weitaus besser entwickelt werde, als es bislang der Fall ist. Der Gedanke, den Fremdsprachenbeginn vorzuerlegen, liegt nahe, insbesondere, wenn auch andere Länder diesen Weg gehen. Häufig sind die damit verbundenen Hoffnungen auf bessere Sprachkenntnisse allerdings nur ausgerichtet am quantitativen Aspekt: eine Verlängerung der Lernjahre wird als wichtigste Möglichkeit einer Verbesserung der Sprachkenntnisse gesehen. Demgegenüber sehen wir die Notwendigkeit, die qualitative Seite in den Mittelpunkt zu rücken, d.h. zum einen die Schulartspezifik von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, zum anderen aber auch die Möglichkeit, durch die Vorverlegung der ersten Fremdsprache in die Grundschule in den weiteren Schuljahren Raum für andere Sprachen zu schaffen. Beides ist zu betrachten unter dem Aspekt der Reflexion der Anforderungen, denen das Lehren und Lernen anderer Sprachen für die Zukunft genügen muss.

Es ist die Aufgabe der Schule, die künftige Generation auf ihre Aufgaben in Beruf und Gesellschaft vorzubereiten und sie entsprechend auszubilden. Dass dazu eine stärkere Betonung anderer Sprachen – was auch heißt: ein anderes Umgehen damit als bisher im (Fremdsprachen-)Unterricht der Sekundarstufen 1 und 2 – nötig ist, lassen die Klagen über unzureichende Fremdsprachenkenntnisse der Schulabgänger bzw. ihrer oft festgestellten Unfähigkeit, ihre Kenntnisse in fremdsprachliche Kommunikation umzusetzen, klar erkennen.

Aber dies ist nicht das einzige Argument, das für einen Einbezug anderer Sprachen bereits in die Primarstufe spricht. Ein weiteres, aus unserer Sicht ebenso wichtiges, ist die Tatsache, dass andere Sprachen ein wichtiger Bestandteil heutiger – und mehr noch: zukünftiger – Kindheit sind und bereits deshalb ihren Platz auch in der Grundschule finden sollten.

Aber auch die Entwicklung der Technik und Technologie, insbesondere der modernen Medien, drängt dazu, Kinder möglichst früh mit Fremdsprachen vertraut zu machen. Die inzwischen globalisierte Welt hat bereits seit langem Einzug in Wohn- und Kinderzimmer gehalten. Andere Sprachen und Kulturen sind allgegenwärtig. Sie sind relativ problemlos zugänglich; ohne Ortsveränderung kann man von zu Hause bequem auf andere Sprachen und Kulturen ‚zugreifen‘. Über Computer/Internet und über Satellitenfernsehen besteht die Möglichkeit, andere Sprachen in die Elternhäuser zu holen, DVD-Filme haben in der Regel neben

der Originalversion Synchronisationen in mehreren anderen Sprachen, und die Musikszene ist bereits seit langem zu einem hohen Prozentsatz auch nicht mehr deutschsprachig.

Aber auch außerhalb der Welt der Medien gehören andere Sprachen zum Alltag: Beschriftungen auf Konsumartikeln sind in der Regel in mehreren Sprachen abgefasst, Wegweiser („City“) und Bezeichnungen von Gegenständen und Tätigkeiten (Computer, ‚recyclen‘, ‚down-loaden‘, um nur einige neuere zu nennen, aber auch Toaster, Spaghetti (und die al dente), anderssprachige Produktnamen) sind zu kaum noch wegdenkbaren Bestandteilen schriftlicher und mündlicher Alltagskommunikation geworden. Kinder werden bereits von klein auf und täglich mit Fremdsprachen in ihrer Umgebung, ja in ihrer Welt, konfrontiert: der Prozentsatz ihrer Spielzeuge bzw. ihrer Spiel- und Unterhaltungserfahrung, die keine deutschen Namen haben, ist immens hoch: Playmobil, Teletubbies, Mickey Mouse, Mermaid, etc. etc. etc. – und vergessen wir nicht das Softeis, die Cheeseburger und Pommes frites, Milky Way und Bounty. All dies mag vielleicht oft deutsch ausgesprochen bzw. eingedeutscht (recyclen) sein und im grammatischen Gebrauch auch die Strukturen der Herkunftssprache verletzen (wir essen zwei Cheeseburger, nicht zwei Cheeseburgers), geschrieben wird jedoch nach den Regeln der Herkunftssprache. (*Hinweis der Redaktion:* Seit Einführung der neuen Rechtschreibung – 1. 8. 1998 – gilt auch die eingedeutschte Schreibweise, z.B. Spagetti). Wie weit findet all dies Eingang in die Grundschule? Soll Schule für das gegenwärtige Leben der Schüler und Schülerinnen ausbilden, kann dies ab einem bestimmten Stadium des Lese- und Schreiberwerbs nicht ausgeschlossen bleiben.

Unter das häufig angesprochene Stichwort der veränderten Kindheit fällt auch die Tatsache, dass Kinder über die Medien ein geändertes und im Vergleich zu früheren Kindergenerationen stark erweitertes Weltbild und Weltwissen erwerben. Die Ablösung direkter Erfahrung durch indirekte, über Medien vermittelte, bestimmt den Alltag vieler Kinder. Sie entwickeln ihre Vorstellungen und Theorien von Welt und deren einzelnen Komponenten, von anderen Ländern, Menschen, Sprachen und Kulturen¹ – oft ohne korrigierende Hilfestellung vonseiten der Eltern und/oder der Schule. Das Bestreben, von der Erfahrungswelt des Kindes bei der Gestaltung des Lehrplans auszugehen (von der Heimat-/Regionalkunde in der Grundschule zu (weltweiter) Geografie in den Sekundarstufen), ist und bleibt sinnvoll und angemessen; die Frage ist nur, ob die Erfahrungswelt der Kinder mit den gegenwärtigen Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien auch tatsächlich erfasst wird. Der interkulturell-landeskundliche Aspekt, der durch den Einbezug von Fremdsprachen im Gesamtlehrplan der Grundschule hinzukommt, sollte in diesen Zusammenhang eingereicht werden.

Denn diese mittelbaren Erfahrungen werden in vielen Fällen ergänzt durch direkte Erfahrungen mit anderen Sprachen und



Kulturen: Reisen in andere Länder, Touristen aus anderen Ländern bei uns sind auch für Grundschul Kinder nichts Außergewöhnliches mehr.

Man kann dies alles bedauern und den (welchen?) „guten, alten Zeiten“ nachtrauern, man kann diese geänderten Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, aber auch als Chance begreifen, sie ihnen als Ansporn vermitteln, andere Sprachen und Kulturen lernen und begreifen zu wollen, sie als ebenso wichtige wie normale Bestandteile eines Lebens zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in dem Mehrsprachigkeit mehr und mehr eine der konzeptuellen Grundbedingungen darstellt, zu betrachten. Initiativen der Schüler und Schülerinnen können angeregt, gefördert, aber auch gebremst werden – dies oft schon dadurch, dass nicht auf sie eingegangen wird. Den Schülern und Schülerinnen Mehrsprachigkeit als normalen Bestandteil ihres Alltags bewusst zu machen, ihn positiv zu befördern, heißt auch, die bei Kindern vorhandene Neugier, ihre Motivation, andere Sprachen und Kulturen kennen zu lernen, zu nutzen; sie leidet, wenn sie auf später vertröstet wird; es gilt, sie zu unterstützen und altersspezifisch entsprechend ein- und umzusetzen. Zusammenfassend können wir festhalten, dass Fremdsprachen in der heutigen Zeit und vor allem in der Zukunft in die Grundschule gehören, weil sie zu einem integralen Bestandteil heutiger Kindheit geworden sind.

Sie gehören auch deshalb in die Grundschule, damit für die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen bereits im Primarschulalter der Grund gelegt wird. Denn die Idee der nationalsprachlichen Einsprachigkeit, die über Jahrhunderte hinweg zur politischen Ideologie europäischer Staaten gehört hat, wird mehr und mehr obsolet. Dieses Konzept, in der Zeit der Herausbildung und Festigung der Nationalstaaten entstanden und propagiert, fand seine Unterstützung in der religiös-kulturellen Tradition des Abendlandes, in der Mehrsprachigkeit als Strafe Gottes nach dem (aus seiner – von den Menschen interpretierten – Sicht) anmaßenden Turmbau zu Babel über die Menschheit kam. Dementsprechend war Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Tradition Europas lange Zeit auch als Ausnahme, als nicht der erwünschten Norm entsprechend gesehen und wurde mit dem Vorurteil psychischer Gefahren belastet. Erst die wissenschaftlichen Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte, allen voran der Spracherwerbsforschung, aber auch der Kognitionswissenschaften und Neurophysiologie, öffneten den Weg, sich von diesen ideellen Vorbehalten zu lösen und angestammte Denkschemata und Vorurteile zu überwinden und damit gleichzeitig auch die politisch-gesellschaftliche Entwicklung wissenschaftlich zu fundieren.

2. Was wissen wir über die Fähigkeiten von Kindern im Grundschulalter, andere Sprachen zu lernen?

In den 70er- und 80er-Jahren sind zahlreiche Untersuchungen mit Kindern, die sich im Vor- bzw. Primar-

schulalter mit einer zweiten Sprache in ihrer nahen Umgebung konfrontiert sahen, durchgeführt worden. Es zeigte sich durchweg, dass die Kinder sich in der Regel diesem Spracherwerb nicht verweigerten, sondern im Gegenteil die zweite Sprache, insbesondere eine gute Aussprache, in relativ kurzer Zeit erwarben. Kann nun aus diesen Erfahrungen abgeleitet werden, dass Kinder dieser Altersstufe generell bessere Sprachenlerner sind als ältere Schüler und Schülerinnen oder gar Erwachsene? Um diese Frage beantworten zu können, müssen die jeweiligen Ausgangsbedingungen näher beleuchtet werden. Wesentlich sind Situation und Sprachkontakt: Die Kinder befanden sich in Situationen, in denen die Beherrschung der anderen Sprache Voraussetzung für die verbale Kommunikation mit Anderen, insbesondere Angehörigen der peer group, waren. Sie hatten über ihre Kommunikationspartner nicht nur zeitlich umfassenden Zugang zur anderen Sprache. Es standen ihnen unterschiedliche Modelle in der zweitsprachlichen Umgebung zur Verfügung. Der Erwerb der anderen Sprache geschah in natürlichen, d.h. den Spracherwerbsprozess nicht von außen steuernden Situationen und verlief über unterschiedliche Stadien („interlanguage“) in relativ vergleichbaren Erwerbssequenzen, quasi in einem Selbstregulierungsprozess analog zum Erwerb der Muttersprache. Dabei wurde auf (dem Stand) der bereits vorhandenen Beherrschung der Muttersprache aufgebaut.

Die wichtigen Erkenntnisse, die aus diesen Untersuchungen über den individuellen, natürlichen Zweitspracherwerb von Kindern im Vor- und Grundschulalter für die Fremdsprachenarbeit in Grundschulen bei uns festgehalten werden können, können folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. (Natürlicher) Zweitspracherwerb folgt in der Regel einem bestimmten Rhythmus bzw. weist eine bestimmte Reihenfolge an Erwerbssequenzen aus.
2. Im Verlauf des Erwerbsprozesses wird eine Interimssprache gebildet, die sowohl von der Zweitsprache als auch von der Mut-





tersprache beeinflusst ist, jedoch auch eigene Regeln und Dynamiken aufweist. Diese Interimssprache ist instabil, basiert auf Hypothesen über die Struktur der Zweitsprache und nähert sich – im günstigen Fall – immer mehr der Zweitsprache an.

3. Wesentlich konstituierend für den Erwerb sind positive sozioaffektive Bedingungen, d.h. der Lerner als alleiniger Agens seines Erwerbsprozesses darf sich der anderen Sprache nicht verweigern.

Neben diesen außerschulischen Erfahrungswerten gibt es aber auch Erkenntnisse aus schulischen Bereichen: Die französischsprachigen Immersionsprogramme Kanadas für Kinder aus anglophonen Familien weisen im Allgemeinen gute Resultate für den Erwerb einer Zweitsprache unter den gegebenen schulischen Bedingungen aus. Die Kinder haben zudem nach einer gewissen Eingewöhnungsphase keine größeren Schwierigkeiten, dem Unterricht in der Zweitsprache zu folgen. Ihr Zweitspracherwerb entwickelt sich analog zum natürlichen Erwerb (s.o.), und ihre Muttersprache wird durch den anderssprachigen Unterricht in ihrer Entwicklung nicht beeinträchtigt.

Sicherlich haben die positiven Erfahrungen mit diesen beiden Gruppen von Sprachlernern im Kindesalter dazu beigetragen, die Vor- und Primarschulzeit als eine besonders fruchtbare Zeitspanne für das Lernen einer Fremdsprache auch in unseren Grundschulen erscheinen zu lassen. Vergleichbar ist in der Tat das altersspezifische Spracherwerbspotential. Durch die noch große Nähe zum Mutterspracherwerb ist eine Offenheit da, die sich auch auf den Erwerb einer anderen Sprache positiv auswirkt. Sprache wird ganzheitlich wahrgenommen, und zwar unter Einschluss der nicht-sprachlichen Elemente, die in den Situationen jeweils gegeben sind. Der Impuls, Sprachschatz und Sprachstruktur zu erweitern, ist als natürliche Notwendigkeit gegeben und steht in engem Zusammenspiel mit der kognitiven Entwicklung des Kindes. In ihren ersten Lebensjahren haben die Kinder (unbewusst) die Erfahrung gemacht, dass sie aus der Interpretation der Situation heraus, in Verbindung mit ihren gesprochenen Elementen, die Sprache lernen. Sie haben ebenso die Erfahrung gemacht, dass Sprache über Interpretieren, über Fehler bzw. Irrtümer gelernt wird.

Die Neurophysiologie² hat inzwischen aufgezeigt, dass die ontogenetische Entwicklung des menschlichen Gehirns eine Geschichte des Verlusts ist: bei der Geburt sind unvorstellbar viele neuronale Verbindungen und Vernetzungen möglich, nur ein Bruchteil davon wird tatsächlich aufgebaut. Die Vernetzung hängt ab von den Erfahrungen, die insbesondere in den ersten Lebensjahren gemacht werden. Was nicht ausgebaut wird, verkümmert und kann später nur ungleich schwerer wieder aktiviert und ausgebaut werden.

Mit Eintritt in die Schule bricht der unbewusst ablaufende Prozess des Lernens, des Spracherwerbs in der kommunikativen Auseinandersetzung mit der Umwelt, zwar nicht ab, er wird aber ergänzt, zum Teil auch überlagert, von den Gegebenheiten schulischen Lernens: bewusstes Erfassen und Begreifen von Sachverhalten, Lernen durch von außen vorgegebene Zielsetzungen und Methoden, Kontrolle und Bewertung der erbrachten Leistungen durch andere. Je länger die Kinder in der Schule sind, umso mehr übernehmen sie auch diese Herangehensweisen, wandeln sie um auch in eigene Erwartungshaltungen gegenüber schulischem Lernen.

Liegt ein Unterschied in der sich verändernden Ausgangsposition der Kinder, so kommt als noch sehr viel schwerer wiegendes Argument gegen eine einfache Übertragbarkeit der oben ausgeführten Erkenntnisse das Argument der Zeit hinzu, die für die andere Sprache zur Verfügung steht - und unter den gegebenen Bedingungen werden das in der Regel nicht mehr als zwei Unterrichtsstunden die Woche sein können. (Die Möglichkeiten eines bilingualen Unterrichts mit einer Verteilung von je 50% der Zeit auf die beiden Sprachen lassen wir hier unberücksichtigt.) Methodisch unterscheidet sich der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule von dem der weiterführenden Schulen durch den Verzicht auf Grammatikunterricht (s.u.). Mit anderen Worten: in altersgerecht aufbereiteten fremdsprachlichen Situationen sollen die Kinder, ebenso wie in natürlichen Spracherwerbssituationen, die andere Sprache erwerben. Die Entscheidung für diese methodische Herangehensweise begründet sich zum einen in der Tatsache, dass Grammatikunterricht (traditioneller Art) – sei es in der Mutter-, sei es in einer Fremdsprache – als den kognitiven Fähigkeiten der Kinder (noch) nicht angemessen betrachtet wird. Sie inspirierte sich aber auch an den bereits erwähnten Berichten über den (natürlichen) Zweitspracherwerb von Kindern in diesem Alter, die die andere Sprache ja auch ohne formale Unterweisung in Grammatik erworben haben – dabei wurde allerdings nicht ausreichend in Rechnung gestellt, dass das zu Grunde gelegte, Piagetsche Prinzip von Akkomodation und Assimilation nur unter der Bedingung eines ausreichenden Sprachkontakts funktionieren kann.

Angesichts der möglichen zeitlichen Vorgabe von maximal 90 Minuten die Woche heißt dies zum einen eine stringente didaktische Planung (s.u.), zum anderen aber auch, realistische Erwartungen an das, was die Kinder am Ende der Grundschule in der Fremdsprache können, zu entwickeln. Es steht den Kindern als Lernern der anderen Sprache nicht ausreichend Zeit und Sprachkontakt zur Verfügung, um sich in der Art eines natürlichen Zweitspracherwerbs die andere Sprache anzueignen.

Die Erfahrungen sowohl aus dem natürlichen Zweitspracherwerb von Kindern als auch aus dem Bereich der fremdsprachlichen Grundschularbeit bei uns beinhalten zwei weitere Komponenten. Das ist zum einen die psychisch-affektive Ebene: Das Lernen einer anderen Sprache steht und fällt mit der Motivation. Während sich im natürlichen Zweitspracherwerb diese Motivation im Allgemeinen aus der Notwendigkeit ergibt, mit den Kommunikationspartnern in der anderen, in ihrer Sprache zu kommunizieren, während sie sich in den weiterführenden Schulen oft über die Note herstellt, muss sie in der Grundschule über andere Aspekte, die die Kinder als für sich selbst wichtige betrachten, aufrechterhalten werden. Daraus ergeben sich methodisch-methodologische, aber auch didaktische Konsequenzen.

Zum anderen geht es um die Befürchtung, dass nicht alle Kinder mithalten können, dass für leistungsschwache Schüler ein weiteres Feld für Misserfolge aufgetan werde. Die bislang gemachten Erfahrungen beweisen eher das Gegenteil. Denn in vielen Fällen sind Schülerinnen und Schüler, die in anderen Fächern eher Schwierigkeiten haben, gerade in den Bereichen der Fremdsprache nicht nur mit großer Motivation, sondern auch mit Erfolg dabei. Spracherwerb im Kindesalter unter natürlichen Bedingungen, sei es der Muttersprache, sei es einer Zweitsprache, hat offensichtlich wenig bis gar nichts mit Intelligenz zu tun –



Je mehr Menschen Englisch beherrschen, desto geringer werden die Kommunikationsprobleme zwischen Menschen unterschiedlicher Muttersprachen sein, lautet eine eingängige Argumentation. – Denkste. Gewiss, immer mehr Menschen sprechen Englisch bzw. müssen Englisch sprechen können. Jedoch handelt es sich dabei auch in ebenso zunehmendem Maße um Nicht-Muttersprachler, deren Sprachkompetenz oft nicht für eine umfassende Kommunikation (die neben der ‚trockenen‘ Ebene des Informationsaustauschs ja auch die emotionalen Aspekte beinhaltet) ausreicht. Die Zukunft wird auf Generationen hinaus weiterhin mehrsprachig sein. Englisch wird als lingua franca als Instrument der Kommunikation seine Funktion erfüllen. Ob damit jedoch alle Funktionen von zwischenmenschlicher Kommunikation erfüllbar sein werden und Kommunikation damit ihren jeweiligen Zweck tatsächlich erreicht, sei bezweifelt. Gerade weil Englisch eine immer wichtigere Rolle übernehmen wird, ist es notwendig, neben Englisch andere Sprachen zu beherrschen, und dies nicht nur, weil Selbstverständliches nichts Außergewöhnliches ist, sondern weil zusätzliche Sprachkompetenzen zusätzliche Wege ebnen, andere Welten öffnen, ermöglichen, den Kommunikationspartner über seine Sprache und Kultur besser zu verstehen. Der Anglist C. Gnutzmann (1998, 136) fasst es folgendermaßen zusammen (cf. aber auch Caspari/Zydatiŝ 2000 beispielsweise):

„The spread of the English language and the global use of English has advantages and disadvantages. English can and does have a unifying function in world-wide communication. This is the main reason why it is so eagerly learnt by hundreds of millions of people. On the other hand, the criticisms that the rise of English may produce a linguistic monoculture not leaving enough room for other languages cannot so easily be dismissed. We will see to what extent national and European language policies supporting other languages will be successful. We can all make a personal contribution by learning and using other languages, in addition to English.“

Wenn wir ehrlich mit uns ins Gericht gehen, war (und ist?) der Anspruch, den wir an das Lernen von Fremdsprachen stellen, der, dass die andere Sprache perfekt, quasi muttersprachengleich, beherrscht werden muss. Dieser Zug ist, um es salopp zu formulieren, mit der Geburt, spätestens jedoch in früher Kindheit abgefahren. Anstatt Fremdsprachenkenntnisse an diesem Perfektheitsanspruch zu messen, sollten wir sehen, 1. dass wir alle in der Lage sind, in unserer Muttersprache zu kommunizieren, 2. dass alles, was wir darüber hinaus in einer weiteren Sprache können, ein Zugewinn ist. Dieser Zugewinn kann mehr oder weniger groß



sein, kann sich in unterschiedlichen Aspekten und Fähigkeiten manifestieren (beispielsweise der Fähigkeit, Aussagen in einer anderen Sprache zu verstehen; sie selber entsprechend formulieren zu können, bedeutet nicht unbedingt eine größere Vertrautheit mit der Sprache, sondern eine andere. (Manchmal reicht es ja auch aus, Texte, vielleicht sogar nur Fachtexte, in einer anderen Sprache lesend verstehen zu können.)

Mehrsprachigkeit als allgemeine Perspektive für die kommenden Generationen muss von Perfektheitsansprüchen absehen, muss die wesentliche Aufgabe von Sprache, nämlich die als Kommunikationsmittel, in den Mittelpunkt stellen. Dies bedeutet auf längere Sicht auch eine Umorientierung der Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen. Und dies bedeutet, dass ein früherer Beginn des Englischunterrichts für alle in der Grundschule mittelfristig auch dazu führen muss, dass Lernziele festgeschrieben werden, die innerhalb einer bestimmten Anzahl von Unterrichtsjahren erreicht werden können, um die dadurch entstehenden Freiräume für andere Sprachen nutzen zu können. Solange aber diese Umorientierung in den weiterführenden Schulen nicht stattgefunden hat, solange auch der Übergang von der Spezifik des Englischunterrichts in der Grundschule zu einem sinnvollen Auffangen und Weiterlernen in den weiterführenden Schulen nicht geklärt ist, stellt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, einfach zwei, eventuell sogar vier Jahre früher zu beginnen. Englisch steht im Laufe der kommenden Schuljahre für jeden Schüler, für jede Schülerin auf dem Lehrplan. Eine zu lange Lernzeit mit unangepassten, überzogenen Perfektionsansprüchen wird leicht kontraproduktiv. Sinnvoller scheint es, für mehr als eine Sprache, aber auch für das Englische, solide Grundlagen zu schaffen, auf denen die Schüler und Schülerinnen außerhalb und nach der Schule aufbauen können, Grundlagen, die so gefestigt sind, dass sie die Möglichkeit eröffnen, von ihnen ausgehend in eine je gewünschte sprachliche Spezialisierung gehen zu können.

Es gibt jedoch auch Gründe, die dafür sprechen, nicht mit dem Englischen, sondern beispielsweise mit dem Französischen, zu beginnen. Dies sind zum einen spracherwerbstheoretische Argumente, denen zufolge es – gerade in Hinblick auf das Lernen weiterer Sprachen – gewinnbringender ist, mit einer Sprache zu beginnen, die eine größere strukturelle Distanz zur Ausgangssprache hat. Das Argument, dass es sinnvoll ist, mit dem Schwierigeren zu beginnen, weil dann das Leichtere, Nähere später umso einfacher wird, greift insbesondere für die Grundschule. Die methodischen Prinzipien des dortigen Fremdsprachenunterrichts



lassen die Schwierigkeiten des Französischlernens vor allem als die eines analytisch-expliziten Zugangs erkennbar werden. Ganzheitliches Sprachenlernen reduziert die Komplexität in der Annäherung durch die Schüler, die in ihrem Bemühen um Verstehen sich implizit auf grundlegende Strukturen konzentrieren. Dies gilt insbesondere, wenn vorrangig in der Mündlichkeit geblieben wird und andere als nur herkömmlich-analytische Intelligenz gefordert wird. Diese Herangehensweise gilt für jede Sprache.

Wesentliches Moment zu einer Aufrechterhaltung der Motivation der Schüler und Schülerinnen ist, ihnen ihr Fremdsprachenlernen als persönlichen Gewinn in ihrem Leben hier und heute erkennbar werden zu lassen. „Donner du sens à l'apprentissage d'une autre langue“ – dem Lernen der anderen Sprache einen persönlichen Sinn, Anwendbarkeit zu geben, kann auch und gerade in der Primarstufe über Begegnung und Austausch geschehen (cf. z.B. die Veröffentlichungen von M. Pelz aber auch Sarter). Französisch als eine auch für die Zukunft notwendig zu beherrschende Fremdsprache bietet sich deshalb gerade in den entsprechenden grenznahen Regionen aufgrund der kürzeren Wege gerade für die Grundschule an.

5. Eine Fremdsprache in der Grundschule unterrichten

Geht man von dem aus, was man im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sieht und hört, aber auch von dem, was Schülerinnen und Schülern darüber berichten, so mag der Eindruck entstehen, Fremdsprachen in der Grundschule zu unterrichten, sei leicht und stelle nicht viele Anforderungen an die Lehrkraft, denn es werde ja viel gespielt, gesungen, es müsse nach keinem festen Plan vorgegangen werden, und schon gar nicht nach einem langfristigen, der sich über die gesamten ersten Unterrichtsjahre erstreckt. Dem ist aber nicht so. Denn gerade das Einfache, scheinbar Mühelose erfordert eine gezielte Planung und Vorbereitung. Wesentlich ist die Frage der Didaktik, der Inhalte und Lernziele, die verfolgt werden sollen. Die methodische Umsetzung ist nicht die entscheidende Herausforderung, insbesondere auch deshalb nicht, weil ihre Methodik zum ‚normalen‘ Repertoire jeder (guten) Grundschullehrkraft gehört.

Die Methodologie des Lehrens ergibt sich aus der

- Methodologie des Lernens,
- dem grundschulspezifisch-holistischen, d.h. ganzsprachlichen Ansatz und
- den Lernzielen.

Daraus abzuleiten ist die Progression in Hinsicht auf den Fremdspracherwerb. Hinzu kommen die Lernziele im landeskundlich-interkulturellen Bereich. Auch hier ist über die Frage der Progression nachzudenken, auch und gerade in fächerübergreifender Sicht.

Die Methodologie des Lernens ist bestimmt durch den alters- und entwicklungsbedingten Stand der kognitiven, sozialen und psychischen Fähigkeiten des einzelnen Kindes. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule reiht sich damit ein in die allgemeine grundschulpädagogische Methodik; deren Sozialformen und Arbeitstechniken werden im Fremdsprachenunterricht ebenso angewendet wie in anderen Fächern.

Der holistische Ansatz ergibt sich aus der altersspezifischen Art des Umgangs und Zugangs zu Sprache(n) und Sprachenlernen der Schüler und Schülerinnen (cf. oben). Hinzu kommt, dass auf

diese Weise dem Bedürfnis der Kinder nach direkter Umsetzbarkeit, Anwendbarkeit der anderen Sprache in Kommunikation entsprochen werden kann. Eben daraus ergibt sich aber auch die Problematik der Lernziele und ihrer Progression. Auch eine ‚einfache‘, ‚grundlegende‘ Kommunikation erfordert sprachliche Strukturen. Diese entnehmen die Kinder zwar den ihnen in der Kommunikation dargebotenen sprachlichen Daten (ohne dass ihnen dies bewusst würde bzw. werden muss), sie verarbeiten sie entsprechend dem Stand ihrer altersspezifischen kognitiven und sprachlichen Entwicklung und würden mit höchster Wahrscheinlichkeit Englisch, Französisch, Niederländisch oder jede andere Sprache auf diese Weise lernen, wenn... ja, wenn ihnen genügend Zeit dazu zur Verfügung stünde. Zweimal 45 Minuten die Woche reichen dazu jedoch nicht aus. Deshalb gilt es, nicht zuletzt auch in Hinsicht auf die weiterführenden Schulen, die möglichen Lernziele zu reflektieren.

Im Bereich des Wortschatzes hat sich im Laufe der letzten Jahre eine weitgehende Annäherung der thematischen Bereiche, auch in Übereinstimmung mit der allgemeinen grundschulischen Progression ausgehend vom Kind, herausgeschält: Grundlegende Kommunikationssituationen, wie sich begrüßen, vorstellen und verabschieden, gehören ebenso selbstverständlich zum lexikalischen Repertoire des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule wie die Themenbereiche Familie, Wetter, Tiere etc.

Im Gegensatz zum weitgehend gefundenen Themenzyklus steht die Diskussion der zu vermittelnden sprachlichen Strukturen noch weitestgehend aus. Die Orientierung am Progressionsbegriff, der im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen greift, hat bislang die Auseinandersetzung über die notwendig andere Art der Progression für Fremdsprachenarbeit in der Grundschule verhindert (cf. Sarter 1999). Die – für den Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen vielleicht notwendige – linear aufeinander aufbauende ‚Verbreichung‘ grammatischer Strukturen in kleinen Dosen, oft ohne eine Hierarchisierung der Wichtigkeit der jeweiligen Struktur, verbindet sich ja zudem mit der Vorstellung, dass das Lernen einer anderen Sprache per se schwierig sei.

