

Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg?

Michaela Sambanis

Im Fremdsprachenfrühbeginn wird so genannten verstehensbasierten Ansätzen in den letzten Jahren viel Beachtung geschenkt, und vielerorts werden sie im Fremdsprachenunterricht umgesetzt. Welche Ziele verfolgen sie und wie ist nach den ersten Ergebnissen von Pilot- und Erprobungsstudien ihre Wirksamkeit besonders im Hinblick auf das Lernziel der kommunikativen Befähigung zu beurteilen? Welche Möglichkeiten unterrichtlichen Handelns eröffnen sie und wo zeichnen sich Grenzen ab?

Inhalt:

0. Einleitung
1. Die Berücksichtigung der Sprachrezeption und -produktion in den vergangenen Jahren
2. Grundlegendes zu verstehensbasierten Ansätzen
 - 2.1. *Silent Period*
 - 2.2. *Critical Period*
 - 2.3. Basale Fertigkeit Hörverstehen
 - 2.4. Sprachbad / Immersion
3. Fazit und Ausblick
Literaturverzeichnis

0. Einleitung

In vielen Bundesländern finden sich in den Vorgaben für den frühen Fremdsprachenunterricht Hinweise auf die besondere Berücksichtigung der Entwicklung des Hörens und Hörverstehens. Auch der Rahmenplan für den Lernbereich Fremdsprache in Rheinland-Pfalz fordert für den Frühbeginn Phasen, die als „Sprachbad“ bezeichnet werden (Dormann u.a. 2003: 8) und führt das „Verstehen“ als eine Basisfertigkeit innerhalb der „grundlegenden kommunikativen Kompetenz“ an (Dormann u.a. 2003: 6). Damit wird ein methodisches Konzept vorgestellt, das Züge einer verstehensbasierten Unterrichtsmethode aufweist.

Was bedeutet es, nach einem verstehensbasierten Ansatz zu unterrichten?

Die folgenden Ausführungen werden sich bisweilen auf Baden-Württemberg beziehen, da dort bereits 1998 mit den Vorbereitungen zur flächendeckenden Einführung des mit Schuleintritt einsetzenden frühen Fremdsprachenunterrichts begonnen wurde. Die Stundentafel wurde entsprechend um je zwei Wochenstunden pro Schuljahr erweitert. Seit September 2003 lernen dort alle ABC-Schützen sowie zahlreiche Förder- und Sonderschüler verbindlich eine erste Fremdsprache, vielerorts Englisch, entlang der Rheinschiene Französisch. Baden-Württemberg hat dadurch vor den meisten anderen Bundesländern hinsichtlich des ab Klasse 1 verpflichtenden Fremdsprachenunterrichts einen gewissen Vorsprung, der es erlaubt, Erkenntnisse für andere Bundesländer nutzbar zu machen.

Im August 2001 trat in Baden-Württemberg ein Lehrplan für die Grundschulfremdsprachen in Kraft, der u.a. thematische Module angibt, einen Begegnungswortschatz und Redemittel sowie grammatische Formen und Strukturen auflistet, die vom Schüler im Laufe des vierjährigen Frühbeginns zu erwerben seien. Unterrichtsmethodische Vorgaben finden sich ebenfalls in diesem Lehrplan: Es wird eine Konzeption vorgegeben, die dem Prinzip der Spiralität Rechnung zu tragen beansprucht und die als verstehensbasiertes Vorgehen (so genannte Verstehensmethode) bezeichnet wird. Auch der Rahmenplan für Rheinland-Pfalz nennt als eine der „didaktisch-methodischen Leitvorstellungen“ das „spiralförmige Lernen“ (Dormann u.a. 2003: 9f.).

Im August 2004 wird der bisher gültige Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg ersetzt, und auch der erst seit einem Jahr flächendeckend Anwendung findende Lehrplan für die Fremdsprachen auf der Primarstufe verliert seine Gültigkeit. Die neuen Vorgaben unterscheiden sich in wesentlichen Aspekten von den bisher gültigen. Die Lehrerfortbildung bleibt dennoch weiterhin zumindest vorläufig in wesentlichen Fragen auf die bisherigen Vorgaben ausgerichtet. Die so genannte Verstehensmethode, das ursprünglich konstitutive Element, wird im neuen Bildungsplan durch einen interaktionsorientierten und auf Sprachlernstrategien ausgerichteten Unterricht abgelöst. Erhalten bleibt die Forderung nach zyklischer Progression.

