

# Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung WiBe der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule

Zielsprache *Englisch* und Zielsprache *Französisch*

Professorin Dr. Erika Werlen

mit Forschungsgruppe

Christine Crot, Jeanette Haunss, Stephanie Manz,  
Sylvie Méron-Minuth, Dr. Ralf Weskamp

Kurzfassung:

Prof. Dr. Klaus Teichmann / Prof. Dr. E. Werlen

April 2007



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT



# Kurzversion

2007

## VORBEMERKUNG

1.

Die wissenschaftliche Begleitung der Einführung der Fremdsprachen Englisch und Französisch an den Grundschulen in Baden-Württemberg erfolgte im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Die Gesamtfassung des Abschlussberichtes umfasst 257 Seiten. Die vorliegende Kurzfassung versucht, sich auf wesentliche Erkenntnisse zu beschränken und benennt nur beispielhaft die konkrete Arbeitsmethode (Material und Transkriptionen, vergleichen Sie V). Damit kann nicht der Anspruch erhoben werden, dass insbesondere den umfangreichen Datenanalysen und detaillierten Transkriptionen einzelner Unterrichtssequenzen Rechnung getragen werden könnte. Auch auf umfangreiche Literaturverweise wird verzichtet. Gleichwohl soll durch diese Version ein Einblick in die facettenreiche und komplexe Untersuchung ermöglicht werden.

2.

Die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung bestätigen grundsätzlich das baden-württembergische Fremdsprachenkonzept. Dazu gehören unter anderem der Ausbau des systematisierten Lernens im grammatikalischen Bereich, die schrittweise Erweiterung von Wortschatz und Grammatik sowie der schnellere Einstieg in die Schriftlichkeit in den Klassen drei und vier. Diese Erkenntnisse – im Bereich der Sprachenprogression, der Umsetzung der angewandten Lehr- und Lernmethode, einer stärkeren Einbeziehung von Sprachreflexion – werden in die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule einfließen.

3.

Zentrale Erkenntnisse:

- Die Grundschule bahnt eine positive Haltung für ein lebenslanges Sprachenlernen an und rückt die europäische Perspektive – das Anstreben von Mehrsprachigkeit – in den Vordergrund.
- Der kindliche Sprachlernprozess ist geprägt durch viel Fantasie und Kreativität sowie durch Reflexion über Sprachhandeln und Sprachstrukturen. Durch diese Eigenschaft wird der Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen positiv beeinflusst.
- Im grammatikalischen Bereich wird ein systematisiertes Lernen empfohlen. Bereits am Ende des zweiten Unterrichtsjahres sind Kinder in der Lage, eigenständig Strukturen der Fremdsprache zu erkennen und zu reflektieren.
- Ein großer Zuwachs beim Wortschatz ist in den ersten beiden Unterrichtsjahren zu beobachten.
- Erweiterungen von Lexik und Grammatik in den Klassen 3 und 4 sowie Möglichkeiten der Erfahrungen mit Schriftlichkeit sind anzustreben.
- Eine Erweiterung des Repertoires der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung wird angeraten.
- Insgesamt sollte eine stärkere Ausrichtung des Lehr- und Lernprozesses am Kommunikationsverhalten und am Reflexionspotential der Kinder die Richtschnur des Unterrichts sein.

# Inhaltsverzeichnis

<b>I EINFÜHRUNG DER FREMDSPRACHEN ENGLISCH UND FRANZÖSISCH AN DER GRUNDSCHULE IN BADEN-WÜRTTEMBERG</b>	<b>S. 5</b>
Bildungspolitischer Kontext	
Aufgaben und Ziele der Wissenschaftlichen Begleitung	
<b>II PÄDAGOGISCHE GRUNDÜBERZEUGUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN</b>	<b>S. 7</b>
Spezifische Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule	
Paradigmenwechsel in der Sprachausbildung: Sprache als Handlung	
Leistungsförderung und Leistungsforderung	
Unterricht als Interaktionsraum	
<b>III DURCHFÜHRUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG</b>	<b>S. 11</b>
Datenbasis	
Zeitliche Gliederung	
<b>IV AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE</b>	<b>S. 13</b>
Kontinuierliche Weiterentwicklung der Lernprozesse	
Reflexion und Dialog in der Interaktion ermöglichen	
Kindliche Phantasie und Kreativität fördern und fordern	
Transfermöglichkeiten schaffen	
Grammatik: Regelerklärung einfließen lassen	
<b>V BEISPIELE</b>	<b>S. 19</b>
Klasse 2 Englisch – Mündliche Produktion	
Mikroanalyse einer Interaktionssequenz	

## I

## Einführung der Fremdsprachen Englisch und Französisch an der Grundschule in Baden-Württemberg

### BILDUNGSPOLITISCHER KONTEXT

Im Zusammenhang mit der geplanten Einführung der Fremdsprachen Englisch und Französisch an den Grundschulen in Baden-Württemberg vergab das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport den Auftrag, die Einführung der Grundschulfremdsprachen wissenschaftlich zu begleiten. Professorin Erika Werlen erhielt diesen Auftrag im Jahr 1999 und begleitete die Pilotphase gemeinsam mit einem Forschungsteam.

Baden-Württemberg ist das erste Bundesland, das mit einem Bildungsplan ab der ersten Klasse inzwischen für alle Kinder Fremdsprachenunterricht mit zwei Stunden in der Woche in jedem Schuljahr realisiert. 2001 wurde an 464 Grundschulen des Landes – *Pilotschulen* – mit dem Fremdsprachenunterricht in Klasse 1 begonnen. Ab dem Schuljahr 2003/2004 bestand an allen 2500 Grundschulen ab Klasse 1 das Angebot eines Fremdsprachenunterrichts. In Baden-Württemberg ist Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ab Klasse 1 inzwischen curricularer Unterricht: Er verfolgt verbindliche Zielvorgaben, die im Bildungsplan respektive in Bildungsstandards niedergelegt sind, er orientiert sich an einer transparenten, theoretisch und empirisch fundierten Didaktik, wie sie im Bildungsplan respektive in den Leitgedanken der Bildungsstandards<sup>1</sup> dargelegt ist, und er versteht Leistungsfeststellung als integralen Bestandteil und kontinuierlichen Prozess des Fremdsprachenunterrichts.

Zukunftsgerichtete Sprachenbildung orientiert sich an der lebendigen Mehrsprachigkeit Europas und vermittelt Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit, lebenslang offen gegenüber Sprachen zu sein, sie lernen zu wollen, sich verständigen zu wollen und Zutrauen zu sich und zur eigenen kommunikativen Leistung zu haben. Dem tragen der Bildungsplan 2001 und der Bildungsplan 2004 Rechnung: Sprachlernkompetenz und Lernstrategien sind zentrale Ziele. Dem Kompetenzansatz folgend wird ein neues Verständnis von Leistungsmessung zugrunde gelegt: Leistung wird als Progression verstanden, deren Kern in einer Lernhaltung, Aufgeschlossenheit und Lern-Autonomie besteht.

Zentral für den Bildungsplan der Grundschule 2001 und für den Bildungsplan 2004 stellen sich die interaktiven Fähigkeiten als ein Kompetenzmodell dar, das Kommunikation ins Zentrum rückt: „Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts umfasst neben den traditionellen Bereichen Hören/Zuhören/Verstehen, Sprechen, Lesen/Verstehen, Schreiben, auch kommunikative Fähigkeiten in dem Sinn, dass das eigene Kommunizieren und das anderer als soziales und kulturell geprägtes Handeln betrachtet wird. Die Fähigkeit, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, bedeutet vor allem, die Perspektiven der je anderen zu berücksichtigen, wenn man zu verstehen versucht, und wenn man sich in die Kommunikation einbringt...“ (Ministerium für Kultus, Jugend, Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für die Grundschule – Ergänzung: Fremdsprachen Englisch/Französisch, 2001). Die Innovation der baden-württembergischen Bildungspolitik, von Schuljahr 1 bis Schuljahr 4 in der

<sup>1</sup> Vergleichen Sie Bildungsplan für die Grundschule. Ergänzung: Fremdsprachen Englisch/Französisch. 26. April 2001. Lehrplanheft 1/2001. Kultus und Unterricht. Lehrplanhefte Reihe A Nr. VII/Bildungsstandards unter [www.kultusportal-bw.de](http://www.kultusportal-bw.de)

Grundschule progressions- und leistungsorientiert die Fremdsprache mit je 2 Lektionen (90 Minuten) in der Woche anzubieten, ist der richtige Weg. Dies bestätigen auch die Angewandte Linguistik<sup>2</sup> sowie die empirischen Fachdidaktiken Englisch beziehungsweise Französisch. Neu ist, dass grundsätzlich für das Ziel Mehrsprachigkeit gelehrt und gelernt wird. Das Kompetenzprofil von Grundschulkindern nach vier Jahren Grundschul-Fremdsprachenunterricht ist dabei nicht das „verkleinerte“ Profil einer Gymnasiastin/eines Gymnasiasten, sondern das einer Sprachbildung, die Fundamente zum Erwerb einer Mehrsprachigkeit gelegt hat. Es geht vorrangig nicht um Wortschatz, grammatikalische Richtigkeit und perfekte Aussprache, sondern um interaktive und sprachlernstrategische Fähigkeiten.

