

Einleitung

Seit den 1970er Jahren werden in Deutschland unterschiedliche Ansätze für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule entwickelt und erprobt,¹ die zum Teil als Gegenentwürfe zum lehrbuchorientierten Unterricht zu verstehen sind (vgl. Sauer 2000: 54ff., Schmid-Schönbein 2001: 11ff.). Die Zielsetzung für den Lernbereich Fremdsprache prägt sich je nach Region unterschiedlich aus und wandelt sich in einigen Bundesländer im Laufe der folgenden Jahre (Bludau 1998a, 1998b, Sambanis 2000, Sauer 2000). In den 1980er Jahren verliert der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule an Beachtung, was nicht zuletzt auf die im Burstall-Report (1974) veröffentlichten Ergebnisse zurückgeführt wird, die zu einer eher verhaltenen bis kritischen Einschätzung möglicher Erträge des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe veranlassen. Auf den Rückgang des Interesses weist auch die relativ geringe Zahl an Publikationen in den 1980er Jahren hin (vgl. Sauer 2000: 70-78). In einigen Regionen gewinnen in jenen Jahren so genannte Begegnungssprachkonzepte an Beachtung, die vorrangig auf attitudinale Ziele ausgerichtet sind und die sprachliche Progression als nachrangig betrachten (vgl. Pelz 1987, 1999). Vielfach finden diese Konzepte mit Blick auf die sich einander öffnenden Länder Europas und die damit in Verbindung stehende Toleranzerziehung Zustimmung (Pelz 1987, 1989; Bebermeier 1989), doch schüren sie gerade wegen der weitgehenden Ausklammerung einer linguistischen Progression auch Kontroversen (Blank 1987, 1990; Doyé 1991; Sauer 1992).

In den 1990er Jahren steigt die Anzahl an Veröffentlichungen erneut an (Sauer 2000: 78-154). Dem Fremdsprachenunterricht wird als einem wesentlichen Baustein der Grundschulreform (Neuhaus 1991, Sauer 1993a, Baliko 1995, Faust-Siehl et al. 1995 Graf / Tellmann 1997, Bludau 1998a, b, c) aus gewandelter, inzwischen euro-paorientierter Perspektive wieder mehr Beachtung geschenkt, und es zeichnet sich eine „beherzte Aufbruchstimmung“ ab (Piepho

1 Die Bezeichnung *Frühbeginn* wird im Folgenden vermieden, da sie bereits in den 1990er Jahren für Programme entlehnt wird, die sich im Bereich von Lernen und Spielen (vgl. Hellwig 1995) ansiedeln. Als *Frühbeginn* sind zuvor schon die Versuche in den 1970er Jahren bekannt geworden, und auch der Fremdsprachenunterricht in der DDR ist als *Frühbeginn* bezeichnet worden (vgl. Schmid-Schönbein 2001: 21). Die vorliegende Schrift greift daher vorrangig auf die Bezeichnungen „Fremdsprachenunterricht in der Grundschule / Grundschulfremdsprachenunterricht“ zurück.

2001: 14). Die Diskussion konzentriert sich auf die Frage der Schaffung verbindlicher Grundlagen für einen zukunftsorientierten Fremdsprachenunterricht. Zunächst bleiben für die Grundschule Begegnungssprachprogramme sowie der Sensibilisierungsunterricht im Gespräch (Maier 1991, Meyer 1991, Pelz 1991, 1999; Bebermeier 1992),² gleichzeitig wird jedoch auch die Frage nach „neuen Perspektiven“ erhoben (u.a. Maier 1991, Rück 1991, Hellwig 1995, Reichel 1997, Seebauer 1996, 1997; Jaffke / Maier 1997, Sarter 1997, Bliesener / Edelenbos 1998). Forschende und Lehrende diskutieren nicht selten kontrovers mit Vertretern der Schulverwaltung über die Einführung der Grundschulfremdsprache als Pflichtfach, über Vor- und Nachteile von Notengebungen (Freudenstein 1992, Bleyhl 1999) sowie über Möglichkeiten der Weiterführung des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe (Doyé 1992, Rück 1994, Kahl / Knebler 1996).³