Um den Schülern und Schülerinnen Kommunikation in grundlegender Form für die sprachproduzierende Ebene zu ermöglichen, ist es notwendig, die elementaren Strukturen herauszuarbeiten und sie darauf hin zu überprüfen, ob bzw. wie sie mit den methodischen Mitteln der Grundschule vermittelt werden können. Erfahrungsgemäß lernen die Kinder eine Vielzahl von Wörtern; sie haben jedoch Schwierigkeiten, diese zu einem Satz zu verbinden. Die syntaktischen Vorgehensweisen sind nun aber für Englisch, Deutsch und Französisch gut vergleichbar, handelt es sich doch bei allen drei Sprachen um indo-europäische Sprachen, die aufgrund ihrer sprachlichen Familienzugehörigkeit viele Parallelitäten und Ähnlichkeiten aufweisen – verglichen mit Sprachen anderer Herkunft, wie beispielsweise dem Chinesischen oder Japanischen. Außerdem sind die grundlegenden Strukturen, insbesondere im Englischen, teilweise aber auch im Französischen, einfacher als im Deutschen (cf. Sarter 1997, 87-148). In einem Sprachvergleich, der – wenn er auf das Fachvokabular herkömmlichen Grammatikunterrichts verzichtet – bei den meisten Kindern erfahrungsgemäß auf großes Interesse stößt, ergeben sich sehr fruchtbare Ansätze zu einer Verknüpfung von struktureller Fremdsprachenarbeit und Spracharbeit für das Deutsche.



Auch für derartige metasprachliche Betrachtungen gilt, was im Bereich des interkulturellen Lernens oft herausgestellt wird: Der Vergleich mit anderen Kulturen – und auch anderen Sprachen – erlaubt es ungleich besser, die eigene zu erkennen, oder in Anlehnung an Goethe formuliert: Wer andere Sprachen nicht kennt, weiß nichts bzw. wenig über seine eigene.

Anders als in den weiterführenden Schulen, wo im Allgemeinen ausgehend von einer explizit-analytischen Vermittlung über Lehrwerk oder Lehrervortrag die sprachstrukturellen Elemente zu lernen sind, muss in der Grundschule die schulartspezifische Methodik, auch und gerade in ihren spielerischen Aspekten, alle didaktischen Ziele des lexikalischen und strukturellen Fremdspracherwerbs vermitteln. Der erklärende Lehrervortrag sollte für die Ebene der Sprache nur im Nachhinein und schon gar nicht durchgängig als Hilfsmittel eingesetzt werden. Dass für die landeskundlich-interkulturellen Themen oft auf Erklärungen, auch in Deutsch, nicht verzichtet werden kann, versteht sich von selbst.

Daraus folgt, dass in der fremdsprachendidaktischen Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte insbesondere der Aspekt der Vermittlung didaktischer Ziele im Vordergrund stehen muss. Die spielerisch-musischen Aktivitäten, über die die angestrebten Ziele verwirklicht werden können, sind ebenso vielfältig wie zweitrangig – was nicht heißt, dass sie beliebig wären. Wesentliches Element der Aus- und Weiterbildung ist die Erkenntnis, dass einerseits Fremdsprachen – insbesondere im Kindesalter – auch ohne explizite Grammatikunterweisung gelernt werden, dass dieser Spracherwerb aber andererseits angesichts der geringen Zeit, die dafür in den Grundschulen zur Verfügung steht, jedoch auch nicht ohne ‚Unterweisung in Grammatik‘, ohne strukturelle und strukturierende Planung, erfolgen wird. Die ‚Unterweisung‘ liegt in der Methodik, in den vielfältigen Aktivitäten, es braucht kein einziger Satz über Grammatik oder Struktur gesagt zu werden, damit die Strukturen in und aus der abwechslungsreichen fremdsprachlichen Kommunikation übernommen werden können. Dazu ist eine genaue Lernzielbestimmung und die Planung ihrer Umsetzung, eine Festlegung der einzusetzenden Methoden ausgehend von den sprachlichen Lernzielen unerlässlich.

Das heißt auch gleichzeitig, dass die Lehrkraft ihren eigenen Weg des Fremdsprachenlernens als einen unter anderen erkennt. Ist sie selbst der Ansicht, dass Fremdsprachen eigentlich nicht ohne explizite Lexikon- und Grammatikerklärungen und -übungen erworben werden können, wird sich dies in ihrem Unterricht ausdrücken und den Kindern das Gefühl vermitteln, dass sie in der Tat erst später, in den weiterführenden Schulen, die Fremdsprache ‚richtig‘ lernen werden.

6. Welche Erwartungen sind gerechtfertigt?

Es gibt sehr viele Stimmen, insbesondere aus den Reihen der Fremdsprachenlehrkräfte der weiterführenden Schulen, aber auch von Didaktikern (cf. bspw. Sauer 2000), die sich sehr zurückhaltend, wenn nicht gar negativ, über den Kenntnisstand bzw. Wissensvorsprung der Schülerinnen und Schüler, die in der Grundschule bereits mit einer Fremdsprache begonnen haben, äußern. Hier sei die Frage erlaubt: Könnte dies unter Umständen daran liegen, dass die Erwartungen ungerechtfertigt waren, dass mit dem Maßstab der weiterführenden Schule gemessen wurde, nicht aber mit dem der Lernziele und Methoden der Grundschule,

also eigentlich ‚Äpfel mit Birnen‘ verglichen wurden? Nach zwei Jahren Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist entscheidend, was die Kinder können, nicht, was sie (über ihr Können) wissen. Sie haben gelernt, ihr (ihnen oft nicht bewusstes) Wissen anzuwenden, in Kommunikation umzusetzen, sie werden – wenn denn der Unterricht entsprechend ausgerichtet war – nach dieser Zeit z.B. spontan sagen „he goes“, „he writes“ – „two houses“, „two boys“ – „une grande maison“, „une petite fille“, und dies nicht, weil sie die Regel kennen, sondern weil sie dies so oft an unterschiedlichsten Beispielen spielerisch geübt haben, dass sie die Struktur erworben, internalisiert haben. Sie sollten in der Lage sein, diese Struktur auf entsprechend gelagerte Fälle anzuwenden, sie im Rezeptionsprozess zu erwarten, zu stützen, wenn jemand sagt „he go“, und dies spontan, ohne darüber nachzudenken, analog zu den Prozessen in der Muttersprache.

Aber ist der fremdsprachliche Zugewinn das einzig Wichtige? Es wäre aus unserer Sicht verfehlt, mäße man – sowohl individuell als auch gesamtgesellschaftlich – den Gewinn von Fremdsprachenarbeit in der Grundschule ausschließlich mit (einzel)fremdsprachlichen Kriterien. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist auch zu sehen als Bestandteil der allgemeinen pädagogisch-erzieherischen Aufgabe, als Beitrag zu einer zeitgemäß definierten grundlegenden Bildung, als Erziehung zu Offenheit, Flexibilität, Mehrsprachigkeit – alles Ziele, die sich nur verwirklichen lassen über die entsprechende Stärkung der Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen, über Einsicht in die prinzipielle Gleichheit aller Beteiligten in ihrem jeweiligen Anderssein, d.h. auch über die Relativierung der eigenen Sprache und Kultur, deren Evaluierung jedoch nicht nur schwierig ist, sondern auch lange Zeiträume umfasst.

*Professorin Dr. Heidemarie Sarter, Universität Koblenz-Landau.
Romanisches Institut der Universität Koblenz-Landau.
Zahlreiche Publikationen u. a. über frühen Fremdspracherwerb.*

Entwicklung und wissenschaftliche Betreuung des Fernstudienlehrgangs Fremdsprachen.

Literatur

Baacke, Dieter (6/1998): Die 6-12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Bleyhl, Werner (1999): „Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdspracherwerb in der Grundschule“, in: PRIMAR 22, 45-52.

Burger, Günter (2000): „Englisch als globale lingua franca: Überlegungen zu einer notwendigen Neuorientierung des Englischunterrichts“, in: FREMDSPRACHENUNTERRICHT 44/53, 9-14.

Calvin, William H. (2000): Die Sprache des Gehirns. Wie in unserem Bewusstsein Gedanken entstehen, München/Wien: Carl Hanser Verlag.

Caspari, Daniela/Wolfgang ZydatiB (8/2000): „Mehrsprachigkeit in die Schule: Englisch avant tout?“, in: FREMDSPRACHENUNTERRICHT 44/53, 5-8.

Gardner, Howard (1991): Abschied vom I.Q., Stuttgart: Klett-Cotta.





Gardner, Howard (3/1996): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken, Stuttgart: Klett-Cotta.

Gnutzmann, Claus (1998): „English as a global language: What does it mean?“, in: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN; 3, 130-137.

Greenfield, Susan A. (1999): Reiseführer Gehirn, Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Kautzmann; Gabriele/Miketta, Gaby (Hrsg.) (1999): Das Wunder im Kopf. Intelligenz, Gedächtnis und Gefühle verstehen und optimal nutzen, München: Verlag Zabert Sandmann.

Kopf oder Computer, SPEKTRUM DER WISSENSCHAFTEN, Dossier 4/ 1997.

Lorenz, Jens Holger (1994): „Kognitionspsychologische Grundlagen des Lernens mit dem Computer in der Grundschule“, in: Krauthausen, Günter/Herrmann, Volker (Hrsg.): Computereinsatz in der Grundschule? Fragen der didaktischen Legitimierung und der Software-Gestaltung, Stuttgart/Düsseldorf/Berlin/Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, 14-29.

Pelz, Manfred (2000): „Deutsch und Französisch in Kontakt – zur experimentellen Überprüfung eines Begegnungssprachenmodells“, in: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN 53/1, 8-20.

Piaget, Jean (1975): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart.

Piaget, Jean (1978): Das Weltbild des Kindes, Stuttgart.

Poeck; Klaus (1997). „Sprache im Gehirn: eng lokalisierbar?“, in: SPEKTRUM DER WISSENSCHAFTEN, Dossier 4: Kopf oder Computer, 34-41.

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

Sarter, Heidemarie (1999): „Fremdsprachen in der Grundschule als Progression in der Mündlichkeit“, in: Prinz, Manfred Friedrich (Hrsg.) (1999): FFF – Frühes Fremdsprachenlernen Französisch, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 29-44.

Sarter, Heidemarie (2000): „Französisch heute“, 4/2000, S. 424-438

Sauer, Helmut (2000): „Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen – ein Irrweg?“, in: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN 53/1, 2-7.

Fußnoten

¹ Cf. hierzu den auch im hier vorliegenden Kontext interessanten Aufsatz von Lorenz 1994, der darauf hinweist, dass auch bereits Kinder über Begriffe verfügen, die sie aus ihrem täglichen Handeln und ihren sozialen Situationen entwickeln. Dazu gehören auch „[...] theoretische Konzepte, die allerdings weit von der wissenschaftlichen Definition und Erkenntnislage entfernt sein dürften.“ (S. 19) Da Lernen (aus kognitionspsychologischer Sicht) nicht bedeutet, Informationen zu übernehmen und bruchlos und unverändert in das eigene bereits aufgebaute Wissen zu integrieren, heißt dies „[...] für jeden Schüler [...], aus eigener Kraft seine eigene, individuelle Realität zu konstruieren. Er muß neue Denkmuster entwickeln und sein Weltverständnis erweitern. Jede neue Sicht auf ein Phänomen wird zu einem zusätzlichen geistigen Baustein seines Denkens. Es bedarf jeweils einer individuellen Anstrengung, sich die kraftvollen Konstruktionen anzueignen, die die Menschheit im Laufe ihrer Geschichte hervorgebracht hat. Ob es sich um Naturwissenschaften, Musik, Mathematik, Dichtung oder politische Systeme handelt [hinzuzufügen wären hier auch andere Sprachen, H.S.], jeweils muss dieses kulturgeschichtliche Modell in das eigene Begriffssystem integriert werden. Diese Systeme stellen eine Herausforderung dar, wobei die Schwierigkeit, in sie einzudringen, keineswegs abschrecken sollte. Und die Erfahrung im Umgang mit Kindern zeigt, dass sie wenig Mühe scheuen, sich dieser Herausforderung zu stellen, und an dem Wissen der Erwachsenen teilhaben wollen. Sie wollen verstehen, wie die Wirklichkeit ist, und sich nicht mit verkürzten, kindhaften Erklärungen und ungenügenden Modellen zufriedengeben.“ (S. 20)

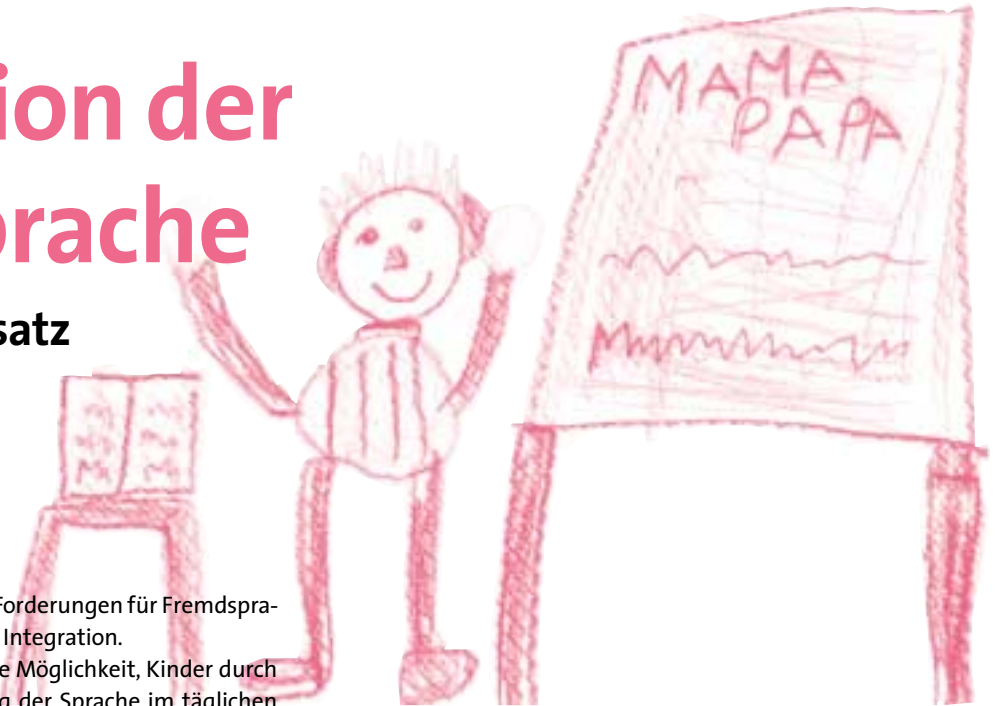
² Es sind in den letzten Jahren sehr viele Bücher und Artikel veröffentlicht worden, die versuchen, die Erkenntnisse der Neuropsychologie, die auch und gerade für Spracherwerb und -verwendung wichtige Erkenntnisse liefern, auch einem breiteren Publikum von Nicht-(Fach)Wissenschaftlern nahezubringen. So zeigen "neue Untersuchungen [...], dass das Erlernen einer Sprache das kindliche Gehirn auf molekularer Ebene prägt" [Hervorhebung H.S.] Kautzmann/Miketta (Hg) 1999, S. 79; cf. auch Poeck 1997, Greenfield 1999, Calvin 2000.



Marlis Camboni

Integration der Fremdsprache

Der integrative Ansatz



Eine der methodisch-didaktischen Forderungen für Fremdsprachenlernen in der Grundschule lautet Integration.

Der integrative Ansatz bedeutet die Möglichkeit, Kinder durch vielfache und natürliche Verwendung der Sprache im täglichen Umgang mit ihr vertraut zu machen.

Grundsätzlich kann die Sprache in alle Bereiche des täglichen Schullebens integriert werden.

Sie stellt sich nicht als isoliertes Fach oder als Fremdkörper dar, sondern sie wird evident, zum schulischen Alltag gehörend. Man kann mit der Sprache unmittelbar „etwas anfangen“, kann Dinge benennen, die in der Schule gelernt werden, kann sich ausdrücken und wird von anderen verstanden. Sie ist eine Selbstverständlichkeit, die sich auf das außerschulische Leben der Kinder auswirkt.

Wie kann die Integration der Fremdsprache umgesetzt werden? Hierzu einige praktische Erfahrungen:

Möglichkeiten der Integration in der praktischen Arbeit

Der Unterricht der Grundschule verlängert sich mit Einführung einer Fremdsprache um 2 Wochenstunden. Diese Unterrichtsstunden werden nicht explizit der Fremdsprache zugeordnet, sondern eröffnen dem Lehrer oder der Lehrerin die Möglichkeit, die Fremdsprache in kleinen „Portionen“ von ca. 15 Min. in den täglichen Unterricht einfließen zu lassen.

Das kann z. B. durch eine Ritualisierung geschehen: Begrüßung, Befindlichkeiten ausdrücken, Benennen des Datums, des Wetters, Begrüßungslied etc. werden in der neuen Sprache ausgedrückt und durch anschauliche Materialien verdeutlicht, sodass die Kinder nach und nach diese Strukturen aufnehmen, verstehen, verarbeiten und schließlich auch anwenden.

Auch Redemittel der Verabschiedung, Glückwünsche zum Geburtstag, Aufforderungen, Hinweise und Lob lassen sich immer wieder in die schulische Arbeit integrieren.

Auch bei außerunterrichtlichen Aktivitäten wie z. B. einem Schulfest fließt die Fremdsprache ein. Hier bieten sich Lieder, Texte, Spiele, Ausstellungen über das Land der Zielsprache und evtl. Partnerschaften an.

Integration in den Lehrplan

Der Lehrplan zur Fremdsprachenarbeit in der Grundschule trägt der Forderung nach Integration Rechnung. Die Themen sind auf das Alter der Kinder, ihre Interessen und den Bildungsplan der Grundschule abgestimmt. Der integrative Ansatz kann durchgängig verwirklicht werden. Die Grundschulfächer und ihre Inhalte beeinflussen den Sprachenunterricht, der seinerseits auf die Themen der einzelnen Fächer einwirkt.

Der Unterricht kann abwechslungsreich, lebendig und lustbetont gestaltet werden.

Die Kinder begreifen, dass Sachverhalte in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden können, sie empfinden dadurch die Sprache als evident und natürlich.

Eine paritätische Bilingualität kann mit den gegebenen Mitteln nicht erreicht werden, wohl aber eine partielle Bilingualität, die Teilbereiche eines Themas betrifft.

Beispiele:

- › Tiere in einem Lebensraum, ihr Aussehen, ihre Bewegungen und die Nahrung
- › Kleine Mathematikaufgaben lösen
- › Anweisungen und Spiele im Sportunterricht
- › Farben, Material und Tätigkeiten in BK/ TW
- › Lieder und Reime in der Fremdsprache
- › Projekte, evtl. fächerverbindend oder klassenübergreifend

In der Intuition der Kinder hat das integrierte, inhaltsorientierte sprachliche Lernen erhebliche Vorteile: Es ist unteilbar, Muttersprache und Fremdsprache ergänzen sich.

Die Kinder unterscheiden nicht zwischen sprachlichem Lernen und dem Lernen des Sachfaches.



Ein Beispiel aus der Praxis:

Die 4. Klasse der Grundschule Iffezheim hat heute BK/TW. Heute stehen erste Erfahrungen mit Stoffdruck auf dem Programm. Die Klassenlehrerin verknüpft diese Arbeit mit dem Französischunterricht. Zu Beginn des Schulmorgens unterhalten sich die Lehrerin und die Schülerinnen und Schüler über das Datum und das Wetter.

Dieses Ritual besteht schon sehr lange, und so sind den Kindern die entsprechenden Redemittel bekannt:

L.: „Nous sommes quel jour aujourd’hui?“

S.1: „Lundi.“

L.: „Très bien, et quelle date?“

S.2: „Lundi, le 11 décembre 2000.“

L.: „Oui, tu peux écrire la date au tableau.“

Ein Kind schreibt das Datum an die Tafel.

L.: „Regardez, quel temps fait-il?“

S.1: „Il fait mauvais.“

S.2: „Il fait froid“

Auf einer Wetteruhr wird ein entsprechendes Symbol angezeigt.

Im weiteren Verlauf der Stunde erklärt die Lehrerin, dass sie heute mit dem Stoffdruck beginnen möchte.

Sie erklärt die Materialien und den Umgang damit auf Französisch, wobei sie die Erklärungen anhand des Materials veranschaulicht. Die Farben sind den Kindern bekannt, hier bietet sich eine Gelegenheit zur Wiederholung und Verknüpfung mit dem Lerninhalt.

Die praktische Tätigkeit der Kinder zeigt der Lehrerin, ob die Kinder alles verstanden haben.

Die Nachfragen der Kinder sind auf Deutsch. Die Lehrerin kann den Kindern aber die Antworten auf Französisch geben und dabei mit Hilfe der Realgegenstände veranschaulichen.

Veränderungen im Schulleben

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass die Zielsprache am besten durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer unterrichtet werden sollte.

Dies wird nicht in allen Fällen möglich sein. Im Stundenplan sollte jedoch berücksichtigt werden, dass der Fremdsprachenlehrer der jeweiligen Klasse zumindest ein weiteres mehrstündiges Fach unterrichtet, um den Kindern häufige Sprachbegegnungen zu ermöglichen.

Hier bieten sich Möglichkeiten, das 45-Minuten-Raster zu überwinden und in Sinnzusammenhängen zu arbeiten.

Die Kinder wissen zwar, dass ihre Französisch- oder Englischlehrerinnen und -lehrer keine Muttersprachler sind, aber durch den lustbetonten Unterricht entwickelt sich ein positives Lehrerbild, Freude am Unterricht und das Erfolgserlebnis, in der Fremdsprache Fortschritte zu machen und immer mehr Ausdrucksmöglichkeiten zu gewinnen.

*Marlis Camboni, Rektorin, Grundschule Iffezheim,
Hospitationsschule zum Fremdsprachenlernen
in der Grundschule,
Französisch-Mitarbeiterin in der Lehrerfortbildung beim
Staatlichen Schulamt Baden-Baden,
Mitglied der Lehrplankommission „Fremdsprachen
in der Grundschule“,
Task-Force Fremdsprachen in der Grundschule,
Oberschulamt Karlsruhe.*



Werner Bleyhl

Leistung und Leistungsbeurteilung

1. Vorbemerkung: Grundsatzfragen

Auf welchem Boden steht die Leistungsbeurteilung im traditionellen Fremdsprachenunterricht? Was ist Leistung im Bereich des Fremdsprachenlernens?

Sofort werden wir mit einer solchen Fragestellung zurückgeworfen auf das gewählte Ziel, auf den anerkannten Zweck des Unterrichtens. Sollen kleine Muttersprachler herangezogen werden? Wohl kaum.

Und hier lohnt es, sich die sprachlichen „Leistungen“ der deutschen ABC-Schützen genauer anzuhören und anzusehen, denn, die zumindest sechs Jahre im deutschsprachigen Gebiet aufgewachsen sind. Kaum eine ihrer Äußerungen ist „grammatikalisch“ korrekt. So gut wie nie ein ganzer Satz. Sollen nun Anfänger im Fremdsprachenlernen mit einer schulgrammatischen Elle gemessen werden, die vielleicht maximal zwei Schulstunden Englisch pro Woche Unterricht haben? Allerdings, mit den ABC-Schützen kann man sich über alles aus ihrem Lebensbereich unterhalten. Sie lassen an ihrer sprachlich-sozialen Performanz erkennen, dass sie über eine gewisse „kommunikative Kompetenz“ verfügen.

Zurückgeworfen wird man mit einer Frage nach Leistung im Bereich Sprachenlernen aber auch auf die Frage danach, was Sprache ist. Ist Sprache ein Satz einer Reihe von Symbolzeichen in der Art eines Morsealphabets, auswechselbar zwischen den einzelnen Sprachen? Oder ist Sprache viel umfassender eine „geistige Umgangsform“ (Ingendahl 1999), ein Mittel zur Steuerung des Sozialverhaltens?

Der Ist-Zustand der fremdsprachlichen Leistungsmessung in der Schule (vgl. die oben zitierte Beobachtung Littles) findet sich in einem Problemkreis gefangen: Man ist versucht zu prüfen, was man messen kann, und man lehrt, was man prüfen kann. Dank des Washback-Effekts, dass man das lernt, was man braucht (etwa für gute Noten), besteht die Gefahr, dass die schulische Instruktion – als ein eigenes soziales, sich gleichfalls selbst organisierendes und sich selbst bestätigendes System – zu einem Kreisverkehr gerät. Dieser ist zwar sehr überschaubar, aber traditioneller Fremdsprachenunterricht muss aus ihm auch nicht he-

rausfahren, weil es immer weitergeht. Mit der Verwendung von Sprache in der Welt muss die darin überprüfte Sprache aber nicht unbedingt viel gemein haben.

Nun, anlässlich dieser Überlegungen und Beobachtungen darf zugleich außerdem noch in Erinnerung gerufen werden, welche eminente Diskrepanz zwischen den „Gesetzen“ (die genau genommen „Konventionen“ sind) der mündlichen und denen der schriftlichen Sprache bestehen. Diese Diskrepanz verschleiert, ja negiert der klassische Anfangs-Fremdsprachenunterricht. Die meisten Schulbücher versuchen den Anschein zu erwecken, als sei oral code und written code identisch. (Verwiesen sei nur auf die unsinnige und die Lerner verwirrende Verwendung der short forms in unseren Lehrbüchern.)⁴

Insgesamt stellt sich die Frage: Ist sprachliche Leistung die wortwörtliche Wiedergabe von Modellen? Oder ist sprachliche Leistung die Fähigkeit, Menschen und Sachverhalte angemessen, d.h. der Situation entsprechend, zusammenzuführen gemäß den verschiedenen Funktionen der Sprache (Bühler 1934), der des Ausdrucks, des Appells und der Darstellung, sowie – wenn die Sprecher dazu reif genug sind – der der Argumentation (Popper 1982)?

Vergewissern wir uns eines tragfähigen Fundaments und betrachten wenigstens einzelne Aspekte aus dem Fremdsprachenunterricht.

(a) Lesen

Lautes Vorlesen etwa ist oft das traditionelle erste Üben und Überprüfen der Aussprache und – stillschweigend – der Lesefähigkeit. Der naive Fremdsprachenunterricht folgt ja gerne der Devise: „Lesen und lesen lassen“. Nun erweist sich lautes Vorlesen im genauer untersuchten Erstleselernen jedoch als ein Mittel, bei dem die Schwierigkeiten des Lerners gar nicht auffallen müssen (Crämer u.a. 1998: 9). Auch wenn Schüler den Anschein erwecken, gerne vorzulesen, da Schüler selten so elegant und mit so geringem mentalen Aufwand Aktivität und Mitarbeit heucheln können, der Lern- und Kontrolleffekt ist minimal. Sinnentnahme findet außerdem beim Achten auf korrekte Aussprache auch nicht statt.

(b) Lexik

Auf der letzten Didacta wurde von einem namhaften Verlag ein Wörterbingo als neueste Frucht der Ehe von Didaktik und Technologie vorgestellt. Schülerinnen und Schüler hatten deutsche Wörter durch fremdsprachliche auf kleinen Feldern zu ersetzen, zum

C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'avait avalée. L'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire³.

Michel de Montaigne (La substance, non les mots) XVII (p.44)

Language development does not take a linear path but rather comes in phases of intermittent turbulence, fluctuations and stability.

Annemarie Peltzer-Karpf and Renate Zangl, 1999 erschienen

Das Problem des traditionellen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dass die Lerner nicht daran interessiert sind etwas zu lernen, sondern daran, gute Noten zu bekommen.

David Little, 1991: 47



Beispiel etwa ‚groß‘ durch ‚big‘. Waren bestimmte Reihenmuster auf dem Bildschirm vollständig, erfolgte die Belohnung durch ‚Bingo‘.

Nun, dadurch, dass die Schüler zum atomisierenden Denken angeleitet werden, dass Wörter isoliert werden, Wörter weder in ihrer Wortart, noch in Kollokationen, noch in syntaktischer Einbindung erfahren werden können, wird die kontraproduktive Wirkung für Lehrer wie Schüler wohl nicht lange auf sich warten lassen. Eine Unterstützung der Strategie des „Einzelwortsammelns“, wie sie manche Kinder mit entsprechenden Leseproblemen anwenden, ist nicht ratsam.

(c) Grammatik

Die Schule prüft, was sie prüfen kann. Und so lehrt der Lehrer, was er prüfen kann. In diesen Kartoffelackerfurchen hetzen Lehrer und Schüler auf und ab, jeder der beiden erfährt sich als Hase, denn am Ende jeder Furche sagt ein Swinegel: „Ik bin all dor.“

Wie sich an vielen Beispielen⁵ zeigen lässt, sind Sprachregeln immer unscharf, fuzzy, und es wird für jeden Lehrer Bereiche der Unsicherheit geben. Meist helfen Nachschlagewerke, und doch sollte man sich die Freiheit bewahren, im Zweifelsfall, eben doch keinen Fehler anzustreichen. (Mit dieser Freiheit tut sich ein Lehrer mit einer substantialistischen Konzeption von Sprache (vgl. Kap.1) sicher schwerer.) Wenn übrigens solche Fälle mit den Lernern besprochen werden, kann durchaus einiges für die Sensibilität für Sprache geschehen, mehr wohl, als wenn offiziell language awareness unterrichtet werden soll (vgl. Bruschi 1999).