Die Gründe, die zu einem derart deutlichen Umlenken geführt haben, sind vor allem in den weit differierenden Kompetenzprofilen der Grundschulabgänger innerhalb der Erprobungsphase zu sehen. Darüber hinaus resultieren sie auch aus der Unzufriedenheit der Lehrer mit dem verstehensbasierten Ansatz. Einer Umfrage der Wissenschaftlichen Begleitung (WiBe) aus dem Jahre 2004 zufolge sind zwei Drittel der Englischlehrer und drei Viertel der Französischlehrer unzufrieden mit dem Ansatz der so genannten Verstehensmethode. Sie schätzen das Sprachbad als wenig realistisches Konzept im Rahmen des Frühbeginns ein (vgl. Rothe / Werlen 2004: 3).

Das in Baden-Württemberg 2001 nachdrücklich empfohlene Vorgehen der Verstehensmethode wurde damals nahezu euphorisch begrüßt. Es erschien durchdacht, gerechtfertigt und bereits gut erprobt zu sein. Die Rolle des Hörverstehens wurde ins Bewusstsein der Lehrer gerückt und die Komplexität dieser basalen Fähigkeit betont.

Die sich nun seit kurzem abzeichnende Abkehr vom verstehensbasierten Vorgehen gilt es m.E. kritisch zu hinterfragen und zu erkunden, ob ihr in allen Aspekten zuzustimmen sei. Es sollte nicht vergessen werden, dass sich die zur Begründung des Wandels herangezogene Lehrerbefragung in zahlreichen Fällen auf die Aussage fortgebildeter, also fachfremder Lehrkräfte stützt, die in den Grundschulfremdsprachen unterrichten, für die jedoch ein Unterrichten nach dem Prinzip des Sprachbades einen immensen Anspruch und nicht selten eine Be- oder Überlastung bedeutet. Es sollte zumindest hinterfragt werden, ob die negative Beurteilung der verstehensbasierten Lehrmethode nicht partiell ein ganz anderes Problem offen legt als die Unzulänglichkeit eines methodischen Grundansatzes. Es bliebe zu klären, ob auch gut ausgebildete, sprachlich versierte Lehrer diesen Lehransatz für zu wenig fruchtbar halten und wo sie Schwächen sehen. Es sei daran erinnert, was Herbst über den Einfluss des Lehrers und dessen Kompetenz auf die Schülerleistungen sagt, was übertragen auch als zutreffend für die Beurteilung der Wirksamkeit methodischer Vorgaben bezeichnet werden darf:

„Nicht nur ist es so, daß bei schlechten Lehrern auch die besten Schüler mehr Fehler machen als bei guten. [...] <Sondern es gilt auch umgekehrt>, daß die schlechtesten Schülerleistungen bei guten Lehrern erheblich besser sind als bei schlechten.“ (Herbst 1992: 9)

Es liegt also vieles am Lehrer. Verdeutlichen wir es mit einem Bild: Ein „schlechter Koch“ wird wohl auch mit dem besten und neuesten Kochtopf nicht so gut kochen können wie sein begnadeter Kollege mit dem alten Töpfchen! Muss deshalb der Topf auf den Müll?

Die Zielsetzung in Baden-Württemberg ist und bleibt trotz des neuen Bildungsplans in entscheidenden Aspekten unverändert: Vom Frühbeginn erhofft man sich die Schaffung der Grundlage zum Erwerb anwendbarer Sprachkenntnisse, -fertigkeiten und -fähigkeiten im Bereich des Sprachverstehens, der Kommunikation und des interkulturellen Dialogs sowie die Anlage von Sprachlernstrategien. Bislang hieß der Weg zur Erreichung dieser Ziele Verstehensmethode¹, doch nun sucht man einen anderen Weg, auf dem die gleichen Lehrer und Lerner erfolgreicher das Ziel erreichen sollen. Anders gesagt: alter Koch, neuer Topf!