#### **AUFGABEN UND ZIELE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG (WiBe)**

Fremdsprachliches Lernen in der Schule – vor allem in der Grundschule – muss sich, um erfolgreich zu sein, in Einklang mit außerschulischem Spracherwerb befinden. Didaktisch heißt das: Notwendig ist die Harmonisierung des vorschulischen und des schulischen Mutterspracherwerbs mit dem schulischen fremdsprachlichen Sprachlernen durch geeignete didaktische Prinzipien und geeignete Verfahren.

Die Ziele des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts sind dabei neue Ziele. Es geht nicht vorrangig darum, möglichst viele Wörter in möglichst korrekter grammatischer Formulierung und Aussprache zu lernen. Es geht

um Kommunikation und gegenseitiges Verstehen, um Sprachlernkompetenz und um eine positive Haltung gegenüber dem Lernen fremder Sprachen. Kreativ-konstruktive Haltungen sollen nicht durch falsch verstandene Normtreue aufgelöst und durch ein Pochen auf Richtigkeit zugedeckt werden. Zielvorgaben für Unterricht beziehungsweise Bildungsstandards sind nur dann pädagogisch sinnvoll, wenn sie erreichbar und messbar sind. Die Spezifik des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts ist didaktisch gesehen auf der Ebene der Ziele, der Bildungsstandards, und auf der Ebene der Lehr- und Lernprozesse anzusiedeln.

Mit dem WiBe-Schlussbericht liegt bundesweit die erste Longitudinalstudie vor, mit der der Grundschul-Fremdsprachenunterricht über vier Jahre hinweg in seinem Verlauf und seinen (Lern)Ergebnissen verfolgt werden kann. Aufgabe war es, pädagogisch-didaktische Entscheidungsgrundlagen für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen bereitzustellen. Die Ergebnisse sind auch deshalb von hoher Aktualität und Relevanz, weil im Jahre 2006 begonnen wurde, Umsetzungsbeispiele beziehungsweise „Musteraufgaben“ der Bildungsstandards zu überprüfen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sind die unmittelbare Basis der Bildungsstandards der Fächer Englisch und Französisch in der Grundschule, die Bestandteil des Bildungsplanes 2004 von Baden-Württemberg sind.

<sup>2</sup> Die Angewandte Linguistik ist die wissenschaftliche Disziplin, die ihre Forschungstätigkeit aktuellen sprachbezogenen Themen und Problemen der Alltagspraxis widmet. Zentrale Forschungsgebiete sind Sprachlehr- und Sprachlernforschung, Translation, Sprachenpolitik, heilpädagogische Fragestellungen, Schreibforschung, Sprachkompetenztests. Cook, Guy (2003): Applied Linguistics. Oxford: University Press; Davies, Alan/Catherine Elder (Hg.) (2006): Applied Linguistics. Malden: Blackwell; Kaplan, Robert B. (Hg.) (2002): The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press; Knapp, Karfried et al. (Hg.) (2004): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Francke; McCarthy, Michael (2001): Issues in applied linguistics. Cambridge: University Press; Zeitschrift Journal of Applied Linguistics; McNamara, Tim (2000): Language Testing. Oxford: Oxford University Press; Pennycook, Alastair (2001): critical applied linguistics. a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

## II

# Pädagogische Grundüberzeugungen und Fragestellungen

### **SPEZIFISCHE ZIELE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IN DER GRUNDSCHULE**

Ziel des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts ist es, Grundlagen im Hinblick auf das Ziel der fremdsprachlichen Bildung zu legen, das – einfach ausgedrückt – lautet, erfolgreich verstehen und sich selbst erfolgreich kontextangemessen verständlich machen zu können. Ohne grammatische oder lexikalische Kompetenz kann das Gegenüber nicht erfolgreich verstanden werden noch kann man sich ohne sie erfolgreich verständigen. Erfolgreiches Verstehen und Sich-verständlich-Machen sind aber andererseits keineswegs identisch mit grammatischen und lexikalischen Kompetenzen: Sie allein sind nicht ausreichend für eine erfolgreiche Kommunikation. Kommunikationssituationen, in denen allein die Wohlgeformtheit der Äußerungen ausschlaggebend ist, wie zum Beispiel in Ansprachen, Fernsehnachrichten, sind in der realen Welt nicht der Regel-, sondern der Sonderfall. Normalerweise ist die Angemessenheit der kommunikativen Botschaft entscheidend und auf diesem Hintergrund ist die Normgemäßheit von Belang. Vielmehr handelt es sich beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule um einen ganzheitlichen Entwicklungsprozess, in dem nämlich durch Hypothesenbildung sprachliche Elemente zuerst isoliert, verankert und in einem nächsten Schritt kreativ und transferierend (von einer Situation heraus in eine andere *transferiert*) angewendet werden.

### **PARADIGMENWECHSEL IN DER SPRACHBILDUNG: SPRACHE ALS HANDLUNG**

Eine erste Ebene des Paradigmenwechsels innerhalb der Sprachbildung stellen Ziele der sprachlich-kommunikativen Bildung dar.

Die Ziele lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Mehrsprachigkeit für alle ist anzustreben;
- Sprachlernkompetenz und eine positive Haltung für lebenslanges Sprachenlernen;
- Sprachkönnen als Sprachhandeln (und nicht metasprachliches Wissen, nicht „Grammatikwissen“) verstehen.

Daraus ergibt sich eine zweite Ebene. Sie bezieht sich auf das Verständnis von Leistung und Leistungsdiagnostik. Wegleitend sind der didaktische Leistungsbegriff und die Auffassung, dass Leistung etwas Positives ist und dass die Leistungsförderung die zentrale Aufgabe der Schule ist. Leistung wird aufgefasst als Wissenszuwachs und Progression mit dem Bestreben, nachhaltig das lebenslange Lernen Grund zu legen; ihr Fokus liegt auf Lernprozessen. Die Leistungsmessung hat dann primär didaktisch-pädagogische Funktionen für die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern, sie ist Teil des Curriculums und integraler Bestandteil des Lehrens und Lernens.

Eine dritte Ebene ergibt sich, wenn Zielvorstellungen und Leistungsförderung zusammengeführt werden: Die für Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Sprachbildung notwendige Kontinuität der Progression erfordert ein Bewusstsein für die Gestaltung der Schnittstellen zwischen Schulstufen und für Vernetzungsdidaktiken. Die

Gemeinsamkeit aller Schulstufen muss im Auf- und Ausbau der Sprachlernkompetenz und der Entwicklung von Sprachlernstrategien gesehen werden.<sup>3</sup>

Der modernen Sprachendidaktik liegt ein umfassender Sprachbegriff zugrunde. Sprache wird nicht als abstraktes System aus Wörtern, Sätzen und Regeln verstanden, sondern als ein System, das sich in Handlungen realisiert und erst durch seinen Handlungscharakter Bedeutung erlangt. Sprache tritt in der Regel eingebettet in sozialen Situationen auf, und sie erfüllt vielfältige Funktionen für Individuen und Gesellschaften. In der Regel erleben wir Muttersprache und Fremdsprache im Alltag als Kommunikationsmittel. Wenn außerhalb der Schule eine Fremdsprache erlernt wird, nennt man diesen Spracherwerb „ungesteuert“; der Fremdspracherwerb in der Schule wird als „gesteuert“ charakterisiert. Im gesteuerten beziehungsweise institutionalisierten Spracherwerb tritt häufig der „normale“ Charakter von Sprache zurück und Sprache wird auf das System Sprache, auf Lexik und Grammatik, reduziert. Diese Reduktion ist dem Erwerb der fremden Sprache nicht zuträglich.