In den 1990er Jahren werden, nach zunehmender Bewusstwerdung über die sprachlichen Anforderungen in einem zusammenrückenden, sich durch „transnationale Mobilität“ (Lüger 2007: 162) auszeichnenden Europa verschiedene Möglichkeiten der Optimierung und Intensivierung des Fremdsprachenlernens diskutiert. Dabei wird auch die Frage einer verbindlichen Verankerung des Fremdsprachenunterrichts bereits in der Grundschule wieder aufgegriffen, und die Kultusministerkonferenz (KMK) gibt 1994 die Erstellung eines Grundkonzeptes in Auftrag. Eine dreifache Zielsetzung beginnt sich herauszukristallisieren: Durch die aus der Aufnahme einer ersten Fremdsprache resultierende Erweiterung des Fächerkanons der Grundschule sollen die Sprachkenntnisse der Schüler intensiviert werden,⁴ ferner wird eine Diversifizierung des Sprachangebots auf der Sekundarstufe angestrebt⁵ und schließlich soll durch den frühe-

2 Zu einer kritischen Hinterfragung des Schlagwortes ‚Sensibilisierung‘ vgl. Lüger (2007: 169).

3 Auch die Fragen nach dem Einstiegsalter – Klasse 1 oder 3? – und nach der geeigneten Grundschulfremdsprache – *lingua franca* Englisch oder besser doch zuerst Französisch? – werden aufgeworfen (u.a. Meyer 1992, Börner 1997, Raasch 1998).

4 Um bessere Lesbarkeit zu erreichen wird im Folgenden zumeist die männliche Form verwendet.

5 Das 1995 von der Europäischen Kommission veröffentlichte Weißbuch *Lehren und Lernen: In Richtung einer kognitiven Gesellschaft* fordert, den Plurilingualismus in Europa dadurch zu bewahren und zu erweitern, dass jeder „die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei weiteren EU-Sprachen neben seiner Muttersprache erwerben und aufrechterhalten kann“ (vgl. Blondin et al. 1998: 5). Die

ren Beginn dem gewandelten Bedarf an anwendbaren fremdsprachlichen Kenntnissen (*utilisabilité*, Porcher / Groux 1998: 7-8) besser Rechnung getragen werden.⁶ Der sich zum *user/usager* gewandelte Fremdsprachenlerner habe breite Verstehens- und Kommunikationsfähigkeiten aufzubauen und müsse auf interkulturelle Begegnungen vorbereitet sein (Bredella / Delanoy 1999, Burwitz-Melzer 2003). Auch im Aktionsplan der Europäischen Kommission zur „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ (2003) wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz zu einem der wesentlichen Ziele erklärt. Für die Fremdsprachendidaktik eröffnet sich dadurch ein Feld, das, um zu wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen und begründeten Handlungshinweisen zu gelangen, zu Beginn des 21. Jahrhunderts intensiv beforscht werden muss.

In mehreren Bundesländern wird die Einführung der ersten Fremdsprache als Grundschulfach mit dem wesentlichen Ziel, die Grundlagen zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz zu schaffen, gegen Ende der 1990er Jahre beschlossen und innerhalb eines nur wenige Jahre umfassenden Zeitfensters institutionell umgesetzt. Aufgrund des dadurch in der Praxis entstandenen Handlungsbedarfs wird das Verlangen nach unterrichtspraktischen Impulsen und nach Materialien für diesen neuen Lernbereich laut, deren Qualität und Tragfähigkeit jedoch als fragwürdig anzusehen ist, wenn sie auf „stoffliche und methodische Begründungen [verzichten und] [...] vielfach „folkloristisch“ oder „mythenhaft“ [bleiben], d.h. [wenn sie] *nicht empirisch und lerntheoretisch* fundiert“ werden (Piepho 2001: 15, Hervorhebungen im Original). Der entstandene Druck, rasch Unterrichtskonzepte zu entwickeln und zugänglich zu machen, hat bisweilen dazu geführt, empirische Befunde zurückzustellen bzw. die Ergebnisse früher angestellter, allerdings unter differierenden Bedingungen durchgeführter Studien zu entlehnen oder auf der Grundlage intuitiven Wissens über das Lehren und Lernen einer fremden Sprache im Grundschulalter vermeintlich tragfähige Hinweise zu generieren. Umso mehr gilt es heute, den im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule entstandenen Forschungsbedarf aufzuarbeiten.

EU-Bildungsminister verabschieden daraufhin im November 1997 eine entsprechende Resolution, um Bemühungen zur Einrichtung eines früher beginnenden Fremdsprachenunterrichts zu stützen.

6 Die Autoren nehmen zwar Bezug auf die Entwicklung in Frankreich, spiegeln jedoch zugleich den Wandel der Ansprüche in Europa.