Auch in Rheinland-Pfalz verfolgt man vergleichbare Ziele im Fremdsprachenfrühbeginn, schlägt aber zu deren Erreichung einen Weg vor, der m.E. als eine Mischform aus verstehensorientierten Elementen, kommunikationsförderlichen Unterrichtsarrangements, interkulturellem Lernen und Sprachreflexion² bezeichnet werden kann.

Im Folgenden werden nun grundlegende Elemente verstehensbasierter Vorgehen dargestellt, die es ermöglichen sollen, diesen Ansatz zu beleuchten und zu hinterfragen.

1. Die Berücksichtigung der Sprachrezeption und -produktion in den vergangenen Jahren

Bis in die 90er Jahre fand in den bestehenden Programmen zum frühen Fremdsprachenlernen meist ein Vorgehen Anwendung, das auf möglichst baldiges Nachsprechen der Kinder baute. Die Schüler wurden von Beginn an dazu angehalten, im Chor und auch einzeln Wörter und kurze Wendungen in der Zielsprache nachzusprechen. Die Stundenplanungen waren so angelegt, dass die Kinder in einer einzelnen Stunde etwa fünf bis acht neue Wörter, zumeist konkrete Dingbezeichnungen, durch Nachsprechen und Zuordnen kennen lernen sollten. Man lobte die Imitationsfreudigkeit der Kinder und gab sich nicht selten als Lehrer der Hoffnung hin, das echohafte, häufig rein mechanisch vollzogene Nachplappern (P a p a g e i e n e c h o) zeuge von geistiger Auseinandersetzung und davon, dass die Schüler das dem Lehrer nachgesprochene Sprachmaterial verstanden und gespeichert hätten. Diese Annahme erwies sich jedoch als unhaltbar.

Im ausklingenden 20. Jahrhundert führten Erkenntnisse aus der Erstspracherwerbsforschung und dem natürlichen Zweitspracherwerb zu einer Bewusstwerdung über die Wichtigkeit des Hörverstehens: Alles Sprach(en)lernen beginnt mit dem Hören und dem Verstehen, und erst wenn ein Lerner zu verstehen beginnt, kann auch der Prozess in Gang gesetzt werden, im Laufe dessen ein motorisches Programm entwickelt wird, welches dann das Sprechen der fremden Sprache erlaubt.

1 „Der Weg dahin heißt Verstehensmethode“. (Ministerium für Kulturs, Jugend und Sport 2001: 24)

2 Stichwort „Strategien“ und „exemplarisches Lernen“ (Dormann u.a. 2003: 5, 13).

Beobachtungen in Immersionsschulen, besonders aus den frühen Programmen in Kanada, erbrachten weitere Einsichten, die für die Wichtigkeit des Hörens und eine Abfolge der Entwicklung der beiden Primärfertigkeiten sprachen: Hörtätigkeit beginne bereits vor eigener Sprechfähigkeit. Übertragen auf den schulischen Lernkontext bedeutet dies, dass zunächst die Teilkompetenz des Sprachverstehens entwickelt werden müsse, ehe im Unterricht auch sprachliche Beiträge vom Schüler erwartet werden könnten. Der Schüler brauche zahlreiche Hörgelegenheiten und Ruhe zur Auseinandersetzung mit der fremden Sprache. Ein Einfordern von Sprechbeiträgen könne diesen Prozess stören. Der Schüler solle dann das Wort ergreifen, wenn er seinem individuellen Rhythmus entsprechend dazu bereit sei (vgl. hierzu Krashens Natural Approach Anfang der 1980er und seine Annahme, dass sich das Sprechen von allein einstelle). Der Lehrer habe die *silent period* / Inkubationszeit der Schüler unbedingt zu respektieren, so die Forderung in Verbindung mit der Verstehensmethode, die zu einem der wichtigsten Merkmale dieses Lehr- und Lernansatzes wurde.