Es ergibt sich so die Orientierung am „Interaktionsmodell“, das für den institutionalisierten Spracherwerb den Aktivitäten zwischen Lehrenden und Lernenden – zum Beispiel das Aushandeln von Bedeutungen, das Nachfragen und Nachhaken der Lernenden, Aufforderungen der Lernenden, deutlicher zu sprechen oder auch Bitten um Wiederholung, Erklärung, Übersetzung – die entscheidende Wirkung für das Erlernen der Zielsprache zuschreibt. Das Kind lernt seine Muttersprache in einer Interaktion und in einem Dialog mit der Mutter. Erwachsene sind beim Sprachenlernen der Kinder wie Verhandlungspartner, die mit dem Kind aushandeln, wie

Absichten deutlich gemacht werden können. Dass das Kind vor allem lernt, Intentionen zu versprachlichen und Informationen und Intentionen dem Gehörten zu entnehmen (und eben nicht isolierte Wörter und grammatische Regeln), wird zum Beispiel dadurch deutlich, dass explizit Äußerungen des Kindes unter Bezugnahme auf Absichten verbessert werden und nicht semantische oder syntaktische „Fehler“.

#### LEISTUNGSFÖRDERUNG UND LEISTUNGSFORDERUNG

Mit dem Bildungsplan 2004 wird für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht ein in einen didaktisch-pädagogischen Kontext eingebettetes System von Zielen und von Leistungsmessung vorgelegt. Dahinter steht ein Leistungskonzept, zu dem die WiBe die empirisch-theoretischen Entscheidungsgrundlagen liefert. Dieses pädagogisch-didaktische Leistungskonzept basiert auf theoretischen, vor allem sprachwissenschaftlich begründeten Erkenntnissen. Hinter einem pädagogischen Leistungsbegriff steht das demokratische Bildungsverständnis, das sich mit dem Ziel *Mündigkeit* identifiziert (vergleichen Sie Deutscher Bildungsrat 1970). Ergänzt wird dieser Begriff durch den didaktischen (fachdidaktischen) Leistungsbegriff. Das bedeutet:

- Dem Leistungsanspruch liegen (fach-)didaktische Kriterien zugrunde.
- Leistungsanforderungen sind zu konkretisieren und zu legitimieren: Ist das Geforderte leistbar, sinnvoll, messbar? Was ist die „richtige“ Leistungsforderung?

Lange konzentrierte sich die Diskussion zur Leistungsfeststellung im Grundschul-Fremdsprachenunterricht darauf, die Angemessenheit einer Benotung in Abrede zu stellen. Die Problematik der Notengebung wurde darin gesehen, dass diese Mängel in Validität (Gültigkeit),

<sup>3</sup> Im Bildungsplan 2004 wird das durch die *Leitgedanken Moderne Fremdsprachen* zum Ausdruck gebracht.



Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Intersubjektivität aufweise. Nun liegt aber die Problematik nicht primär darin, dass Ziffern respektive Noten die Ausdrucksformen der Leistungsmessung darstellen und dass die Ausdrucksform der Leistung zu wenig über die „eigentliche“ Leistung aussagt, sondern darin, dass das Zustandekommen der Zuordnung nicht klar ist: Die Problematik liegt nicht im Ziffernwert oder in der Ausdrucksform „Note“ begründet, sondern im Zustandekommen der Zuordnung, im Messvorgang, in der Intransparenz des Messobjekts, in Zweifeln am Messvorgang selbst, in Unklarheiten darüber, was denn Leistung im Fremdsprachenerwerb eigentlich ist.

Wichtig für das Verständnis sind daher die auf die Bildungsstandards aufbauenden Niveaunkretisierungen und Umsetzungsbeispiele. Niveaunkretisierungen werden auf drei Stufen formuliert. Nachfolgend werden die Definitionen im Rahmen des Bildungsplans Englisch Grundschule Klasse 2 aufgelistet:

#### NIVEAUSTUFE A:

- Lexikalische Kompetenz: Das Kind kann Wörter und Wendungen reaktivieren. Das Kind kann sich verständlich machen, unter anderem weil nicht vorhandene sprachliche Mittel sinnvoll ausgeglichen werden können und die Aussageabsicht deutlich wird. Die englische Sprache überwiegt.
- Flüssigkeit und Artikulation: Das Kind hat eine verständliche Aussprache. Das Kind passt die Intonation der Äußerungsabsicht an, was ihm teilweise auch gelingt.
- Grammatische und pragmatische Kompetenz: Das Kind kann in Form einer Aufzählung berichten. Es gliedert seine Äußerungen so, dass der Verlauf des Gesagten nachvollziehbar ist. Das Kind verbindet Wörter mit einfachen Konnektoren wie „and“. Es kann sprachlich

auf Objekte hinweisen „this“. Es bildet einfachste Sätze nach dem Satzmuster „this is a...“

#### NIVEAUSTUFE B:

- Lexikalische Kompetenz: Das Kind kann Wörter reaktivieren. Das Kind kann sich teilweise verständlich machen, unter anderem weil ansatzweise Versuche unternommen werden, nicht vorhandene sprachliche Mittel auszugleichen. Die deutsche Sprache wird eingesetzt, um die Aussagesicht abzusichern.
- Flüssigkeit und Artikulation: Das Kind hat eine verständliche Aussprache.
- Grammatische und pragmatische Kompetenz: Das Kind zählt auf, was dargestellt ist. In der Aufzählung ist eine Gliederung zu erkennen (zum Beispiel zuerst alle Farben, dann alle Tiere; von rechts nach links; von oben nach unten; vom Vordergrund zum Hintergrund etc.) Das Kind verwendet einfachste grammatische Strukturen wie „this is a“, „there is“.

#### NIVEAUSTUFE C:

- Lexikalische Kompetenz: Das Kind kann einzelne Wörter reaktivieren. Die deutsche Sprache hat eine stark stützende Funktion.
- Flüssigkeit und Artikulation: Das Kind hat eine verständliche Aussprache.
- Grammatische und pragmatische Kompetenz: Das Kind reiht einzelne Wörter aneinander. Das Kind verwendet kaum grammatische Strukturen. Es antwortet in Einwort-Sätzen.

In den Niveaunkretisierungen soll das jeweilige Niveau und die Durchdringungstiefe eines Bildungsstandards bei der Behandlung im Unterricht an Beispielen verdeutlicht werden. Zusammen mit den Umsetzungsbeispielen für die Fächer in den unterschiedlichen Schularten stellen diese Handreichungen dar und geben

praxisnahe und konkrete Hilfestellung bei der Arbeit mit den Bildungsstandards. Sie ermöglichen die Feststellung von Leistungsständen und den Grad der Erreichung der Bildungsstandards, wie sie im Kapitel Kompetenzen und Inhalte als Ziele niedergelegt sind. Anzustreben ist die Integration von Niveauekonkretisierungen in das Grundschul-Fremdsprachen-Curriculum als Bestandteil des Unterrichts. Transparente und der Grundschule angemessene Leistungsmessungen sind daher unverzichtbar für die individuelle und ganzheitliche Leistungsförderung.<sup>4</sup>

#### UNTERRICHT ALS INTERAKTIONSRaum

Die Wissenschaftliche Begleitung liefert Daten, die deutlich machen, wie Sprachlernprozesse im Interaktionsraum Unterricht stattfinden, wie die komplexe sprachlich-kommunikative Kompetenz in Teilkompetenzen gegliedert werden kann und welche Niveaustufen angemessen sind. Die Konzeption vom Interaktionsraum Unterricht liegt der Beschreibung von Lernprozessen und der Konzeption der in der WiBe entwickelten Didaktik des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts zugrunde. In dieser Funktion bildet sie auch die Grundlage der Bildungsstandards für Englisch respektive Französisch in der Grundschule des Bildungsplans 2004.