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (2001) fordert, dass Sprachenlernende dazu befähigt werden sollen, mit Angehörigen anderer sprachlicher und kultureller Kreise zu kommunizieren, um die „Qualität der Kommunikation unter Europäern [...] zu verbessern.“ (Referenzrahmen 2001: 2). Die Kultusministerkonferenz übernimmt 2003 die Zielvorgaben des *Referenzrahmens* und führt ergänzend aus, dass diese „Fertigkeiten im Gebrauch“, d.h. „im praktischen Anwendungsbezug“ (KMK 2003: 12) zu erwerben seien (vgl. Referenzrahmen Kap. 1). Die Entfaltung von Sprechhandlungsfähigkeit als sprachlich-pragmatische und zugleich sozial-interaktive Kompetenz stellt vor diesem Hintergrund eines der zentralen Ziele im heutigen Fremdsprachenunterricht dar. Sie fügt sich als unerlässlicher Bestandteil ein in die umfassende Zielsetzung von Kommunikation in interkultureller Perspektive.

Im Hinblick auf den Primarschulbereich kommt der Forderung nach Entfaltung des sprechsprachlich-pragmatischen Bereiches umso mehr Bedeutung zu, da hier ohnehin die Entwicklung der Primärfertigkeiten, d.h. des Hörens, des Verstehens und des Sprechens, gegenüber den Sekundärfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht eine Vorrangstellung einnimmt.

Die bislang vorliegenden empirischen Studien zur Entwicklung zielsprachlich-produktiver Kompetenzen in der Grundschule (vgl. Rothe / Werlen 2004) weisen jedoch vielfach darauf hin, dass die Erträge des Grundschulfremdsprachenunterrichtes im sprechsprachlichen Bereich noch recht gering bleiben. Franceschini (2003: 2) konstatiert in Bezug auf den Französischunterricht auf der Primarstufe, dass „der Erwerb überwiegend die Verstehensfähigkeiten (rezeptive Kompetenz)“ betreffe, Schnaitmann (2003: 83) beobachtet in Englischanfängerklassen insgesamt eine Tendenz zu Sprechbeiträgen von ausschließlich minimaler Komplexität (Einwortäußerungen), und Legutke (2002: 100) stellt fest, „dass sich die Sprechfähigkeit am langsamsten entwickelt“. Während sich die Hörverstehensleistungen beim Vergleich zwischen Lernern derselben Lerngruppe relativ homogen darstellen, zeichnen sich hinsichtlich des Sprechens deutliche interindividuelle Unterschiede ab (Legutke 2002: 100).

Um den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule als bedeutenden Lernabschnitt zu etablieren, stellt sich im Lichte dieser hiermit knapp skizzierten empirischen Befunde die grundsätzliche Frage, ob und in wieweit die zielsprachliche Sprechhandlungsfähigkeit bereits auf der Primarstufe effektiver entfaltet werden kann, wenn die beiden Primärfertigkeiten Hören und Sprechen als interdepen-

dent betrachtet und sie unterrichtsmethodisch so verankert werden, dass sie sich gegenseitig stützen können.

Meine eigenen Beobachtungen und Erfahrungen zeigen, dass viele Lehrer zumindest in den ersten beiden Grundschuljahren eine Fokussierung auf die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten suchen. Sie achten auf einen ausgedehnten und nach Möglichkeit intensiven hörenden Vorlauf vor ersten Sprechversuchen und geben dem Sprechen der Kinder insgesamt weniger Raum als dem Hörverstehen. Vielfach wird das Sprechen der Lerner auf Formen des gelenkten, responsiv-reaktiven bzw. gebundenen Nach- und Mitsprechens von Wörtern, Reimen oder Liedtexten beschränkt (vgl. Diehr 2003: 98-99). Wechselseitige Kommunikation in der Zielsprache findet kaum statt, und im Grunde bleiben die Sprechaktivitäten der Lerner dem eher einförmigen Sprechenüben verhaftet, während das Hörverstehen durch variierte Lerngelegenheiten intensiv gefördert wird. Dies führt letztlich zu einem Auseinanderklaffen der eigentlich eng verzahnten mündlichen Fertigkeiten. Daher kann eine solche Einstiegsphase in den Grundschulfremdsprachenunterricht dem Aufbau von natürlichen Sprechgewohnheiten und der Entwicklung von 'echter' Sprechhandlungsfähigkeit kaum zuträglich sein.