(d) Lernprozess-bedingte Ausgangslage: Nichtidentität von Performanz und Kompetenz

Ein Urproblem der sprachlichen Leistungsbeurteilung ist, dass sich Sprachvermögen und Sprachverhalten (Sprachkompetenz und Sprachperformanz) nicht in einem Verhältnis 1:1 befinden. Dieses Problem wird leider von vielen nicht deutlich gesehen. In der Neurolinguistik kennt man z.B. das Phänomen, dass Patienten, die als Aphasiker eingestuft sind, Defizite bei der Sprachverarbeitung haben können, welche nicht nur von der Aufgabenstellung abhängen; „patients still have syntactic knowledge but sometimes they cannot use it while at other times they can“ (Gazzaniga et al. 1998: 312). Der Schluss von der Performanz auf verfügbare Kompetenz ist nicht so einfach.

Angesichts der Erkenntnis der simultanen Vieldimensionalität bei jedwedem Umgang mit Sprache ist das traditionelle Denken, dass Lernen von Sprache in linearem Abschreiten von Sprache geschehe und darauf das Lehren von Sprache methodisch aufzubauen habe, nicht mehr haltbar (verwiesen sei auf Kap.1).

Geboten ist stattdessen die didaktisch-methodische Devise:

- weg vom Lernen im Gleichschritt
- weg vom Lernen in Einzelschritten
- hin zum Lernen in Zusammenhängen
- hin zur Herausforderung an jeden Einzelnen, mental aktiv mit der Sprache umzugehen.

Ein Verständnis für den nichtlinearen Charakter des Sprachenwachstums (Buttaroni 1996) muss auch Konsequenzen für das Verständnis der Leistungsbeurteilung haben. Erinnerung sei hier nochmals kurz an die globale Phasenabfolge innerhalb jeden

Spracherwerbs, auch der des Fremdspracherwerbs in schulischem Kontext, skizziert, wie sie die Wiener Untersuchungen ergeben haben (Peltzer-Karpf und Zangl 1998: 8) und wie sie im Grunde jeder Lehrer im Klassenzimmer erlebt:

1. Anfangsphase 1: Die Schüler sprechen einzelne Brocken.
2. Anfangsphase 2: Die Produktion ist auf unanalysierte, auswendig gelernte Formeln beschränkt.
3. Zunehmend turbulente Phase der Analyse und Regelfindung
4. Zwischenstadium der Instabilität
5. Zunehmende Teilordnung
6. Gewisses stabiles Können
7. Größere Stabilität

Entscheidend ist die Einsicht, dass nach Phase 3 die „chaotische“ Phase einsetzt, die Phase des Experimentierens mit entsprechenden Fehlversuchen. Es treten Formen bzw. Kombinationen auf, die im „Brauchtum“, alias im Regelwerk, der betreffenden Sprache nicht üblich sind.

Es ist dies eine notwendige Phase im Prozess der Selbstorganisation von Sprache, bei der der Lerner nach dem Ansammeln einer Reihe von „Sprachbausteinen“ anfängt, die Einzelbrocken aufzubrechen, sie selbst produktiv der gegebenen Situation entsprechend anzupassen. Dabei treten „Fehler“ auf, die Kategorien müssen präzisiert werden und die Lücken im eigenen System empfunden werden, die (neurologisch gesprochen) Module, die Netzwerke müssen ausgebaut werden und in ihrem Zusammenspiel abgestimmt werden..

Der Leiter des Max-Planck-Instituts für Psycholinguistik in Nymwegen, Levelt, nennt diese Phase der Syntaktisierung der Sprache eine explosive Entwicklung, die im Mutterspracherwerb im Allgemeinen in der Mitte des dritten Lebensjahres einsetzt. „Over a period of 3 months there is a marked increase in the child's disfluency rate, self-interruptions, self-repairs, repeats, hesitations. Only then does the system stabilize“ (1998: 176).

Ein Fremdsprachenlerner muss diese Syntaktisierungsphase systemgemäß durchlaufen. Beim Fremdsprachenlernen wird sie wohl auch nicht nur innerhalb weniger Monate abgeschlossen sein, und außerdem muss davon ausgegangen werden, dass jeder Lerner sich ohnehin auf einer unterschiedlichen Entwicklungsstufe bewegt.

Wenn nun in dieser Phase den Lernern auf „Schritt und Tritt“⁶ die Rückmeldung (vgl. Kap. 2) unter die Nase gerieben wird, dass sie eigentlich nur unangemessene Versuche unternehmen, was liegt dann näher, als dass viele eben die weiteren Lernbemühungen aufgeben und das vermeintliche „Lottospielen“, bei dem man ja ohnehin nie gewinnen kann, einstellen? Sagte nicht Simon, dass wer eine Muttersprache hat, im Grunde immun sei gegen das Lernen einer anderen Sprache? Weshalb sollte es der verunsicherte Lerner so im Unterricht nicht bei der alten Strategie belassen, dem drängelnden Lehrer immer nur hin und wieder (aus dem Text greifbare) Sprach-Bruchstücke hinzuwerfen? Das „Lottospiel“ des Sprachenlernens, bei dem man sogar regelmäßig sogar noch seinen Einsatz verspielt, sodass das eigene Konto des Selbstbewusstseins immer kleiner zu werden droht, überlässt man den unverbesserlichen Optimisten. Sie erhalten vom Lehrer, der dankbar ist, dass wenigstens sie mitmachen, ihren „Einsatz“ – trotz gleichfalls vorkommender Fehler – wieder zurück. Ja, deren



Einsatz wird sogar noch aufgebessert von der emotionalen Zuwendung aus Dankbarkeit des Lehrers, der solche Lerner dringend braucht. Diese Lerner bleiben im Spiel, und so gibt es immer wieder Schüler, die auch in der Schule zu einem anerkannteren Niveau in ihrem Fremdsprachenkönnen und auch -wissen gelangen. Sprachwissen und Sprachkönnen korrelieren keineswegs und dass Wissen nicht Können bewirkt, ist inzwischen hinreichend bekannt, vgl. Hecht und Green 1992, Ingedahl 1999.)

Dies erzwingt ein Überdenken vertrauter Positionen vor allem im Bereich der Leistungsbeurteilung. Es gilt sich zu bemühen, den Washback-Effekt der praktizierten Prüfungen, der eine weit größere Auswirkung auf die Praxis des Lernens und Unterrichts hat als alle hehren Verlautbarungen in den Richtlinien oder Lehrplänen, positiv zu nutzen. Der positive Effekt der Rückmeldung muss auf den beiden Ebenen des Lernens zum Tragen kommen, auf der Ebene des Lerngeschehens im individuellen System des Lerners im Sinne der Selbstevaluation und auf der zweiten Ebene, der Ebene des sozialen Systems der Schulklasse.



(e) Rezeptionsleistung und Produktionsleistung können nicht gleich sein

Auch aus den Untersuchungen der Sprachentwicklung blinder und hörgeschädigter Kinder ergab sich, dass gerade bei ihnen das Verstehen sehr viel weiter entwickelt sein kann als das Sprechen. Dass beide Fertigkeiten sich bei gesunden Lernern (jedweden Alters) keineswegs parallel entwickeln, ist langsam hinreichend bekannt. Peltzer-Karpf and Zangl (1999) kommen denn auch zu dem Schluss: „verbal output should not be regarded as a reliable indicator of the child's cognitive and linguistic abilities.“

Es gilt aus den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung auch Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung zu ziehen.

Die logische Folgerung m. E. ist, dass den Lernern durch die „turbulente“ Phase rasch hindurchgeholfen werden sollte. Eine Hilfe (außer der Erfahrung reichhaltiger Lernumgebungen) ist, dass den Schülern in den ersten beiden Lernjahren am Anfang der Sekundarstufe und für die Grundschüler im gesamten Grundschulbereich ihre produktiven Leistungen nicht mit – die Risikobereitschaft hemmenden – Noten versehen werden sollten. Erinert sei an die Aussage Iris Füssenichs „Analphabeten werden im ersten Schuljahr gemacht.“

(f) Konsequenzen in der Praxis

Der Mensch lernt, was er braucht und gebraucht. Die Erkenntnisse in Linguistik, Kognitionswissenschaften, Spracherwerbs- wie Gehirnforschung erzwingen notwendige Veränderungen in der fremdsprachendidaktischen und -methodischen Theorie und Praxis. Daraus ergeben sich zwei Forderungen:

- Geben wir dem Schüler Gelegenheit zu lernen, was er braucht.
- Überlegen wir uns, wie wir das prüfen können.

2. Ebene der Selbstevaluation

Die Prozesse des Lernens finden alle im Lerner statt. Der Lerner muss eine Selbstevaluation vornehmen können, muss selbst die Stimmigkeit seiner einzelnen Sinn-Konstruktionen überprüfen. Der Lerner muss sich selbst beobachten – ebenfalls ein meist unbewusster Prozess, der nur im Bedarfsfall, wenn sich nicht spontan eine stimmige Lösung irgendeines Problems ergibt, bewusst wird.

Bei diesem Prozess der Selbstüberprüfung darf der Lehrer durch Lob und Tadel zwar assistieren, er sollte aber nicht jedes Handeln des Schülers mit Kommentaren begleiten. Die Folge wäre die Gefahr einer absoluten Abhängigkeit und Unmündigkeit des Lerners. (Verwiesen sei auf Kap.2 und auf empirische Untersuchungen zum Bewegungslernen (vgl. Wulf 1994 in Bleyhl 1998c), nach denen Lerner, die bei jedem Versuch kommentiert wurden,

momentan zwar bessere Leistungen zu erbringen schienen, mittel- und langfristig aber signifikant schlechter waren als die Lerner, deren Leistungsbemühungen maximal bei jedem zweiten Versuch kommentiert wurden. Letztere hatten „innere Kriterien“ zur Steuerung ihres Verhaltens entwickelt, die Ersteren nicht. Die Erfolgreichen hatten gelernt, sich selbst zu evaluieren.) Für erfolgreiches Lernen kommt es darauf an, dass die Lerner ihre Konstruktionen laufend selbst im Gebrauch überprüfen. Die Bedeutung der Sprache ergibt sich schließlich, worauf Wittgenstein zu recht hinwies, im Gebrauch. Im Gebrauch von Sprache lernt man Sprache. Im Gebrauch von Sprache muss man Bedeutungen konstruieren und diese Bedeutungen „viabilisieren“, d.h. überprüfen, ob sie sich im sozialen Gebrauch bewähren. Erinert sei nur kurz an die überaus mächtige Kraft des sprachlichen Vorbilds, besonders des aus der peer group, selbst schon im Vorschulalter.

Vergegenwärtigen wir uns kurz die Lernprozesse im Sprachlernen jeden Alters:

1. Information ist der (vom Individuum wahrgenommene) Unterschied, der einen (vom Individuum wahrgenommenen) Unterschied ausmacht.
2. Information wird erst Information bei der Abfrage. (Ein Text, der nicht gehört/gelesen wird, ist tot. Oder: Die Antwort auf eine Frage, die nicht gestellt wurde, ist keine Information; sie wird oft genug nicht zur Kenntnis genommen.)
3. Erst wenn dem Lerner eine Ungereimtheit, ein Nicht-Passen auffällt, sieht er sich gezwungen, seine Vorstellung zu überprüfen, eine Neuinterpretation des Sachverhalts vorzunehmen. Erst dann wird er sensibel für Unterschiede in den Bildern seiner Wahrnehmung und vermag nun u. U. selbst neue Aspekte zu erkennen, die ihm helfen, seine Wahrnehmungsbilder konsistent zu machen.



4. Lernen hat stattgefunden, wenn (meist früher schon) angebaute Verbindungen zu neuen Wahrnehmungsqualitäten zusammengeschlossen worden sind. (Eine solche Verbindung wird als positiv empfunden und löst interne emotionale Belohnung aus.)

5. Diese Prozesse laufen meist unterhalb der Schwelle des Bewusstseins. Ihr Erfolg wird allenfalls im Nachhinein erkannt: Aha-Erlebnis.

6. Bedeutungen sind Kombinationen von Wahrnehmungsqualitäten. Und ein Begriff (Sprache) ist ein Kürzel für solche Kombinationen, die eben solche (internen) Kombinationen auslösen können.

7. Lernen, Begreifen geschieht nur dort, wo vorgespurt worden ist.

3. Ebene der sozialen Gruppe

Wenn die Funktionen der Schule nach Apel (1995) folgendermaßen zu fassen sind: 1. Qualifizierung, 2. Sozialisierung und 3. Selektion, dann muss die Schule als Teilsystem der Gesellschaft einen ‚dreifachen Spagat‘ leisten

- zwischen der externen Funktion der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnungszustände und der Eigenfunktion der Gestaltung des Unterrichts und der Entwicklungsförderung junger Menschen,
- zwischen gesellschaftlichen Aufgaben, wie der Durchsetzung von Qualifikationen und Leistungsbeurteilungen, und individuelle Aufgaben der Lernförderung,
- zwischen Reproduktionsfunktion, die Überlieferung des kulturellen Erbes, und Veränderungsfunktion und gesellschaftliche Modernisierung.

Schule leistet dadurch einen Beitrag zur Erhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft. Sie steht im Spannungsfeld zwischen Stabilität und Kontinuität, Dynamik und Veränderung (Apel 1995).

In Bezug auf Fremdsprachenlernen und damit sprachliche Leistungsbeurteilung sich nicht in den sich selbst befriedigenden Karussellbetrieb des Prüfens und Lehrens von positivistisch messbarem begibt, gilt es sich des Wesens von Sprache als Mittel zur Steuerung des Sozialverhaltens bewusst zu bleiben. Sprache muss sich im sozialen Miteinander, in der sozialen Interaktion bewähren. Auf die eminente Rolle der peer group wurde eben schon hingewiesen.

Will man sprachliche Tauglichkeit von Sprecher/Hörer beurteilen, gilt es, den Sprecher/Hörer in eine Situation zu führen, in der Sprache funktional gebraucht wird, Sprache authentisch ist. Und damit sind wir im Bereich des Beurteilens von Sprachkompetenz.

4. Worauf sollen Zeugnisse basieren?

Zunächst gilt es, was bislang eben nicht hinreichend beachtet wird, sich des fundamentalen Unterschieds zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion bewusst zu sein. Wer über kein Hörverstehen verfügt, wird kein Leseverstehen erreichen, wer kein Sprachverstehen aufweist, wird nie eine adäquate Sprachproduktion erreichen. Da erst das Sprachverstehen aufgebaut werden muss, wird hier dafür plädiert, in den ersten Lernjahren nur das Sprachverstehen zu überprüfen (Argumente etwa im Bereich des Schriftlichen vgl. Kap. 11).

(a) Vorschläge für Leistungsbeurteilung im Bereich Hör-/Leseverstehen

Möglichkeiten der Stufung hat Macht (1998) aufgezeigt. Hier geht das Plädoyer dahin, im Anfangsunterricht im rezeptiven, im Verstehens-Bereich zu bleiben.

Da etwa bei einem Fremdsprachenlernen ab Klasse 1 vor Festigung des muttersprachlichen Schriftsystems bzw. dem der dominanten Landessprache, also des Deutschen, nicht geschrieben werden sollte, ist es selbstverständlich, dass der Lehrer nur Leistungen im Mündlichen, im sozialen Miteinander auch als Leistungen honoriert. Später entsprechende Eintragungen in sein Notenbüchlein (Tag und Note) machen und daraus auch beim fortgeschrittenen Anfänger ein Drittel oder gar die Hälfte seiner Basis für eine eventuelle Zeugnisgebung nehmen. Das Reagieren etwa bei total physical response ist sehr akkurat einzuschätzen. Übrigens auch vom Lerner. Diese Kompetenz hat der Lehrer auf jeden Fall.

Will der Lehrer weiter eine schriftliche Basis, so gibt es eine Reihe von Zeichentests, bei dem die Lerner durch nichtverbales Verhalten Verstehen zu erkennen geben können. Beispiel:

Draw a cat on a house.

Draw a dog walking on a table.

Draw a lady eating a green banana.

Draw a spoon in a glass.

(Bei Vorlage eines Bildes mit verschiedenen Personen):

Mark the person who directs the traffic.

Ulrike Knebler (1998) hat in ihrer Anschlussuntersuchung zum Schulversuch Englisch ab Klasse 3 einige Beispiele für Hörverstehensüberprüfung aufgezeigt, die sich im Anhang an dieses Kapitel finden.

Leseverstehen. Ist später Schrift eingeführt, so hat zunächst das Mündliche nach wie vor einen keineswegs geschmäleren Stellenwert. Natürlich gibt es dann Aufgaben, in denen Bildchen und Wörter, Wortgruppen, Sätzchen auf demselben Blatt verbunden werden müssen und so Leseverstehen überprüft werden kann.

Stilles Lesen kann überprüft werden, indem man

- Handlungsanweisungen lesen und ausführen lässt.
- Wörter und Sätze Bildern zuordnen lassen.
- Sätze zu einem gehörten oder gelesenen Text ankreuzen lassen right or wrong?
- Man kann schriftliche Fragen vorlegen, die mit yes/no beantwortet werden können, oder
- bei denen nur ein Name aufgeschrieben werden muss.
- Ein Text über eine bekannte Geschichte kann inhaltliche Fehler enthalten, die herausgefunden werden müssen.

(Es gibt hier eine ganze Batterie von Möglichkeiten, wie sie auch für das Überprüfen des Leseverstehens in der Muttersprache angewandt werden.)

Vielleicht noch ein Wort zum Vorlesen, Vorlesen einmal anders: Da professionelle Vorleser ihre Texte vorher üben, weshalb sollen nicht auch Lerner selbst Texte auswählen und sie vorlesen? Bedingung wäre allerdings, dass nur der Vorleser beim Vorlesen den Text hat und dass anschließend von der Klasse über den Inhalt ge-



sprochen wird. (Dies wäre zugleich eine Vorbereitung für das in der Schule bislang vernachlässigte Üben des Präsentierens von Vorschlägen, Gedanken.)

(b) Bereich Sprachproduktion

In Bezug zur Sprachproduktion müssen auch hier Stichworte genügen: Fremdsprachliche Leistungsbeurteilung wird authentisch, wo eine „Authentifizierung“ (Rusch) der Sprache geschieht, d.h. wo sich der Sprecher/Hörer in einer sprachlich bestimmten Situation bewähren muss.

Echte Aufgaben dieser Art gibt es wenige. Sie ergäben sich auf einer Klassenfahrt im Ausland (eine Bedingung der Leistungsbeurteilung, die leider aus praktischen Gründen im Allgemeinen undurchführbar ist). Weiter zu nennen wären Simulationen, nicht zuletzt Dolmetsch-Aufgaben. Dies wären integrative und zugleich interaktive Aufgaben.

Eine Möglichkeit im Schnittbereich von Leseverstehen, Wortschatz und Schreiben wäre die Rekonstruktion defekter Texte, wie es etwa Cloze- oder C-Tests (Klein-Braley und Grotjahn 1998) verlangen. Zu erproben wäre allerdings, ob ihre Aussagekraft nicht dadurch noch gesteigert werden könnte, dass bei einem als inhaltlich richtig ergänzten Wort, das aber doch noch einen Schreibfehler aufweist, wenigstens ein halber Punkt gegeben werden könnte. (Wie gerade bei den Computer-Begeisterten beobachtet werden kann, ist ja das Dranbleiben so entscheidend, damit Verbesserungen (und schließlich Sicherheit) auch im orthografischen Bereich erreicht werden. Die unerbittlichen Korrekturprogramme erzwingen in ihrer Sturheit ein genaues und ständiges Hinsehen. Dem Computer nimmt der Schüler übrigens das unerbittliche Anzeigen eines orthografischen Fehlers nicht übel.)

Angeboten werden sollte ein praktikables Set von Aufgaben, die den Prüflingen vorgelegt würden, wobei man dann aus der Anzahl der erfüllten Aufgaben ersehen könnte, auf welchen Stand sich der Lerner im Augenblick gerade befindet. Die Kriterien Objektivität und Reliabilität, die in der Epoche der mechanisch-positivistischen Sprachauffassung mit ihren psychometrisch-strukturalistischen Tests dominierten, müssen wieder zurückgenommen werden zu Gunsten des Kriteriums der Validität, auch wenn hierbei Subjektivität ins Spiel kommt; Subjektivität jedoch ist das spezifisch Menschliche, ist unabweislich präsent, wo es um Sinn und Bedeutung geht, schließlich lassen sich Sinn und Bedeutung nicht objektiv messen.

5. Zusammenfassung: Grundsätzlicher Perspektivenwechsel gefordert

Leistung im Sprachlichen entsteht nicht dadurch, dass alle sprachlichen „Fehler“ vermieden werden. Leistungsbeurteilung im Sprachlichen bedeutet nicht, dass eine große sprachliche Leistung dort als erreicht konstatiert wird, wo keine Fehler gefunden werden. Sprachliche Leistung findet sich da, wo in einer Situation angemessenes sprachliches Verhalten gezeigt wird. Dort mögen bei einem Nicht-Muttersprachler durchaus „Fehler“ vorkommen, aber Verständlichkeit, Einfühlungsvermögen, Gewandtheit, Stilempfinden u.a. mögen auch Qualitäten darstellen, die andere „Fehler“ wieder kompensieren.

Denn wenn 1. Lernen wegen seines nichtlinearen Charakters der Selbstorganisation nicht genau bestimmbar, wohl aber beeinflussbar ist, und wenn 2. Fehler Indizien für den im Augenblick er-

reichten Lernstand sind und wenn 3. das Unterrichtsziel nicht die Performanz eines Muttersprachlers sein kann, so muss all dies zu einem Überdenken der schulischen Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht herausfordern.

Es wird deswegen eine neue Sicht auf die Messlatte vorgeschlagen. Vergewissern wir uns nochmals der Basis der Sprachlehrarbeit:

1. „Sprache ist ... sowohl der wichtigste Inhalt als auch das wichtigste Instrument der Sozialisation“ (Berger & Luckmann 1969: 144).

2. Fremdsprachenlehren ist Bemühen um eine sekundäre Sozialisation in einem anderen Kulturkreis.

3. Gültig zu sein scheint die Aussage des Familientherapeuten und Systemtheoretiker Fritz B. Simon: „Wer eine Muttersprache gelernt hat, ist immun gegen das Lernen einer Fremdsprache.“ Das heißt nichts anderes, als dass sich jeder Fremdsprachenlerner in den Schoß seiner muttersprachlichen Gemeinschaft zurückziehen kann, indem er die fremdsprachliche Kultur emotional ablehnt und als unwert einstuft, womit sein Versagen im Fremdsprachenlernen gerechtfertigt, ja seine persönliche oder nationale Pflicht ist. (Man möge hier doch Studien etwa in England machen.)

Wir brauchen – wie bei jeder gelingenden Sozialisation – eine Positivliste. Das Messen an der Negativliste, das Aufzählen der Fehler im Fremdsprachenunterricht ist kontraproduktiv. Wir brauchen im schulischen Fremdsprachenunterricht, genau wie im Erstspracherwerb und im Zweitspracherwerb, die Erfahrung des Erfolgs für den Lerner⁷. Erfolg hat aber bei den Lernern zur Voraussetzung nicht nur die Erfahrung mit positiven Vorbildern, sondern auch Bereitwilligkeit, Mut, Engagement, ja Risikobereitschaft.

Vorschlag Nr. 1 lautet somit: Es ist die o.a. Umkehrung der Messlatte notwendig: Das Positive muss registriert werden, nicht allein das, was von einer (vom Lehrer gesetzten) Idealnorm abweicht. (Dieses Denken stammt aus der Zeit, als man im Lateinunterricht gemessen hat daran, wie sich jeweils Cicero ausgedrückt hätte, was der Lateinlehrer ja wusste.) Konsequenz:

(a) Im Anfangsunterricht wird nur die Verstehensleistung bewertet!

Alle Spracherwerbsforschung hat sich mit dem Problem herumzuschlagen, dass – genau wie jeder Mensch an seiner Sprache (Aussprache wie Diktion, Stil) erkennbar ist – es auch in der Entwicklung eine große Variationsbreite gibt. Dies bezieht sich nicht so sehr auf die Stufen, als vielmehr auf die für das Erreichen der verschiedenen Stufen benötigte Zeit.

Der Fremdsprachenunterricht sollte das absurde Unterfangen aufgeben, Menschen, die das Laufen lernen wollen, im Gleichschritt das Marschieren zu lehren. Man möge stattdessen nur Verstehensleistungen messen. Schriftliche Leistungen sollen in den ersten zwei Jahren bzw. in der Grundschule (vgl. Kap. 11) tabu sein.

(b) Im Bereich der Sprachproduktion habe man den Mut zum Portfolio

Konsequenz für das Denken in Positivlisten ist das vom Europarat vorgeschlagene und langsam eingeführte Portfolio (Christ 1998, Nieweler 1998, Piepho 1999) die Sammlung von schriftlichen eigenen Leistungen des Lerners.



Es sei hier die offizielle Beschreibung zitiert, wonach die Schüler selbst eine Sammlung von ihnen selbst erstellter Texte und (leider nur schriftlicher) sprachlicher Leistungen anlegen, die sie selbst laufend ergänzen und die über ihren jeweiligen Leistungsstand doch einen Anhaltspunkt gibt, der meist größere Aussagekraft hat, als eine Ziffer auf einem Zeugnisblatt:

A language portfolio is a document, or an organized collection of documents, in which individual learners can assemble over a period of time, and display in a systematic way, a record of their qualifications, achievements and experiences in language learning, together with samples of work they have themselves produced (in: Piepho 1999: 86).

Wer einmal erlebt hat, wie ein Waldorfschüler sein erstes Fremdsprachenheft zeigte und erläuterte, wird einen solchen Vorschlag nicht lächerlich finden. Ein von den Schülern angelegtes primary foreign language growth portfolio (Piepho 2000: 2), in dem sich die Entwicklung des Lernalters im Umgang mit der schriftlichen Fremdsprache niederschlägt, könnte so auch einen Anhalt für Eigen- und Fremdbeurteilung abgeben. (Verwiesen sei auf das Bumblebee Me-Book.) Es wird Beispiele enthalten, an denen das Wachstum des Lernalters erkennbar ist, wie er (die fremde) Sprache funktional zu benutzen vermag, wie seine Kompetenz auf dem Weg zur funktionalen Mehrsprachigkeit wächst.

In den ersten Jahren des Fortgeschrittenenunterrichts ist der Bewertungsvorschlag der Hamburger Kollegen (Kahl und Knebler 1996: 62) für die freien Schreibaufgaben in Klasse 5 sehr bedenkenswert:

„Text inhaltlich verständlich“	ausreichend
„Text inhaltlich verständlich und informativ“	befriedigend
„Text inhaltlich informativ und sprachlich gut“	gut
„Text inhaltlich informativ und sprachlich sehr gut“	sehr gut.

6. Ausblick

Sicher ist, das ideale Testinstrument zur sprachlichen Leistungsbeurteilung ist noch nicht gefunden, vielleicht weil es die ideale Sprache nicht gibt. Hier und heute, wo allenthalben auf allen Ebenen nach Evaluation gerufen wird, eben weil sich die bisherigen Instrumente, sprich Denkweisen als unzureichend erweisen, ist Forschungsbedarf angesagt.⁸

Prof. Dr. Werner Bleyhl, PH Ludwigsburg.

Arbeitsschwerpunkte und Forschungen u.a. bez. alternativer Methoden des Lehrens und Lernens, der Neurowissenschaft, des Spracherwerbs, Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlernens.

Mitglied der Lehrplankommission „Fremdsprachen in der Grundschule“.

Zahlreiche wissenschaftliche Publikationen.

Literatur:

Apel, Hans J. (1995): Theorie der Schule. Donauwörth: Ludwig Auer.

Berger, Peter L., und Thomas Luckmann (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Bleyhl, Werner (1998b): „Knackpunkte des Fremdsprachenunterrichts. Zehn intuitive Annahmen“, in: Praxis des neu-spr. Unterrichts, 45: 3, S. 126-138.

Brusch, Wilfried (1999): „Sprachsensibilisierung/Language Awareness – dargestellt am Beispiel des Englischen als Fremdsprache“, in: Helene Decke-Cornill und Maika Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.), Sprache und Fremdverstehen. Frankfurt/M.: Lang, S. 147-159.

Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Stuttgart: Gustav Fischer (1982).

Christ, Ingeborg (1998): „Europäisches Portfolio für Sprachen – Eine Initiative des Europarats“, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Wege zur Mehrsprachigkeit, Bd 2, Soest, S. 5-11.

Crämer, Claudia, Iris Füssenich, Gabriele Schumann (Hrsg.) (1998): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann.

Gazzaniga, Michael S., Richard B. Ivry, George R. Mangun (1998): Cognitive Neuroscience. The Biology of the Mind. New York: Norton, Chapter 8: Language and the Brain, S. 289-321.

Hecht, Karlheinz, und Peter S. Green (1992): „Grammatikwissen unserer Schüler: gefühls- oder regelgeleitet?“, in: Praxis des neu-spr. Unterr., 39: 2, S. 151-162.

Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Tübingen: Niemeyer.

Kahl, Peter W., und Ulrike Knebler (1996): Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3. Berlin: Cornelsen.

Klein-Braley, Christine, und Rüdiger Grotjahn (1998): „Der C-Test“, in: Praxis des neu-spr. Unterr., 45: 4, S. 411-417.

Knebler, Ulrike (1998): Englisch in der Grundschule. Aufgabenbeispiele für Sprachstandsfeststellungen in der Klasse 4. Amt für Schule. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

Levelt, Willem J.M. (1998): „The genetic perspective in psycholinguistics or Where do spoken words come from?“, in: Journal of Psycholinguistic Research, 27:2, S. 167-180.