Vom Interaktionsraum Unterricht gehen wir aus und beschreiben die Beobachtungen aus vier Grundschuljahren. Bei den Ergebnisdarstellungen handelt es sich nicht um Beschreibungen von sogenannter *best practice*. Um das geht es in der Wissenschaftlichen Begleitung nicht; es ist nicht die primäre Aufgabe der WiBe, Unterrichtsentwürfe vorzulegen, sondern Entscheidungsgrundlagen dafür zu schaffen, wie wir das Sprachenlernen der Kinder wahrnehmen, verstehen und beurteilen können.<sup>5</sup>

Interaktion ist – gleich welche didaktisch-pädagogischen Leitlinien den Grundschul-Fremdsprachenunterricht prägen – immer der Sprach-Lernkontext. Die Interaktion kann mehr oder weniger günstig sein für das Sprachenlernen der Kinder. Sprachunterricht muss, um einigermaßen erfolgreich zu sein, innerhalb der eingeschränkten Möglichkeiten die „weite Welt“ der echten Interaktion in geeigneter Form „abbilden“, und zwar so abbilden, dass die normalen Lernprozesse möglich sind. Die Interaktion muss also aus der Perspektive der Kinder sozial bedeutsam sein und ihre sozialen und diskursiven Kompetenzen (heraus)fördern.

<sup>4</sup> Eine knappe, anschauliche und alle Schularten umfassende Darstellung gibt Weskamp, Ralf (2003): Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe 1 – Gymnasiale Oberstufe Hannover: Schroedel.

<sup>5</sup> Es wurden 2004 publiziert: Praxiserfahrungen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Exemplarische Unterrichtseinheiten zur Verdeutlichung der kohäsiven Sprachendidaktik und des immersiv-reflexiven Lehrens und Lernens. In: Lehren und Lernen/Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht, 9, September 2004, S. 3-39. [E. Werlen, U. Bader, C. Bleutge, J. Haunss, E. Kaden, M. L. Laipple, S. Manz, F. Mekaoui, J. Obermann, G. Sedeqi]

### III

## Durchführung der Wissenschaftlichen Begleitung

#### DATENBASIS

Entworfen wurde die WiBe 1999, als Baden-Württemberg plante, den Grundschul-Fremdsprachenunterricht einzuführen. Die Einführung geschah zunächst auf der Basis des Bildungsplans 2001<sup>6</sup>. Baden-Württemberg hat 2001 an 464 Grundschulen des Landes mit dem Fremdsprachenunterricht in Klasse 1 angefangen. Ab dem Schuljahr 2003/2004 wurde begonnen, an allen 2500 Grundschulen ab Klasse 1 Fremdsprachenunterricht anzubieten. Außerdem musste versucht werden, diese Innovation in die Diskussion über nationale Bildungsstandards, die ab 2000 geführt wurde, einzubringen.<sup>7</sup>

Die Ergebnisse der WiBe wurden kontinuierlich ab 2001 in fünf Zwischenberichten niedergelegt; alle Zwischenberichte sowie weitere Materialien sind zugänglich unter: [www.kultusportal-bw.de](http://www.kultusportal-bw.de).

In Fallstudien, die im Rahmen der WiBe-Klassen entwickelt wurden, haben Wissenschaftler die Lernprozesse der Kinder während der vier Grundschuljahre beobachtet, aufgezeichnet und transkribiert. Auf der Basis von Analysen und Interpretationen dieser Unterrichtsdokumentationen, von Protokollen über die Lernprozesse der Kinder sowie vom Unterrichtsgeschehen entstanden empirische Bildungsstandards und Instrumente zur Leistungsmessung. Für das besonders komplexe und noch wenig beschriebene Phänomen der Interaktionskompetenz und der

Sprachlernkompetenz wurden detaillierte Aufgabenstellungen entwickelt und erprobt. Darüber hinaus wurden Einzelinterviews durchgeführt.

Die Longitudinalstudie begann mit dem Schuljahr 2001/2002, dem ersten Schuljahr der WiBe-Klassen, und endete mit dem Schuljahr 2004/2005, dem vierten Schuljahr der WiBe-Klassen. Im ersten Schuljahr wurden in neun Grundschulklassen und drei Sonderschulklassen in der Regel wöchentlich eine Lektion beziehungsweise Sequenz Englisch-/Französischunterricht gefilmt. Im zweiten Schuljahr wurde in denselben Klassen in der Regel zweiwöchentlich eine Lektion beziehungsweise eine Sequenz gefilmt. Im dritten Schuljahr wurde in sechs Grundschulklassen und drei Sonderschulklassen dreiwöchentlich gefilmt. Das vierte Schuljahr konnte nur reduziert dokumentiert werden. Insgesamt wurden ca. 500 Zeitstunden aufgezeichnet. Um die Lernprozesse beschreiben und interpretieren zu können, wurden die Unterrichtsdokumentationen transkribiert.

Damit die Lernprozesse und ihre Entwicklung über die vier Grundschuljahre hinweg besser erfasst werden können und um gerade die Bildungsstandards und Niveaunkretisierungen der interaktiven Kompetenzen und der Sprachlernkompetenz deutlicher fassbar zu machen, wurden am Ende eines jeden Schuljahres Einzelinterviews (à 20 Minuten) durchgeführt. Diese Daten dienen der Beschreibung von Lernprozessen: Über die vier

<sup>6</sup> Bildungsplan für die Grundschule. Ergänzung: Fremdsprachen Englisch/Französisch. 26. April 2001. Lehrplanheft 1/2001. Hg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. 2001.

<sup>7</sup> Bildungsplan 2004: Bildungsplan für die Grundschule vom 21. Januar 2004. Hg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart. „Der Bildungsplan tritt am 1. August 2004 mit der Maßgabe in Kraft, dass er erstmals für die Schülerinnen und Schüler Anwendung findet, die im Schuljahr 2004/05 in die Klassen 1 und 2 eintreten. Gleichzeitig tritt der Bildungsplan für die Grundschule vom 19. Januar 1994 (Lehrplanheft 1/1994) mit der Maßgabe außer Kraft, dass er letztmals für die Schülerinnen und Schüler gilt, die vor dem Schuljahr 2004/05 in die Klasse 2 eingetreten sind.“ Für die anderen Schularten vergleichen Sie [www.kultusportal-bw.de](http://www.kultusportal-bw.de).

Grundschuljahre hinweg wurden 274 Einzelinterviews durchgeführt (142 Englisch, 132 Französisch). Aus dem ersten Schuljahr liegen insgesamt 130 Einzelinterviews (Juli 2002: 74 Englisch, 56 Französisch) vor; aus dem zweiten Schuljahr insgesamt 74 Einzelinterviews (Juli 2003: 39 Englisch, 35 Französisch); aus dem dritten Schuljahr insgesamt 43 Einzelinterviews (Juli 2004: 16 Englisch,

27 Französisch); aus dem vierten Schuljahr stehen insgesamt 27 (Juli 2005: 13 Englisch, 14 Französisch) zur Verfügung.

#### ZEITLICHE GLIEDERUNG

Die nachfolgende Tabelle vermittelt eine Übersicht über die Phasen der Wissenschaftlichen Begleitung:

PHASEN der WiBe		ETAPPEN	
erste Phase	bis Juli 2001	erster Zwischenbericht Juli/August 2001	Grundlagen Lehrplan/Bildungsplan 2001 beziehungsweise 2004 + Darstellung WiBe
zweite Phase	August 2001 bis September 2002	zweiter Zwischenbericht September 2002 bis Dezember 2002 (Januar 2003)	Das erste Schuljahr – Resümée Zwischenergebnisse - zur Lehrplan-Evaluation - zu Entscheidungsgrundlagen/ Schwerpunkt Unterrichtsgestaltung - Erste Empfehlungen für Maßnahmen
dritte Phase	Oktober 2002 bis Januar 2003	dritter Zwischenbericht Januar 2003 bis Mai 2003	Erste Bilanz: 1 1/2 Jahre Pilotphase Weitere Zwischenergebnisse - zur Lehrplan-Evaluation - zu Entscheidungsgrundlagen/ Schwerpunkt Leistungsförderung + Leistungsmessung - Empfehlungen für Maßnahmen
vierte Phase	Februar 2003 bis Dezember 2003	vierter Zwischenbericht Dezember 2003	Zusammenfassung der Erfahrungen Auswertungen - Unterrichtsdokumentation - Befragungen der Pilotschulen - empirische Standards / Portfolios
fünfte Phase	Januar 2004 bis Dezember 2004	fünfter Zwischenbericht Dezember 2004	Vorschläge Lehrplan-Modifikation
sechste Phase	Januar 2005 bis Dezember 2005	sechster Bericht: Schlussbericht	Empfehlungen zur Umsetzung