2. Grundlegendes zu verstehensbasierten Ansätzen

2.1. *Silent Period*

Hiermit wird eine zeitlich schwer festzulegende Phase bezeichnet (einige Tage, Wochen, sogar Monate), in der das Kind sich im Fremdsprachenunterricht ähnlich wie im Erstspracherwerb völlig auf das Entschlüsseln der fremdsprachlichen Zeichen konzentriert, zunehmend versteht, jedoch selbst noch nicht in dieser Sprache zu sprechen in der Lage ist. Eine wichtige Erkenntnis in diesem Zusammenhang ist die, dass das Sprachverstehen bereits in frühen Phasen dem Sprechvermögen vorausgeht – wir verstehen stets mehr als wir sprechen bzw. spontan formulieren können! Eine weitere Erkenntnis ist die, dass der Lernende in dieser Inkubationsphase (Billows 1973, Bleyhl 2000) nicht passiv, sondern geistig höchst aktiv ist.

2.2. *Critical Period*

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Eingliederung einer ersten Fremdsprache in den Fächerkanon der Grundschule wurde die bereits vor Jahrzehnten aufgenommene *optimal age*-Diskussion (vgl. Lenneberg) neu entfacht. Das frühe Grundschulalter wurde immer wieder als eine Art magische Grenze beschrieben, eine Schwelle, an der das Kind gerade seinen Erstspracherwerb weitgehend abgeschlossen habe und dadurch besonders aufnahmefähig für eine erste Fremdsprache sei (vgl. Peltzer-Karpf 1994: 66; Bleyhl u.a. 2000). Mit den *kritischen* oder auch *sensiblen* Phasen werden Entwicklungsabschnitte bezeichnet, während derer ein Kind aufgrund neuronaler Reifungsprozesse besonders effektiv bestimmte Informationen und Reize von außen verarbeiten kann, weil Vernetzungen im Gehirn aktiv sind. Werden diese nicht benutzt, so baut das Gehirn sie zumindest teilweise wieder ab. Das Kind fokussiert seine Energie und Aufmerksamkeit entsprechend. Es gibt Hinweise, dass eine sensible Phase für das Erlernen einer ersten Fremdsprache etwa um die Zeit des Schuleintrittes gegeben sein kann, doch die Hypothese gilt nicht als zweifelsfrei belegt.

Es scheint dennoch gerechtfertigt, zumindest von der Annahme auszugehen, dass Kinder bei Schuleintritt fremdsprachlich sensibel bzw. mit einem geeigneten methodischen Zugriff zu sensibilisieren seien, ohne dadurch spätere Lebensabschnitte zu

ungeeigneten Phasen für (weiteres) Fremdsprachenlernen erklären zu wollen. Vergleiche des in der dritten Klasse einsetzenden Frühbeginns mit dem Fremdsprachenfrühbeginn ab Klasse 1 weisen auch in meiner Erfahrung darauf hin, dass die Erstklässler eine wesentlich raschere Progression nicht nur erreichen, sondern richtiggehend einfordern.

Bedeutsam erscheint in Zusammenhang mit dieser Diskussion weniger das Kultivieren der Kontroverse um den vermeintlich optimalen Zeitpunkt, zu dem eine erste Fremdsprache erlernt werden sollte, zu sein als vielmehr das Erproben und Begründen verschiedener methodischer Vorgehen differenziert nach Altersgruppe, Zielvorstellungen und Vorerfahrungen der Lerner, was mit Hinblick auf die *learning society* als dringend gebotener Forschungsbedarf bezeichnet werden kann.

Durch die Annahme einer *critical period* bei Schuleintritt, d.h. direkt im Anschluss an den Erstspracherwerb, lässt sich erklären, warum die verstehensbasierte Methodik eine Orientierung des Vorgehens im Fremdsprachenfrühbeginn an der primären Sozialisation sucht und aus dieser Perspektive betrachtet vor allem die Rolle des Hörverstehens betont.

2.3. Basale Fertigkeit Hörverstehen

Das Hörverstehen gilt als der Schlüssel zu allen weiteren Fertigkeiten. In Amerika geht die Erforschung des Hörverstehens innerhalb von Kommunikationsprozessen zurück bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Feyten 1991: 173). Hörverstehen impliziert die Gewöhnung an die Sprachmelodie, die fremden Laute und Lautfolgen, was das Wiedererkennen von Wörtern erlaubt. Hörverstehen bedeutet vor allem die Entschlüsselung von Bedeutungen zumeist mithilfe des situativen Kontextes, zu dessen Gestaltung auch extra- und parasprachliche Mittel eingesetzt werden, denn für Sprachlernanfänger ist der Kontext der wichtigste Schlüssel für die semantische Dekodierung und das Verstehen von Sprache und Redeabsichten. Schließlich gilt es beim Hörverstehen, den syntaktischen Dschungel zu durchdringen, Beziehungen und Gefüge zu entwirren sowie Sprechsituationen zu erfassen und Intentionen zu begreifen. Karbe / Piepho sprechen in diesem Zusammenhang von der „pragmatischen Komponente“ (2000: 118).