Little, David (1991): 47

Macht, Konrad (1998): „Aufgaben als Bewertungsinstrumente“, in: Joh.-Peter Timm (Hrsg.), Englisch lernen und lehren. Berlin: Cornelsen, S. 366-377.

Nieweler, Andreas (1998): „Portfolio für Sprachen – Ein Instrument zur Eigenevaluation des Fremdspracherwerbs“, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Wege zur Mehrsprachigkeit, Bd. 2, Soest, S. 12-19.

Piepho, Hans-Eberhard (1999): „Portfolio – ein Weg zu Binnendifferenzierung und individuellem Fremdsprachenwachstum“, in: Fremdsprachenunterricht (fsu), 43/52: 2, S. 81-86.

Ders. (2000): „Rückblick und Ausblick A BIG idea in Sachen Fremdsprachenfrühbeginn“, in: Fremdsprachen Frühbeginn, 1/00, S. 1-5.





Peltzer-Karpf, Annemarie, und Renate Zangl (1998): Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs. Tübingen: Narr.

dies. (1999 erscheint): „Figure-ground segregation in visual and linguistic development: a dynamic systems account“, in: Keith Nelson, Ayhan Aksu-Koc and Carolyn Johnson (eds.). Language in use. Narratives and interactions. Children's Language, Vol. 10. New York: Erlbaum.

Popper, Karl R., und John C. Eccles (1982): Das Ich und sein Gehirn. München: Piper.

Fußnoten:

³ Es ist ein Zeugnis von schlechter und fehlender Verdauung, wenn man die Nahrung wieder so von sich gibt, wie man sie aufgenommen hat. Der Magen hat dann seine Aufgabe nicht erfüllt, wenn er nicht in der Art und der Form das umgewandelt hat, was man ihm zu verdauen gegeben hatte.

⁴ Damit man dem Verfasser hier keine billige Schelte der Schulbücher unterstellt, sei darauf verwiesen, dass diese unreflektierte Gleichsetzung Allgemeingut ist. Erinnerung werde an den Aufruhr vor einigen Jahren, den die Veröffentlichung der wörtlich transkribierten Tonbänder über die Unterhaltungen Nixons mit seinen Beratern im Weißen Haus ausgelöst hatten. Die Entrüstung wurde weniger durch die geäußerten politischen Überlegungen ausgelöst als durch den Schock, dass die politisch klügsten Leute des Landes faktisch nur in sprachlichen Brocken kommunizieren, in einer Sprachform, die jede Schulgrammatik mit Füßen tritt.

⁵ Als Beispiel sei aus einer Anfrage eines von mir hoch geschätzten Kollegen an den Experten einer Fachzeitschrift angeführt: Immer wieder höre ich bei Franzosen „Tout à l'heure, il disait que ...“ oder „Qu'est-ce qu'il disait?“ Ich empfinde dies als Fehler, denn laut Grammatik müsste man hier das passé composé verwenden.

Die Antwort des muttersprachlichen Linguisten lautete:

Bei Tout à l'heure, il disait que ... handelt es sich um eine jener ‚Lücken‘, über die Grammatiken häufig – und vielleicht auch gerne? – schweigen. Mit Hilfe der adverbialen Bestimmung tout à l'heure wird zum Ausdruck gebracht, dass sich ein Geschehen zeitlich im „Nichtjetzt“ befindet. In einem solchen Kontext sind solche Verbformen möglich...

... Eine Sequenz wie tout à l'heure, il disait betrachtet den vergangenen Vorgang ‚von innen heraus‘ in seinem am Anfang oder am Ende unbestimmten Verlauf, während tout à l'heure, il a dit umgekehrt Präzision bei der Bezeichnung des vollen Geschehens ausdrückt. Diesen oft beachteten Ungenauigkeitseffekt des Imparfait könnte man hier sogar mit der Paraphrase (sic) tout à l'heure, il était en train de dire verstärken. (PRAXIS des neuspr. Unterr. 46: 3 (1999), S. 333.)

⁶ Man beachte, dass uns die Sprache und unsere gewohnten Denkgewohnheiten „laufend“ in das traditionelle Bild des Lernens als eines „Voranschreitens“ hineinzuzwingen versuchten und uns so auch das Denken in angemesseneren Kategorien sehr schwer machen konnten.

⁷ Man beobachte die Freude auch eines Kleinkindes, wenn es seinerseits die Freude bemerkt, die es bei der Mutter durch das Verstehen und Befolgen einer mütterlichen Aufforderung wie ‚Gib mir mal der Rührlöffel.‘ ausgelöst hat. Oder: Die Auflistung von rationalen Gründen gegen das Rauchen sind bei einem Raucher genau so wenig wirksam, wie wenn man einem Lerner des Englischen die Regel erklärt, dass die 3. Person Singular im Präsens eine s-Endung erhält. Dem Raucher hilft erst, wenn er sich selbst das jeweilige Sich-Versagen einer Zigarette als ein Erfolgserlebnis anrechnen kann, wenn er sich selbst dieses Nein-sagen-können als Leistung anerkennt. Ähnlich ist es ein eigener Erfolg für einen Fremdsprachenlerner, wenn er sich als ein erfolgreicher Sozialpartner mittels dieser Fremdsprache erfährt. Ein solcher Erfolg spornt an zum Weiter-engagiert-Bleiben.

⁸ Der geneigte Leser möge ob dieser Aufforderung weiterzuforschen bitte nicht enttäuscht sein. Wären in diesem Buch alle Nüsse des Fremdsprachenlernens geknackt worden, hätte die Disziplin ja keine Daseinsberechtigung mehr.



Christa Engemann

Argumente für Französisch

Französisch ist gerade im Oberrheingebiet aus historischen, geografischen, kulturellen und wirtschaftlichen Gründen im wahrsten Sinne des Wortes naheliegend. Trotzdem werden immer wieder Befürchtungen hinsichtlich Grundschulfranzösisch laut, obwohl Französisch als Grundschulfremdsprache Englisch in den weiterführenden Schulen nicht ausschließt.

Nach der Kabinettsentscheidung zur Einführung der Grundschulfremdsprache äußerte sich Ministerpräsident Erwin Teufel bei der Landespressekonferenz am 23. Mai 2000 wie folgt:

„Wir sagen ganz bewusst nicht Grundschulenglisch, sondern wir sagen mit einer Fremdsprache. Die beiden Fremdsprachen, die in Frage kommen, sind Englisch und Französisch. Wir legen großen Wert darauf, dass es insbesondere in der Nachbarschaft zu Frankreich, also im badischen Landesteil auch zu Grundschulfranzösisch kommt. Das Erlernen der Sprache unseres großen Nachbarn ist für uns von wirklich elementarer Bedeutung, weil die Grenzen gefallen sind, es aber immer noch eine einzige Barriere gibt zwischen Frankreich und Deutschland und Deutschland und Frankreich, das ist die Sprachbarriere. Und wir wollen nicht, dass nur Gymnasiasten in unserem Land die Sprache des Nachbarn sprechen, sondern dass im kleinen Grenzverkehr über den Rhein hinweg es auch möglich ist, dass man sich in der Sprache des Nachbarn von Seiten des Normalbürgers verständigen kann. Dafür wollen wir auch die Grundlage legen, nicht nur am Gymnasium sondern eben auch jetzt, wenn wir in der Grundschule eine Fremdsprache einführen. Im Übrigen ist das Einführen einer Fremdsprache in der Grundschule wirklich Teil eines umfassenden Sprachkonzeptes auch für alle anderen Schularten.“

Nachfolgend werden immer wieder geäußerte Bedenken – die Grundschulfremdsprache Französisch betreffend – aufgelistet und argumentativ entkräftet.

Französisch wird in der Welt kaum gesprochen

Französisch ist Amtssprache in 30 Ländern der Welt; insgesamt sprechen ca. 160 Millionen Menschen Französisch als Mutter- oder Verkehrssprache, davon gut 100 Mio. außerhalb Frankreichs.

Französisch ist Amts- und Arbeitssprache bei der UNO, OECD, UNESCO.

Warum soll mein Kind Französisch lernen?

Mit Französisch wird eher die Tür für Mehrsprachigkeit geöffnet. Motivation und Sprachkompetenz für Spanisch oder Italienisch werden grundgelegt.

Berufschancen verbessern sich durch Mehrsprachigkeit.

Französisch ist eine schöne Sprache, aber Englisch ist nützlicher

Französisch ist schön und nützlich.

Frankreich ist Deutschlands wichtigster Wirtschaftspartner. 18 % der dt. Exporte gehen nach Frankreich, Frankreich liefert 11 % seiner Exportgüter nach Deutschland.

In zahlreichen Technologiesektoren und im Dienstleistungsreich gehört Frankreich zur Weltspitze.

Es gibt 700.000 deutsch-französische Arbeitsplätze, vor allem in Branchen der Hightechindustrie.

Englisch ist Weltsprache

Richtig, Englisch lernt jeder. Englisch begegnet Kindern überall: In der Werbung, in Songs, beim Umgang mit dem Computer. Kinder sind offen für Englisch. Englisch ist als Selbstläufer ohnehin begünstigt und wird nicht in Frage gestellt.

Französisch ist gerade am Oberrheingebiet aus historischen, geografischen und wirtschaftlichen Gründen im wahrsten Sinne des Wortes nahe liegend.

Französisch als Grundschulfremdsprache am Oberrhein überfordert die Kinder

Die einzige Barriere zwischen Frankreich und Deutschland und Deutschland und Frankreich ist die Sprachbarriere. Nicht nur die Gymnasiasten sollen die Sprache des Nachbarn sprechen, sondern es soll im kleinen Grenzverkehr über den Rhein hinweg auch möglich sein, dass sich alle Bürger in der Sprache des Nachbarn verständigen können.

Hauptschülerinnen und Hauptschüler brauchen doch kein Französisch

Der Wirtschaftsraum Oberrhein ist gekennzeichnet von kleinen und mittleren Unternehmen. Zwei Drittel der sozialversiche-





rungspflichtig Beschäftigten sind in Handel, Dienstleistung, Gastronomie und bei staatlichen Institutionen und Organisationen ohne Erwerbscharakter tätig. Wirtschaftszweige also, in denen Kommunikation und französische Sprachkenntnisse unabdingbar sind.

Der Landeselternbeirat BW (LEB) erklärte in seiner Pressemitteilung vom Juli 2000: „Gerade im Interesse der Schüler, die erfahrungsgemäß in der Region bleiben und arbeiten werden – und das gilt für den Großteil der Real-, Haupt- und Sonderschüler – erscheinen mündliche Grundkenntnisse der Nachbarsprache unverzichtbar.“

Französisch ist schwierig

- Je früher ein Kind Französisch lernt, desto leichter wird es ihm fallen. Die Lernfähigkeit für die Lautbildung nimmt nach dem 10. Lebensjahr ab. Das Erlernen der Aussprache ist bei jungen Kindern ein Kinderspiel. Gerade beim Erlernen des Französischen ist es wichtig früh zu beginnen, weil es in der Aussprache vom Deutschen sehr verschieden ist.
- Jungen Kindern macht es großen Spaß, mit Sprache zu spielen, neue Wörter und Sprachen zu erfinden. Sie experimentieren mit Wörtern, Sätzen und der Sprachmelodie.
- Kinder tauchen in Sprache ein durch Vorlesen, Erzählen, Singen, durch Tanz- und Spiellieder. Grammatik lernen Kinder beim Hören und Zuhören. Ihre mündliche Sprachkompetenz wird nach und nach erweitert. Kein Kind wird zum Sprechen gezwungen; manche ahmen spontan nach, andere warten und sprechen dann ganze Sätze: So funktioniert es mit der Muttersprache, so funktioniert es auch in der Fremdsprache.
- Das Gehör wird beim Erlernen des Französischen ganz besonders sensibilisiert und geschult, was sich u.a. auf die Wahrnehmungsfähigkeit und Musikalität positiv auswirkt.
- Sprache lebt, wenn Kinder miteinander lernen und spielen: Am Oberrhein sind Partnerschulen und -klassen die ideale Grundlage für natürliche Begegnungen und Motivation, für Bindungen und gegenseitiges Verständnis. Beide Kulturkreise werden bewusst erlebt. Dazu gehört unabdingbar die Sprache des Nachbarn mitsamt seinen Eigen- und Besonderheiten.

Französisch benachteiligt Kinder

Französisch als Grundschulfremdsprache schließt Englisch in den weiterführenden Schulen nicht aus. Die Sprachenfolge Französisch-Englisch bringt zusätzlich Vorteile beim Englischlernen: Über die Hälfte des Wortschatzes der englischen Sprache kommt aus dem Französischen.

Wissenschaftlich nachgewiesen ist, dass frühe Zweisprachigkeit generell das Erlernen weiterer Fremdsprachen wesentlich erleichtert.

Wenn Kinder mit Grundschulfranzösisch in ein Gebiet umziehen mit Grundschulenglisch, sind sie benachteiligt

Ziehen Kinder mit Grundschulfranzösisch in ein Gebiet mit Grundschulenglisch um, erhalten sie Zusatzkurse. Überdies ist

durch die Art des Unterrichts und die damit gesteigerte Sprachlernkompetenz eine gute Übertragbarkeit auf das Lernen einer anderen Fremdsprache gegeben.

Franzosen und Deutsche können sich doch Englisch verständigen

Verständigen ja. Verstehen nicht unbedingt. Richtig verstehen und kennen lernen kann man den anderen nur, wenn man in seine Sprache eintaucht. Erst dann kann man richtig spüren, wie der andere denkt.

Sprachenlernen und den anderen verstehen sind die beiden Seiten einer Medaille.

Anschlüsse nach Grundschulfranzösisch sind nicht gesichert

Grundschulfremdsprache Französisch + Anschlüsse

Hauptschule: Klasse 5 Beginn mit Englisch als Pflichtfremdsprache; freiwillig ist eine 3-stündige AG Französisch möglich, die an die Standards der Grundschulfremdsprache anschließt.

Realschule: Klasse 5 Beginn mit Englisch als Pflichtfremdsprache; freiwillig ist ein 3-stündiger Brückenkurs Französisch in den Klassen 5 und 6 möglich, der an die Standards der Grundschulfremdsprache anschließt und die Brücke zu Klasse 7 mit Französisch als Wahlpflichtfach schlägt; in sog. F 1-Realschulen kann Französisch nahtlos fortgesetzt werden.

Gymnasium: über Sprachenfolge und -dauer wurde noch nicht entschieden

Französisch ist provinziell

André Weckmann, französischer Literat und Sprecher der elsässischen Kulturschaffenden:

*Was nützt es mir
dass ich alle Sprachen kann
von den Hethitern
bis zu den Amerikanern
wenn ich nicht mehr
mit dem Nachbarn
am Gartenzaun
schwätzen kann
was nützt es mir
dass ich mit dem Nachbarn
am Gartenzaun
schwätzen kann
wenn ich dabei vergesse
wie man mit
der Welt spricht?*

*Christa Engemann,
Referatsleiterin,
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport,
Referat 42 (Grund- und Hauptschulen).*



Margret Ruep

Europalehrer/Europalehrerin

Ein neues Studienangebot in Baden-Württemberg ab dem Wintersemester 1999/2000

„Die europäische Gemeinschaft, die ursprünglich eine Wirtschaftsgemeinschaft war, beginnt sich tendenziell zur Bildungsgemeinschaft weiterzuentwickeln.“

Ingo Richter, Professor für Staats- und Verwaltungsrecht, Universität Hamburg

Die europäische Idee hat mit den ab Wintersemester 1999/2000 möglichen Lehramtsstudiengängen im Bildungssektor einen neuen, bundesweit einmaligen Akzent erhalten.

Studierende können dann nämlich an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Freiburg in acht Semestern das Europalehramt für Grund- und Hauptschule oder für Realschule studieren. Dabei soll insbesondere ein veränderter Zugang zu Fremdsprachen ermöglicht werden. Die Kommunikation in ihnen als Zielsprachen soll ein Schwerpunkt der Studien sein, sodass im Ergebnis Bilingualität im Unterricht erreicht wird. In weitaus größerem Umfang als gegenwärtig wird die Schule der Zukunft nicht nur Wissen über Europa vermitteln, sondern Europa wird als gelebte kulturelle Wirklichkeit im Unterricht erfahren werden.

Voraussetzungen

Die Vision eines gelebten Europas hat eine lange Entwicklungsgeschichte. Historisch betrachtet war Europa weitaus länger ein einheitlicher Wirtschafts- und Kulturraum als ein geografischer Raum mit sich gegeneinander abgrenzenden Nationalstaaten. „In weiten Teilen Europas hatte sich über Jahrhunderte eine länder- und regionalübergreifende, europäisch verschränkte Kultur entwickelt, bevor sich Ende des 18. Jahrhunderts die nationalstaatlichen Ein- und Abgrenzungen verstärkten, die die vorangehenden Erfahrungen überlagerten, wenn nicht gefährdeten“ (Schleicher 1993, S. 4). Die Bundesrepublik Deutschland knüpfte seit ihrem Bestehen durch die Anbindung an Westeuropa an die traditionellen und damit grenzüberschreitenden Werte an. Daraus hat sich mit der Europäischen Gemeinschaft ein Netzwerk von Gemeinsamkeiten ergeben, das zugleich bei den Menschen ein gesamteuropäisches Bewusstsein schafft. Die erreichten Erfolge dürfen dabei nicht nur auf den wirtschaftlichen Sektor beschränkt bleiben und sich in einer gemeinsamen Währung manifestieren. Vielmehr ist auch die Weiterentwicklung hin zu einer europäischen Identität bei den verschiedenen nationalen Individuen notwendig. Sie kann nur durch nachhaltige Bildung erworben werden. Sprachen – die Muttersprache wie andere – bilden dabei die fundamentale Schlüsselqualifikation. Sie müssen früh und nicht nur als Fremdsprachen erlernt und erlebt werden, damit die

wirtschaftlich aufgehobenen Grenzen nicht als Sprachgrenzen erhalten bleiben. Gerade dort, wo die alten nationalen Grenzen aufeinandertreffen, bilden sich neue grenzfreie Regionen, in denen die Nachbarsprachen als Zielsprachen zu selbstverständlichen Lernfeldern werden müssen. Und gerade diese Regionen können beispielhaft aufzeigen, wie Europa in allen Bereichen zusammenwachsen kann. Es werden diejenigen geografischen Räume sein, von denen aus sich eine europäische Identität und ein Bewusstsein von mehr Gemeinsamkeit als Trennendem unter besonders günstigen Bedingungen entwickeln können. Dem Bildungssektor kommt dabei eine herausragende Bedeutung zu. Die Schule muss dafür Sorge tragen, dass Sprachen möglichst früh gelernt werden und dass in Regionen mit ehemals nationalen Grenzen die jeweilige Sprache des Nachbarn nicht nur als Fremdsprache erlernt, sondern als Zielsprache angewendet wird.

In einer Rede vom 13. April 1999 geht Bundespräsident Herzog auf die Notwendigkeit einer zukunftsorientierten Bildung ein und benennt als Bildungsziele für die Lebenswelt im 21. Jahrhundert unter anderem „Konflikt- und Kompromissfähigkeit, interkulturelle Kompetenz, ... Offenheit, ...“. (Herzog 1999, Rede auf dem Deutschen Bildungskongress in Bonn). Es sind Fähigkeiten, die ein tiefes Verstehen der jeweils anderen voraussetzen oder bedingen. Der Schlüssel dafür sind Sprachkenntnisse, über die das Verständnis der jeweils anderen Kultur erworben wird, damit sich die o.g. „europäisch verschränkte Kultur“ entwickeln und weiterentwickeln kann.

Baden-Württemberg ist mit den Regierungsbezirken Karlsruhe und Freiburg Teil einer Grenzregion und gehört gemeinsam mit einem Teil von Rheinland-Pfalz, mit dem Elsass und einigen Kantonen der Schweiz zur „Oberrheinregion“/„Regio“. Deshalb liegt es auf der Hand, dass gerade von hier aus die grenzüberschreitenden Aktivitäten seit vielen Jahren zu weitreichenden Ergebnissen gekommen sind. Herr Minister a.D. Dr. Erwin Vetter äußerte sich im Rahmen einer Veranstaltung der Konrad-Adenauer-Stiftung – „Forum Europa“ – am 15. April 1999 in Karlsruhe so: „Es ist für mich ein Wunder, dass innerhalb einer Generation nach einer Erziehung zum gegenseitigen Hass dieses Europa geschaffen wurde.“ Dr. Vetter meinte damit vor allem die Verbindungen zwischen Deutschland und Frankreich.

Oberrheinkonferenz

Mit dem „Bonner Abkommen“ war es 1975 zu einer deutsch-französisch-schweizerischen Regierungsvereinbarung gekommen, die eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit anstrebte. Seit 1991 bearbeitet die Oberrheinkonferenz – ein Gremium mit politi-



schen Entscheidungsträgern der Regio (für Baden-Württemberg sind dies die Regierungspräsidenten aus Karlsruhe und Freiburg) – grenzüberschreitende Fragen. Dies betrifft zum Beispiel den Straßen- und Schienenverkehr, den Umweltschutz oder die Arbeitswelt. Eine von acht thematisch gebundenen Arbeitsgruppen in diesem Gremium ist der Arbeitskreis „Erziehung und Bildung“, der sich der Aufgabe verschrieben hat, grenzüberschreitende Bildungsmöglichkeiten zu erschließen, die Zusammenarbeit zwischen Bildungsstätten weiterzuentwickeln und die Voraussetzungen für eine grenzenlose Bildung zu schaffen.

Die dabei angestrebten Ziele sind:

- grenzüberschreitende, gemeinsame Bildung für die Menschen in den verschiedenen Teilen der Region als Grundlage für eine möglichst gute Bewältigung des späteren Lebens- und Berufsalltags
- Kooperationen zwischen Schulen, Hochschulen, und anderen Berufsbildungseinrichtungen
- gemeinsame Studiengänge mit gemeinsamen Abschlüssen
- Aufbau und Weiterentwicklung von Kooperationen im Rahmen der Lehrerbildung
- gemeinsames Lehramtsstudium/„Euregiolehrer“

Vom „Euregiolehrer“ zum Europalehramt

Zunächst bildete sich die Idee heraus, einen „Euregiolehrer“ zu kreieren und dafür einen spezifischen Studiengang einzurichten. Darunter sollte eine Lehrkraft verstanden werden, die einerseits über spezifische Kompetenzen verfügte, die andererseits auch grenzüberschreitend tätig sein sollte. Angesichts der Unterschiede, die gerade in den divergierenden Bildungssystemen sehr groß sind, erschien dieses Vorhaben zunächst nicht nur als Vision, sondern noch Anfang 1998 eher als Utopie. Hatten nicht nur Frankreich, Deutschland und die Schweiz höchst unterschiedliche Lehrerausbildungsstrukturen und auch unterschiedliche Traditionen, was Inhalte, Fachdidaktiken oder Unterrichtsmethoden anlangt, so gab es auch innerhalb der Schweiz zwischen den beteiligten Kantonen sowie zwischen den beiden beteiligten deutschen Bundesländern grundlegende Unterschiede durch die föderalistische Struktur mit der hier bestehenden Kulturhoheit.

Auf einer abstrakten Ebene stimmten viele der Notwendigkeit eines „Euregiolehrers“ für die Region zu und hielten die Sache für eine ausgezeichnete Idee. Bei der Realisierung stellten sich eine Reihe von Problemen, die keine geringen Herausforderungen für die Umsetzung eines solchen Vorhabens darstellten.

Daraus ergaben sich folgende Fragen:

- Wie kann eine grenzüberschreitende Lehrerausbildung hinsichtlich der Anerkennung von Studienleistungen aussehen?
- Wie lassen sich bestehende Staatsprüfungen, wie sie zum Beispiel in Baden-Württemberg die Regel sind, mit diesem Vorhaben in Einklang bringen?
- Wie lässt sich ein einheitlicher Studiengang realisieren angesichts der in Baden-Württemberg bestehenden Zweiteilung der Lehrerausbildung, welche an unterschiedlichen Institutionen stattfindet, die ihrerseits an unterschiedliche Ministerien gebunden sind?

- Welche Inhalte gehören zu dieser Lehrerausbildung?
- Wie muss das Studium strukturiert sein?
- Welche Ressourcen werden benötigt und wer finanziert das gesamte Vorhaben?
- Wo können die so ausgebildeten Lehrkräfte bei den bestehenden Differenzen (Beamtenstatus, Besoldung etc...) eingesetzt werden?

Unabhängig davon war ein herausragend wichtiges Ergebnis der Oberrheinkonferenz in diesem Zusammenhang die am 5. Juni 1998 erfolgte Unterzeichnung einer Rahmenvereinbarung für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit der Lehrerbildungseinrichtungen. Diese betrifft Universitäten, Pädagogische Hochschulen sowie die jeweiligen Institutionen der zweiten Phasen der Lehrerausbildung aller Schularten. Damit war die Grundlage gegeben für die Konzeption eines europaorientierten Studiengangs, dessen Rahmenbedingungen und Struktur bis zum Jahresende 1998 konzipiert waren und dem Ministerrat in Baden-Württemberg im Februar 1999 vorgelegt werden konnten. Daraus ging der Auftrag hervor, Prüfungs- und Studienordnungen zu erstellen, sodass ab dem Wintersemester 1999/2000 an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe mit den Studiengängen Europalehramt für Grund- und Hauptschulen sowie Europalehramt für Realschulen begonnen werden konnte.

Die Konzeption ist dabei über die ursprüngliche Vorstellung eines „Euregiolehrers“ hinausgegangen und sieht ein weitergehendes Europalehramt vor, bei dem nicht nur Französisch als Zielsprache studiert werden kann.

Die Rahmenvereinbarung war zunächst nur der politische Impetus für eine erst zu realisierende europäisch orientierte Lehrerbildung. Wer sich die föderalistische Struktur der Bundesrepublik Deutschland vor Augen führt, kann ermessen, welcher Paradigmenwechsel erst in den Köpfen stattfinden muss, damit der Gedanke von der länderinternen, abgegrenzten und damit ein Stück weit auch begrenzten Lehrerbildung zu einer über die Grenze in ein europäisches Ausland reichenden grenzfremden Lehrerbildung auch nur gedacht werden kann, ohne dass bestehende begrenzende Hindernisse dagegen ins Feld geführt werden.

Die Idee selbst aber hatte eine so ausreichende Schubkraft, dass innerhalb eines halben Jahres nun ein Konzept vorgelegt werden konnte, demzufolge in den nächsten Monaten die Prüfungs- und Studienordnungen für die Europalehrämter für Grund- und Hauptschule und für Realschule erstellt werden können.

Konzeption des Europalehramts

Im Rahmen eines Pilotprojekts beginnen mit dem Wintersemester 1999/2000 die Studien für die Europalehrämter für Grund- und Hauptschulen sowie für Realschulen an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe (derzeit kann das Europalehramt für Realschulen nur in Freiburg studiert werden).

Beim Studium der Europalehrämter kommt es vor allem darauf an, die Fremdsprache als Zielsprache so zu studieren, dass bilinguale Unterrichtskompetenz in weiteren Fächern erworben werden kann. Frau Prof. Werlen (Kordinatorin des Studiengangs an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe) spricht von einer „Europa-Lehrbefähigung“ und versteht darunter die „bilinguale Kompetenz“, die es einerseits Lehrkräften ermöglicht, Fremdspra-



Studienstruktur des Europalehramts für Grund- und Hauptschulen:

Stufenschwerpunkt Grundschule oder Hauptschule		
Fach 1	Fach 2	Euro-Plus
Deutsch oder Mathematik (Mathematik kann dabei auch das Fach sein, das bilingual unterrichtet werden kann)	Alle Fächer aus der Fächergruppe 2 des jeweiligen Stufenschwerpunkts außer den Sprachfächern	Europaprofil Englisch oder
	oder ein Sprachfach (Englisch oder Französisch)	Europaprofil Französisch mit Bilinguaem Lehren und Lernen oder Europaprofil mit Inhalten eines Faches außer den Sprachen (Bilinguale Anbindung an das Sprachfach)
35 SWS	35 SWS	40 SWS
Erziehungswissenschaften und Grundlagenfächer (einschließlich der Inhalte der europaorientierten Studien) 40 SWS		
Interdisziplinäres Lehren und Lernen 10 SWS		
Schulpraktische Studien		
In der Summe ergeben sich 160 SWS		

Studienstruktur des Europalehramts für Realschulen:

Fach 1	Fach 2	Euro-Plus
Deutsch oder Mathematik (kann auch bilingual unterrichtet werden)	Alle Fächer aus der Fächergruppe 2 der neuen RPO I außer den Sprachen	Europaprofil Englisch oder Europaprofil Französisch mit bilingualer Ausrichtung
	oder ein Sprachfach (Englisch oder Französisch)	Europaprofil mit Inhalten eines Faches, das bilingual unterrichtet wird
44 SWS	44 SWS	40 SWS
Erziehungswissenschaften und Grundlagenfächer (einschließlich der Inhalte der europaorientierten Studien) 32 SWS		
Schulpraktische Studien mit bilingualer Ausrichtung		
In der Summe ergeben sich 160 SWS		

chen auch in Sachfächern als Unterrichtssprachen zu verwenden, um so bessere Kommunikationsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern aufzubauen, die Basis für lebenslange Sprachlernbereitschaft zu legen und für ... ‚interkulturelle Kommunikation‘ zu sensibilisieren. Die ‚bilinguale Kompetenz‘ besteht andererseits auch darin, Fremdsprachenunterricht mit der Einschulung kindgerecht und leistungsorientiert und in der Hauptschule stark handlungs- und berufsorientiert durchführen zu können“ (Werlen, Informationspapier der Pädagogischen Hochschule zum Europalehramtsstudiengang, 1999).