## IV Ausgewählte Ergebnisse

### KONTINUIERLICHE WEITERENTWICKLUNG DER LERNPROZESSE

Die Unterrichtsbeobachtungen der WiBe konzentrieren sich auf Lernprozesse der Kinder: auf die kleinen Schritte in der einzelnen konkreten Unterrichtsstunde und auf die Progression im Laufe der vier Lernjahre der Grundschule. Das umfassende Eintauchen in die Sprachlernsituation in Verbindung mit der reflektierenden Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen Angebot innerhalb und außerhalb des Unterrichts ist für das Grundschulkind der entscheidende Lernprozess. Das umfassende Eintauchen in die Sprachlernsituation ermöglicht es dem Kind, sich die fremde Sprache mit Hilfe seiner vorhandenen Kompetenzen zu erschließen. Bereits das Grundschulkind hat mit dem Erlernen seiner Muttersprache Fähigkeiten erworben, um neue Sprachen zu erlernen. Kinder mit Migrationshintergrund haben in der Regel diese Erfahrung mit der Herkunftssprache und mit der Lokalsprache erworben. Ein Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund bzw. häuslicher Mehrsprachigkeit und hoher Flexibilität bei den Sprachlernstrategien und den kommunikativen Leistungen einerseits und eine hohe Frustrationstoleranz bei offensiven Verstehensanstrebungen andererseits scheint zu bestehen; die noch schmale Datenbasis lässt allerdings nur vorsichtige Schlüsse zu. Eine besonders vorteilhafte Stellung der Kinder aus einem romanischen Sprachhintergrund scheint sich zu bestätigen.

Die Kinder erreichen Ende Klasse 2 den in den Standards vorgesehenen Leistungsstand. Sie steigern ihre Leistungen beinahe in jedem einzelnen Testteil kontinuierlich; es kann – gestützt durch die Unterrichtsbeobachtung – davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler

basale Grundlagen für die erfolgreiche Interaktion in der Zielsprache gemeistert haben. Die Auswertungen der Unterrichtsdokumentation zeigen, dass die Kinder Ende Klasse 2 über das basale Rüstzeug verfügen, erfolgreich in der Zielsprache zu interagieren, wenn sich die Interaktionspartnerin bzw. der Interaktionspartner gänzlich auf sie einstellt. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich ihre interaktive Kompetenzen selbstständig weiterentwickeln werden; ab dem Zeitpunkt, an dem basale interaktive Fähigkeiten erworben sind, ist es vor allem die Progression im Bereich der sprachlichen Mittel (pragmatische, lexikalische, phonologische und grammatische Kompetenzen), die die interaktiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler weiter voranbringen werden. Die Untersuchung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche aus dem Bildungsplan, wie Sprachlernkompetenz, Lernstrategien, Kommunikative Strategien und interaktives Verhalten oder die Beherrschung der sprachlichen Mittel, hat mit Hilfe der Einzelinterviews gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche und individuell geprägte Strategien anwenden, um Gesprächspartner zu verstehen, sich interaktiv zu beteiligen und verbale Äußerungen zu einer Geschichte zu produzieren. Diese Strategien stellen als Sprachlernerfahrungen das Fundament für den weiteren Prozess des Fremdsprachenlernens dar.

Die Kinder sind Ende Klasse 4 in der Lage, einen ihnen gut bekannten Text mit einfachen Mitteln zu strukturieren. Damit können die Schülerinnen und Schüler etwas beschreiben und eine zeitliche Abfolge oder einen Handlungsstrang erzählen, indem sie logisch aufzählend reihen, nachvollziehbar gliedern und einfache Strukturwörter verwenden; sie erreichen so den in den

Bildungsstandards Klasse 4 für diesen Kompetenzbereich vorgesehenen Leistungsstand. Während sich im dritten Schuljahr Interaktionspartner noch sehr auf die Schülerinnen und Schüler einstellen müssen, zeigen die Kinder in der vierten Klasse bereits erste Ansätze, sich selbstständig und selbstbewusst in die Interaktion einzubringen und bei geeigneten Bedingungen eigene Gesprächsimpulse zu setzen. Wie aus den Erläuterungen zu den Transkriptionsausschnitten hervorgeht, erlangen die Kinder nach vier Jahren Frühenglischunterricht die Fähigkeit, sich im Rahmen von Themenfeldern, die in den Bildungsstandards genauer umrissen werden, kommunikativ verständlich auszudrücken. Ihr grammatischer Leistungsstand ist dagegen uneinheitlich.

#### REFLEXION UND DIALOG IN DER INTERAKTION ERMÖGLICHEN

Interaktion besteht, sobald sich Menschen begegnen. Selbst dann, wenn die Menschen vorgeben, keinerlei Notiz voneinander zu nehmen, interagieren sie<sup>8</sup>: So kommunizieren sie durch dieses Verhalten zum Beispiel die Absicht, in Ruhe gelassen werden zu wollen. Auch bzw. gerade in der Klassenzimmersituation ist Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ständig gegeben. Diese Konstanz ist das erklärte Ziel von Unterricht und die Basis schulischer Ausbildung. Jedes Kind steht in ständiger Interaktion sowohl mit der Lehrkraft als auch mit seiner Klasse, auch wenn es eventuell in keiner merklichen bzw. messbaren Weise auf sie reagiert. Die Kinder haben nicht nur die Möglichkeit, sich selbst in einen Interaktionsrahmen mit der Lehrkraft zu begeben, sondern sie können im Rahmen des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts auch eine Beobachterposition einnehmen und so aus den Interaktionsprozessen, die permanent um sie herum ablaufen, lernen.

Die wachsende Interaktionskompetenz der Kinder zeigt sich immer dann am deutlichsten, wenn sie in eine Gesprächssituation gebracht werden, die eine eindeutige Erwartungshaltung von Seiten der Gesprächspartner spüren lässt. Im Bereich *Pragmatische Kompetenz* können die Schülerinnen und Schüler Textsorten (Sachtext, Erzählung, Dialog) unterscheiden; sie können Satzstrukturen an Satzmelodie, Darbietung und Konjunktion erkennen und selbst einfache Gliederungsmerkmale und Sprechpausen verwenden wie *et, parce que*; sie sind in der Lage, etwas zu beschreiben und eine zeitliche Abfolge oder einen Handlungsstrang zu erzählen, indem sie einfache Strukturwörter verwenden.

Ziemlich unabhängig von der Art und Weise, wie unterrichtet wird, lernen Kinder, indem sie die in der Interaktion eingebettete Fremdsprache zu verstehen suchen. Sie lernen durch die Interaktion – sie verstehen (global), was sprachlich gemeint sein könnte, weil sie (Teile der Interaktion bzw.) die Interaktion verstehen, deren Teil die Fremdsprache ist. Für die Interaktion heißt: Das erschlossene fremdsprachliche „Material“ setzen Kinder auf der Basis von Hypothesen darüber, was es mit diesem Material auf sich haben könnte, „irgendwie“ ein. Sie erproben es in Interaktion (in der Regel mit der Lehrkraft), aber auch mit Mitschüler/innen und Familienangehörigen (also außerhalb der Schule; deshalb ist Austausch ein unverzichtbarer Faktor!). Diese Erwerbsweise entspricht einem immersivreflexivem Lehren und Lernen: Sprachlich-kommunikatives Können und Wissen in der Konstellation des schulischen („institutionalisierten“/„gesteuerten“) Fremdsprachenlernens wird immersiv im Sinne von eingetaucht in die Interaktion und in die Sprachlernsituation und reflektierend im Sinne von Hypothesen bildend, Ordnung sichernd und Strategien entwickelnd erworben.