Gleichwohl soll dem Hörverstehen seine bedingende und grundlegend stützende Funktion bei der Sprachaneignung nicht abgesprochen werden: ohne Hörverstehen ist eine sinnvolle Beteiligung an zielsprachlicher Kommunikation nicht möglich. Beschränkt sich jedoch die Lerneraktivität auf Hörverstehensleistungen, so werden die Angebote im Fremdsprachenunterricht zunehmend gleichförmig. Viele anreizstarke Unterrichtsarrangements sind gar nicht umsetzbar, wenn der Sprechpart vorrangig dem Lehrer zukommen soll. Konzentrieren sich die Schüler über weite Strecken des Unterrichts ausschließlich auf das Sprachverstehen, so entsteht ein allzu deutliches Ungleichgewicht bei der Verteilung der Redeanteile (vgl. DESI-Studie), und es kommt dadurch zu Unausgewogenheiten und zur Vereinseitigung der Schüleraktivität. Die Reziprozität der beiden primären Fertigkeiten bleibt bei einem solchen Vorgehen weitgehend unberücksichtigt, Möglichkeiten des gegenseitigen Abstützens von Hörverstehen und Sprechen entstehen kaum.

Diese Überlegungen geben im Verbund mit meinen persönlichen Erfahrungen als Grundschullehrerin zumindest Anlass zu der Annahme, dass die Entwicklung von Sprechhandlungsfähigkeit mit der Ausbildung einer natürlichen, kindgerechten Gesprächshaltung einhergehen muss, die wiederum auf ein Ineinandergreifen und Zusam-

menwirken der an der mündlichen Kommunikation beteiligten Teilfertigkeiten angewiesen ist. Dazu bedarf es geeigneter Unterrichtsarrangements. Sie müssen von der Reziprozität der mündlichen Fertigkeiten ausgehen und sollten zugleich als interaktiv-kommunikative Lerngelegenheiten dem geforderten Anwendungsbezug (KMK 2003: 9, vgl. auch Böttger et al. 2005: 12) Rechnung tragen.

Ein Erkennen und sukzessives Umgestalten bereits festgefahrener unterrichtlicher Handlungsrouinen, welche die Sprechhandlungsfähigkeit nur wenig zu entwickeln erlauben, ist m.E. als Konsequenz aus der sich in der Unterrichtspraxis abzeichnenden Unzufriedenheit mit dem bisher Erreichten (vgl. Rothe / Werlen 2004) unbedingt geboten. Dieser Aufgabe möchte sich die vorliegende Arbeit mit Blick auf die beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch widmen. Die Studie soll insbesondere aufzeigen, in welcher Weise sich die zielsprachliche Sprechhandlungsfähigkeit durch die zur Unterrichtsumgestaltung zum Einsatz kommenden Arrangements entwickelt, welche lexikalischen, syntagmatischen und sprechhandlungsstrategischen Zugewinne zu verzeichnen sind. Interlinguale Vergleiche von Wirkungen und Nebenwirkungen der jeweils im Anfangsunterricht Englisch und Französisch zu erprobenden Arrangements sollen ferner Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Zielsprachen aufzeigen und zwar vor allem im Hinblick auf den Einsatz von Sprechhandlungsstrategien, die Gewichtung und Komplexität von Redeanteilen sowie hinsichtlich früher Stadien der lexikalischen und syntaktischen Entwicklung. Die Untersuchung wendet sich angesichts der in der Unterrichtspraxis erlebten Problembereiche im Besonderen den unterschiedlichen Facetten des Sprechens im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe und dem Ineinandergreifen von Hören / Sprachverstehen, Sprechen und Handeln zu.

Anders als einige Publikationen der letzten Jahre, die sich vom so genannten Instruktivismus zu distanzieren suchen (für die Grundschule vor allem Bleyhl 1996a, 1998b, 2000, 2002b)⁷ und den Lerner vorrangig als sprachverarbeitendes und -konstruierendes Individuum betrachten (vgl. Bausch et al. 1998), setzt meine Untersuchung bei der von den Kindern und ihrem Lehrer gebildeten Gemeinschaft als einer Erlebnis- und Anwendungssphäre, einem „reservoir for teaching and learning“ mit „interactive [...] potential“ (Legutke / Thomas

⁷ Auch Veröffentlichungen von Wolff (1994), Wendt (1996, 1998), Weskamp (2003) u.a. wirken auf diese Diskussion ein.

1999: 13) an. Sprechhandlungen entwickeln sich aus zwischenmenschlichen Begegnungen, die im institutionalisierten Lernraum *Schule* besonders häufig in der Klassengemeinschaft verortet sind. Aus diesem Grund werden die sich in der „*Wir-Sphäre*“ (Elias 1970, vgl. Treibel 2000: 195ff.) der Lerngemeinschaft vollziehenden Prozesse und die sich in ihr entwickelnden zwischenmenschlichen Figurationen als Keimzelle des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe und insbesondere als Sphäre zur Entwicklung von Sprechhandlungsfähigkeit, d.h. von mündlicher Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, betrachtet. Die Lerngemeinschaft nimmt eine zentrale Rolle ein, da nur in den vielfältigen zwischenmenschlichen Begegnungen das „Anwendenkönnen [von Sprache] im Rahmen der jeweiligen gesprächskonstituierenden Aktivitäten“ (Lüger 1995: 10) stattfinden und eine natürliche Sprechhaltung in der Zielsprache aufgebaut werden kann. Die Hinwendung zur Lerngemeinschaft macht aus meiner Sicht eine Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien (vgl. insbesondere Elias 1970) erforderlich, wodurch die ansonsten vielfach dominante Fokussierung auf die Psycholinguistik (Felix 1982, Butzkamm 2002, Rainer 2002 u.a.) relativiert wird.