Einerseits sind in diesen Studiengängen die bestehenden Grund- und Hauptschullehramts- und Realschullehramtsstudiengänge integriert; andererseits haben die Studiengänge einen eigenständigen Aufbau mit spezifischen Prüfungsanteilen. Eine Spracheingangsprüfung, eine Zwischenprüfung und ein Aus-

landssemester mit anschließendem Prüfungsteil gehören verpflichtend zu diesen Studiengängen. Zwischen- und Abschlussprüfungen sind erweitert um Prüfungen der Sprachkompetenz sowie der bilingualen Unterrichtskompetenz. Klausurthemen und das Thema der Wissenschaftlichen Hausarbeit sind an Inhalten der europäischen Studien orientiert.

Die Studiengänge sind so angelegt, dass im traditionellen gesetzlichen Rahmen Studierende aus Baden-Württemberg für den späteren schulischen Einsatz in diesem Bundesland ausgebildet werden. Allerdings lässt die bestehende Fächerwahl es zu, dass Studierende sich für eine Fächerverbindung entscheiden können, die den Einsatz in der Oberrheinregion über die eigenen nationalen Grenzen hinaus leichter öffnet als zurzeit. Beispielsweise kann Deutsch mit einem Sachfach und dem Europaprofil Französisch studiert werden, sodass die spätere Öffnung zu einem grenzüberschreitenden beruflichen Einsatz möglich ist.

Das verpflichtende Auslandssemester soll auch dazu beitragen, dass Lehrerbildungseinrichtungen kooperieren und Austauschstudien entwickelt werden können. Dazu gehört auch die Festlegung von Studienleistungen im Rahmen des ECTS (European Credit Transfer System). Dabei werden spezifischen Studienleistungen Punkte zugewiesen, die länderübergreifend anerkannt werden. Dies gilt auch für abgelegte Teilprüfungen und muss in der Konsequenz auch für die zweite Phase der Lehrerausbildung fortgeführt werden. Die Weiterführung der Studien in der zweiten Phase der Lehrerausbildung ist gewährleistet durch die Mitarbeit von Vertreterinnen und Vertretern der zweiten Phase bei der Konzeption der Prüfungs- und Studienordnung für die erste Phase, die dann das Konzept für die zweite Phase erstellen werden.

Von der Utopie eines Euregiolehrers werden wir über die pragmatische Lösung von Europalehramtsstudiengängen, die aus Sicht Baden-Württembergs nicht nur die Regio am Oberrhein in den Blick nehmen dürfen, einen Schritt gehen, der die Vision eines grenzenlosen Europas offenhält.

Wer zu den Studienmodalitäten weitere Fragen hat, kann sich an folgende Personen wenden:

- Frau Professorin Dr. Erika Werlen, seit 2001 Universität Basel, Deutsches Seminar, Nadelberg 4, 4051 Basel und Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik, Münzgasse 22, 72070 Tübingen (bisher Pädagogische Hochschule Karlsruhe)
- Herrn Prof. Dr. Rudolf Denk, Pädagogische Hochschule, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

*Dr. Margret Ruel, Präsidentin des Oberschulamts Tübingen
Präsidentin der Arbeitsgruppe Bildung und Erziehung der Oberrheinkonferenz.*

Literatur:

Schleicher, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa, Darmstadt 1993

Werlen, E.: Informationspapier zum Europalehramtsstudiengang, PH Karlsruhe 1999

Schulintern Baden-Württemberg, 2/99, S. 3 f.

Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Deutschen Bildungskongress am 13. April 1999 in Bonn





Ingrid-Barbara Hoffmann

Neue Aufgaben – neue Herausforderungen

Fremdsprachen in der Grundschule zu unterrichten stellt die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen Baden-Württembergs vor neue Aufgaben, bedeutet für sie eine neue große Herausforderung sowohl im methodisch-didaktischen als auch im sprachlichen Bereich.

Viele von ihnen bringen bereits die entsprechende Sprachkompetenz, ein Teil von ihnen bereits auch Unterrichtserfahrung im Fremdsprachenunterricht mit.

Sie und alle ihre Kolleginnen und Kollegen, die sich in den nächsten Jahren im Bereich des Fremdsprachenangebots engagieren, wird ein groß angelegtes Fortbildungsangebot unterstützen, das sowohl im sprachlichen als auch im methodisch-didaktischen Bereich Hilfestellung geben will.

Lehrerfortbildungskonzeption:
Englisch

Französisch



„Fremdsprachen lernen in der Grundschule (FLiG)“

In Vorbereitung des geplanten Fremdsprachenunterrichts wird ab Schuljahr 2000/2001 ein schulnahes Qualifizierungsprogramm angeboten, zu dem in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen des Landes eine an den Bedürfnissen der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer ausgerichtete Fortbildungskonzeption entwickelt wurde.

Bei der Ausgestaltung der Fortbildungsangebote wurde berücksichtigt, dass die Lehrerinnen und Lehrer für ihre künftige Aufgabe unterschiedliche Vorerfahrungen und Qualifikationen mitbringen. Aus diesem Grund ist eine Reihe von Fortbildungsmodulen vorgesehen, die von den Lehrkräften bedarfsorientiert ausgewählt werden können.

Sie umfassen Angebote im methodisch-didaktischen Bereich ebenso wie in dem der eigenen Sprachschulung.

Die Module zur Didaktik-Methodik bestehen aus insgesamt 8 Veranstaltungen.

Da die Unterrichtstätigkeit zunächst in der Klasse 1 beginnt, sind die ersten vier Veranstaltungen vorwiegend auf den Unterricht in den ersten beiden Klassenstufen ausgerichtet. Zeitlich versetzt werden dazu weitere vier Veranstaltungen angeboten, die sich mit dem weiterführenden Unterricht in den Klassen 3 und 4 beschäftigen.

	Didaktik-Methodik	Sprachschulung
Vorbereitende Maßnahmen	8 Fortbildungsveranstaltungen: Veranstaltungen 1-4: (Klassen 1 und 2): > Ziele und Standards des Fremdsprachenunterrichts in Baden-Württemberg, integrativer Unterricht, Lehrplan > Die Zielsprache als Unterrichtssprache > Gedichte und Reime, Lieder, Geschichten und Bilderbücher und ihr Einsatz im Unterricht, Spiele aller Art > Unterrichtssequenzen planen, gestalten und auswerten Veranstaltungen 5-8: (Klassen 3 und 4): > Die Zielsprache als Unterrichtssprache im themenorientierten Unterricht, Medieneinsatz > Lesen und Schreiben > Einsatz von Computerprogrammen, Möglichkeiten der Differenzierung > Lernfortschritte erkennen, beschreiben und bewerten	Teilnehmerorientiertes situations- und themenbezogenes Sprachtraining entsprechend dem Bildungsplan auf zwei Sprachniveaus: Grundkurs (24 Einheiten à 45 Minuten): > Auffrischung der sprachlichen Grundfertigkeiten > Revision und Erweiterung grammatischer und lexikalischer Felder > Anwendung von Strukturen und Wortschatz in Alltagssituationen > Schulung von Aussprache, Intonation und Sprachrhythmus Aufbaukurs (24 Einheiten à 45 Minuten): > Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache als Voraussetzung für bilinguales Lehren > Themenorientierte Wortfeldarbeit > Kriterien zur Evaluation > Strategien zur Vermeidung von Fehlern
Unterstützende Maßnahmen	Arbeitskreis für Lehrkräfte der Klassen 1 und 2 Arbeitskreis für Lehrkräfte der Klassen 3 und 4	

Zur weiteren Qualifizierung der Lehrkräfte und zu ihrer Unterstützung während der Unterrichtstätigkeit werden über dieses Fortbildungsangebot hinaus Arbeitskreise angeboten.

In Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen des Landes sind die Vorbereitungen der Fortbildner/innen für jedes Staatliche Schulamt bereits angelaufen. Sie werden auf ihre Aufgabe als Multiplikatoren/innen in mehreren Akademielehrgängen sowohl in methodisch-didaktischer Hinsicht als auch in Erwachsenenpädagogik gründlich vorbereitet.



Bei der Sprachschulung geht es um eine systematische Schulung der Sprachkompetenz. Für dieses am Bildungsplan orientierte, situations- und themenbezogene Sprachtraining wurden genaue Standards formuliert, sodass die Sprachschulung an Externe vergeben werden kann. Um auch hier den unterschiedlichen Vorkenntnissen der Lehrerinnen und Lehrer Rechnung zu tragen, wird es bei der Sprachschulung zwei Kursniveaus geben.

Ziel des Vorbereitungskurses ist die Auffrischung sowie die Verbesserung der fremdsprachlichen Kenntnisse und der allgemeinen Sprechfertigkeit.

Im Aufbaukurs können sich die Kursteilnehmer/innen auf die Unterrichtssituation vorbereiten, in der die Sprache als Unterrichtsmittel verwendet wird und deshalb eine entsprechende Sprachkompetenz voraussetzt.

Ziel dieses Kurses ist die Vertiefung der fremdsprachlichen Kenntnisse und die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache in einem integrierten Fremdsprachenunterricht.

Zur Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz und als Hilfe bei der Auswahl der angebotenen Sprachkurse wird den Lehrerinnen und Lehrern ein Selbsteinschätzungsbogen an die Hand gegeben, mit dem der Qualifikationsstand selbst erhoben werden kann.

Ingrid-Barbara Hoffmann, Lehrerin, Grund- und Hauptschule Goldberg, Sindelfingen.

Mitarbeiterin bei der Fortbildungskonzeption FLiG, Englisch. Mitglied der Lehrplankommission „Fremdsprachen in der Grundschule“.





Dorothea Neubert/Waldemar Stanicek

Nicht nur für die Schule lernen, sondern für die Schüler/innen

Fortbildungsreihe im Fach Englisch für Lehrerinnen und Lehrer der Stuttgarter Grundschulen stößt auf breite Resonanz – Ein Bericht aus der Praxis

Sandwiches und original English folk music, präsentiert von einem Barden direkt von der Insel, bildeten den stilechten Rahmen für die Auftaktveranstaltung zur Fortbildungsreihe „Englisch für Lehrerinnen und Lehrer an Stuttgarter Grundschulen“, zu der das Staatliche Schulamt Stuttgart am 24. November 2000 alle 180 Teilnehmerinnen und Teilnehmer des ersten Vorbereitungskurses in die Pestalozzischule eingeladen hatte. Sicher wären auch manche Schüler beeindruckt gewesen, einmal so viele lernbegierige Lehrerinnen und Lehrer unter einem Dach versammelt zu sehen.

Doch nicht das Rahmenprogramm, mit dem den Gästen ihr für die Fortbildung „geopferter“ Freitagnachmittag versüßt wurde, stand im Zentrum dieser Veranstaltung – den Schwerpunkt bildeten vielmehr sachliche und fachliche Themen. Die zuständige Schulamtsdirektorin für Fortbildungsfragen am Staatlichen Schulamt Stuttgart stand den fortbildungswilligen Lehrkräften für alle inhaltlichen und organisatorischen Fragen zu den Kursen zur Verfügung. Unterstützt wurde sie dabei von Vertretern des Vertrags-

partners der Sprachschulung, Klett LernTraining, der auch die Trainer für die im November 2000 angelaufene Fortbildungsreihe stellt. (Die Sprachkompetenzschulung wurde in Kooperation dieser beiden Vertragspartner durchgeführt.)

Die ausführliche Beratung durch die Fachleute trug sicher einen wesentlichen Teil dazu bei, die Unsicherheit zu beseitigen, die bei einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer anfänglich zu spüren gewesen war. Eine Unsicherheit, die sich durchaus nachvollziehen ließ – war es doch für die meisten der anwesenden Lehrkräfte das erste Mal, dass sie sich mit dem Thema „Englischunterricht in der Grundschule“ konfrontiert sahen.

Hinter dieser Entwicklung steht die Entscheidung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, ab dem Schuljahr 2001/2002 in den ersten Klassen der Pilotschulen der Stuttgarter Grund- und Sonderschulen das Fach Englisch anzubieten.

Im Schuljahr 2003/4 wird in allen ersten Klassen des Landes eine Fremdsprache eingeführt.

Vorbereitend erhalten alle von dieser Änderung im Lehrplan betroffenen Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, sich freiwillig zu einer Fortbildungsreihe „Fremdsprachenlernen in der Grundschule – FLiG“ anzumelden. Das Kursangebot, das den Teilnehmern offen steht, gliedert sich jeweils in einen sprachlichen und einen methodisch-didaktischen Teil.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben dabei – abhängig von ihrem Kenntnisstand, den sie anhand eines Selbsteinschätzungstests ermitteln können – beim Sprachkurs die Wahl, ob sie einen der zwölf Nachmittage umfassenden Vorbereitungskurse belegen, oder direkt im Aufbaukurs einsteigen wollen. So meldeten sich im laufenden Schuljahr für die Vorbereitungskurse 180 lernwillige Lehrerinnen und Lehrer an; 50 weitere Lehrkräfte entschieden sich dafür, ihre Kenntnisse der englischen Sprache gleich im ebenfalls zwölf Nachmittage umfassenden Aufbaukurs aufzufrischen.

Die Kurse in Methodik/Didaktik, die in diesem Schuljahr ca. 290 Teilnehmerinnen und Teilnehmer besuchen werden, beinhalten zeit-





lich versetzt jeweils vier Nachmittage für die Klassenstufen 1 und 2 bzw. 3 und 4. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass alle Lehrerinnen und Lehrer, die im kommenden Schuljahr Englisch in Klasse 1 unterrichten werden, bereits in diesem Schuljahr an den entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen können. Wer mit seinen Schülern erst später in den Englisch-Unterricht einsteigt, kann die geschilderten Fortbildungsmaßnahmen natürlich wahlweise auch erst in den kommenden Schuljahren besuchen.

Durch ständigen Kontakt des Staatlichen Schulamts mit den Verantwortlichen bei Klett, den Sprachtrainern und natürlich auch den Teilnehmern selbst wird die Gestaltung der Sprachkurse – basierend auf den jeweils gemachten Erfahrungen – laufend überarbeitet und an die oft stark divergierenden Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angepasst.

Insgesamt liegen dem Staatlichen Schulamt schon jetzt 468 Anmeldungen vor. Trotz dieser erfreulich großen Teilnehmerzahl und der nur geringen Terminalspielräume bei den Lehrerinnen und Lehrern sowie – nicht zu vergessen – den Stundenplanmachern

und Schulleiterinnen konnten dabei fast alle von den Kursteilnehmern genannten Orts- und Zeitwünsche berücksichtigt und unnötiges Warten auf einen geeigneten Kurs oder einen freien Platz vermieden werden. „Erstmal Schlange stehen zu müssen, bevor man irgendwo rein kommt, gilt zwar auch als typisch britisch“, so die Organisatoren scherzhaft, „aber ganz so weit wollten wir die Authentizität bei unserem Kursangebot dann doch nicht gleich treiben.“

*Schulamtsdirektorin Dorothea Neubert,
Referentin am Oberschulamt Stuttgart, zuständig u.a.
für die „Fremdsprachen in der Grundschule“.*

*Waldemar Stanicek,
RL an der Realschule Ostheim, Stuttgart.
Mitarbeiter im Fortbildungsbereich des Staatlichen
Schulamtes Stuttgart.*





Christa Engemann

Einsatzmodelle von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Differenzierung und Individualisierung bei gleichzeitiger Entwicklung der sozialen Fähigkeiten sind Kernziele der Arbeit in der Grundschule, da die Grundschule die Schule für alle Kinder ist, von lernschwach bis hochbegabt.

Die Grundschule ist die Schulart, die von ihren Anfängen an ganzheitliches fächerverbindendes Unterrichten praktiziert, da es dem entwicklungsgemäßen Lernen der Grundschul Kinder entspricht. Durch das Klassenlehrerprinzip wird dieser vernetzte Unterricht begünstigt.

Organisation des Fremdsprachenunterrichts

Für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sind pro Klassenstufe zwei zusätzliche Wochenstunden vorgesehen. Organisatorisch können integrierte Sequenzen oder explizit als Zielsprachenunterricht ausgewiesene Unterrichtsstunden eingesetzt werden. Der Lehrplan empfiehlt, schülergemäße Varianten der Vermittlung zu erproben.

Es muss gewährleistet werden, dass die Zeitanteile für den Fremdsprachenunterricht gesichert sind. Anzustreben ist, dass die beiden 45-Minuten-Einheiten in entsprechenden Abschnitten auf die Woche verteilt werden. Dabei soll, wo irgend möglich, eine Einbettung in die übrigen Fächer der Grundschule erfolgen.

Einsatz von Lehrkräften

Das Sprachangebot kann von verschiedenen Personen und in verschiedenen organisatorischen Strukturen erbracht werden: Sowohl die Klassenlehrkraft als auch eine sog. Fachlehrkraft können die Zielsprache unterrichten. Ebenso können Formen des Team-Unterrichtens umgesetzt werden, indem insbesondere im 1. und 2. Schuljahr Externe, wie z.B. native Sprecherinnen, das Sprachangebot der Klassen- oder der sog. Fachlehrkraft ergänzen. „Fremdsprachenassistenten“ im Rahmen des Lehrbeauftragtenprogramms oder Austauschprogramms sind dabei vorstellbar. Auch Kombinationen des medialen Sprachangebots mit dem der Klassen- oder Fachlehrkraft sind sprachdidaktisch problemlos vertretbar.

Wenn die Klassenlehrkraft den Fremdsprachenunterricht nicht erteilt kann, sollte die Fachlehrkraft in der Klasse zumindest noch ein weiteres Fach unterrichten (z.B. Musik, Heimat- und Sachunterricht) anlog den Regelungen für den sog. Fachlehreinsatz in der Grundschule.

Organisation im Team

Die Schulleitung und die Lehrkräfte besprechen und organisieren die für die Schule geeigneten Einsatzmodelle und machen diese den Eltern transparent. Die Art der Organisationsmodelle sind von Faktoren wie Struktur der Schule (z.B. GS, GHS, GHRS), Größe der Schule (Zügigkeit), Deputatsumfang der Lehrkräfte, Fortbildungsgrad und Erfahrungen in den verschiedenen Klassenstufen abhängig.

Beispiele für Einsatzmodelle

Die Zusammenstellung der Beispiele beruht u.a. auf Vorschlägen der Oberschulämter und deren Projektgruppen.

1. Klassenlehrkraft

- › Klassenlehrkraft unterrichtet integrativ
- › Klassenlehrkraft hat zeitweise oder durchgängig einen assistant teacher (native Sprecherin) im Rahmen des Lehrbeauftragten- oder Austauschprogramms
- › Know-how-Transfer: Klassenlehrkraft hospitiert bei der Fachlehrkraft im Rahmen der Möglichkeiten des Schulamtes

2. Sog. Fachlehrkraft

mit Koppelung an mindestens ein weiteres Fach, z.B.

- › Fremdsprache - Musik - Sport
- › Fremdsprache - Deutsch
- › Fremdsprache - HuS
- › Fremdsprache - Mathematik
- › Fremdsprache - Mathematik - Musik
- › Fremdsprache - Musik - BK/TW - Religion

3. Teambildung: Parallel-Lehrkräfte

Eine Lehrkraft übernimmt den Fremdsprachenunterricht gekoppelt mit mindestens einem weiteren Fach. Denkbar ist, dass die Klassenlehrkraft in der eigenen Klasse und in ein bzw. zwei Parallelklassen den Fremdsprachenunterricht übernimmt.



3.1 Teambildung: Lehrkräfte der Klassen 1 und 2 bzw. 3 und 4

Die Lehrkräfte der Klassen 1 und 2 bilden ein Team (z.B. in einzügigen Grundschulen). Eine Lehrkraft übernimmt den Fremdsprachenunterricht gekoppelt mit mindestens einem weiteren Fach.

3.2 Teambildung: Lehrkräfte der Klassen 1 bis 4

Die Lehrkräfte der Klassen 1 bis 4 bilden ein Team (z.B. in einzügigen oder weniger gegliederten Grundschulen). Eine Lehr-

kraft übernimmt den Fremdsprachenunterricht gekoppelt mit mindestens einem weiteren Fach.

*Christa Engemann,
Referatsleiterin,
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport,
Referat 42 (Grund- und Hauptschulen).*

Einsatzmöglichkeiten als Klassenlehrkraft und Fachlehrkraft für Grundschulfremdsprache

Beispiel 1:

Klassenlehrkraft Klasse 1a

„Fachlehrkraft“ in 1 bis 2 weiteren ersten Klassen

Varianten des Deputatsumfangs zwischen 16 und 23 Stunden

Lehrkraft	Variante A	Variante B	Variante C	Variante D	Variante E
Klassenlehrkraft in 1a	6 D 3 HuS 2 F	6 D 3 HuS 2 F	6 D 1 Mu 3 HuS 1 BK/TW 2 F	6 D 3 HuS 1 Mu 2 F	6 D 3 HuS 2 F
Fachlehrkraft in 1b	2 F 1 Mu 3 Sp	2 F 3 HuS	2 F 4 M 1 Mu	2 F 1 Mu 1 BK/TW	2 F 3 HuS 1 Mu
Fachlehrkraft in 1c	2 F 1 Mu 3 Sp	2 F 3 HuS			
Deputatsumfang	23 davon 6 F	21 davon 6 F	20 davon 4 F	16 davon 4 F	17 davon 4 F

Beispiel 2:

Einzügige Grundschule

Klassenlehrkraft Klasse 1

„Fachlehrkraft“ in Klasse 2

Varianten des Deputatsumfangs zwischen 16 und 21 Stunden

Lehrkraft	Variante A	Variante B	Variante C	Variante D	Variante E
Klassenlehrkraft in Klasse 1	6 D 3 HuS 2 F	6 D 3 HuS 2 F	6 D 1 Mu 3 HuS 1 BK/TW 2 F	6 D 3 HuS 1 Mu 2 F	6 D 3 HuS 2 Reli 2 F
Fachlehrkraft in Klasse 2	2 F 1 Mu 2 BK/TW	2 F 5 M	2 F 5 M 1 Mu	2 F 1 Mu 2 BK/TW	2 F 1 Mu
Deputatsumfang	16 davon 4 F	18 davon 4 F	21 davon 4 F	17 davon 4 F	16 davon 4 F



Michaela Sambanis

Französischunterricht in einer altersgemischten Eingangsstufe – „Schulanfang auf neuen Wegen“

Seit Beginn des Schuljahres 1999/2000 unterrichte ich an der Hans-Thoma-Schule in Karlsruhe Französisch in Klasse Ea (Kl. 1 und 2) mit zwei Wochenstunden. Außer meiner Lehrverpflichtung für das Fach Französisch bin ich auch als Kooperationslehrerin in dieser Klasse tätig, wodurch bei Bedarf ein Aufteilen des Französischunterrichts in kürzere Sequenzen möglich ist.

Im vergangenen Schuljahr konnte ich bereits, eingebettet in andere Fächer (u.a. HuS, Musik, Mathematik), fakultativ Inseln in der Fremdsprache anbieten. Dabei setzte ich meinen Hauptakzent auf das „Einhörenlassen“ in die Lautebene der Zielsprache, erarbeitete umgrenzte Sachbereiche als Quellen für Wortschatz und Redemittel, bahnte das Verstehen von Klassenzimmeranweisungen an, und wir lernten erste Lieder und Reime. Gegen Schuljahresende 1999 überlegte ich gemeinsam mit den Kindern, wie ein zielsprachlicher Beitrag zur Einschulungsfeier im September

aussehen könnte. Es wurden zwei Lieder ausgewählt, die, begleitet von Bewegungen und Tanzschritten, zur Vorführung kamen.

Durch den integrierten Vorlauf stellte sich mir im September 1999 die Aufgabe, Kinder mit Vorwissen (Kl. 2) und Kinder ohne Vorwissen (Kl. 1) gemeinsam zu unterrichten. Ich setzte meinen thematischen Schwerpunkt zunächst so, dass er sich für alle Kinder weitgehend auf neue sprachliche Einheiten stützte. Wir lernten ein für alle unbekanntes Lied und einen neuen Abzählreim. Ich benutzte zunehmend den bereits im Vorjahr geübten Klassenzimmerwortschatz zumeist in TPR-Phasen oder unterstützt durch Signalkarten (Taisez-vous. Prenez les cahiers. usw.). Hier beteiligten sich die „Großen“ zunächst reger, doch die Erstklässler holten den Vorsprung rasch auf. Die Kinder werden in der gemischten Eingangsstufe in besonderem Maße zum Unterstützen von Klassenkameraden in Wissens- und Organisationsfragen angehalten. So sahen sich die Zweitklässler auch in dieser Anfangsphase des Französischunterrichts als Coaches der Erstklässler: Sie übten Lieder und Reime mit ihnen und gaben den „Kleinen“ oftmals durch Erklären oder Vormachen den entscheidenden Anstoß in Übungsphasen.

Den Zweitklässlern bereits bekannte Themenbereiche transferierte ich in andere sprachliche Zusammenhänge, fügte neues Wortmaterial hinzu und konnte so Wiederholen (im Sinne der spiraligen Progression durch die Einbettung in ein anderes sprachliches Umfeld als im Vorjahr) und Neueinführung (in prototypischen Gebrauchssituationen) zusammenbringen. Wir hatten im vergangenen Schuljahr beispielsweise in Anlehnung an das Thema ‚Gesundes Frühstück‘ eine fremdsprachliche Einheit zum Thema Früchte eingebettet. Dadurch kannten die jetzigen Zweitklässler bereits die Bezeichnungen einiger Früchte, wenn auch nicht alle im aktiven Wortschatz angelangt waren. Ich verband nun in diesem Schuljahr die Benennung der Früchte mit einer übergeordneten linguistischen Akzentuierung, die auf ein Vertrautmachen mit den Personalpronomina il und elle sowie deren Verbindung mit dem Verb avoir ausgerichtet war. Daraus ergaben sich Handlungen in Form von Zuordnen einzelner Früchte entweder zu einem Mädchen (Elle a une pomme.) oder zu einem Jungen (Il a une orange.). Alle Kinder verbanden sehr bald die Bezeichnung mit dem Bezeichneten (Spracherstehen). Für die Zweitklässler blieb die Wiederholung durch das Verknüpfen mit einem neuen Paradigma so interessant, dass sie die Einheit gar nicht als Wiederholung empfanden. Für manche Zweitklässler





boten diese Unterrichtsschritte die Möglichkeit, sich nochmals von Grund auf in eine Materie einzudenken. Gerade sprachlich weniger begünstigte Kinder profitierten davon. Die von mir angewandte Methode erlaubt es den Schülern, sich mit dem fremden Lautsystem und neuen sprachlichen Einheiten vertraut zu machen, ohne befürchten zu müssen, zu verfrühter zielsprachlicher Produktion gezwungen zu werden. Der Unterricht basiert auf folgenden Grundelementen:

- Sprachverstehen erhält einen besonders hohen Stellenwert. Verstehen wird stets als erster und entscheidender Schritt im Prozess des Sprachenlernens gesehen: Die Kinder sollen zunächst verstehen und erst dann sprechen.
- Immersion (Sprachbad) findet in weiten Phasen des Unterrichts durch das Einhören in ausgewähltes Sprachmaterial statt.
- TPR (Total Physical Response) bezeichnet eine Arbeitsweise, die es den Schülern ermöglicht, Sprachverstehen durch das Ausführen nonverbaler Reaktionen zu bekunden.
- Prototypische Anwendungsbeispiele bilden die Grundlage der Begegnung mit neuen Strukturen. Erst durch die Einbettung sprachlicher Phänomene in ein passendes Umfeld wird Schülern der Weg zu Sprachhandlungen geebnet.
- Hochfrequente lexikalische Einheiten und Wortschatzmaterial aus dem Bereich Schulalltag bilden die Grundlage des angebotenen Sprachrepertoires. Wortmaterial wird vorrangig unter dem Aspekt der Benutzbarkeit ausgewählt.
- Ganzheitliche Methode: Durch Lieder, Acting und motivationsfördernde Übungsformen entdecken die Kinder Sprache und Kultur. Abwechslungsreiche Arbeitsweisen, anschauliche Materialien und Themen aus dem Bereich kindlicher Weltsicht werden ergänzt durch Reime und Geschichten in der Zielsprache, die so eingesetzt werden, dass der Schüler deren Bedeutungsgehalt erfassen kann und allmählich mit dem Lautsystem der Sprache vertraut wird.

➤ Sprachliches Vorbild und primäre Inputquelle ist der Lehrer. Gerade Kinder der Eingangsstufe sind besonders aufnahmefähig für Sprachen und bereit, eine gute Aussprache zu entwickeln (sensible Phase durch aktive neuronale Vernetzungen).

Der Französischunterricht ist bei den Schülern beliebt, sei es aufgrund der abwechslungsreichen Unterrichtsformen oder wegen der geweckten Begeisterung für die Sprache. Bereits montags werde ich regelmäßig gefragt, wann wir wieder Französisch haben. Für viele Kinder stellt der bewegte Fremdsprachenunterricht eine Abwechslung zu großen Teilen der übrigen Unterrichtszeit dar, in welcher die Erfüllung des Wochenplans in Form von Still-, Partner- oder Kleingruppenarbeit ansteht oder Kreisgespräche geführt werden. Der Fremdsprachenunterricht hingegen kann gerade im Anfangsstadium fast nur lehrerzentriert sein, denn der Lehrer ist die primäre Inputquelle. Diese Fokussierung auf die Lehrperson muss zu einem Positivum dieses Unterrichts werden, d.h. sie darf nicht vereinseitigend wirken. Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, in der Kinder durch Rituale auch Nischen der Vertrautheit finden, ist ebenso entscheidend für das Gelingen des Fremdsprachenunterrichts wie eine vorgelebte positive Einstellung des Lehrers zur Zielsprache.

Die Resonanz bei den Eltern und Schülern der Eingangsstufe an der Hans-Thoma-Schule ist erfreulich. Lernfortschritte werden von mir, falls von Eltern und Kind erwünscht, individuell auf Kassette dokumentiert.

*Michaela Sambanis,
Lehrerin, Hans-Thoma-Grundschule, Karlsruhe,
Pilotschule mit altersgemischter Eingangsklasse.
Lehrbeauftragte, Französisch, PH Karlsruhe.
Task-Force, Fremdsprachen in der Grundschule,
Oberschulamt Karlsruhe.
Doktorandin.*





Hildgund Berger

Englischunterricht nach dem neuen Lehrplan in Klasse 1

Unsere Schönenberg-Grundschule gehört zu den Schulen, an denen schon seit mehreren Jahren an Klasse 3 und 4 Englisch unterrichtet wird. Als sich Inhalte, Prinzipien und Methoden des frühen Fremdsprachenunterrichts schon in der Eingangsstufe bei der Erarbeitung des Lehrplanentwurfs herauskristallisierten, versuchte ich mit einer zweiten Klasse – seit Oktober 1999 mit den Kindern meiner ersten Klasse – den Einstieg in Englisch in kurzen, täglichen Einheiten entsprechend dem neuen Lehrplan. Der Anfang mit den Erstklässlern verlief besser.

Zeitpunkt des Beginns

Meine Vorstellung, dass der Beginn sicher nach den Herbst-, eher nach den Weihnachtsferien liegen sollte, wurde von den Realitäten in der Klasse eingeholt. Nach vier Wochen schienen mir die Kinder reif, mit dem Englischunterricht anzufangen. Dies ist sicher in jeder Klasse anders; jeder Lehrer wird den richtigen Zeitpunkt für seine Klasse finden. Die Bindung des frühen Englischunterrichts an die anderen Fächer (Zusammenleben und lernen in der Schule, Zahnwechsel, Zahnpflege im HuS-Unterricht) erfordert ebenfalls einen frühen Beginn. Ein weiterer Aspekt scheint mir die Wechselwirkung von Deutsch- und Englischunterricht zu sein. Kinder mit Problemen bei der Wahrnehmung fielen mir zuerst im Englischunterricht, und erst dann beim Lesenlernen auf. Der sanfte Zwang zum genauen Hinhören in Englisch veranlasste zumindest einen meiner Schüler zum genaueren Hinhören auf die Laute auch in Deutsch.

Motivation

Obwohl die Kinder wissen, an welcher Stelle des Morgenunterrichts die Englischsequenz ihren Platz hat, fragen sie fast täglich danach – in Sorge, dass sie vielleicht vergessen werden könnte. Die Wiederholung in verschiedenem Gewand und in verschiedenen Situationen wirkt nach meiner Erfahrung sehr motivierend.

Unterrichtswerke

Ich verwende nur Einzelelemente der bisher angebotenen geschlossenen Unterrichtswerke verschiedener Verlage. Durch die enge Bindung an den übrigen Unterricht ergibt sich, dass ich die verschiedenen Elemente, auch aus dem Schulalltag, meinem Unterricht flexibel zuordne.

Handpuppe

Unsere Handpuppe Polly kann „leider“ nur Englisch verstehen und dient mir als Gesprächspartner bei der Darbietung kleiner Sequenzen für einen größeren sprachlichen Input. Sie ist emotionale Bezugs- und Identifikationsfigur für die Kinder und kann ein Partner für erste eigene sprachliche Äußerungen sein.

Der Weg zum Hörverstehen

Für Lieder und Reime, die fast immer von Gesten begleitet werden, wie Hörverstehen auch ausgeprägte Spiellieder, zeigen die Kinder eine nicht enden wollende Begeisterung. Immer wieder erhalten sie die Bestätigung, dass sie das gesprochene Wort verstanden haben. Eindeutige Mimik und Gestik der Lehrkraft, zum Beispiel bei Aufforderungen oder sich aus der Situation ergebenden Mitteilungen, hilft beim Verstehen, das die Kinder durch freudiges Ausführen und Handeln zeigen. Ich erlebte bei Bastelarbeiten mit bekannten Vorgehensweisen oder im Sportunterricht, der gerade bei den Kleinen auch vom Vor- und Nachmachen lebt, dass die Kinder nach einiger Zeit gar nicht mehr darauf acht gaben, ob die Anweisung nun englisch oder deutsch war. Gelegentlich kam es vor, dass ein Kind seinem Nachbarn einen Satz ins Deutsche „übersetzte“.

Eigene Sprachproduktion

Nach ganz unterschiedlich langer Zeit begannen einzelne Kinder Wörter, Reime oder Liedtexte nachzusprechen oder mitzusingen, wobei ich beobachtete, dass sie dabei manchmal Textteile oder Wörter ausließen und nur das sprachen, was sie nach ihrer Ansicht richtig artikulieren konnten. Einige Kinder drängten auch danach, sich zu äußern, und fragten nochmals nach der korrekten Aussprache. Andere zeigten dazu keine Neigung und erzählten zu Hause wohl, worüber wir im Englischunterricht gesprochen hatten, produzierten aber die „verstandenen“ Wörter noch nicht selbst. Es ist ganz erstaunlich, wie viele Lieder, Reime und kurze Geschichten die Kinder im Laufe des Schuljahres verstehen gelernt haben und handelnd, zum Teil auch sprechend nachvollziehen können.

Unterrichtsmaterial

Kleine Sprechszenen oder Lieder auf Kassette, die angehört, Videosequenzen, die angeschaut werden, bieten authentische Sprechweisen an und dienen der Wahrnehmungsförderung. Ich halte sie aus meiner Erfahrung heraus für sehr wichtig. Zu den Anschauungsmaterialien rechne ich auch die Bilderbücher; sie nehmen Situationen, Erlebnisse und Grunderfahrungen aus dem Kinderleben auf. (Mr. Noisy, Miss Bossy, The Wobbly Tooth) und bieten auch noch landeskundliche Aspekte und Vergleichsmöglichkeiten.

Zusammenfassend kann ich den Englischunterricht nur als große Bereicherung der Grundschule sehen, denke aber, dass der Gewinn umso größer sein könnte, je mehr Klassenlehrer sich bereit finden und es durch Fortbildung möglich machen könnten, den Englischunterricht selbst zu übernehmen. Die Prinzipien grundschulgemäßer Arbeit sind im Englischunterricht ebenso bedeutsam wie in allen anderen Fächern, wobei für mich die Integration in die verschiedenen Fächer mit Sicherheit einen Teil der Faszination des Englischunterrichts ausmacht.

*Hildgund Berger, Rektorin,
Schönenberg-Grundschule, Ulm. Mitglied der Lehrplan-
kommission „Fremdsprachen in der Grundschule“.*



Linda Wortmann

Fremdsprachen für unsere Kinder – wie stellen Sie sich das denn praktisch vor?

Der anfänglichen Skepsis in manchen Sonderschulen ist zunehmend eine kreative Phase gefolgt. Plötzlich entdeckte man Kolleginnen und Kollegen, die teils in den höheren Klassen, teils als AG, teils einfach so zum Spaß der Kinder, teils aus soziologischen oder durchaus behindertenspezifischen Überlegungen heraus Fremdsprachen bereits anboten. Jetzt können sie ihre Erfahrungen einbringen, sie weiterentwickeln und den Fremdsprachenunterricht ausbauen.

So treffen sich Schülerinnen und Schüler einer Förderschule, denen die Sprache nicht nur Abwechslung mit Singen, Spielszenen und englischer Küche bietet, zum freiwilligen Englischunterricht. Hier bekommen sie etwas vermittelt, was über ihr Ausgesondertsein hinausweist und Brücken zum Gemeinschaftlichen schlägt. Englische Theatersketche bei Schulfesten etwa gehören dazu und ernten verdienten Beifall.

Dass sich Selbstbewusstsein heute in allen Schichten auch über die Kenntnis von Fremdsprache(n) definiert, ist schließlich kein Geheimnis. Was zum Status gehört, öffnet auch Türen: in der Disco, zum High-Tech-Geschäft oder vielleicht sogar auf der Suche nach einem Job.

Für Geistigbehinderte wird der Ausflug in die Hauptstadt zur Begegnung mit der „großen Welt.“

„Hello, what’s your name?“ knüpft einer der Jungen Kontakte zu englischen Jugendlichen. Er erfährt, dass es sich lohnt, für das Leben mit der Schule zu lernen. Zum Abschluss des Smalltalks weist der Geistigbehinderte den angesprochenen Engländern sprachlich noch einmal den Weg, gelernt ist gelernt: „Now you must say to me: It was nice to meet you!“

Oder eine Klasse übt sich an englischen Würfelspielen. Sobald die Schüler sich sicher sind, laden sie jüngere Klassen ein, um mit ihnen zu spielen – auf Englisch natürlich. Dem viel beklagten Verfall von gemeinsamem Spielen wurde ein Schnippchen geschlagen. Das Spiel verbindet sich mit dem Faszinosum, eine fremde Sprache zu verstehen und zwanglos den vielfach gefürchteten Sprung von der Sprachaufnahme in den Sprachgebrauch zu animieren. Kinder lernen hier beispielhaft voneinander, wie wir uns das immer wieder wünschen.

Klassen einer Sprachheilschule treffen sich zum gemeinsamen Singen fremdsprachiger Lieder. Begrüßungen, Rituale des Morgenkreises, in zunehmend mehr Klassen und Fächern auch tägliche Anweisungen werden in der Fremdsprache angeboten und so zur Gewohnheit. Ein behutsamer Schritt in die Bilingualität findet als leise Selbstverständlichkeit statt.

In einer anderen Schule benutzt ein Kollege eine Handpuppe, die der Katalysator wird, an dem sich Sprachverstehen kristallisiert: Die Puppe kann kein Deutsch, fragt in der Fremdsprache,

antwortet, ist krank, hat Hunger, geht sogar auf Urlaub für ein paar Tage – und schreibt der Klasse einen Brief. Näher ans Herz wachsen kann einem so ein „Fremdling“ kaum.

Eine Kollegin sammelt die gemalten Bilder der Kinder, macht ein großes Buch daraus. In immer gleicher Weise erzählt sie in der Fremdsprache den Schülerinnen und Schülern deren Geschichten und deren Träume zu den Bildern, alles, was zu sehen ist und entdeckt werden kann. Selbstgestaltete Bilder und fremde Sprache entschlüsseln sich gegenseitig.

Sehbehinderte und blinde Kinder lernen, sich die Alltagsgegenstände nicht nur zu ertasten und sie zu benennen, sondern sie zugleich zu transformieren in eine viel universellere Welt als die des täglichen eingeschränkten Erlebnishorizonts. Da ertasten sich die Kinder eine fremde Sprache mit.

Von ähnlicher sinnlicher, durchaus positiv erlebter Welterweiterung wird über Hörbehinderte berichtet, die sich erst einen muttersprachlichen Wortschatz aufbauen müssen, bevor sie sich der Fremdsprachenerfahrung zuwenden können.

Der Englischunterricht in einer Schule für Erziehungshilfe sei ein solch wichtiges und lebendiges Unternehmen, erzählt ein Beobachter, dass es die größte Strafe für die Schüler wäre, ihn ausfallen zu lassen. Wir können nur ahnen, was der erfahrene Kollege hier leistet.

Da lässt eine Lehrerin Stühle und Tische zusammenschieben oder geht in den Rhythmikraum, um englische Bewegungsspiele und Wortspiele mit ihren Kindern behutsam aufzubauen und einzubetten: Sprache weitet und erobert Räume.

Dies sind nur einige von vielen Mitteilungen aus der Praxis. Die Beispiele sind gewiss nicht spektakulär. Aber je weniger spektakulär sich der Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen gibt, je mehr Impulse von den Schülern er aufnimmt, umso selbstverständlicher kann er werden, ohne von zu hoch gesteckten Erwartungen überfrachtet zu werden und deshalb zu Enttäuschungen zu führen. Zusammen mit ihren Kolleginnen und Kollegen der Grundschule sind die Lehrerinnen und Lehrer der Sonderschulen im Aufbruch. Viele Wegabschnitte werden wir gemeinsam gehen können. Manche Umwege, die wir mit unseren behinderten Schülerinnen und Schülern auf uns nehmen müssen, werden vielleicht zu anderen, aber sicher auch zu angemessenen, vertretbaren und beglückenden Zielen führen.

Linda Wortmann SSL,
Rohräckerschule (Schule für Sprachbehinderte), Esslingen.
Mitglied der Lehrplankommission „Fremdsprachen
in der Grundschule“.



Rita Reuß

Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Landesweit laufen seit einigen Jahren Erprobungsversuche zum frühen Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Neu ist nun, dass diese erste Begegnung mit einer anderen Sprache multimedial unterstützt wird. Nicht mehr nur die vertrauten Gegenstände wie Bastel- und Spielmaterial, Bücher, Hefte, Identifikationspuppen, Musikkassetten und Filme werden zum Fremdsprachenerwerb herangezogen, sondern auch der Computer. Der beste Grund für den Computereinsatz sind überzeugende Softwareprodukte und die Vorteile, die Multimedia beim Erstkontakt mit einer neuen Sprache bieten kann. Ob es tatsächlich Vorteile gibt und wie diese festzumachen sind, sollte in einem Erprobungsversuch herausgefunden werden. Das Projekt fand u. A. innerhalb von zwei Arbeitsgemeinschaften der dritten Jahrgangsstufe in der Silcherschule in Fellbach statt. Über ein Schuljahr hinweg lernten die Schülerinnen und Schüler nicht nur neue Wörter für altvertraute Gegenstände und Tätigkeiten, sondern auch neue Computerprogramme kennen, die ihnen dabei behilflich waren. Dieser Erprobungsversuch wurde ausgewertet und liegt als „Materialheft Grundschule – SW 16“ im Landesinstitut für Erziehung und Unterricht vor und kann dort bestellt werden. Hier ein kurzer Auszug sowie eine Materialliste von Lehr- und Lernmitteln sowie einigen zusätzlichen Materialien:

Beim Einsatz von Computerprogrammen im Englisch-Unterricht der Grundschule muss zwischen dem Anfangsunterricht und den Klassen 3 und 4 deutlich unterschieden werden. Der Begriff „1. Lernjahr“ ist nicht mit „1. Schuljahr“ gleichzusetzen. Ein großer Teil der angebotenen Lernprogramme setzt den abgeschlossenen Schriftspracherwerb in der Muttersprache voraus.

Bei der Schulung von Hörverständnis und eigener Artikulation, wie dies der Lehrplanentwurf Englisch für die Klassen 1 und 2 vorsieht, wird das Kind in die Zeit seines vorschulischen Mutterspracherwerbs zurückversetzt, in der es über Hören und Nachsprechen (Nachahmungslernen) und über sicht- und greifbare Gegenstände (Modell-Lernen) zur Begrifflichkeit und Sprache kam. Gesteigert hat sich nun allerdings das Lerntempo, sprachliche und kommunikative Grundlagen sind gefestigt, das Kind ist offen für eine neue, d.h. fremde Sprache und noch nicht allzu weit von den Erfahrungen des ersten Spracherwerbs entfernt. Der Lernweg in Klasse 1 und 2 führt über eine effektive Direktlernmethode, d.h. die Schüler/innen hören und sprechen die Begriffe in der fremden Sprache ohne sie in die Muttersprache zu übersetzen. Sprache wird so erfahrbar gemacht, ohne den Kindern das Gefühl zu geben: Du musst etwas Regelhaftes lernen, übersetzen in einen muttersprachlichen Begriff/Satz/Sachverhalt und schon gar nicht einer komplizierten Schreibweise zuordnen.

Computerprogramme, die für diese Lernphase geeignet sind, sollten einen lebendigen Umgang mit der fremden Sprache fördern und die Kommunikations- und Sprechfreudigkeit von Kindern unterstützen. Im Idealfall sollte/sollten

- die Programmnavigation leicht durchführbar sein und auf Englisch ablaufen,
- eine Spracheingabe möglich sein zum Vergleich der eigenen Artikulation mit der des native speakers,
- nicht nur Substantive gelernt werden, sondern auch Verben, Adjektive und Präpositionen und dies möglichst in Sinn- und Sachzusammenhängen,
- das Sprachgefühl spielerisch aktiviert werden, auch wenn nicht sofort jedes Wort in einem Satz oder einer Aufforderung verstanden und übersetzt werden kann.

In Klasse 3 und 4 sind die Schülerinnen und Schüler bereits sicher im Lesen und Schreiben, so dass diese Fertigkeiten nach und nach auch in den Fremdsprachenunterricht mit einbezogen werden können.

Englisch bietet für Kinder dieser Altersstufe auch viele Vergleichsmöglichkeiten zur ebenfalls indogermanischen deutschen Muttersprache.

Es können Analogien gebildet werden

- a) im akustischen Bereich
Nest – nest, Elefant – elephant, Känguru – kangaroo
- b) im schriftlichen Bereich
Arm – arm, Ball – ball, Tiger – tiger, Hand – hand
- c) optische Ableitungen
 Δ = triangle.
- d) Wiedererkennen bereits im täglichen Sprachgebrauch verwendeter Vokabeln wie
T-Shirt, Corn flakes, Shorts.

Für diese Klassenstufen ist die Auswahl an geeigneten Computerprogrammen deutlich größer.

Ein Einsatz von Computerprogrammen im Fremdsprachenunterricht lässt folgende Vorteile erwarten:

- Einen hohen Motivationswert, der bereits beim Computereinsatz in anderen Fächern deutlich wurde. Dies gilt auch für erhöhte Konzentrations- und Anstrengungsbereitschaft. Lernen und Üben werden aus der Sicht der Kinder spielerisch absolviert.



- Es besteht eine starke Interaktivität zwischen Computer und Nutzer/in während des Lernprozesses.
- Das Lernen findet im selbst bestimmten Tempo statt.
- Binnendifferenzierende Maßnahmen werden durch das Computerangebot erleichtert.
- Die multimediale Darbietung des Lernstoffes spricht mehrere Lernkanäle an.
- Durch Ausprobieren gelangt man zum Lernerfolg. Es gibt unbegrenzte Möglichkeiten und Versuche, die richtige Antwort zu finden (trial and error).
- Das neu erworbene Wissen kann sofort angewendet werden.
- Dargebotene Gegenstände können beliebig oft benannt werden, die Entscheidung darüber liegt bei den Schülerinnen und Schülern.
- Die Wiederholung von Lernsequenzen entscheidet sich individuell.
- Die Lernsequenzen sind kurz und können in einem überschaubaren Zeitraum abgearbeitet werden.
- Lob und Tadel aus dem Computer sind objektiv.
- Fehlerrückmeldungen sind unmittelbar. Der/die Lernende kann sofort wieder neu reagieren.
- Computerprogramme ermöglichen einen Zugang zu Lerninhalten, die über die geforderten Lehrplaninhalte hinausgehen.
- Es besteht das Angebot einer korrekten Aussprache (native speaker) unabhängig von der Lehrkraft.
- Eine Spracheingabe ermöglicht den Vergleich der eigenen Aussprache mit der des Programms.
- Sprachgefühl wird erfahrbar gemacht.
- Die Scheu, selbst zu artikulieren, kann leichter überwunden werden, da die Spracheingabe in den Computer nicht mit einer negativen Wertung verbunden wird; Schülerinnen und Schüler lernen selbst zu kontrollieren und zu vergleichen.

Beim Erprobungsversuch „Computergestützter Englischunterricht“ als Arbeitsgemeinschaften im dritten Schuljahr in der Silcherschule in Fellbach kamen verschiedene Computerprogramme zum Einsatz. Beschreibungen und Begutachtungen der nachfolgenden Software sind in der Veröffentlichung des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht zu finden. (Materialien Grundschule: SW 16 – Computergestützter Englischunterricht in der Grundschule.)

Materialliste für Englisch

Multimediale Lehr- und Lernmittel

1. Kooky (Lehrwerk aus dem Cornelsen-Verlag)
Unterrichtswerk, Activity Book für Klasse 1
Unterrichtswerk, Activity Book für Klasse 2
Teilabdruck vom Lehrerhandbuch Kl 1/2
CDs: Kooky's Early English Course 1 (ab 7 Jahre)
Kooky's Early English Course 2 (ab 8 Jahre)
2. CDs aus dem Klett-Verlag:
 - Words Alive (ab 5 Jahre)
 - Englisch für Kids (ab 7 Jahre)
 - Fun Action (Musik-CD, Kinderlieder)
3. Westermann multimedia
Easy English – An Educational Game (ab Klasse 3)
Fun Stories - Kurzgeschichtensammlung
4. Auer click & clever
English for Children (6-10 Jahre)
5. Tessloff Multimedia Grundschule
Spielen und Lernen – Englisch
6. Hueber Story World – Englisch interaktiv, der Märchenspaß für Kinder
 - a) Goldilocks and the Three Bears
 - b) Little Red Riding Hood
7. Ubi-Soft
My First English (6-12 Jahre)
Teil 1: Das Geheimnis des goldenen Juwels (mit Mikrofon für Spracheingabe)
8. Kinhelios
Das Geheimnis der Blablanier (5-9 Jahre)
4-sprachige Ausgabe, Buch mit Begleit-CD in Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch.
9. Syracuse-Language: YES – Kinderleicht Englisch
10. Wizadora – eine zauberhafte Sprachreise durch Großbritannien, CD ROM mit Begleitheft (Inhaltsbeschreibung und didaktische Anregungen, Bastelmaterial).
Schulfernsehen Multimedial, SWR in Zusammenarbeit mit den Kultusministerien der Länder Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland für das frühe Englisch lernen in der Grundschule entwickelt.





11. Bröderbund Company: Living Books
Aesops Fabel „Die Schildkröte und der Hase“, dreisprachig in Deutsch, Englisch und Französisch
12. Dorling Kindersley Multimedia:
 - My First Amazing World Explorer
 - My First Incredible Amazing Dictionary
13. Kingscourt Publishing, London:
Sounds great! Interactive Phonics
Mehrere themenbezogene CD ROMs mit dazugehörigen Arbeitsblättern (Copy Masters) auf unterschiedlicher methodischer Basis, hauptsächlich zur Buchstabenerarbeitung im Primarbereich, Muttersprache Englisch

Möglichkeiten über das Internet

1. Kidoclic: Das Kinderweb - Vier interaktive Magazine zum Entdecken
hier: Cool English
Erwerb einer Start-CD ROM zur Installation auf der Festplatte, dann monatliches Up-date aus dem Internet
2. Über viele Kinder-Webadressen bzw. Kinderserver kann man an englische Texte und Sachverhalte, die für Kinder interessant sind, gelangen. Es gibt auch die Möglichkeit im Internet, Texte oder z.B. Märchen direkt ins Englische übersetzen zu lassen, auch wenn die Ergebnisse nicht jeder kritischen Überprüfung standhalten.

Info-Hefte:

Computer-Nutzung für Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule
Praxisheft 1997 aus dem Domino-Verlag, München
Hier: S. 63ff, Fremdsprachenunterricht in der GS

Flohs Ideenkiste Nr. 23, Domino-Verlag, München
Hier: S. 40ff: Englisch im Internet
(Zugangsadressen für Netzveröffentlichungen und Software)

FF – Fremdsprachenfrühbeginn (Zeitschrift), Domino-Verlag, München

Monatszeitschrift O!KAY!

(Die Englisch-Zeitschrift vom Floh)
Jeweils mit Cassette und und 2 x jährlich mit CD-Rom
Domino-Verlag, München

Weitere Informationsquellen können sein:

1. SODIS-Datenbank, Stichworte „Primarstufe“ und „Englisch“
2. Thomas Feibel's großer Kinder-Software-Ratgeber 2000
3. Diskette: Computereinsatz im Fachunterricht der Zentralstelle für Computer im Unterricht, 3.5.1999

Lehr- und Lernmittel ohne Computerunterstützung durch Diskette oder CD ROM

1. Playway to English für Klasse 1, Edition Helbling über Klett-Verlag
 - Pupils Book
 - Picture Cards
 - Story Cards
 - Teacher's Book
 - Stoffpuppe
2. Bumblebee, Schroedel-Verlag, Hannover
In Vorbereitung die Ausgaben für das 1. und 2. Schuljahr
Die Ausgaben für die Schuljahre 3 und 4 liegen vor mit Me-Book, Workshop, Textbook, Audio-CD mit Hörtexten und Liedern
3. Keystones, Diesterweg-Verlag, Frankfurt
Die Ausgaben für die Schuljahre 3 und 4 liegen vor mit Activity Book, Lehrerkommentar und Kopiervorlagen, Audio-CD mit Songs, Dances, Rhymes, Listening texts (Neuerscheinungen ab Klasse 1 im Frühjahr 2001, dann unter dem Namen Green Keystones)
4. Logico Piccolo: Early Bird (Freiarbeitsmaterialien), Finken-Verlag, Oberursel
Bisher erschienene Themenbereiche, zu denen jeweils 1 Poster, 16 Arbeitskarten für das Piccolo-Spiel und ein Lehrerhandbuch mit Songs, Rhymes, Games und Copymasters vorliegen:
 - All about animals
 - That's me
 - Me and my family
 - My home
 - At school
 - My town
 - Fruit an vegetables
 - Seasons and festivals
 - weitere in Vorbereitung
5. Wizadora, Schulfernsehen Englisch Grundschule, acht ca. 20 Min. dauernde Filme
Video-Cassetten, Asia-Pacific, auch zu beziehen über: Landesbildstelle Württemberg
dazu seit Oktober 2000: Wizadora-CD-ROM mit ausführlichem Lehrer-Begleitheft
6. LÜK – Easy English für das 24-teilige LÜK-Kontrollgerät, Übungen für den Unterricht in Frühenglisch, Westermann Lernspielverlag, Braunschweig.

Rita Reuß, Lehrerin an der Silcherschule, Fellbach.
Mitarbeiterin am Landesinstitut für Erziehung und Unterricht:
Zuständig für den Bereich „Software und computergestützter Unterricht in der Grundschule“.





Marlis Camboni/Michaela Sambanis

Einige Lehrwerke für den Französischunterricht in der Grundschule

Printmedien (teilweise mit Kassette / CD)

Auler-Zuhorn, Brigitte et al.: *Toi et moi*. Materialien für den Französischunterricht in der Grundschule. 2 Bände (= Klasse 3 u. 4), je Lehrerbuch, Schülermappe, CD, Stuttgart: Klett, 1998 u. 2000

Tanguy, Marie-Catherine et al.: *Rénette*. Handbuch für den Unterricht; Livre d'images; Cahier d'activités; 2 CD: Textes, Chansons. Berlin : Cornelsen, 1998

Orme, Helen: *Französisch kommunikativ: Alltags-Situationen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1999

Orme, Helen: *Französisch kommunikativ: erste Wörter, erste Sätze*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1999

Paccagnino, Clélia; Poletti, Marie-Laure: *Kangourou. Méthode de français*. Schülerbuch und Guide pédagogique, Kassette. Paris: Hachette, 1991 u. 1992

Le Hellay, Catherine; Barzotti, Dominique: *Farandole*. Schülerbuch, Cahier d'activités, Guide pédagogique, Kassette. Paris : Hattier ; Didier, 1992

Camboni, Marlis et al.: *Joyeux Noël*. Kopiervorlagen und CD. Berlin: Cornelsen, 1999

Delbende, Jean-Christophe et al.: *Le français en chantant*. Cahier d'activités, Guide pédagogique, Kassette. Paris: Didier, 1992

Diverse Autoren / Tradiert: *Plaisir de lire*. Märchenhefte mit Kassette. Recanati: ELI. 1997. Vertrieb über Ernst Klett Verlag.

Gögelein, Sabine et al.: *Bonne chance! – Französischprogramm für die Primarstufe*. Themenhefte (*Beaucoup d'animaux, Moi, Ma famille et moi, Chez moi*) mit Themen-Poster und Logico Piccolo-Material. Oberursel : Finken, 1999

DFJW, *Le Français dans l' éducation préélémentaire*

Diesterweg- Verlag, Frankfurt: Medienpaket *Viens voir*

Klett- Verlag, Stuttgart, Leipzig: Medienpaket: *Toi et Moi*

SWR, Schulfernsehen, Sendereihe „*Le petit monde de Pierre*“ mit Materialheft und CD-ROM

CLE International, Paris 1994: *Le petit trampoline*

Zeitschriften: *Mômes / C'est facile*, Verlag ELI

POMME D'API/ YOUPI/ BABAR

CLIC D'API, Bayard Presse.

In Vorbereitung:

Zahlreiche Schulbuchverlage bereiten derzeit Unterrichtsmaterialien für Französisch ab Klasse 1 vor:

u.a. Verlag Diesterweg: *La petite pierre*

Verlag Klett: *Froufrou*

Das Angebot wird derzeit ständig erweitert.

Internetadressen:

www.momes.net

www.paroles.net (Hunderte von Liedtexten)

www.cartables.net

www.enfance.com

Marlis Camboni, Rektorin, Grundschule Iffezheim, Hospitationsschule zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule, Französisch-Mitarbeiterin in der Lehrerfortbildung beim Staatlichen Schulamt Baden-Baden, Mitglied der Lehrplankommission „Fremdsprachen in der Grundschule“, Task-Force Fremdsprachen in der Grundschule, Oberschulamt Karlsruhe.

Michaela Sambanis, Lehrerin, Hans-Thoma-Grundschule, Karlsruhe, Pilotschule mit altersgemischter Eingangsklasse. Lehrbeauftragte, Französisch, PH Karlsruhe. Task-Force, Fremdsprachen in der Grundschule, Oberschulamt Karlsruhe. Doktorandin.



Günter Gerngross/Herbert Puchta

Pädagogische Tatsachenforschung

Englischunterricht auf der Grundstufe 1 – 1. Klasse Schuljahr 1997/98

Vorwort

Der vorliegende Bericht dokumentiert die ersten Ergebnisse eines auf zwei Jahre angelegten Projektes im Rahmen der Pädagogischen Tatsachenforschung zur Frage des Englischunterrichts in der Grundstufe 1 der Volksschule. Es ist zu hoffen, dass die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen dieser Arbeit Impulse für die Weiterentwicklung der Methodik und Didaktik des Englischunterrichts in der Ausbildung für Volksschullehrer und -lehrerinnen setzen wird.

Das Gelingen einer Fremdsprachenoffensive, die nun ihren Ausdruck mit dem Beginn des Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse der Volksschule findet und deren Notwendigkeit in einem rasch zusammenwachsenden Europa niemand bestreitet, wird nicht zuletzt davon abhängen, ob in Zukunft weitere Fortschritte gemacht werden können, um die Ausbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer weiter zu verbessern.

Dank sagen möchten wir jenen, die durch ihre Unterstützung dieses Projekt möglich gemacht haben.

Herrn MR Dr. Albert Rieder vom BMUK für die Unterstützung bei der Genehmigung des Projekts im Rahmen der Pädagogischen Tatsachenforschung.

Herrn Hofrat Dr. Roland Schweitzer und Herrn AV Dr. Heribert Michl an der Pädagogischen Akademie des Bundes in der Steiermark möchten wir danken für ihre gestalterische Kraft, Lehre und Forschung an unserer Anstalt intensiv weiterzuentwickeln. Herrn AV Mag. Gert Kölli für seine intensive Unterstützung und sein Interesse an einer Intensivierung der Fremdsprache an der Übungsvolksschule und den Kolleginnen und Kollegen der Übungsvolksschule, der Volksschule Graz, Schönau und St. Michael für die intensive und fruchtbringende Zusammenarbeit.

Günter Gerngross, Herbert Puchta.

1.4 Fünfzehn Jahre verbindliche Übung lebende Fremdsprache – eine Standortbestimmung

Die Aufnahme einer sehr umfangreichen Liste von Sprechabsichten in den Lehrplan von 1983 barg die Gefahr in sich, dass Lehrerinnen und Lehrern der Blick verstellt wurde für Kommunikationsbedürfnisse der Schüler im Hier und Jetzt des Unterrichts. Sprechabsichten werden im Allgemeinen in der Textsorte Dialog realisiert. Wenn hinsichtlich der Textsorten jedoch keine Ausgewogenheit herrscht, kann die Gefahr entstehen, dass einer Textsorte (in diesem Fall dem Dialog) ein nicht berechtigter Vorrang zukommt. Dies führt dazu, dass die überaus große Rezeptionsfähigkeit der Kinder nicht ausreichend genützt wird. Die Entwicklung der Rezeptionsfähigkeit stellt aber eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Produktionsfähigkeit dar.

Im neuen Lehrplan 1998 wurde die sehr umfangreiche Liste der Sprechabsichten gekürzt und auf die möglichen Kommunikationsbedürfnisse der SchülerInnen im Hier und Jetzt des Unterrichts wird eingegangen:

„Ziel ist die Anbahnung der spontanen Verwendung der Fremdsprache in altersadäquaten Gesprächssituationen.“ (Lehrplan 1998)

Nach fünfzehn Jahren verbindliche Übung lebender Fremdsprache in der dritten und vierten Klasse wird nun der Beginn in die erste Klasse verlegt. Die Unterrichtsziele haben sich dabei nicht grundlegend geändert. Der Schwerpunkt liegt nach wie vor auf der Vermittlung der Fertigkeiten des Hörverstehens und Sprechens. Ein entscheidender Punkt im didaktischen Konzept des neuen Lehrplans ist, dass auf der Grundstufe 1 das Schriftbild keinerlei Rolle spielt. In der Grundstufe 2 können „einfachste Texte, die mündlich erarbeitet worden sind, auch gelesen werden“ (Lehrplangentwurf 1998), aber das Schreiben wird nach wie vor auf ein Minimum beschränkt. Festzuhalten ist, dass pro Jahr etwa 32 Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, die in kleinere Einheiten aufgeteilt werden. Diese Zeitvorgabe bedeutet, dass die Progression sehr flach ausfallen muss und dem Üben und Wiederholen großer Stellenwert zukommt.

3 Ergebnisse des Schuljahres 1997/98 der untersuchten ersten Klassen in Hinblick auf die Projektziele

3.1. Wird der Alphabetisierungsprozess durch den frühen Beginn des Englischunterrichts negativ beeinflusst?

Die KlassenlehrerInnen konnten keinerlei negative Einflüsse feststellen, wenn sie aufgrund ihrer Erfahrung die Leistungen der Kinder dieser Klassen im Hinblick auf den Beginn des Lesens und Schreibens mit jenen verglichen, die erst in der dritten Klasse die Fremdsprache erlernten. Wie bereits oben ausgeführt, können wir für diese introspektiven Aussagen keinerlei statistisch gesicherten Beleg anbieten. Es scheint uns jedoch zulässig zu argumentieren, dass LehrerInnen eine massive Beeinträchtigung des Alphabetisierungsprozesses bemerkt haben würden. Für die Tatsache, dass LehrerInnen keinerlei negative Auswirkungen feststellen konnten und sich die Erfahrungswerte zum Alphabetisierungsprozess bei Klassen, die Englisch ab der ersten und jenen, die Englisch ab der dritten Klassen lernten, nicht unterschieden, gibt es eine einfache Erklärung. Die Kinder der ersten Klasse werden weder mit der Fertigkeit des Lesens noch der des Schreibens in irgend einer Weise konfrontiert. In den verwendeten Materialien tauchte keinerlei geschriebener Text auf. Die Kinder hören fremdsprachliche Äußerungen, reproduzieren sie und verwenden sie zu einem späteren Zeitpunkt teilweise auch produktiv oh-



ne jeweils eine Rückgriffsmöglichkeit auf das geschriebene Wort. Die Absenz des geschriebenen Wortes erlaubt es, dass das Lesen in der Muttersprache ohne Beeinflussung durch das Schriftbild einer Fremdsprache vor sich gehen kann.

„Sprache wird auf natürlichem Wege mündlich erworben und ganz allgemein primär mündlich benutzt. Dabei wird sie komplex verbunden gebraucht, als Klang, Struktur und Wortschatz zugleich. Ihre Elemente sind integriert in die Fertigkeiten des Hörverstehens und Sprechens. Der Fremdsprachenunterricht der Grundschule sollte also – in Annäherung an natürlichen Spracherwerb – dem Grundsatz der Mündlichkeit folgen und vor allem auf die Entwicklung der genannten primären Fertigkeiten setzen.“ (Hellwig, S. 64)

Wir konnten im Rahmen des Projekts in der 1. Klasse auch feststellen, dass die Aussprache der Kinder sehr zufriedenstellend war. Dies ist einerseits auf die korrekte Aussprache der Unterrichtenden zurückzuführen und den starken Einsatz von Medien, mit Hilfe derer die Kinder von Anfang an auch verschiedene ‚native speakers‘ hörten. Zweitens dürfte sich das Faktum, dass in der 1. Klasse keinerlei Schriftbild vorkam, ebenfalls positiv auf die Entwicklung der Aussprache und Intonation der Fremdsprache ausgewirkt haben, da keinerlei Interferenzmöglichkeiten gegeben waren. So bereitet beispielsweise vielen Lernenden jenseits des Anfangsunterrichts die Aussprache des Wortes Birne – pear – Schwierigkeiten. Die ea-Kombination wird als [i] ausgesprochen, weil sich die Sprecher der Tatsache bewusst sind, dass die ea-Kombination im geschriebenen Wort (z.B. mean, lean, King Lear, tears (Tränen) rear) als [i] ausgesprochen wird. Die Beobachtungen in unseren Klassen zeigten, dass die Kinder diesen Fehler in einem Unterrichtsabschnitt im Herbst, in dem Früchte das Thema waren, nie machten, was eben auf die Absenz des englischen Schriftbilds und die intensive Konfrontation mit Tonmaterial zurückzuführen ist.

3.2 Welche zeitliche Rahmenbedingungen erweisen sich als günstig?

Im Folgenden gehen wir vom Zeitrahmen einer Wochenstunde aus, die vom Lehrplan vorgegeben ist. Auf die Frage, ob solch ein Zeitrahmen in Hinblick auf Behalten und Vergessen günstig ist, wird nicht eingegangen, obwohl Modelle der Mittelstufe (Englisch als Arbeitssprache, Bilingualer Unterricht, intensiver Unterricht von 4 oder 5 Wochenstunden in der 5. Schulstufe) in eine andere Richtung weisen. Die Frage, der wir im Rahmen des Projekts nachgegangen sind, ist, ob Erfahrungen der Unterrichtspraxis Schlüsse zulassen, die bestimmte Zeitrahmen favorisieren.

Im Laufe des Projekts sind wir mit den Kolleginnen und Kollegen, die die Klassen führten, zur Auffassung gekommen, dass es ein Richtmaß nicht geben kann, da die Länge der Unterrichtseinheit von den jeweiligen Zielen und der Motivation der Kinder abhängt.

Aufgrund unserer eigenen Unterrichtserfahrungen in vielen ersten Klassen und kontinuierlicher Unterrichtsmittschau in zwei Klassen kann festgestellt werden, dass sich die Zeitrahmen nach den methodisch-didaktischen Erfordernissen und der Motivation und Aufnahmefähigkeit der Kinder richten sollen.

Erfahrungsgemäß dauern alle interaktiven Formen, wie Spiele, Aktivitäten, in welchen die Kinder in Paaren arbeiten,

Rollenspiele und das Erarbeiten von Geschichten und action stories länger als die in ZOOM angegebene Zeit von 10-15 Minuten.

Für Wiederholungen, das Erarbeiten von Liedern, chants, Reimen und Wortschatzarbeit sind kurze Einheiten sinnvoll. Fazit ist, dass die Vorgabe eines fixen Zeitrahmens pädagogisch und didaktisch nicht sinnvoll ist.

Unserer Erfahrung nach lässt die Konzentration der Kinder nach etwa 40 Minuten stark nach, auch wenn sie hochmotiviert sind, die Inhalte interessant sind und ein rascher Wechsel der Übungsformen erfolgt. Das bedeutet natürlich nicht, dass 40 Minuten den idealen Zeitrahmen abgeben, zeigt jedoch, dass die Formulierung des Lehrplans richtig ist, der genaue Zeitrahmen nicht nennt, sondern auf die Aufnahmefähigkeit der Kinder verweist.

3.3 Welche Methoden und Inhalte sind Kindern dieser Altersstufe besonders angemessen?

Wir werden im Folgenden zuerst auf Inhalte eingehen, die Kinder dieser Altersstufe besonders ansprechen und dann anhand von konkreten Beispielen zeigen, welche Methoden bzw. Übungsformen aufgrund unserer Erfahrungen besonders erfolgreich waren. Wir haben die Frage, welche Anforderungen der Fremdsprachenunterricht in der Grundstufe I an LehrerInnen stellt, jeweils an das Ende der einzelnen Punkte gesetzt, um die Zusammenschau zwischen Inhalten/Methoden und was das für die Lehrerbildung bedeutet, klarer werden zu lassen.

3.3.1 Inhalte

Hunfeld kritisiert das in Lehrwerken angebotene sprachliche Material und plädiert für eine stärkere Einbeziehung literarischer Texte:

Egan geht davon aus, dass Unterricht die Aufgabe habe, den Dichter im Kind zu wecken.

Es entspricht durchaus unseren Erfahrungen im Rahmen des Projekts, dass Inhalte, die sich an literarischen Vorbildern orientieren oder sich ihnen zumindest annähern, von den Kindern sehr





positiv angenommen werden und damit dem Kriterium der Altersadäquatheit entsprechen.

Wir haben versucht auszuloten, welche Inhalte den Kindern besonders entsprechen. So kristallisierten sich die Vorlieben hinsichtlich der Textsorten und Inhalte allmählich heraus:

- > Geschichten
- > chants/songs
- > action stories
- > Sketches/Rollenspiele
- > Spiele

Im Folgenden soll anhand jeweils eines Beispiels gezeigt werden, warum bestimmte Textsorten und Inhalte mit Kindern der ersten Klasse erfolgreich sind.

Geschichten

Geschichten mit humorvollen Inhalten, die sich literarischen Vorbildern annähern und grafisch kindgemäß gestaltet sind und aufgrund ihrer textlichen Redundanz den Kindern erlauben, nach einer Phase der Aufnahme selbst aktiv zu werden, wurden als besonders motivierend empfunden, was auch in den Ergebnissen der kleinen Fragebogen zum Ausdruck kam. Die Kriterien für Beliebtheit und Erfolg bei den Kindern, sind nicht nur auf Geschichten anzuwenden, sondern treffen auch auf Rollenspiele, action stories, chants, Reime, und Lieder zu.

Unsere Erfahrungen hinsichtlich erfolgreicher Geschichten im Unterricht bestätigen die Auswahlkriterien von Curtain und Pensola mit Ausnahme des ersten Punktes. Die Geschichten brauchen den Kindern keineswegs bekannt sein und sind auch nicht auf die nähere Umwelt der Kinder einzugrenzen.

Lieder und chants

Lieder und chants sind großartige Mittel, die Motivation der Lernenden zu heben. Neuere Studien zeigen auch, dass der bewusste Einsatz von Musik und Rhythmus äußerst positive Auswirkungen auf den Lernfortschritt haben kann. Halpern stellt folgende positive Auswirkungen bei Verwendung von Musik im Unterricht fest:

- > Entspannung und Reduktion von Stress (Stress ist ein Lernhemmnis)
- > Kreativitätssteigerung durch Aktivierung der Gehirnwellen
- > Stimulation der Imagination und des Denkens
- > Positive Auswirkungen auf motorische Fertigkeiten, Sprechfertigkeiten und Wortschatzanwendung
- > Reduzierung von Disziplinproblemen
- > Fokussierung der Aufmerksamkeit und Energiebalance in der Arbeit mit Gruppen

Action stories

Action stories basieren auf der Methode des Total Physical Response. (Vale/Feunteun, S.34)

Action stories sind, wie der Name bereits ausdrückt, mehr als Instruktionen in der Form von Einzelsätzen. Sie stellen kurze Geschichten dar. Zum Spaß des Sich-Bewegens kommt das Erlebnis des Spannungsbogens einer Geschichte. Wiederum ist festzuhalten, dass humorvolle Inhalte, die kindgemäß gestaltet sind, besonders motivierend empfunden werden. Das bei den Geschichten erwähnte Kriterium, dass die Kinder selbst aktiv werden ist bei action stories bereits in der Phase der Aufnahme gegeben.

Sketches/Rollenspiele

Wir haben im Rahmen des Projekts festgestellt, dass Dialoge/Rollenspiele, die so genannte Alltagssituationen betreffen, als umso motivierender empfunden werden, wenn sie Geschichten erzählen, die selbstverständlich auch sehr kurz sein können.

Der Dialog:

A: What have you got in your pocket?

B: Some stickers.

A: Let me see.

B: Here you are.

eignet sich durchaus für ein kleines Rollenspiel. Was fehlt, ist ein Hauch von Literarischem, was im folgenden Dialog, der wesentlich mehr Möglichkeiten bietet Gefühle darzustellen, unserer Meinung nach vorhanden ist.



„What have you got in your pocket?
I'm not telling you.
Oh, please?
O.K. It's a frog.“
(Scott/Ytreberg, S. 39).

Das pragmatische Ziel „einen Vorschlag machen“ kann natürlich mit dem Dialog

A: Let's go to the cinema.

B: OK. Let's go.

mithilfe eines pattern drill geübt werden. Was dem Dialog jedoch fehlt, ist das oben erwähnte Kriterium des Humors. Humor löst bei den Kindern erst die Lust aus, einen Text nachzuspielen. Wenn der zitierte Dialog etwas erweitert, kann dieses Kriterium erfüllt werden.



- A: Let's go to the cinema.
B: What's on?
C: Ghosts in the city. (Entsprechende Gestik und Mimik)
B: OK. Let's go.

Wenn dann die Kreativität der Kinder gefordert ist, Ghosts in the city durch andere Titel zu ersetzen, dann besteht die Schwierigkeit nur mehr darin, in der Klasse Ordnung in die sich drängenden Gruppen, die alle vorspielen wollen, zu bringen. Das Faktum, dass 7-jährige nicht allein ins Kino gehen, spielt dabei keinerlei Rolle.

Spiele

Ratespiele, Bingo, Simon Says, Happy Families gehörten zu den beliebtesten Spielen, welche die Kinder öfter spielen wollten als die Zeit erlaubte.

Unsere Schlussfolgerungen hinsichtlich der Inhalte von Texten, die sich besonders für die Arbeit in der Grundstufe I eignen, sind folgende: Texte sollen sich an literarischen Vorbildern (Bilderbücher, Gedichte, Reimgut, etc) orientieren und durch altersadäquates Bildmaterial unterstützt sein. Musik und Rhythmus, sowie spielerische Elemente gehören zu den wichtigsten Medien der Vermittlung von Fremdsprachen auf dieser Schulstufe. Das Liedgut sollte sich nicht nur auf die Verwendung traditioneller Lieder beschränken, sondern es gilt, Lieder und Rhythmen zu kreieren, die vom Textangebot her im Einklang mit den jeweiligen Inhalten sind, um das Behalten der Sprache über das Medium Musik zu unterstützen.

Was bedeutet dies für LehrerInnen und wie können die Anforderungen an die Studierenden der pädagogischen Akademien formuliert werden?

LehrerInnen sollten sich in Fortbildungskursen oder im Laufe der Ausbildung mit den charakteristischen Eigenschaften der für die Grundstufe I geeigneten Textsorten vertraut machen und eine Sensibilität dafür gewinnen, die sie befähigt, literarisch interessante, altersadäquate und motivierende Texte von solchen zu unterscheiden, die nicht auf die Interessen der Kinder abzielen, sondern nur versuchen, bestimmte Redemittel, Wortschatz oder Sprachfunktionen zu transportieren.

Weiter sollten Lehrende der ersten Klasse ein Repertoire von Liedern, chants und Spielen zur Verfügung haben, die ohne besonderen Aufwand eingesetzt werden können.

3.3.2 Erfolgreiche Methoden und Übungsformen in der 1. Klasse

„Das gesamte Repertoire der unterschiedlichen Methoden, aufbauend auf dem Bestreben nach altersgerechtem, schülerzentriertem Vorgehen, d.h.

- möglichst große Anschaulichkeit,
- Handlungsorientierung,
- mehrdimensionale Zugänge (ganzheitliches Lernen, spielerisches Lernen und lernendes Spielen sowie die Berücksichtigung der motorischen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen),
- Differenzierung des Unterrichts mit dem Ziel der Integration möglichst aller Kinder, und zwar sowohl auf der Ebene der Gruppendynamik als auch auf der der Lernertypen,
- Integration in die Gesamtheit des schulischen Lernens und
- Tendenz zu möglichst fächerübergreifendem Unterricht

ist in seiner Gesamtheit auch für die fremdsprachliche Arbeit wichtig.“ (Sarter, S. 68)

Zu untersuchen war vor allem, welche methodischen Schritte, Strategien und Aktivitäten den Kindern dieser Altersstufe angemessen sind. Dabei wurden ausschließlich die Vermittlung der Fertigkeiten des Hörverstehens und Sprechens untersucht.

In der Grundstufe I wird das ganzheitliche Lernen, ein Lernen mit allen Sinnen und unter Einbeziehung beider Hirnhälften, das als Schwerpunkt musisch-spielerische Elemente enthält, im Vordergrund stehen.

Wenn die Kinder beim Fremdsprachenlernen Information aufnehmen, dann geschieht dies über die Sinne: Sie lernen, was sie sehen, hören und konkret tun.

Je besser die einzelnen Sinne während des Aufnehmens fremdsprachlicher Information gemeinsam - multi-sensorisch - aktiviert werden, desto intensiver wird die Information aufgenommen.

Der Aufnahme durch die Sinne entspricht die Aktivierung der neurologischen Systeme (visuell, auditiv, kinästhetisch) bei der Verarbeitung von Information, beim Denken und Erinnern. Eine multi-sensorische Aktivierung des Gehirns bei diesen Prozessen erhöht die Merkfähigkeit und Konzentration der Lernenden und das langfristige Behalten.

Die Tatsache, dass die meisten Kinder unterschiedlich lernen, d. h. den einen oder anderen Sinneskanal bevorzugen, unterstreicht die Wichtigkeit eines Unterrichtskonzepts, das diesen verschiedenen Bedürfnissen Rechnung trägt. Eine multisensorische Verarbeitung des angebotenen Inputs garantiert, dass den Bedürfnissen unterschiedlicher Lerntypen Rechnung getragen wird.

3.3.2.1 Wortschatz

Das Aufnehmen und Verarbeiten von neuem Vokabular ist einer der wichtigsten Prozesse im Fremdsprachenunterricht. Bevor ein Lied, ein chant, eine Geschichte, ein Sketch etc. erarbeitet wird, überlegt der Lehrer/die Lehrerin, welches Vokabular im Sinne einer Vorentlastung des jeweiligen Textes einzuführen und zu üben ist. Die Vermittlung des Wortschatzes erfolgt jeweils multi-sensorisch.

Im Folgenden wird ein Beispiel aus einem Unterrichtschnitt beschrieben. Die Lehrerin führt neue Wörter (apple, banana, plum, pear) multisensorisch ein und übt sie sofort. Die Einführungsphase in der ersten Klasse geht nahtlos in eine Übungsphase über, um den Kindern zu ermöglichen, die Wörter in ihrem Gedächtnis zu speichern.

Die Phasen gliedern sich in Präsentation, Verankerung im Wiedererkennensgedächtnis und Verankerung im Produktionsgedächtnis.

Insgesamt haben wir die Erfahrung gemacht, dass der Einsatz von Bildern, Realgegenständen, Zeichnungen sowie eine zum jeweiligen Wort passende Gestik auf der Grundstufe 1 unverzichtbar sind. Da ja das Schriftbild in der Grundstufe 1 noch nicht eingeführt wird und somit ein wichtiger Gedächtnisanker fehlt, kommt dem regelmäßigen Üben und Wiederholen besondere Bedeutung bei.

Wie sieht das Anforderungsprofil für die Vermittlung von Wortschatz auf der Grundstufe I aus? Vier Aspekte scheinen unverzichtbar.



- Die Aussprache der Wörter und Phrasen muss fehlerlos und klar sein, da die Lehrerin/der Lehrer in dieser Phase das Model vorgibt, nach welchem sich die Kinder richten. Der Lehrer/die Lehrerin wiederholt die Wörter/Phrasen häufig, damit das Klangbild wirkungsvoll abgesichert wird.
- Die Lehrerin/der Lehrer muss in der Lage sein, ein Model für die gestische Darstellung von vorgestellten Wörtern/Phrasen zu finden, da er/sie in einer ersten Phase der Wortschatzvermittlung ein Wort/eine Phrase vorspricht und die Kinder die Wörter/Phrasen gestisch darstellen.
- Die Lehrerin/der Lehrer soll in der Lage sein, die Wörter/Phrasen bildlich (an der Tafel oder mit Hilfe von Zeichnungen) darzustellen.
- Die Lehrerin/der Lehrer muss in der Lage sein, das Tempo in den Phasen der Wortschatzerarbeitung sehr flexibel zu steuern und adäquate Hilfestellung zu geben.
Damit ist Folgendes gemeint: Wenn beispielsweise eine Reihe von Wörtern bereits erarbeitet ist, werden viele Kinder rasch hintereinander aufgefordert, die Wörter darzustellen. In großen Klassen ist in dieser Phase das Tempo zügig, damit möglichst viele Kinder möglichst oft an die Reihe kommen und keine Langeweile aufkommt. Ist jedoch ein Kind nicht in der Lage, das vom Lehrer/der Lehrerin geäußerte Wort darzustellen, dann ist es wichtig, ruhig warten zu können und Hilfestellungen zu geben. Der Lehrer/die Lehrerin wird auf die Tafel deuten, um eine visuelle Hilfe anzubieten, die Geste leicht andeuten oder das Wort mit den Lippen formen.
- Die Lehrerin/der Lehrer hat ein reichhaltiges Repertoire von Strategien Wortschatz zu präsentieren, zu üben und zu wiederholen. Nur durch eine Vielfalt von Übungen kann das Interesse der Kinder wachgehalten werden. Bei der Wortschatzvermittlung bieten sich bereits in der 1. Klasse Formen der Partnerarbeit an. Dabei wird selbstverständlich auf Probleme „Ich mag das nicht mit Sabine machen“ im Sozialverhalten einzugehen sein.

3.3.2.2 Hörverstehen

Aus dem oben Gesagten geht klar hervor, dass das Hörverstehen die Fertigkeit ist, die die Kinder zuerst erwerben und die den Unterricht dominiert. Sie verstehen wesentlich mehr als sie reproduzieren und später auch produzieren können. Das Verstehen des Gehörten wird durch Bildmaterial, Videos, Realgegenstände, Bewegungen, Gestik und Mimik unterstützt.

Wir unterscheiden im Unterricht der ersten Klasse drei Bereiche innerhalb der Fertigkeit des Hörverstehens:

Classroom communication

Task listening

Action stories

Die Kinder hören selbstverständlich auch Geschichten, Dialoge, Sketches, die die Lehrerin erzählt oder die sie vom Video, einer Kassette oder CD hören, sowie Lieder, Reime und chants. Diese Textsorten werden jedoch später besprochen, da sie die Fertigkeiten des Hörens und Sprechens betreffen.

Classroom communication

Von Beginn des Unterrichts an gibt die Lehrerin Instruktionen (Come to the board. Open the window, please. Stand up. Give the ball to Anna, please. Form a circle. Etc.), deren Bedeutung die ersten Male durch Mimik, Gestik und eventuell Übersetzung klar gemacht wird.

Die Kinder gewöhnen sich rasch an diese Instruktionen und manche übernehmen im Laufe der Zeit Wörter, Phrasen oder ganze Sätze in ihr produktives Vokabular.

Entscheidend ist zu Beginn die Unterstützung durch Gestik. Eine Übersetzung kann nur der letzte Ausweg sein, da die Kinder im Fremdsprachenunterricht auch lernen sollen, aus den vielen verschiedenen Elementen eines Kontextes Sinn zu entnehmen. Die Strategie verschiedenen Elementen eines Kontextes allmählich Sinn zu entnehmen, schließt manches Mal auch ein Zögern, ein Raten ein, das uns als Lernende einer Fremdsprache immer begleitet. Kinder, die mit absoluter Sicherheit sofort wissen wollen, was eine Äußerung in der Fremdsprache bedeutet, entwickeln nicht die Frustrationstoleranz, die für das Lernen einer Fremdsprache unabdingbar ist.

Task listening

Mit Task listening ist gemeint, dass die Kinder mittels Kassette/CD oder von der Lehrerin eine Aufgabenstellung präsentiert bekommen. Sie hören zu und lösen die jeweilige Aufgabe durch Zeichnen, Ankreuzen, das Eintragen von Zahlen oder durch Anmalen.

Der Einsatz von Medien hat den Vorteil, dass sich die Kinder an die Stimmen verschiedener Sprecher gewöhnen und mit der Aussprache und Intonation von native speakers konfrontiert werden. Die Kassette/CD wird mehrere Male vorgespielt, um auch langsamen Schülern/Schülerinnen das Lösen der Aufgabe zu ermöglichen.

Action stories

Action stories sind sehr kurze Geschichten, die aus Handlungen bestehen, die gut darstellbar sind. Sie werden nach der von James Asher in Kalifornien entwickelten Methode des Total Physical Response (TPR) vermittelt. TPR ist ein multi-sensorischer Ansatz der Sprachvermittlung, der auf dieser Stufe auf eine intensive Schulung der Rezeptionsfähigkeit der Lernenden abzielt.

Action stories dienen in der ersten Klasse ausschließlich der Schulung des Hörverständnisses. Es wäre ein Trugschluss, anzunehmen, dass die Schüler/innen die Sätze einer Geschichte so gleich reproduzieren können, auch wenn sie diese ohne Schwierigkeiten verstanden haben.

Unsere Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt, dass die Kinder dieser Altersstufe die action stories bei Wiederholungen nach Monaten ohne Probleme nachvollziehen können. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass die action stories multisensorisch vermittelt sind. D. h. dass die Kinder nicht nur hören und sehen, sondern die Handlungen auch gestisch und mimisch nachvollziehen.

Wie sieht das Anforderungsprofil für die Vermittlung der Fertigkeit des Hörverstehens auf der Grundstufe I aus?

- Die Lehrerin/der Lehrer ist sich der entscheidenden Rolle des Hörverstehens beim Lernen einer Fremdsprache bewusst.
- Die Lehrerin/der Lehrer ist vertraut mit der gängigen classroom language.



- › Die Lehrerin/der Lehrer kennt die Übungstypologie in Hinblick auf listening comprehension tasks.
- › Die Lehrerin/der Lehrer weiß, wie eine Höraufgabe und wie action stories vorbereitet und vorentlastet, durchgeführt und ausgewertet werden.
- › Die Lehrerin/der Lehrer kann während des Unterrichts bei Schwierigkeiten im Verstehensprozess Hilfen geben und gegebenenfalls die einzelnen Vermittlungsschritte verändern.

3.3.2.3 Hörverstehen und Sprechen

Fünf Bereiche sind besonders hervorzuheben im Rahmen derer die Kinder zuerst hörend verstehen und anschließend die Sprachmittel auch reproduzieren und später sprachlich auch kreativ werden:

- › Rollenspiele, Dialoge und Sketches
- › Lieder und chants
- › classroom discourse
- › Spiele
- › Geschichten

Rollenspiele, Dialoge und Sketches

Welche methodischen Aktivitäten haben sich bei Vermittlung von Sketches, Rollenspielen und Dialogen bewährt?

Da sich die Kinder die Texte ohne Rückgriff auf das geschriebene Wort merken müssen, ist es nach einer Phase der Vorentlastung von Wortschatz zweckmäßig und effektiv, Bildmaterial in Form von Einzelbildern oder einem Video einzusetzen. Das Video hat den Vorteil, dass das Interesse der Kinder groß ist, sich ein Rollenspiel mehrere Male anzusehen. Für die Rekonstruktion von Dialogen ist Bildmaterial sinnvoll. In großen Klassen war es sehr effektiv, die Anzahl der Rollen durch stumme Rollen (der Baum/das Haus etc.) zu vergrößern, da beim Vorführen des gleichen Dialogs nach mehreren Malen doch Ermüdungserscheinungen beim jungen Publikum eintreten.

Hinsichtlich der Erarbeitung von Rollenspielen, Dialogen und Sketches ist es für das Anforderungsprofil von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern unverzichtbar, im Laufe des Studiums genug Gelegenheit zu haben, verschiedene Rollen einzuüben und vorzuspielen, die Gestaltung der gestisch/mimischen Komponente und das Geben von Regieanweisungen zu trainieren.

Zum Anforderungsprofil im Einzelnen:

- › die Lehrerin/der Lehrer weiß, wie ein Rollenspiel/ein Sketch vorentlastet, durchgeführt und ausgewertet wird und sollte in der Lage sein,
- › die einzelnen Rollen vorzuspielen,
- › Kinder beim Rollenspiel zu unterstützen,
- › kompensatorische Übungen – z.B. die Aussprache schwieriger Wörter/Phrasen einfließen zu lassen.

Lieder und chants

Lieder und chants (Texte, die in einem bestimmten Rhythmus gesprochen werden) haben für Kinder im Grundschulalter einen

hohen Motivationswert. Das Singen und rhythmische Vortragen eines lustigen Textes in der Gruppe macht Spaß, und die Kinder fordern immer wieder von sich aus, dass bestimmte Lieder oder chants gesungen werden. Da sich die Kinder die Texte ohne Rückgriff auf das geschriebene Wort merken müssen, haben sich kurze und redundante Texte bewährt. Dabei ist es für das Merken des Textes ungemein wichtig, eine bildliche Darstellung des Textes als Visualisierungshilfe anzubieten.

Welche Anforderungen müssen erfüllt werden, wenn die Lehrerin/der Lehrer chants und Lieder erfolgreich unterrichten soll?

- › Die Lehrerin/der Lehrer soll in der Lage sein, das jeweilige Lied zu singen oder den chant rhythmisch zu sprechen. Dies er-



scheint selbstverständlich, jedoch zeigen die Erfahrungen von vielen Unterrichtsbeobachtungen, dass Phasen als schwierig empfunden werden, in welchen die Körpersprache besonders wichtig ist und die Stimme eine besondere Rolle spielt. In anderen Worten: Es bedarf des Öfteren viel Übungszeit, bis es manchen Lehrern/Lehrerinnen gelingt, sich auf diese stark emotionale Komponente von Sprache einzulassen.

- › Die Aussprache der Texte muss fehlerlos sein, da der Lehrer/die Lehrerin in dieser Phase das Modell vorgibt, nach welchem sich die Kinder richten. Die Lehrerin/der Lehrer trägt die Texte mehrmals vor, damit die Kinder in der Lage sind, das Klangbild aufzunehmen.
- › Die Lehrerin/der Lehrer muss in der Lage sein, ein Modell für eine mögliche begleitende gestische Darstellung zu finden.
- › Die Lehrerin/der Lehrer sollte wissen, wo er/sie geeignetes Material findet.
- › Es sollte im Laufe der Ausbildung oder in Fortbildungsveranstaltungen auch die Sensibilität dafür entwickelt werden, welche Materialien (Lieder, chants) sich vom Inhalt, der Sprache und dem Motivationsgrad eignen.

Classroom discourse

Mit classroom discourse ist gemeint, dass die Lehrerin versucht, die Kinder allmählich dazu zu bringen, während des Unterrichts





möglichst viel in Englisch auszudrücken. Dabei ist nicht nur gemeint, dass die Kinder Vorschläge machen wie ‚Let’s sing a song‘ oder die Lehrerin bitten zu überprüfen, ob sie eine Aufgabe richtig gelöst haben – Check please. Dazu gehört auch, dass die Kinder beispielsweise einen Reim selbstständig zu verändern versuchen oder dass sie das Ende einer Geschichte selbstständig umformen. Dabei ist eine Haltung entscheidend, die dadurch gekennzeichnet ist, dass das Kind versucht, bereits aufgenommene Sprachmittel in anderen Situationen im Sinne eines Transfers selbstständig zu verwenden. Es ist klar, dass diesen Versuchen in der ersten Klasse Grenzen gesetzt sind. Entscheidend ist jedoch die Atmosphäre im Klassenzimmer, die die Kinder ermutigt, Gelerntes in neuen Kontexten auszuprobieren.

Welche Anforderungen werden an Lehrer/innen gestellt, wenn sie erfolgreich classroom discourse etablieren wollen?

- › Die Lehrerin/der Lehrer ist von ihrer/seiner Sprachkompetenz her in der Lage, das Unterrichtsgeschehen in der Fremdsprache zu gestalten.
- › Die Lehrerin/der Lehrer kann mit Hilfe von bereitgestellten Redemitteln allmählich classroom discourse im Unterricht aufbauen.
- › Der Lehrerin/dem Lehrer steht ein Repertoire an Möglichkeiten zur Verfügung, mit Fehlern von Kindern behutsam umzugehen.
- › Die Lehrerin/der Lehrer hat gelernt, Situationen auszunützen, in welchen die Kinder ansatzweise versuchen, sich in der Fremdsprache spontan auszudrücken. Damit ist gemeint, dass die Lehrerin/der Lehrer versucht, diese Versuche zu verstärken und durch das Geben von Hilfen auszubauen.

Spiele

Spiele sind bei Kindern beliebt und eignen sich hervorragend, Wortschatz und Redemittel zu üben. Folgende Kriterien machen den Einsatz von Spielen im Unterricht sinnvoll:

- › das Spiel aktiviert eine möglichst große Anzahl von Kindern,
- › das Spiel kann ohne großen organisatorischen Aufwand durchgeführt werden,
- › die Spielregeln sind einfach und für die Kinder leicht erfassbar,
- › die zu verwendenden Redemittel sind der jeweiligen Schulstufe angepasst.

Welche Anforderungen stellt der erfolgreiche Einsatz von Spielen an die Lehrerin?

- › Die Lehrerin/der Lehrer kennt die Standardspiele für den Englischunterricht in der Volksschule und weiß um ihre Funktion.
- › Die Lehrerin/der Lehrer weiß, wo er/sie geeignetes Spielmaterial in der Fachliteratur findet.
- › Die Lehrerin/der Lehrer sollte in der Lage sein, bekannte Spiele für bestimmte Gelegenheiten im Unterricht kreativ abzuwandeln und zu verändern.

Geschichten

Wir haben bereits ausgeführt, dass Geschichten in der Beliebtheitskala bei Kindern sehr weit oben rangieren.

Dem wäre noch hinzuzufügen, dass Kinder den Sinn einer Geschichte verstehen wollen. Das bedeutet, dass sie zielgerichtet zuhören. Sie lernen im Gegensatz zu einem kurzen Dialog einen etwas längeren Text zu verstehen und schulen dabei ihre Fähigkeit, Bedeutung zu erfassen, zu raten und Voraussagen zu machen. Weiter machen sie Erfahrung im Hinblick auf „language awareness.“ Sie bekommen ein Gespür für die Fremdsprache und nehmen unbewusst Sprachmuster wahr, ohne diese natürlich produktiv anwenden zu können.

Wenn die Lehrerin versucht, die Geschichte mit Hilfe von visuellen Stimuli rekonstruieren zu lassen oder kreativ zu verändern, dann machen die Kinder auch einen wichtigen Schritt in Richtung flüssiges Sprechen in der Fremdsprache.

Fluency is based on a positive attitude to „having a go“ with the language one knows and not being afraid of making mistakes. It is also based on the skill of constructing meaning with limited language.
(Wright, S. 7)

Das Training in Hinblick auf Wendigkeit in der Fremdsprache kommt besonders zum Tragen, wenn die Kinder die Geschichte mit verteilten Rollen aufführen und unter Umständen sogar leicht mit Hilfe der Lehrerin verändern.

Welche Anforderungen stellt die Arbeit mit Geschichten an Lehrer/innen?

- › Eine klare Vorstellung der möglichen methodischen Schritte bei der Bearbeitung der Geschichte im Unterricht.
- › Die Fähigkeit, eine Geschichte so zu erzählen, dass der Spannungsbogen erhalten bleibt.
- › Die Fähigkeit, Pausen richtig zu setzen und korrekt zu betonen.
- › Die Fähigkeit Textpassagen zur Unterstützung zu wiederholen, wenn der Augenkontakt dem Lehrer/der Lehrerin zeigt, dass die Kinder etwas nicht verstehen.
- › Die Kenntnis von Strategien, mit deren Hilfe das Textverständnis gesichert und das Behalten des Textes ermöglicht wird.
- › Die Kenntnis von Strategien, mit deren Hilfe der Text – wenn er sich dazu eignet – in ein Rollenspiel umgeformt werden kann.

OSTR Mag. Dr. Günter Gerngross,

Prof. Dr. Herbert Puchta,

Pädagogische Akademie des Bundes in der Steiermark.

Publikationen u. a. über Englisch im Primarbereich.

Bibliografie

Allright, Dick and Bailey, Kathleen M.: Focus on the Language Classroom, Cambridge University Press 1991

Altrichter, Herbert: Lehrer als Forscher, in: H. Altrichter; H. Wilhelmer, H. Sorger; I. Morocutti (Hrsg.): Schule gestalten: Lehrer als Forscher, Hermagoras 1989

Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht, Klinkhardt 1990



Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. I/1 und Zentrum für Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten: Zoom, Heft 1 und Heft 2, 1996

Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Francke 1989

Curtain, Helena Anderson/Pesola, Carol Ann: Languages and Children – Making the Match, Addison – Wesley 1988

Dunn, Opal: Beginning English with young children, Modern English Publications 1983

Egan, Kieran: Teaching as Story Telling, Routledge 1988

Elliott, John: Action Research for Educational Change, Open University Press 1991

Ellis, Gail/Brewster, Jean: The Storytelling Handbook for Primary Teachers, Penguin Books 1991

Felberbauer, Maria: Das „Lollipop Projekt“, Schulversuch „Englisch auf der Grundstufe I, Methodisch-didaktisches Konzept zum frühen Fremdsprachenlernen, in: Texte zur Lehrerbildung, Felberbauer/Seebauer, Begleituntersuchungen zum Lollipop-Projekt. Schulversuch Englisch auf der Grundstufe I, BMUK 1994

Felberbauer, Maria/Gerngross, Günter: Lebende Fremdsprache Englisch-Didaktik. Ein Arbeitsbehelf des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Wien o.J.

Gerngross, Günter/Horak, Angela/Puchta, Herbert/Zebisch Gudrun: Playway to English, Helbling 1997

Halliwell, Susan: Teaching English in the Primary Classroom, Longman 1992

Halpern, S.: Sound Health, Harper and Row 1985

Hellwig, Karlheinz: Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen, Hueber 1995

Hopkins, David: A Teacher's Guide to Classroom Research, Open University Press 1985

Hunfeld, Hans: Literatur als Sprachlehre, Langenscheidt 1990

Lehrplan der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache an der Volksschule, Bundesgesetzblatt 163. Stück, Nr. 412 1983

Maier, Wolfgang: Fremdsprachen in der Grundschule, Langenscheidt 1991

Nunan, David: Research Methods in Language Learning, Cambridge University Press 1992

Nunan, David: Understanding Language Classrooms, Prentice Hall International 1989

Phillips, Sarah: Young Learners, Oxford University Press 1993

Reilly, Vanessa/Sheila M. Ward: Very Young Learners, Oxford University Press 1997

Rohrauer, J./Rohrauer C./Schönberger F.: Grundschul-Englisch, Veritas 1994

Sarter, Heidemarie: Fremdsprachenarbeit in der Grundschule, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997

Scott, Wendy A./Ytreberg, Lisbeth H.: Teaching English to Children, Longman 1990

Trim, J.L.M.: Language policies for a multilingual and multicultural Europe (CC-LANG (98)1), Council of Europe 1997

Vale, David with Feunteun, Anne: Teaching Children English, Cambridge University Press 1995

Wright, Andrew: Storytelling with Children, Oxford University Press 1995.





Sabine Gramlich

Grenzüberschreitende Zusammenarbeit

Als Deutschlehrerin in einer bilingualen Klasse im Elsass

Vor gut zwei Jahren wurde ich durch ein Schreiben des Ober-schulamtes auf den „Lehreraustausch auf Gegenseitigkeit mit dem französischen Landesteil Elsass zur Durchführung des Programms Lerne die Sprache des Nachbarn“ aufmerksam. Da mir das Programm von deutscher Seite her bereits bekannt war und ich selbst mehrere Klassen in Französisch unterrichtet hatte, interessierte mich das Vorgehen auf französischer Seite. Seit dem Schuljahr 1998/99 unterrichte ich daher an der Ecole St. Nicolas II in Haguenau.

Ein großer Unterschied zu den zwei freiwilligen Wochenstunden Französisch in der dritten und vierten Grundschulklasse, wie ich sie bisher kannte, liegt darin, dass ich in Frankreich in einer zweisprachigen Klasse (*classe bilingue*) als Deutschlehrerin eingesetzt bin. In diesen Klassen ist der Unterricht paritätisch aufgeteilt, d.h., dass von den 26 Wochenstunden 13 in französischer und 13 in deutscher Sprache stattfinden. Dabei ist die Aufteilung der Unterrichtsfächer festgelegt: auf Deutsch werden die Fächer Mathematik, Heimat- und Sachunterricht sowie Sport und/oder ein musikalisches Fach unterrichtet.

Die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern, die sich für den Unterricht in einer *classe bilingue* entschieden haben, haben ihre Entscheidung bereits mit dem Eintritt in die Maternelle, (entspricht von der Altersstruktur her dem deutschen Kindergarten) getroffen. Das heißt, dass die Kinder ab 3 Jahren die Hälfte ihres Unterrichts auf Deutsch haben. In der Maternelle wird in der Regel tageweise die Sprache und damit der Lehrer gewechselt, in der Grundschule findet häufig ein halbtägiger Wechsel statt. Das Grundprinzip „eine Sprache - ein Lehrer“ ist vor allem für die Kinder der Maternelle wichtig, da Bezugspersonen eine größere Rolle spielen und für sie damit eindeutig klar ist, dass mit einem Lehrerwechsel ein Sprachwechsel stattfindet.

Die Zusammensetzungen der *classes bilingues* sind je nach Region unterschiedlich. In größeren Städten, in denen das Elsassische mehr und mehr verschwindet, findet man hauptsächlich frankophone Kinder. In ländlichen Gegenden dagegen entscheiden sich viele Familien, in denen zu Hause elsässisch gesprochen wird, für eine zweisprachige Klasse. Hinzu kommen Kinder aus deutsch-französischen Mischehen, die teilweise bereits zweisprachig aufwachsen, teilweise aber auch den Deutschunterricht nutzen, um Sprachkenntnisse aufzubauen.

Grundsätzlich spielt es keine Rolle, ob Kinder mit dem Eintritt in die Maternelle frankophon, dialektophon oder bereits zweisprachig sind. Sicherlich fällt es letzteren oft leichter, einem ganzen Schultag in deutscher Sprache zu folgen, der Unterricht ist aber so aufgebaut, dass auch Kinder ohne deutsche Vorkenntnisse folgen können. Wichtig dabei ist natürlich, dass die Kinder Freude am Deutschunterricht haben und die Sprache lernen wollen. Schwierig wird es, wenn die Eltern ihre Kinder zwingen, denn dann kann anfängliche Begeisterung schnell ins Gegenteil umschlagen. Eltern selbst können allerdings viel zur „Lust an der Sprache“ beitragen. Im grenznahen Gebiet ist es ein Leichtes, deutsche Kinderbücher und Kassetten zu kaufen, oder von Zeit zu Zeit einen Ausflug ins Nachbarland zu machen. Wenn die Kinder merken, dass die Sprache, die sie lernen „lebt“ und Anwendung findet, ist das häufig Motivation genug.

Die Entscheidung für den Unterricht in einer zweisprachigen Klasse führt nicht in eine Einbahnstraße, bei elementaren Schwierigkeiten ist es jederzeit möglich, in eine einsprachige Klasse zu wechseln, da den *classes bilingues* der gleiche Lehrplan zugrunde liegt wie den *classes monolingues*. Bei meiner bisherigen Arbeit in zwei verschiedenen Grundschulklassen bin ich jedoch auf nur zwei Fälle gestoßen, in denen mir ein Wechsel in eine einsprachige Klasse angebracht schien.

Auch nach zwei Jahren finde ich es immer wieder erstaunlich, wieviel Kinder in der Fremdsprache verstehen und mit welcher Leichtigkeit sie diese erlernen. Selbstverständlich ist eine zeitliche Verzögerung zwischen dem Verstehen und dem Sprechen erkennbar, kontinuierliche Arbeit sowie das Bestehen auf der Formulierung deutscher Sätze tragen jedoch Früchte. Mir erscheint es wichtig, die vorhandene Motivation der Kinder sowie ihr Interesse an Umwelt und Natur auszunutzen, um ihnen von meiner Seite aus das nötige Vokabular und die nötigen sprachlichen Strukturen an die Hand zu geben. Auf diese Weise lernen sie die Sprache fast unbewusst und bauen die Hemmungen, die Erwachsene oft haben, gar nicht erst auf. Der Umgang mit der Fremdsprache gehört zu ihrem Alltag und ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden.

Sabine Gramlich, Lehrerin.

Austauschlehrerin an einer Grundschule im Elsass.



Literaturliste

- Baacke, Dieter* (6/1998): Die 6-12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Bleyhl; Werner* (1999): „Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdspracherwerb in der Grundschule“, in: PRIMAR 22, 45-52.
- Burger, Günter* (2000): „Englisch als globale lingua franca: Überlegungen zu einer notwendigen Neuorientierung des Englischunterrichts“, in: FREMDSPRACHENUNTERRICHT 44/53, 9-14.
- Calvin, William H.* (2000): Die Sprache des Gehirns. Wie in unserem Bewusstsein Gedanken entstehen, München/Wien: Carl Hanser Verlag.
- Caspari, Daniela/Wolfgang Zydati* (8/2000): „Mehrsprachigkeit in die Schule: Englisch avant tout?“, in: FREMDSPRACHENUNTERRICHT 44/53, 5-8.
- Gardner, Howard* (1991): Abschied vom I.Q., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, Howard* (3/1996): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gnutzmann, Claus* (1998): „English as a global language: What does it mean?“, in: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN; 3, 130-137.
- Greenfield, Susan A.* (1999): Reiseführer Gehirn, Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kautzmann; Gabriele/Miketta, Gaby* (Hrsg.) (1999): Das Wunder im Kopf. Intelligenz, Gedächtnis und Gefühle verstehen und optimal nutzen, München: Verlag Zabert Sandmann.
- Kopf oder Computer, SPEKTRUM DER WISSENSCHAFTEN, Dossier 4/1997.
- Lorenz, Jens Holger* (1994): „Kognitionspsychologische Grundlagen des Lernens mit dem Computer in der Grundschule“, in: Krauthausen, Günter/Herrmann, Volker (Hrsg.): Computereinsatz in der Grundschule? Fragen der didaktischen Legitimierung und der Software-Gestaltung, Stuttgart/Düsseldorf/Berlin/Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, 14-29.
- Pelz, Manfred* (2000): „Deutsch und Französisch in Kontakt – zur experimentellen Überprüfung eines Begegnungssprachenmodells“, in: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN 53/1, 8-20.
- Piaget, Jean* (1975): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart.
- Piaget, Jean* (1978): Das Weltbild des Kindes, Stuttgart.
- Poock; Klaus* (1997). „Sprache im Gehirn: eng lokalisierbar?“, in: SPEKTRUM DER WISSENSCHAFTEN, Dossier 4: Kopf oder Computer, 34-41.
- Sarter, Heidemarie* (1997): Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sarter, Heidemarie* (1999): „Fremdsprachen in der Grundschule als Progression in der Mündlichkeit“, in: Prinz, Manfred Friedrich (Hrsg.) (1999): FFF – Frühes Fremdsprachenlernen Französisch, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 29-44.
- Sauer, Helmut* (2000): „Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen – ein Irrweg?“, in: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN 53/1, 2-7.

Literatur

1. BÜCHER
- Bach, G./Timm, J.-P.* (Hrsg.): Englischunterricht, Tübingen und Basel 1996
- Timm, Johannes-P.* (Hrsg.): Englisch lernen und lehren, Berlin 1998
- Meißner, Franz-Josef/Reinfried, Marcus* (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tübingen 1998
- Sarter, Heidemarie*: Fremdsprachenarbeit in der Grundschule, Darmstadt 1997
- Dettmer, Gustav/Kaiser, Barbara/Raasch, Albert* (Hrsg.): Frühbeginn Französisch, Saarbrücken 1995
- Raasch, Albert* (Hrsg.): Frühbeginn Französisch-Beispiel Saarland, Saarbrücken 1999
- Bliesener, Ulrich/Edelenbos, Peter*: Früher Fremdsprachenunterricht, Leipzig 1998
- Finkbeiner, Claudia*: Englischunterricht in europäischer Dimension, Bochum 1995
- Hollbrügge, Birgit*: Englisch nach der Grundschule, Berlin 1996
- Jaffke, Christoph/Maier, Magda*: Fremdsprachen für alle Kinder, Leipzig 1997
- Jaffke, Christoph*: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe, Weinheim 1996
- Peltzer-Karpp, Annemarie/Zangl, Renate*: Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs, Tübingen 1998
- Reichel, Katrin/Sandfuchs, Uwe/Voss, Bernd*: Fremde Sprachen in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1997
- Melenk, Hartmut/Dörfel, Hanspeter* (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, Baltmannsweiler 1998
- Taeschner, Traute*: A Developmental Psycholinguistic Approach to Second Language Teaching, Norwood 1991.
2. AUFSÄTZE
- Bade, Rolf*: „Schulversuch ‚Vorgezogener Beginn von Fremdsprachen‘“, in: „Schulverwaltung NI“, 3/98, Seite 68-69
- Blank, Hugo*: „Französisch in der Grundschule“, in „Französisch heute“ 2/87, Seite 131-140
- Bleyhl, Werner*: „Fremdsprachen an Grundschulen? Ja – aber!“, in Johannes-Peter Timm (Hrsg.) „Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht“, Seite 217-229
- Bleyhl, Werner*: „Knackpunkte des Fremdsprachenunterrichts“, in „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, 45:2/1998, Seite 126-138
- Bleyhl, Werner*: „Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, in „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, 43:4/1996, Seite 339-347
- Bludau, Michael*: „Fremdsprachenunterricht im Primarbereich“ Teil 1 und Teil 2, in „Fremdsprachenunterricht“ Heft 3/98 (Seite 223-226) und 4/98 (Seite 300-303)
- Bludau, Michael*: „Fremdsprachenunterricht im Primarbereich – eine tabellarische Übersicht“, in „Grundschulunterricht“ 45/1998, Beiheft Fremdsprachen (Seite 52).



Brusch, Wilfried: „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule – nach welchem Konzept?“, in „Neusprachliche Mitteilungen“ 1993, Seite 94-100

Herrmann-Brennecke, Gisela: „Sprachsensibilisierung in der Grundschule“, in „Neusprachliche Mitteilungen“ 1993, Seite 101-108

Rück, Heribert: „Bedeutet Sprachbegegnung in der Grundschule den Verzicht auf kommunikative Ergebnisse?“, in „Neusprachliche Mitteilungen“ 1993, Seite 109-110

Rück, Heribert: „Französisch in der Grundschule: Die Chance nutzen!“, in „Grundschulunterricht“ 45/1998, Beiheft Fremdsprachen, Seite 40-4

Sauer, Helmut: Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion“, in „Neusprachliche Mitteilungen“ 1993, Seite 85-93

Schmidt, Friedhold: „Handlungsorientierung im Englischunterricht auf der gymnasialen Oberstufe: Möglichkeiten und Grenzen“, in „Fremdsprachenunterricht“ 40/49 (1996), Seite 12-21

Seebauer, Renate: „Selbstkonzeptforschung als Grundlage einer Fremdsprachendidaktik für den Frühbeginn“, in „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, 1/97, Seite 6-12

Steib, Franz: „Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule“, in „Grundschulmagazin“, 4/1995, Seite 4-6

Thürmann, Eike: „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule“ Teil 1 und 2, in „Schulverwaltung NRW“, 6/7/1991, Seite 143-147 und 8/1991, Seite 182-187

Willgeroth, Ursula: „Das ABC des Frühen Fremdsprachenlernens“, in „Schulverwaltung NI“, 10/1995, Seite 213-215

Wolff, Dieter: „Language awareness und die Begegnung mit Sprachen“, Quelle unbekannt, Seite 30-53.

3. SONSTIGES

„Grundschule“, 12/1993, „Kinder begegnen Sprachen“, Themenheft Sprachen

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest: „Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule“, 1995

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest: „Abschlussbericht“ der Arbeitsgruppe „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule“, 11/1995

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz und Staatliches Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung: „Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule – Eine Standortbestimmung“, 1998

Niedersächsisches Kultusministerium: „Didaktisch-methodische Empfehlungen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule“, 1995

Pädagogische Hochschule Heidelberg – Institut für Weiterbildung: „Fremdsprachenlernen in der Grundschule“ in „Informationsschrift Nr. 48“, WS 1994/95

Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz: „Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen“, Tagungsbericht, 11. Juni 1997

Raasch, Albert: Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen (Projektbericht), Saarbrücken 1998

Spiegel Nr. 6/1998, Seite 190-193: „Bauplan im Kopf“, wissenschaftlicher Beitrag über Sprache

Sprachenrat Saar: Fremdsprachenbedarf in der Wirtschaft“, Dokumentation, 1996.





Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner an den Oberschulämtern und an den Staatlichen Schulämtern

Oberschulamt

Stuttgart	Dorothea Neubert	0711/6670-124
Karlsruhe	Dr. Inge Gesk	0721/926-4390
Freiburg	Hildegard Neulen-Hüttemann	0761/2825-135
Tübingen	Petra Rauch	07071/200-2080

Staatliches Schulamt

Bad Mergentheim	Siegfried Folchert	07931 / 9725-18
Göppingen	Mariette Arndt	07161 / 96096-25
Heilbronn	Walter Lengle	07131 / 64-3247
Ludwigsburg	Michael Staiger	07141 / 18-2439
Nürtingen	Adolf Hofer	07022 / 200-212
Schwäbisch Gmünd	Engelbert Mager	07171 / 602-659
Schwäbisch Hall	Maria Riek	0791 / 752-2467
Sindelfingen	Dr. Dagmar Thiele	07031 / 6990-22
Stuttgart	Gerhard Wildermuth	0711 / 16556-31
Waiblingen	Sabine Hagenmüller-Gering	07151 / 95943-33
Baden-Baden	Joachim Heineke	07221 / 50449-22
Freudenstadt	Bruno Zoller	07411 / 8859-22
Heidelberg	Jürgen Sauer	06221 / 9809-43
Karlsruhe	Dorothea Boitin	0721 / 9183-202
Mannheim	Gerhard Gölz	0621 / 292-4510
Mosbach	Norbert Hefner	06261 / 91330-19
Pforzheim	Renate Süß	07231 / 200-410
Freiburg	Ute Leoni	0761 / 70872-28
Konstanz	Lothar Fischer	07531 / 901-151
Lörrach	Barbara Lindinger	07621 / 4097-207
Offenburg	Hans Schneidewind	0781 / 7906-15
Rottweil	Dr. Jürgen Gössel	0741 / 243-2662
Vill.-Schwenningen	Dr. Renate Eppler	07721 / 8426-23
Waldshut-Tiengen	Ulrich Veit	07751 / 9174-23
Balingen	Jürgen Raff	07433 / 957-211
Biberach	Anne Sproll	07351 / 5095-21
Reutlingen	Rosemarie Mühlberger	07121 / 2688-32
Sigmaringen	Franz Gauggel	07571 / 101-492
Tettngang	Dr. Peter Hage	07542 / 519-165
Ulm	Willi Hitzler	0731 / 96858-31
Sonderschulen	Sabine Schlentner	0711 / 637677-0

Wahlwerbungsverbot mit KM-Broschüren

„Diese Informationsschrift wird vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg im Rahmen seiner verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Unterrichtung der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten, Kandidatinnen oder Helferinnen und Helfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Misbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch, die Broschüre an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung weiterzugeben. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinahme des Herausgebers zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Diese Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Es ist den Parteien jedoch erlaubt, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.“

Wissenschaftliche Begleitung

Leitung: Frau Professorin Dr. Erika Werlen

Infostelle "Fremdsprachen in der Grundschule"

im Internet unter: www.km.bwl.de