<sup>8</sup> Vergleichen Sie die berühmte „Man kann nicht nicht kommunizieren“-Formel von Paul Watzlawick.

Immersion bzw. das so genannte „Sprachbad“ ist nicht primär als Eintauchen in die Zielsprache, sondern das „Eintauchen“ in die Sprachlernsituation bzw. in die Sprachlerninteraktion zu verstehen. Immersives Lehren und Lernen ist ein Prinzip, das den Kindern ein Sprachangebot macht, das Teil von Interaktionen ist und das an Handlung, Situation und Erlebnis gebunden ist bzw. Fremdsprachliches in Handlungen einbettet oder Handlungen begleiten lässt. Eine „reine“ Immersion, nur „Sprachbad“, ist allerdings keine angemessene Didaktik. Bloßes situatives Verstehen ist lexikalisch und grammatikalisch wirkungslos bzw. bleibt zu sehr dem Spekulativen verhaftet und erlaubt im institutionalisierten Kontext keine ausreichende Kompetenzeinschätzung (vergleichen Sie Rolle der Selbstevaluation). Notwendig sind sowohl das analytische Erfassen des Gesprochenen – das Reflektierende – als auch der Dialog, in dem Lernende aktiv nach Lösungen suchen.

#### **KINDLICHE PHANTASIE UND KREATIVITÄT FÖRDERN UND FORDERN**

Sehr deutlich zeigt sich der Einfluss des kindlichen Weltwissens auf seine Lernersprache und die geäußerten Inhalte. Ein von diesem persönlichen Wissens- und Erfahrungsschatz abgekoppelter Sprachunterricht ginge an den Kindern vorbei. Kindgerechte Sachfachelemente erhöhen die Authentizität der kommunikativen Situation und verschaffen dem Sprachunterricht die nötige Glaubwürdigkeit und Akzeptanz. Intellektuell unterfordernde Materialien scheinen die Sprachlernprozesse, insbesondere auch Sprachproduktion, eher zu verhindern. Sehr hoch muss der Anteil der kindlichen Phantasie und Kreativität am Sprachlernprozess angesetzt werden. Hier liegen die Grenzen für starke Steuerungs- und Lenkungsbemühungen durch die Lehrkraft aber auch für zu geschlossenes und wenig Redeabsichten ermöglichendes Unterrichten.

Die im Vergleich zum Englischen relative Ferne der französischen Sprache, ihre Aussprache und Orthographie und der in Deutschland – selbst im grenznahen Bereich – fehlende subkulturelle Einfluss durch Medien, Showgeschäft usw. lassen die Progression im Bereich der produktiven sprachlichen Mittel bei den Kindern dennoch anwachsen. Die Bereitschaft, sich auf die Risiken einer als kompliziert wahrgenommenen Syntax einzulassen, führt im Bereich der produktiven Kompetenzen noch zu häufigen Ein-Wort-Antworten. Die Verstehensleistungen der Kinder sind dabei aber hoch und ritualisierte Formen spielen eine große Rolle.

#### **TRANSFERMÖGLICHKEITEN SCHAFFEN**

Im Hinblick auf vorliegende Bilder werden bereits bekannte einfachste grammatische Strukturen, Redemittel und Lexik reaktiviert und bewusst eingesetzt. Hierbei kann ein Transfer stattfinden: Das Kind reaktiviert für gestellte Aufgaben sprachliche Strukturen, die es in verschiedenen Kontexten kennen gelernt hat und kombiniert sie in Anpassung an die Aufgabe neu. Es verwendet so reflektiert Bekanntes in bisher unüblicher Weise: Sprachliche Elemente aus Reimen, Liedern, Versen und Geschichten können, wenn sie bereits in verschiedenen Kontexten aufgetaucht sind, aus diesen isoliert, als Versatzstücke erkannt, durch Ergänzung oder das Weglassen von Wörtern, Wendungen und Sätzen verändert und der Aufgabe angepasst werden. Damit findet auch ein Textsortenttransfer statt: Sprachliche Elemente aus Liedern, Versen, Reimen und Geschichten werden in vorhandene Textmuster zur Textsorte *Bildbeschreibung* zusammengeführt. Bewertet werden können die Leistungen nun anhand von beschreibenden Skalen, wobei für jede relevante Kategorie (Umgang mit Lexik, Umgang mit Grammatik und Pragmatik, Umgang mit Artikulation und Flüssigkeit) eine Skala zur Verfügung gestellt wird.

In einer Skala wird eine prägnante Kompetenzbeschreibung (*Deskriptor*) aus dem Leistungsbeschreibungssystem für die jeweiligen Indikatoren gewählt und als ‚bestanden‘ deklariert. Ausgehend davon kann man stufenweise übertroffene oder gute Leistungen definieren (vergleichen Sie Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen).

Die Fähigkeit der Kinder, sich als zunehmend kompetentere Gesprächspartner auszuweisen, und gelegentlich eigene zielsprachliche Gesprächsimpulse zu setzen, bedingt eine Zunahme an sprachlichem Wissen. Dies wird zusätzlich zum Sprachunterricht noch dadurch begünstigt, dass die Lernenden mittlerweile sensibilisiert sind, auf zielsprachliche Wörter und Phrasen in ihrem Alltag zu achten, sodass sie ihr Sprachwissen über Film, Funk und Fernsehen erweitern. Diese Entwicklung ist durch die augenblickliche politisch-ökonomische Lage stark durch das Englische geprägt.

Einige Kinder zeigen in der vierten Klasse bereits erste Anzeichen der Vorpubertät; womit die Entwicklung neuer Interessensgebiete einhergeht, die bei Jugendlichen einen hohen Stellenwert haben, wie Popmusik, Fernsehstars und Trendsportarten. Da Jugendkultur zur Zeit stark einem anglophonen Einfluss unterliegt, entstehen durch die intensive Beschäftigung mit Hip Hop, Computerspielen oder Skateboardfahren viele Berührungspunkte mit der englischen Sprache.

Die Dominanz des Englischen im Alltag müsste pädagogisch-didaktisch betrachtet eigentlich dazu führen, dass bevorzugt als erste Sprache gerade nicht Englisch unterrichtet wird. Um das Bildungsziel *Mehrsprachigkeit* zu erreichen, müsste in Baden-Württemberg grundsätzlich die Nachbarsprache Französisch die erste Zielsprache sein.

Eine Aufgabe dem eigenen Vermögen anzupassen, lexikalische Elemente neu zu kombinieren, elementare Lücken zu erkennen, auszugleichen und zu beheben, sind die eigentliche Leistung. Diese Prozesse bestimmen einen

strategiebasierten Umgang mit Lexik, der Lexik nicht isoliert, sondern funktional im Kontext betrachtet. Entsprechend dem Stand im sprachlichen Lernprozess beispielsweise für Klasse 2 bedeutet dies für ein erreichtes Niveau:

- Das Kind kann Wörter reaktivieren.
- Das Kind kann sich großteils verständlich machen, beispielsweise weil ansatzweise Versuche unternommen werden, nicht vorhandene sprachliche Mittel auszugleichen.
- Die deutsche Sprache wird eingesetzt, um die Aussageabsicht abzusichern.

Im Bereich *Lexikalische Kompetenz* kennen sie einfache Satzformeln zu konventionalisierten Interaktionssituationen, wie zum Beispiel *Bonjour! Ça va bien! D'accord!*, ritualisierte Redemittel und standardisierte Wendungen. Weiter sind vernetzte Wortschatzbestände zu erkennen, die durch bildliche oder sprachliche Stimuli abgerufen werden können. Durch markante Intonation, durch die Wiederholung einzelner Wörter oder Wortgruppen, von Satzteilen, durch häufig gestellte Fragen oder Umformulierungen, bei denen bereits Bekanntes in neuer Satzbau-Umgebung wiederholt wird, werden die Schüler befähigt, zielsprachliche Äußerungen zu produzieren. Es ist dabei von großer Bedeutung, dass erwachsene Gesprächspartner sich in die Lage der Kinder hineinversetzen, möglichst viel mit ihnen sprechen und sie trotz des noch mangelnden Wortschatzes als vollwertigen Gesprächspartner begreifen.