Die in dieser Arbeit entwickelte Theorie zur Grundlegung und Förderung von Sprechhandlungsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe ist als eine verstärkt an die Soziologie verweisende Figurationstheorie zu verstehen. Diese soll die Grundlage für die Konzeption von gemeinschaftlich figurierten Lernarrangements für den Anfangsunterricht bilden, die im weiteren Verlauf der Untersuchung explorativ in die Unterrichtspraxis getragen werden. Aus den theoretischen Vorüberlegungen werden Forschungsfragen hervorgehen, die dann im Theorie-Praxis-Verbund zu beleuchten sind. Die Verknüpfung der beiden Systeme von Theorie und Praxis soll sich im Zuge der Erkenntnisgewinnung in Form von mehrmaliger gegenseitiger Rückkoppelung vollziehen: theoretische Vorüberlegungen werden die Untersuchung leiten, sodass diese als theoriegeleitete Studie zu bezeichnen ist. Sodann sind durch Exploration in der Unterrichtspraxis Erkenntnisse zur Realisierbarkeit der Erwartungen zu gewinnen, die wiederum vorrangig, jedoch nicht ausschließlich, qualitativ-interpretativ ausgewertet und auf die Theorieebene rückbezogen werden.

Die auf diesem Wege zu gewinnenden Erkenntnisse sollen die Konzeption eines begründeten Lehr- und Lernansatzes ermöglichen und auch im Hinblick auf die Unterrichtspraxis Konkretisierung erfahren. Das Lehr- und Lernkonzept wird vorrangig auf den die Grundla-

gen für die Sprachaneignung schaffenden Bereich des Anfangsunterrichts ausgerichtet sein, jedoch werden zugleich Möglichkeiten aufgezeigt, um das Konzept auch für spätere Lernjahre zu öffnen.

Abschnitt I befasst sich zunächst mit Überlegungen, die insbesondere auf eine intensive Auseinandersetzung mit rezeptionsbasierten Ansätzen und deren Ziele sowie auf unterrichtspraktische Möglichkeiten und Grenzen der Verstehensorientierung ausgerichtet sind.

In Abschnitt II werden ausgehend vom aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand die grundlegenden Annahmen von rezeptionsbasierten Ansätzen dargestellt, hinterfragt und kritisch diskutiert. Daraus werden die speziellen Forschungsfragen entwickelt, denen die vorliegende Untersuchung nachgehen wird.

Abschnitt III beschreibt das Forschungskonzept und enthält den Forschungsplan sowie Ausführungen zur Auswahl der Erprobungsgruppen, Angaben zu den Forschungspartnern und zu den Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung.

In Abschnitt IV wird die Theorie zur Entwicklung von Sprechhandlungsfähigkeit ab frühen Stadien des Grundschulfremdsprachenunterrichts dargestellt, die der Konzeption der Lernarrangements zugrunde liegt. Auf dieser Basis entsteht der Entwurf des auf den Anfangsunterricht fokussierten Lehr- und Lernkonzeptes und zwar in Anlehnung an die von Heuer et al. (1973) ursprünglich bei der Lehrwerkkritik angewandte Unterscheidung von unterrichtlichen Schichten und Teilen. Schließlich werden alle zur Erprobung kommenden Unterrichtsarrangements dargestellt und erläutert.

Abschnitt V schildert zunächst für die beiden Zielsprachen gesondert die in der Erprobung gewonnenen Ergebnisse und legt dann Vergleiche zwischen der Umsetzung einzelner Arrangements auf Französisch und auf Englisch vor. Dabei werden auch die Sichtweisen der kooperierenden und der hospitierenden Lehrer sowie der Schüler berücksichtigt, um die Wirkungen und Begleiterscheinungen der unterrichtlichen Anwendung aus unterschiedlicher Perspektive beleuchten und diskutieren zu können. Daran schließt sich eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse an sowie die Darstellung der zentralen Schlussfolgerungen für den Englisch- und Französischunterricht auf der Grundschule.