Die Verarbeitung von hörend wahrgenommener Sprache, die mehrere Ebenen einschließt, basiert vor allem auf äußerst vielgestaltigen und komplexen mentalen Prozessen, die teils parallel und teils seriell ablaufen. Es müssen z.B. Hintergrundgeräusche von Gesprochenem getrennt werden, Phoneme und Morpheme sind zu diskriminieren sowie entsprechend mit Bedeutung zu füllen, *chunks* müssen als komplette Einheiten wahrgenommen werden, da dies den Verstehensprozess beschleunigt, Kompensationsstrategien, wie z.B. beim Reparieren defizitärer Sprache, sind anzuwenden, Pausen und Pausenfüller der Sprecher zu deuten etc.³

2.4. Sprachbad / Immersion

Die Bezeichnung *Immersion* ist eine Entlehnung. Sie wurde ursprünglich für besondere Programme in Kanada geprägt und dann auch in den USA verwendet. Im Rahmen dieser Programme wird ein Teil des Unterrichts in einer Fremdsprache abgehalten – bei der *total early immersion* vom Schuleintritt an bzw. bereits in der

3 Weiterführend sei der Beitrag von Kieweg (2003) empfohlen.

Vorschule sogar einige Zeit lang der gesamte Unterricht einschließlich der Alphabetisierung. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenfrühbeginn in Europa spricht man trotz grundlegender Unterschiede im Vergleich zu den kanadischen Immersionsprogrammen bisweilen von Immersion oder immersiven Phasen und betont dadurch das Prinzip möglichst weitreichender, aber dennoch nicht sklavischer Einsprachigkeit sowie den Leitgedanken, Kinder nicht nur punktuell mit fremdsprachlichen Häppchen zu füttern, sondern sie in bestimmten Unterrichtsphasen ganz in die fremde Sprache einzubetten (Sprachbad / bain de langue / language bath), die Zielsprache also zum dominierenden Arbeitsmedium zu machen.

Kinder können mit entsprechender Hilfe durch den Lehrer (Visualisierung und Kontextualisierung, gestützt durch Requisiten bzw. durch mimische und gestische Mittel etc.) sehr viele Bedeutungen erschließen und herleiten, obgleich sie die Sprache selbst zu Beginn noch gar nicht und später erst bruchstückhaft verstehen. Aus reichem Sprachangebot innerhalb Phasen des Sprachbades sollen die Kinder im verstehensbasierten Unterricht zunehmend sicher in der Verstehensleistung werden, Hemmungen erst gar nicht aufbauen, Verstehenslücken durch Inferieren füllen und nach und nach Situationen und zugehörige Wörter und Wendungen wieder erkennen, schließlich auf dieser Grundlage einen eigenen rezeptiven und endlich auch produktiven Sprachschatz aufbauen. Im Rahmenplan für Rheinland-Pfalz ist dieser Gedanke ebenfalls ausgeführt. Es heißt dort, die Kinder sollen „Verständnislücken aushalten (Sprachbad) und Orientierungsmöglichkeiten entwickeln (Signalwörter, Gestik etc.)“ (Dormann u.a. 2003: 8).

Es erscheint als eine logische Folge, wenn gefordert wird, dass das Sprachbad, welches vor allem durch den Lehrer bereitgestellt wird, von bester Qualität sein muss. Fehler werden von den Kindern mit ebenso großer Wahrscheinlichkeit übernommen wie korrekte Sprache! Angelernte Fehler sind jedoch nur schwer wieder zu „verlernen“. Die Sprache des Lehrers muss nicht nur korrekt sein, sondern zugleich dynamisch und am Adressaten orientiert: Sie muss für die Kinder ansprechend und nachvollziehbar sein, direkt und auffordernd und dabei echt, d.h. authentisch bleiben, sie muss unaufdringlich redundant, mit natürlich wirkenden Wiederholungen durchzogen sein. Zu einer sicheren Sprachkompetenz muss der Lehrer über große sprachliche *souplesse* verfügen, und er muss in der Lage sein, sich auf die Kinder und deren aktuelle Verstehensfähigkeiten einzustellen, die wiederum nicht statisch sind. Der Lehrer kann zunächst innerhalb einzelner Sprechakte auf variierende Formulierungen verzichten, um wiederkehrende Situationen mit den gleichen oder zumindest ähnlichen Redemitteln zu gestalten, dann jedoch muss er den Zeitpunkt erspüren, zu dem die Kinder bereit sind, abweichende Formulierungen zu verstehen und einzuordnen. Dies gelingt recht gut, wenn beim Gebrauch einer den Schülern noch unbekanntem Wendung vom Lehrer der gleiche Tonfall, die gleiche Mimik und Gestik wie bei der Verwendung der bereits bekannten Alternativformulierung als sprachbegleitende Hinweise eingesetzt werden.

Die Forderung nach einer hohen und anpassungsfähigen Sprachkompetenz des Lehrers erhält Nachdruck, vergegenwärtigt man sich die relativ geringen Kontaktzeiten, die im Schulunterricht für ein Einhören in die Fremdsprache zur Verfügung stehen. Ein Grundschulkind ist täglich etwa 720 Minuten von der Muttersprache umgeben, jedoch nur ca. 13 Minuten von der Fremdsprache, vorausgesetzt der Unterrichtsumfang beläuft sich auf 2mal 45 Minuten und es werden die Ferienzeiten nicht abgerechnet (vgl. Wagner 2003: 4).

Um den Kindern möglichst häufig Kontakt mit der Fremdsprache zu ermöglichen, setzen verstehensbasierte Ansätze auf den weitreichenden Einsatz immersiver Phasen und empfehlen auch das Verknüpfen von Sachfachinhalten (z.B. Sachkunde / Mensch-Natur-Kultur; Mathematik, Musik usw.) mit der Fremdsprache. Hier bieten sich besonders Themen an, die eine einfache Strukturierung zulassen, z.B. kann in Kl. 3 *fruits ou légumes ?* ohne Vorentlastung auf Deutsch ausschließlich auf Französisch behandelt werden, wenn mit Realobjekten gearbeitet wird. Ferner eignen sich Themen, die bereits auf Deutsch erarbeitet wurden und zu deren Abrundung nochmals eine Zusammenfassung, Vertiefung und abschließende Wiederholung durchgeführt werden soll. In solchen Fällen wirkt die Fremdsprache sogar motivierend, da die „Themensättigung“ der Schüler ausgeglichen wird durch einen neuen Zugriff, der durch die Verwendung der Fremdsprache gegeben ist.

Eine Frage, die weitere nach sich zieht, drängt sich bei der Betrachtung der Vorgaben zu verstehensbasierten Ansätzen auf: Ist dieser Unterricht, der dem Schüler häufig die Rolle des Rezipienten zuschreibt, während der Lehrer sich bemüht, Input im Sinne des Sprachbades über ihn zu ergießen, nicht prädestiniert dafür, die Kinder zu langweilen? Welcher Grundschüler kann denn still sitzend lange zuhören? Soll nicht der Grundschulunterricht dem Prinzip der Handlungsorientierung Rechnung tragen?

Das Leisten von Hörverstehen ist zwar, wie bereits aufgezeigt, ein höchst anspruchsvolles Unterfangen, doch stützt es sich weitgehend auf kognitive Leistungen. Gerade in einer Schulart, die Kinder aller Leistungsprofile vereinigt, darf das Handeln nicht ausgeschlossen werden. Es sollte vielmehr als Bewegungs- und Körperlernen zu einem unentbehrlichen Baustein des Lernens überhaupt werden. Um dem Rechnung zu tragen, empfehlen verstehensorientierte Konzepte wie auch die so genannte Verstehensmethode die Integration eines Vorgehens in die Phasen des Sprachbades, das es dem Schüler erlaubt, sich ohne Rückgriff auf zielsprachliche Mittel durch das Ausführen von Handlungen an der Lernsituation zu beteiligen und auch sein Verstehen dadurch zu beweisen: Es handelt sich um das von Asher erdachte TPR-Verfahren. Für Asher stellt die Verknüpfung von Sprache und Körperbewegung eine grundlegende Lernstrategie dar, die beim Lerner – ursprünglich war der Ansatz für Studenten konzipiert – die Verstehens- und Behaltensleistung erhöhen soll. Dieses Verfahren wird nun entlehnt, modifiziert und auf den Frühbeginn übertragen. Es findet sich in vielfältiger und variierender Form bereits in zahlreichen Grundschul-Klassenzimmern wieder (z.B. als Aufforderungs-Handlungs-Sequenz, als Maldiktat, in Form von Unterrichtsanweisungen, die der Organisation dienen, als *listen-and-do-games* usw.).

Die Forderung, den Frühbeginn möglichst als Sprachbad zu konzipieren, löste eine Welle der Diskussion um den *storytelling-approach* aus (vgl. Klippel 2001, Bleyhl 2002, Sambanis / Rügert 2005). Dieser Ansatz, bei dem regelmäßig Geschichten zum Einsatz kommen, samt vorbereitender Aktivitäten, spezieller Techniken des Erzählens, des Aktivierens und Einbeziehens der Zuhörer sowie so genannter *follow-up activities*, kennt im anglophonen Ausland eine lange und ungebrochene Tradition (vgl. Ellis / Brewster 1991 und 2002, Paran / Watts 2003). Nun erkennt man auch hierzulande das Potential, das Geschichten und illustrierte Kinderbücher im Rahmen verstehensbasierten Fremdsprachenunterrichts eröffnen. Das Zuhören und Mitgestalten von Geschichten ist für Kinder im Primarschulalter eine entwicklungsförderliche und motivierende Tätigkeit. Erzähltexte in einer Fremdsprache bringen ein Stück Zielsprachenkultur ins Klassenzimmer. Sie leisten somit einen

Beitrag zum interkulturellen Lernen und eröffnen überdies die Möglichkeit, eine weite Spanne an außerschulischen Situationen auf ungekünstelte Weise in den schulischen Lernraum zu transferieren, sie durch simulierte Situationen auch als Kommunikations- und Lerngelegenheiten zu nutzen.

3. Fazit und Ausblick

Verstehensbasierte Ansätze enthalten eine Reihe von wertvollen Hinweisen, die ein erfolgreiches Unterrichten schon ab der Primarstufe ermöglichen. Hierzu zählen die Aufwertung des Hörverstehens und die differenzierte Betrachtung der damit verbundenen Prozesse. Diese gilt es, auf der Ebene der Unterrichtsumsetzung zu stützen und zu fördern, sodass der Lerner ein Netzwerk an Strategien aufbauen kann. Problematisch erscheint allerdings der Bereich des Sprechens: Es darf als völlig unhaltbar bezeichnet werden, wenn erwartet wird, dass sich bei einer recht geringen Kontaktzeit die Sprechfähigkeit, ein notwendiges Maß an Aussprachequalität und flexible Kommunikationsbefähigung weitgehend nur durch Zuhören einstellen soll. Auch erscheint im verstehensbasierten Unterricht die Orientierung am Erstspracherwerb zu sehr in den Vordergrund zu treten, wobei nicht nur die abweichenden Rahmenbedingungen (viele Kinder in der Klasse und der Lehrer als einzige Bezugsperson für alle, geringe Kontaktzeiten etc.) zu wenig realistisch beurteilt werden, sondern überdies wird den vom Kinde bereits im Zuge der primären Sozialisation gesammelten vielfältigen Sprachlernerfahrungen und aufgebauten Strategien zu wenig Beachtung geschenkt. Die Kinder sind beim Eintritt in die Grundschule im Hinblick auf Sprach-, Welt- und Kulturerfahrung keine unbeschriebenen Blätter mehr, sondern bereits „kleine Profis“. Dies sollte genutzt werden und auf diesem Hintergrund gilt es auch, die Hervorhebung einer Teilfertigkeit, nämlich die des Hörverstehens, zu überdenken und zu Gunsten des Sprechens bzw. einer integralen Verknüpfung der beiden Primärfertigkeiten zu relativieren.

Diesem Forschungsbedarf, im Besonderen der Beachtung der Sprechfertigkeit, widmet sich das an der Pädagogischen Hochschule verankerte Habilitationsprojekt der Verfasserin dieser Zeilen, das sich auf die beiden Grundschulfremdsprachen Englisch und Französisch bezieht und in den bevorstehenden Monaten zum Abschluss und zur Publikation gebracht werden soll.⁴

Literaturverzeichnis

- Asher, J.J. (1965): The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. In: *International Review of Applied Linguistics* 3/4, 294-300.
- Asher, J.J. (1966): The Learning Strategy of Total Physical Response: A Review. In: *The Modern Language Journal* 50/2, 79-84.
- Asher, J.J. (1967): The Learning strategy of the total physical response: Some age differences. In: *Child Development*, 4, 1219-1227.
- Billows, F.L. (1973): *Kooperatives Sprachenlernen. Techniken des Fremdsprachenunterrichts*. Heidelberg.
- Bleyhl, W. (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover.

4 Eine Skizze des Forschungsvorhabens findet sich in den KARLSRUHER PÄDAGOGISCHEN BEITRÄGEN 57 (2004), 35-61.

- Bleyhl, W. (2002): Fremdsprachen in der Grundschule: Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling. Hannover.
- Ellis, G. / Brewster, J. (1991): *The Storytelling Handbook. A guide for primary teachers of English.* London. (Neue Ausgabe: *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers.* 2002).
- Dormann, H.J. u.a. (2003): Rahmenplan Grundschule. Entwurf: Lernbereich Fremdsprache. Im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz. Stand: 14.10.2003 (www.grundschule.bildung-rp.de/gs/Fremdsprachen/SEITE/extra/rahmenplan.html. 28.5. 2005).
- Feyten, C.M. (1991): The Power of Listening Ability. An Overlooked Dimension in Language Acquisition. In: *Modern Language Journal* 2, 173-180.
- Herbst, T. (1992): Pro-Nunciation: Zur Bedeutung einer guten Aussprache in der Fremdsprache. *Die Neueren Sprachen* 91/1, 2-18.
- Karbe, U. / Piepho, H.E. (2000): *Fremdsprachenunterricht von A bis Z: Praktisches Begriffswörterbuch.* Ismaning.
- Kieweg, W. (2003): Mentale Prozesse beim Hörverstehen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht (Englisch).* Themenheft: Hörverstehen 64 / 65, 18-22.
- Klippel, F. (2003): Big Story Books für die Grundschule. Mit Geschichten gern Englisch lernen. In: *Primary English* 3, 6-9.
- Krashen, S.D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford.
- Krashen, S.D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford.
- Krashen, S.D. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications.* London.
- Lenneberg, E.H. (1996) (engl. Original: *Biological Foundations of Language*, 1967): *Die biologischen Grundlagen der Sprache.* Frankfurt/M.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2001): *Ergänzung zum Bildungsplan für die Grundschule. Englisch / Französisch.* Villingen-Schwenningen.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004): *Bildungsplan Grundschule.* Ditzingen.
- Paran, A. / Watts, E. (Hrsg.) (2003): *Storytelling in ELT.* Whitstable, Kent.
- Peltzer-Karpf, A. (1994): *Spracherwerb bei hörenden, sehenden, hörgeschädigten, gehörlosen und blinden Kindern.* Tübingen.
- Rothe, C. / Werlen, E. (2004): *Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an Pilotschulen zur Fremdsprache in der Grundschule. Berichte des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht, Ref. I/2, Bericht 03/15.* Stuttgart.
- Sambanis, M. (2004): *Sprachrezeption und Sprachproduktion im frühen Fremdsprachenunterricht Französisch und Englisch – Skizze eines Forschungsvorhabens.* In: *kpb – Karlsruher Pädagogische Beiträge* 57, 35-61.
- Sambanis, M. / Rügert, J. (2005, im Druck): *Englisch in der Grundschule – leicht gemacht! Bd. 2. Donauwörth.*
- Wagner, K.R. (2003): *Wie viel sprechen Kinder täglich? Zur Bedeutung von Kontaktzeiten für das Sprachenlernen.* In: *Primary English* 3, 4-5.