#### **GRAMMATIK: REGELERKLÄRUNG EINFLIESSEN LASSEN**

Unter pragmatischen Fähigkeiten werden im Sinne des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*, Fähigkeiten verstanden, einen Diskurs bzw. einen Text zu strukturieren. Einfachste Strukturierungsmerkmale, wie logische Anordnung, einfachste kohäsive Mittel wie Verknüpfungen mit



*and/et* oder Verweisen (zeigen, *here/ici*) sind im Hinblick auf die Verständlichkeit einer Äußerung ebenso entscheidend wie die funktionale Anwendung lexikalischer und grammatischer Mittel. Viele dieser Fähigkeiten bringt das Kind bereits aus der Erstsprache mit.

Der Leistungsbegriff orientiert sich am Ziel, sich verständlich mitteilen zu können und vor allem am Lernprozess. Eine Fokussierung und Eingrenzung von *Leistung* auf grammatisch korrekte Strukturen ist weder dem Lernprozess noch dem Ziel angemessen und würde einen reflexiven Sprachgebrauch missachten, wenn nicht gar den Aufbau eines komplexen Sprachsystems stören und behindern. Das Kind reaktiviert in diesem Bereich einfache, ihm vertraute Strukturen und es kombiniert vorhandene sprachliche Strukturen neu, so dass die Anforderungen für ein erwartetes Niveau wie folgt beschrieben werden können:

- Das Kind zählt auf, was dargestellt ist.
- In der Aufzählung ist eine Gliederung zu erkennen (beispielsweise zuerst alle Farben, dann alle Tiere; von rechts nach links; von oben nach unten; vom Vordergrund zum Hintergrund; und dergleichen mehr).
- Das Kind verwendet einfachste grammatische Strukturen, wie *this is a, there is / il ya, c'est*.

Von wissenschaftlicher Seite wäre es in Anbetracht der geringen Kontaktzeit mit der Fremdsprache zu begrüßen, wenn in Situationen, in denen solche Fragen der Kinder auftreten, explizites Formtraining und Regelerklärung in den Grundschul-Fremdsprachenunterricht einfließen würde. Wenn das vor allem dann geschieht, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler es einfordern, bestünde auch eine gewisse Kontrolle darüber, dass sich dieses Lernangebot nicht verselbstständigt. Vorstellbar wäre, diese Informationen im Kontext von Niveaueinkonkretisierungen einfließen zu lassen – sollten diese Teil des Curriculums werden. Eine Beschleunigung und stärkere

Steuerung der ablaufenden Lernprozesse (mit dem Ziel, die grammatische Kompetenz der Kinder auf eine solide Basis zu stellen) ist gerade in Hinblick auf die Einführung der zweiten Fremdsprache, die für viele der Kinder ab Klasse 5 ansteht, von Belang.

Wie aus den Transkriptionen hervorgeht, erlangen alle Kinder nach vier Jahren Grundschul-Fremdsprachenunterricht die Fähigkeit, sich im Rahmen von Themenfeldern, die in den Bildungsstandards genauer umrissen werden, kommunikativ verständlich auszudrücken. Während ziel-sprachliche interaktive Kompetenzen bei allen Kindern zwar mit einer gewissen Schwankung aber grundsätzlich als vorhanden festgestellt werden können, ist demgegenüber ihr grammatischer Leistungsstand relativ uneinheitlich. Deshalb stellt sich nach vier Jahren Grundschul-Fremdsprachenunterricht die Frage, ob „etwas mehr“ gezielte grammatische Instruktion im Rahmen des Curriculums nicht sinnvoll, angemessen und wünschenswert wäre. Zumal die Kinder häufig explizit nach grammatischen Regeln fragen: So wollen sie beispielsweise wissen „ob man das im Englischen immer so sagt“ oder „warum es im Englischen nicht *the Mr. Miller*“ heißen darf. Laut den Lehrenden sind es vor allem die leistungsstärkeren Kinder, die systematische(re) Instruktion bzw. explizite Regeln einfordern. Solchen direkten Anfragen der Kinder, die zeigen, dass sie bereit sind, metasprachliches Wissen aufzunehmen, nicht nachzugeben, wäre unpädagogisch: Die Reaktion von Schülerinnen und Schülern auf die direkte Instruktion der Lehrkraft zeigen, dass Kinder unter bestimmten Umständen durchaus in der Lage sind, derartige Anregungen sogar sofort korrekt umzusetzen. Grammatische Phänomene, die sich zur expliziten Behandlung im Unterricht anbieten würden, sind solche, die sich die Schülerinnen und Schüler nur schwer aus dem Sprachangebot der Lehrkraft ableiten können, da sie sie im Allgemeinen nicht häufig genug präsentiert

werden können: dazu gehören im Englischen diverse unregelmäßige Pluralbildungen, einige unregelmäßige Verben, die Zusammensetzung der Present Progressive-Form oder eben wie im obigen Beispiel, der spezifische englische Gebrauch des bestimmten Artikels. Ein verengter Blick auf grammatische und lexikalische Korrektheit anstatt ein Blick auf interaktive und kommunikative Kompetenzen mag im Sinne eines gesteuerten, schulischen

Fremdsprachenunterrichts, wie er in der Sekundarstufe I häufig praktiziert wird, Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung möglicherweise als unzureichend wahrnehmen. Eine solche Einschätzung würde aber außer Acht lassen, dass die Schülerinnen und Schüler in den vier Grundschuljahren Mut und Fähigkeit zum Sprechen und Kommunizieren, zum Ausprobieren und Kombinieren zielsprachlicher Äusserungen entwickelt haben.

## V

## Beispiele

**KLASSE 2 ENGLISCH – MÜNDLICHE PRODUKTION**

Die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler wird folgendermaßen erläutert:

**PHASE 1:**

Die Lehrperson zeigt der Klasse das Bild, das die Kinder beschreiben werden. Die Lehrperson erklärt anhand des Bildes, welchen Punkten die Beschreibung folgen soll:

Beschreibe, was auf dem Bild dargestellt ist.

Beschreibe, was auf dem Bild geschieht.

Die Lehrperson demonstriert die Beschreibung, indem sie das Bild selbst beschreibt. Das Bild mit der Aufgabenstellung bleibt danach für alle gut sichtbar im Klassenzimmer hängen.

**PHASE 2:**

Die Lehrperson teilt das entsprechende Bild der Klasse aus. Die Kinder bilden Gruppen und üben in der Gruppe das Beschreiben des Bildes ein. Die Gruppe trägt die Beschreibung vor. Die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler äußern sich im Hinblick auf die Kriterien und die Verständlichkeit zu der Bildbeschreibung. Das Kind darf die Lehrperson als Hilfe benutzen.

**PHASE 3:**

Jedes Kind trägt seine Bildbeschreibung einzeln der Lehrkraft vor. Diese Phase wird auf Video festgehalten und dient zur Bewertung.

Für diese Aufgabe füllt die Lehrkraft diesen Erfassungsbogen aus:



## ERFASSUNGSBOGEN 2: NACH DER PRÄSENTATION

Erfassungsbogen für:

Datum:

Direkt nach der Präsentation sollten in diesem Bogen der erste Gesamteindruck festgehalten werden. Hierbei kann die mit Ziffern versehene Zeichnung zu Hilfe genommen werden.

Kriterien Gesamteindruck	ja	ansatzweise	kaum	nein
Gliederung ersichtlich				
Äußerungsgrenzen ersichtlich				
insgesamt verständlich und nachvollziehbar				
versucht, Komplexes zu äußern				
versucht, nicht vorhandene sprachl. Mittel auszugleichen				
Wendungen verwendet				

## MIKROANALYSE EINER INTERAKTIONSSEQUENZ

Die Sprachhandlungen der Lehrkräfte sind ein stets kontrolliertes und zielführend strukturiertes spiralförmiges Lernangebot. Immer wieder, wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen, bleibt dabei ein Element des Lernangebots einfach, vertraut und zugänglich, ein anderes ist komplex und bietet Möglichkeit zur Ausdifferenzierung im Sprachlernprozess (vergleichen Sie Bildungsplan 2004: 72). Spiralität bezieht sich solcherart auf Lernprozesse und auf Lehrprozesse gleichermaßen. Das Bild der Spirale verdeutlicht die Beschaffenheit des „natürlichen“ Sprachlernprozesses. Menschen lernen Sprachen nicht in einer linearen Abfolge kleiner Schritte und herausgelöst aus Situationen, sondern in einer Kreisbewegung, die immer weiter ausgreift und die verschiedenste Zugänge zum Sprachsystem mobilisiert und in der sich Überschneidungen von Bekanntem und Unbekanntem bilden.

Das Beispiel stammt aus einer ersten Klasse nach 17 Wochen (sic!) Englischunterricht. Es handelt sich um die Mikroanalyse von Spiralität einer kurzen Unterrichtssequenz, die zeigt, wie sich Spiralität in stetigen Wiederaufnahmen, in Redundanzen auf allen Ebenen des Unterrichtens realisiert, wie das Lernangebot Anknüpfung und Ausdifferenzierung beinhaltet. Die analysierte Sequenz zeigt die Einbettung der *Mikro-Spiralität* als Ineinander von Bekanntem und Neuem. Die analysierte Sequenz ist in die *Unterrichtseinheit School Things* eingebettet, deren

Zentrum eine dialogische Sprachhandlungssituation ist, die von der Lehrkraft von CD eingespielt wird. An dieser CD-Sprechhandlungssituation sind drei Schulkinder beteiligt; die Schulsachen zweier Schulkinder geraten durch ein Missgeschick durcheinander und müssen vom dritten Schulkind an die beiden Besitzer zurückverteilt werden. Vor der dialogischen Handlungssequenz werden auf der CD die Ausgangssituation und die drei Beteiligten von einer Sprecherin kurz vorgestellt.

Im Vorfeld dieser Sequenz wurde Bekanntes geschaffen: Bereits in der neunten Schulwoche fand eine isolierte Sequenz zu diesem Thema statt, wobei der Schwerpunkt auf der Bezeichnung der einzelnen Schulgegenstände lag. Seither waren die Schulgegenstände Teil des täglich in der Unterrichtssprache respektive Unterrichtsinteraktion gegebenen Lernangebots. Außerdem ließ die Lehrkraft den Schulranzen auch im Schulalltag *integrativ* – also in anderen Fächern – in entsprechend authentischen Situationen in der Zielsprache auspacken und einpacken. Die Bezeichnungen der Schulgegenstände sind den Lernenden rezeptiv gut bekannt. In der direkten Fokussierung der Schulgegenstände bildet diese Stunde die dritte Unterrichtssequenz. Den Kindern sind zu diesem Zeitpunkt auch neben themengebundenen Wortschatzeinheiten strukturelle und lexikalische Komponenten der Beschreibungssprache vertraut: Sie kennen aus vorangegangenen Erzähl- oder Bildbetrachtungssituationen,

Formulierungen wie *this is, there are*. So reduziert sich das spezifisch Neue auf die situationsspezifische Kombination der bekannten Elemente und auf einzelne Lexeme oder Lexemkombinationen (*He is running in the classroom*). Das Sprachangebot der Lehrkraft realisiert einen ziel-

führenden Umgang mit Hypothesenbildung durch Wiederholung und Ausdifferenzierung, die in Spezifizierungen, Alternativformulierung und Substitution besteht. Als Formen verbalisierter Hypothesen treten sprachliche Vorgriffe und Interimsäußerungen auf.

Zeit	Lehrkraft	Schüler/-innen
12:37:51	Oh, look at this picture! These are two girls... and this girl's name is Wendy....  Wendy...Wendy...Wendy... and this girl's name is Sally.	Sandy  Sally
12:38:24	So, and Wendy and Sally are friends.  Yes, they are friends.	Freunde
12:38:33	And they are in the same class.  They are in the same class.	in der Klasse
12:38:40	And this is Wendy's and Sally's table.  (LK nickt.)  And look – on the table there are two...  two books, yes, two books.	Tisch  Books
12:38:57	...and on the floor – look on the floor –  there is a pencil case  ...a pencil  a sharpener, a pencil sharpener, yes and  and another pencil case – well done. That's it.	Boden  Gemurmel  pencil, pencil sharpener  pencil, (a) rubber, pencil case.
12:39:27	Yes, for each girl is one pencil case, one pencil and one sharpener and one rubber.	S (unverständlich) – äußert wahrscheinlich, dass alle Dinge doppelt vorhanden sind.  rubber
12:39:40	So, there is also a boy in the class-room; you can't see him.  No, you cannot see him.  Yes, but his name is Mike.  Mike. And Mike is running in the class-room.  He is running in the classroom.	kein boy?!  Des kann man nicht sehen.  Mike.  schnell
12:40:08	...and now look what happens. Mike is running in the classroom (LK deutet die Bewegung an) and knocks the table... he knocks the table.  And now listen what happens.	schucken.
12:40:38	[dialogische Sprachhandlungssequenz von CD]	

Es zeigt sich eine redundante, Sicherheit vermittelnde Gesprächsstruktur. Einer informierend-beschreibenden und dem Spiralitysprinzip folgenden Äußerung der Lehrkraft zum Inhalt folgt eine Hypothese der Kinder zum Verständnis (Ersichtlich-Werden des spiralförmigen Lern- und Konstruktionsprozesses), die dann wiederum von der Lehrkraft bestätigt und/oder ausdifferenziert und/oder korrigiert wird. Die Formen der Hypothesenbildung sind unterschiedlich. Die Kinder wollen und dürfen sich nach jedem weiteren inhalts- und Sinn tragenden Element ihres Verständnisses versichern, was entscheidend ist.

Beispielhaft zeigt sich hier die Interaktionskompetenz der Kinder, die sogar so weit reicht, dass ihre Äußerungen sprachlich realisierte Spirality initiieren und die Lehrkraft zur Spirality motivieren. In einem ersten Schritt markiert die Lehrkraft verbal und/oder mit Hilfe von Intonation und/oder Gestik, ob die Hypothese so verifiziert werden kann oder ob sie korrigiert werden muss (Bestätigung: *Yes*, Nicken, Lob: *Well done*, Zurückweisung: *No*).

In einem zweiten Schritt nimmt sie die verbalen Hypothesen, die von den Kindern in isolierten sprachlichen Elementen geäußert werden, wieder auf (Wiederaufnahme) und bettet sie zumeist in eine syntaktische Struktur ein.

In anderen Fällen wiederholt sie auch die zuvor bereits geäußerte syntaktische Struktur nochmals mit besonderer

Betonung der Elemente, die die Kinder isoliert haben oder die sinnentscheidend sind. In einzelnen Fällen beschränkt sie sich auf die Wiederholung der entscheidenden Satzkonstituente. Wichtig dabei ist eben diese bestätigende Rückeinbettung des isolierten Ausdrucks der Kinder. Außer der reinen Einbettung in eine syntaktische Struktur gibt es die Ausdifferenzierung. Sie ist aus der Warte des Spiralitysprinzips dann das neue, die Komplexität steigernde Element („Mehrdarbietung“!).

Die Lehrkraft spezifiziert die zuvor gemachte Aussage situationsspezifisch in der Wiederaufnahme. (Beispiel .... *another pencil-case* / Struktur = bekannt; attributive Bestimmung = neu) Dieses Verfahren wird häufig auch zur Korrektur bei zu korrigierenden Verständnishypothesen verwendet.

Die Mikroanalyse belegt drei Dinge:

Erstens: Kinder wollen verstehen, und sie ringen um Verständnis.

Zweitens: Kinder wollen kommunizieren und in eine Lerninteraktion eintreten.

Drittens: Die Kinder sind in der Lage, aus dem Sprachangebot der Lehrkraft sowohl diejenigen Hinweise zu entnehmen, die sie zur Verstehenskonstruktion brauchen als auch Nachfragen zu äußern, die ihrem Sprachverständnis zuarbeiten.

Sie bewegen sich von Beginn an auf die Zielvorgaben des Bildungsplans 2004 zu.



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT