

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

herausgegeben von

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)

Prof. Peter Doyé (Braunschweig)

Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)

Prof. Dr. Werner Hüllen (Essen)

Priv.-Doz. Dr. Krista Segermann (Dortmund)

1994

Band 5

Heft 2

Redaktioneller Beirat:

Dr. Jens Bahns (Kiel), Prof. Dr. Wilfried Brusch (Hamburg),
Prof. Dr. Henning Düwell (Göttingen), Prof. Dr. Gabriele Kasper
(Honolulu), Prof. Dr. Friederike Klippel (München), Priv.-Doz.
Dr. Frank G. Königs (Bochum), Prof. Dr. Claire Kramersch
(Berkeley), Prof. Dr. Gudula List (Köln), Prof. Dr. Manfred
Raupach (Kassel), Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Ludwigsburg),
Prof. Dr. Wilfried Stölting-Richert (Oldenburg), Priv.-Doz.
Dr. Helmut J. Vollmer (Osnabrück), Prof. Dr. Günther
Zimmermann (Braunschweig)

Anschrift der Redaktion:

Redaktion ZFF
c/o Prof. Dr. R. S. Baur
Universität GH Essen, FB3
Universitätsstr. 12
D-45117 Essen
Fax (0201) 183 3739

Erscheinungsweise:

jährlich zwei Hefte, Umfang je Heft ca. 120 Seiten

Bezugsbedingungen:

Bezug nur über den Verlag. Der Preis für das Jahresabonnement ist im
Mitgliedsbeitrag der DGFF enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt
das Jahresabonnement DM 50,-. Einzelhefte kosten DM 30,-.

ISSN 0939-7299

ISBN 3-8196-0322-0

1994 by Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer

Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 44799 Bochum

© Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH Hagen

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Informationen und Zuschriften

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)	
Informationen über die DGFF.....	103
Eintrittserklärung.....	105
Bibliographischer Service und Jahresbibliographie.....	106
Beiträge zur Fremdsprachenforschung (BFF).....	107
16. Fremdsprachendidaktikerkongreß in Halle.....	108
6. Göttinger Fachtagung „Fremdsprachenausbildung an der Hochschule“.....	116
Eingegangene Bücher.....	117
Hinweise zur Manuskripterstellung	

Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe

Gisela Hermann-Brennecke*

Early language learning is critically discussed by considering its possible negative impact on different types of learners. While there is still a chance of counteracting rigidity in children's perception, it is proposed to introduce them to various languages at primary level in order to foster their affective and cognitive flexibility, by taking into account the development of their linguistic consciousness, of prejudiced thinking and philosophical reflections.

1. Fremdsprachenfrühbeginn im multikulturellen Kontext

Trotz der Erkenntnis, die kindliche Lebenswirklichkeit sei nicht länger muttersprachlich begrenzt und werde auch im Klassenzimmer selbst durch eine zunehmende sprachliche und ethnische Vielfalt geprägt, soll ab der dritten Klasse vorrangig an eine fremde Sprache, meist Englisch, herangeführt werden.¹ Wie läßt sich aber die Offenheit gegenüber der vorfindlichen Diversität durch ein einziges, das kollektive Bewußtsein ohnehin beherrschendes Zeichensystem fördern? Darf es sich eine durch Migration geprägte, plurikulturelle Gesellschaft leisten, die Angehörigen der sprachlichen Mehrheit nicht von Kindesbeinen an auf das Leben darin vorzubereiten?² Verhindert eine zu frühe schulisch festgelegte fremdsprachliche Einspurigkeit nicht die Weichenstellung für eine fremdsprachliche Diversität und eröffnet dadurch den Kurs auf Rigidität und mangelnde Bereitschaft, sich für Andersartiges zu öffnen? Läuft eine solche Entscheidung nicht Gefahr, zur affektiven und kognitiven Erstarrung des Individuums beizutragen und dadurch zum Hindernis für die angestrebte Erhöhung zwischenmenschlichen Verständnisses zu werden?

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. G. Hermann-Brennecke, Universität Osnabrück – Standort Vechta, Fachbereich Sprachen, Kunst, Musik, Driverstraße 22/26, 49364 Vechta.

¹ Eine Übersicht über die derzeitige Lage in der Bundesrepublik geben Kühl (1992) und Bludau (1993). Eine Analyse der Begründungen, Intentionen, Inhalte, Methoden, Materialien findet sich bei Doyé (1993).

² Zu einer kritischen Bestandsaufnahme vgl. Thürmann (1991) und Hermann-Brennecke (1993). Laut Singleton (1989) ist außerdem zu beachten, daß die Annahme einer kritischen bzw. sensiblen Periode aufgrund bestimmter neurophysiologischer Gegebenheiten sowie der konkurrierenden kognitiven Systeme und der daraus abgeleiteten unterschiedlichen sprachlichen Verstehens- und Erwerbsprozesse im Kindes- und Erwachsenenalter inzwischen angezweifelt werden müssen.

Bedenken gegenüber einer frühen Festlegung stellen sich im Hinblick auf verschiedene Lernergruppen ein:

- Diejenigen, die auf die **Hauptschule** gehen, haben nun die Aussicht, nicht mehr nur fünf, sondern sieben Jahre lang mit ein und derselben Sprache umzugehen. Trotz der in dem 18 Jahre zurückliegenden Braunschweiger Schulversuch festgestellten langfristigen Überlegenheit der Frühbeginn-Schüler der unteren Intelligenzgruppe über diejenigen, die erst ab der fünften Klasse mit Englisch angefangen hatten (Doyé & Lüttge, 1977, S. 71 und S. 109), dürfte eine solche Verlängerung die ohnehin angeschlagene Durchhaltemorale der Betroffenen noch stärker strapazieren. Dabei würde das Erlernen eines so verbreiteten Mediums ob seines Verkehrswertes und der damit verbundenen hohen extrinsischen Motivation ohne weiteres in die Phase der Pubertät passen und der Lernwilligkeit der Betroffenen dann sicherlich Auftrieb geben. Warum erhalten die, in deren Klassen der Anteil ausländischer Lernender oft am höchsten ist, keine Gelegenheit, zumindest punktuell Einblick in deren Sprachen zu bekommen? Wie sollen sich ethnische Barrieren, deren wesentliche Komponente ja auch die sprachliche ist, abbauen, wenn sie nicht zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden?
- Auch für die **Kinder von Minderheiten** kann sich der Fremdsprachenfrühbeginn als Belastung erweisen, erleben sie doch ihre Erstsprache als minderrangig, da sie für eine allgemeine schulische Unterweisung gar nicht erst in Betracht kommt. Zu der Notwendigkeit, die Sprache der Mehrheit zu erwerben, gesellt sich nun noch die Pflicht, sich eine weitere Form der Verständigung anzueignen, die in der allgemeinen Wertschätzung der eigenen ebenfalls weit überlegen ist, obwohl sie in den seltensten Fällen im Klassenverband durch eine Mitschülerin oder Mitschüler vertreten ist. Kann dies einem Gefühl der Gleichheit zuträglich sein? Zwar zeigt sich in Untersuchungen zum Bilingualismus, zur zweisprachigen Psychoanalyse, zur medienspezifischen Resonanz auf Einstellungstests immer wieder die „befreiende Wirkung“ der Fremdsprache, die Möglichkeit, in ihr die Erstsprache hemmende Tabuisierungen zu verringern und damit psychische und soziale Barrieren zu überwinden, so daß konfliktreicher Stoff an Affektgeladenheit verliert (Buxbaum, 1949; Hermann, 1986, 1990, 1991; Hermann-Brennecke, 1992; Lagache, 1956). Doch scheint dies für die hier gemeinte Lernergruppe nur bedingt zuzutreffen, steht ihr doch dafür bereits das Deutsche als Artikulationsform zur Verfügung.
- Unerwünschte Auswirkungen einer zu frühen Festlegung auf eine einzige Fremdsprache sind auch bei denjenigen zu befürchten, die mühelos in das neue Medium eintauchen, also bei den **erfolgreichen Fremdsprachenlernern**. Empirische Ergebnisse legen die Vermutung nahe, daß Erfolgserlebnisse unbe-

sehen auf die Zielsprache und sogar auf deren Sprecher übertragen werden, so daß es langfristig zu deren Glorifizierung, deren Überbewertung und deren unkritischen Favorisierung kommt (Hermann, 1978, S. 233f.). Eine solche Sichtweise kann den Blick auf weitere Fremdsprachen verstellen und einem Linguizismus (Philippson, 1992) Vorschub leisten, der sich als Hemmschuh für einen weiterführenden interkulturellen Austausch erweisen kann.

- Besonders gefährdet scheinen aber die **weniger erfolgreichen Schülerinnen und Schüler** zu sein, also diejenigen, die sich mit der Fremdsprache schwertun und sie aufgeben, sobald sich die Gelegenheit dazu bietet (Burstall, 1974, S. 187 und S. 243; Cracknell, 1973, S. 161). Darüber hinaus sind sie offenbar besonders anfällig dafür, ihre negativen Erfahrungen nicht nur auf Zielsprache und Zielgruppe (Hermann, 1978, S. 211), sondern auf das weitere Fremdsprachenlernen insgesamt zu übertragen, wie es sich in einer unlängst abgeschlossenen deutsch-französischen Untersuchung zu den Motiven für die Wahl und Abwahl von Fremdsprachen in der Schule abzeichnete (Candelier & Hermann-Brennecke, 1993, S. 102-103, 127). Auch wenn es auf der Primarstufe für die fremdsprachlichen Leistungen keine Noten gibt, so sind die Kinder durchaus in der Lage, sich mit anderen zu vergleichen. Schneiden sie dabei nicht so gut ab, dann kann das zwiespältige Gefühle erzeugen, besonders wenn die betreffende Sprache auf der weiterführenden Schule obligatorisch ist. Die Reaktion eines Grundschülers, der im Rahmen eines niedersächsischen Schulversuchs Englisch lernt und sich damit schwertut, illustriert die Zwickmühle: Er ist sich nicht sicher, „ob er mit dem Englischlernen lieber aufhören“ möchte, denn für ihn ist es „keine leichte Sprache“, und doch meint er im Hinblick auf die Fortsetzung im fünften Schuljahr, daß es sich dabei um „ein wichtiges Fach“ handle (Hellwig, 1989, S. 431). Die Erschütterung des eigenen Gütemaßstabes kann Unsicherheit erzeugen, die sich fortpflanzt und dann nicht nur auf die Fremdsprache, sondern mehr oder weniger bewußt auch auf andere Lernbereiche übergreift. Sie geht als Hypothek in die weitere Schullaufbahn ein.
- Schließlich ist insgesamt anzuzweifeln, ob der Unterricht **einer** Fremdsprache ab der dritten Klasse, ganz gleich ob es sich dabei um Englisch oder im grenznahen Gebiet um Französisch, Niederländisch oder Polnisch handelt, **überhaupt den multikulturellen Umgang miteinander zu prägen vermag**. Aufgrund der Ergebnisse verschiedener empirischer Untersuchungen mit Lernenden unterschiedlicher Provenienz erscheint Skepsis geboten (Hermann, 1978, S. 233f.; Riestra & Johnson, 1964). Ein Transfer aufgeschlossener Haltungen auf fremde Gruppen findet nicht automatisch statt. Interethnisches Verständnis will bewußt erworben sein.

Angesichts der hier aufgelisteten Unwägbarkeiten drängt sich die Frage auf, warum Kinder ausgerechnet zu einem Zeitpunkt, der sich entwicklungspsychologisch durch große Spontaneität, geringe Hemmungen und ausgeprägte Kontaktbereitschaft auszeichnet, auf eine einzige Fremdsprache ausgerichtet werden sollen. Zwar hat man erkannt, daß die monokulturelle Begrenzung zu überwinden ist, da die „notwendige Fixierung auf die Normen einer Gruppe ... auf Kosten der Offenheit für alle anderen“ geht (Doyé, 1993, S. 54), doch was hier im Hinblick auf die eigene Sprachgemeinschaft formuliert ist, gilt inzwischen auch für den fremdsprachlichen Bereich. Muß nicht die Einengung auf eine einzige fremdsprachliche Perspektive die ohnehin gegen Ende der Grundschulzeit einsetzenden gefühls- und erkenntnismäßigen Verfestigungen noch beschleunigen? Warum versucht man nicht, diese durch die Konfrontation mit **mehreren** Sprachsystemen und deren Manifestationen zu verzögern? Hier böte sich eine Chance, zu einem frühen Zeitpunkt in eine sowohl affektive wie kognitive Flexibilität einzuüben, indem immer wieder dazu herausgefordert wird, erneut zu reagieren, zu reflektieren und zu relativieren. Sich ständig neu einstellen zu sollen, kann nicht ohne Auswirkung auf die weitere Sozialisation der Betroffenen bleiben und eröffnet eine Möglichkeit, sie auf diese Weise weniger anfällig für vorurteilsbehaftetes Denken zu machen; und darauf sollte der Schwerpunkt einer frühen Sprachsensibilisierung angesichts der beängstigend zunehmenden Unbeweglichkeit zwischenmenschlicher Denkweisen liegen.

2. Überlegungen zum Sprachbewußtsein

Die Betrachtung unterschiedlicher Sprachstrukturen kann Fragen aufwerfen, die den eigenen Standort erhellen und persönliche Sichtweisen als engstirnig erkennen lassen. In diesem Sinne verfährt ein seit den achtziger Jahren an englischen Schulen als *language awareness* bekannt gewordener Ansatz (Hawkins, 1984), der die Lernenden an mehrere Sprachen heranführen und sie dadurch auf die Fremdsprachenwahl im Laufe ihrer weiteren schulischen Laufbahn vorbereiten will. Er legt Wert auf Hörverstehen als Voraussetzung für eine effiziente Beschäftigung mit einem anderen Zeichensystem, auf Entmystifizierung der Schreibung durch systematischen Vergleich mit anderen Schriftsystemen und auf Erkundung des Ursprungs von Sprachen, ihre Veränderungen, ihre Varianten. Die so geweckte Neugier soll die Furcht vor Unbekanntem nehmen. Dafür ist allerdings eine von Erkenntnis geleitete Durchdringung unabdingbare Voraussetzung: „Linguistic tolerance does not come naturally, it has to be learned and to be worked at“ (Hawkins, 1984, S. 17). Zwar wird in der hiesigen Diskussion inzwischen eingewendet, daß sich diese Form der Bewußtmachung an Zehn- bis Vierzehnjährige wende, den kognitiven Möglichkeiten im Grundschulalter jedoch en-

ge Grenzen gesetzt seien (Sauer, 1992, S. 129), doch weist Hawkins ausdrücklich darauf hin, daß das Konzept eigentlich in die Grundschule gehöre, aus pragmatischen Gründen jedoch darauf verzichtet werden mußte:

„J'ajouterais, entre parenthèse, que la décision d'introduire cet élément au début du secondaire a été prise pour des raisons purement pragmatiques. On a pu convaincre un certain nombre de professeurs de langues vivantes de la nécessité de 'rompre la glace'. Idéalement, le programme devrait commencer déjà à l'école primaire“ (Hawkins, 1991, S. 95)

In solchen oder ähnlichen Zusammenhängen tauchen im Englischen Begriffe wie „metalinguistic awareness“, „linguistic consciousness“ auf. Im Französischen ist von „conscience de la langue“ oder „activité métalinguistique“, im Deutschen von „Sprachbewußtsein“, „Sprachbewußtheit“, „Sprachreflexion“ die Rede, um nur einige zu nennen. Die terminologische Vielfalt geht auf eine fehlende Übereinstimmung darüber, was „Bewußtsein“ meint, zurück: „Psychology, in common with other disciplines, has not yet been able to provide a well articulated account of concepts such as awareness and consciousness which are involved in the study of metalinguistic awareness“ (Pratt & Grieve, 1984, S. 2).

Sprachbewußtsein soll hier verstanden werden als die Fähigkeit, über Wesen und Funktion von Sprache nachzudenken. Sprache wird zum Gegenstand der Reflexion und dient nicht mehr bloß als ein System zum Verstehen und Erzeugen von Sätzen:

„... metalinguistic awareness may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences.“ (Tunmer & Herriman, 1984, S. 12)

So kann z.B. eine Äußerung, deren kommunikative Absicht fehlgeschlagen ist, korrigiert oder zurückgenommen werden, ohne daß die Fähigkeit vorhanden sein müßte, die zugrundeliegenden Regeln in Form expliziter linguistischer Terminologie auszudrücken. Umgekehrt zeugt das Aufsagen sprachlicher Regeln oder ein Sprachgebrauch, der den Normen entspricht, nicht unbedingt vom Vorhandensein eines Sprachbewußtseins. Über Sprachbewußtsein verfügt jemand, „wenn er sich zum praktischen Sprachgebrauch und Sprachverstehen reflexiv verhalten kann“ (Switalla, 1992, S. 32).

Die Schwierigkeit, Bewußtsein zu definieren, birgt ein weiteres Problem in sich, nämlich das der empirischen Feststellung und Analyse sprachlicher Indikatoren des Sprachbewußtseins. Es gibt deshalb verschiedene Positionen.

Eine von ihnen sieht das Sprachbewußtsein in paralleler Entwicklung zum Spracherwerb. Etwa ab dem fünften Lebensjahr nähert sich das Kind dem Phänomen „Sprache mehr und mehr bewußt“ an, „zumindest was die distanzierte Beurteilung semantisch und/oder syntaktisch unstimmiger Äußerungen und ihre

Verbesserung anbetrifft“ (Wieczerkowski & Plickat, 1980, S. 108). Erste Anzeichen dafür gibt es bereits ab zwei Jahren, vorwiegend in der Form von spontanen Korrekturen der eigenen Aussprache, Wortformen, Wortfolge; von Fragen nach korrekter Wortverwendung, richtiger Aussprache, angemessenem Redestil; von Kommentaren zu Aussprache und Akzent anderer Personen; von Übungen und spielerischem Umgang mit linguistischen Einheiten; Wortsegmentierung in Silben, Lauten, Reimen, Wortspielen; von Beurteilungen sprachlicher Strukturen und Funktionen hinsichtlich der Bedeutung von Äußerungen, ihrer Angemessenheit oder grammatischen Korrektheit; von Fragen über andere Sprachen und Sprache im allgemeinen. Deshalb vertritt Clark die Annahme: „Practicing and playing with language, whether trying out newly acquired sounds or sentence patterns, putting together syllables or words that rhyme, or making up riddles, reflect a growing capacity to use language outside a directly communicative context“ (Clark, 1978, S. 32).

Jedoch gehen die Meinungen darüber auseinander, inwieweit es sich hierbei um eine bewußte Annäherung an Sprache handelt. Letztlich läßt sich nicht klären, ob die in diesem frühen Stadium beobachteten spontanen Sprachkorrekturen tatsächlich Reflexionen über Strukturen oder aber Anpassungen an die jeweilige Gesprächssituation zur Erreichung eines bestimmten kommunikativen Ziels darstellen. Die in der prä-operationalen Phase der kognitiven Entwicklung stattfindende Anwendung allgemeiner induktiver Strategien und das damit verbundene Auftreten systematischer Fehler bei Äußerungen würde eher die letztgenannte Erklärungsmöglichkeit stützen.

Eine andere Position geht davon aus, daß Sprachbewußtsein erst in der mittleren Kindheit, also zwischen vier und acht Jahren, im Zusammenhang mit einem generellen Wandel der kognitiven, informationsverarbeitenden Prozesse auftritt. Sprache dient nun nicht mehr nur der Produktion, dem Verständnis und der Korrektur von Äußerungen, sondern auch der Herauslösung aus ihrem jeweiligen Kontext, indem z.B. Sätze in Worte, Worte in Phoneme zerlegt werden:

„The abilities to separate a word from its referent, dissociate the meaning of a sentence from its form, and abstract oneself from the normal use of language in order to focus attention upon its structural features all sound very similar to what Piaget calls the ability to 'decenter', or mentally stand back from a situation in order to think about the relationships involved.“ (Tunmer & Herriman, 1984, S. 30)

Schon Fünfjährige verstehen Negationen und logische Partikel wie *und*, *oder*, *aber*, *entweder-oder*, *wenn* und scheinen dabei auch ein gewisses Verständnis der logischen Verhältnisse zu besitzen.

Eine weitere Position setzt die Herausbildung des Sprachbewußtseins bei der Einschulung an und sieht es zugleich in entscheidender Abhängigkeit vom Lesenlernen, ohne hier die Beziehung von Ursache und Wirkung letztlich klären zu

können. Es wird jedoch angenommen, daß als Folge davon das Kind seine gedanklichen Prozesse besser zu kontrollieren und seine kognitiven Fähigkeiten auf ein breiteres Spektrum von Situationen anzuwenden vermag.

Welcher der drei Positionen man auch zuneigt, ob man das Auftreten dieses Phänomens als integralen Bestandteil des Spracherwerbs versteht, es in Verbindung mit dem generellen Wandel der kognitiven, informationsverarbeitenden Prozesse bringt oder es in entscheidender Abhängigkeit vom Lesenlernen sieht, für das frühe Fremdsprachenlernen bleibt festzuhalten, daß die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits einen bestimmten Bewußtwerdungsprozeß durchlaufen haben und über ein gewisses Sprachbewußtsein auf dem Sprachbewußtseinskontinuum verfügen. Man darf also davon ausgehen, daß sie die Voraussetzungen dafür mitbringen, „über die Sprache, über ihr Verstehen, ihren Gebrauch, ihre Inhalte und ihre Formen, ihren Zusammenhang mit der sozialen, der objektiven, der subjektiven Welt zu sprechen und zu urteilen ...“ (Switalla, 1992, S. 24). Deshalb erscheint der Gedanke nicht abwegig, mit ihnen Sprachen unter pragmatischem, semantischem und syntaktischem Aspekt zu betrachten und dabei eine bewußte Auseinandersetzung mit lautlichen Eigenheiten, Abweichungen zwischen Lautung und Verschriftung, Handhabung von Formensystemen, Stellung von Satzgliedern, Zusammensetzung und Ableitung bei Wortbildungen, Bedeutungsunterschieden von Worten anzustreben (Weisgerber, 1992). Außerdem bietet sich eine Beschäftigung damit an, „wie man über sprachliche Äußerungen und sprachliche Ausdrücke nachdenkt“, „von welchen Überzeugungen man sich leiten läßt, wenn man so über die Sprache spricht und nachdenkt, wie man es eben tut“, das zu beschreiben, zu bewerten und zu beurteilen, was andere tun, sich auf eigenes und fremdes Handeln rückzubesinnen oder es zu antizipieren, sich „Muster, Regeln, Gewohnheiten des Handelns in kritischen Situationen“ zu vergegenwärtigen, sich „in verschiedenen, ihrer Genese nach dialogischen Situationen, unter verschiedenen Aspekten und auf verschiedenen Ebenen zur Sprache anderer zu verhalten“ (Switalla, 1992, S. 30). Solche Vorgehensweisen erinnern an die von Clark genannten metakognitiven Fähigkeiten, die Bewußtsein anzeigen: „predicting the consequences of an action or event, checking the results of one's actions (did x work?), monitoring one's ongoing activity (how am I doing this?), testing for reality (does x make sense?), learn to solve problems ... the ability to reflect on the product of an utterance“ (1978, S. 33). Dabei löst sich die außerordentlich verkürzende Unterscheidung zwischen Tun und Bewußtsein des Tuns (zwischen Sprachgebrauch und Sprachbewußtsein, zwischen „Sprachkompetenz“ und „metasprachlicher Kompetenz“ usw.) schlichtweg auf. „Es erledigt sich auch die unnütze, bei sprachdidaktischen Argumentationen immer wieder in pragmati-

scher Absicht bemühte Unterscheidung zwischen situationsorientierter Sprachbetrachtung und systematischer Sprachbeschreibung“ (Switalla, 1992, S. 31).

Ob ein progressionsverpflichteter systematischer Fremdsprachenunterricht oder eine spielerisch-erlebnishaft angelegte Begegnung mit einer einzigen fremden Sprache einem solchen Zugriff überhaupt Rechnung tragen kann, ist fraglich. Jedenfalls spielt er in den vorliegenden didaktischen Überlegungen zu beiden Konzepten keine sichtbare Rolle. Auch wäre zu bedenken, ob er nicht mehr oder minder dem Zufall überlassen bliebe, wenn er entweder im Sachunterricht oder fächerübergreifend umgesetzt würde (Burk, 1992, S. 16; Noll, 1992, S. 88) – trotz des Wechsels „des Betrachtungs- und Beurteilungsstandorts und -standards“ (Knauf, 1992, S. 9) und der vielseitigen Perspektiven, die Sprach-, Sach-, Religions-, Musik- und Kunstunterricht“ zu bieten haben. Im Hinblick auf das, was Kindern oft täglich an Andersartigkeit begegnet und was sie bereits über Sprache wissen, scheint er sich als eigenständiger Lernbereich durchaus zu eignen. Anschaulichkeit und konkrete Erfahrbarkeit liefern nahezu ideale Einstiegs- und Erarbeitungsmöglichkeiten in einer Entwicklungsphase, in der die Lösung von Problemen in der reinen Vorstellung noch der Unterstützung bedarf. Aufmerksamwerden, Reagieren, Stellungnehmen, Vergleichen, Abwägen lösen Reflexionen über die eigene Ausdrucksweise und die Wahrnehmung sprachlicher Abweichungen aus.

Dadurch könnte ein gezielter Beitrag zum Voranschreiten auf dem Sprachbewußtseinskontinuum und zur Förderung des **prozeduralen Sprachwissens** geleistet werden, dessen „nur gering ausgebildete Fähigkeit zur angemessenen Nutzung“ im schulischen Fremdsprachenunterricht übrigens inzwischen „für die Diskrepanz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen“ selbst noch nach neunjähriger Unterweisung mit verantwortlich gemacht wird (Wolff, 1990, S. 619). Die mangelnde Fähigkeit, Wissen über Sprache adäquat einzusetzen, wird darauf zurückgeführt, daß der Schwerpunkt in den ersten vier schulischen Lernjahren gewöhnlich auf dem **deklarativen Wissen**, also auf der Vermittlung und Memorisierung von Faktenwissen liegt, während Verarbeitungsstrategien wie „Inferieren, Elaborieren, Generalisieren, Abstrahieren, Konstruieren, Hypothesen bilden, Hypothesentesten“ (Wolff, 1990, S. 615), die die Lernenden bereits vom Erstsprachenerwerb her implizit kennen und die zur Restrukturierung und Automatisierung des deklarativen Sprachwissens beitragen können, weitgehend ungenutzt bleiben. Wenn sie auch in dem auf der Sekundarstufe I einsetzenden fremdsprachlichen Lernkontext keine explizite Umsetzung erfahren, ist es kein Wunder, daß sie verkümmern. So vermag die Einbeziehung der prozeduralen Komponente bereits auf der Primarstufe auf lange Sicht den Aufbau einer allgemeinen Sprachlernkompetenz in dem Sinne zu fördern, daß die Schülerinnen und Schüler all-

mählich auf ihre individuellen Lernbedürfnisse aufmerksam werden, sich eigene Ziele setzen, lernen, wie man lernt (Girard, 1989, S. 2),³ und sich dadurch vom Diktat kollektiver Sollvorstellungen befreien.

3. Betrachtungen aus der Vorurteilsforschung

Sprache besteht nicht nur aus Formen, Mustern, Regeln, sondern ist zugleich mit der sozialen, subjektiven und objektiven Welt verbunden, indem sie immer auch Überzeugungen, Gewohnheiten, kulturelle Eigenheiten ihrer Sprecher transportiert. Diese umfassen die „Gesamtheit der Erscheinungsweisen einer Sprachgemeinschaft, d.h. alle Phänomene vom schöpferischen Kunstwerk bis zu den Manifestationen der Alltagswelt“ (Einhoff, 1993, S. 7), wie sie sich z.B. in Form von Fragen, Antworten, Grüßen, Danksagen manifestieren.

Bereits mit dem Erstsprachenerwerb verinnerlicht das Kind die Wertmaßstäbe seiner Umgebung, identifiziert sich mit denjenigen, die ihm als Autoritäten erscheinen, und überträgt das, was zunächst auf einem rein gefühlsmäßigen Verständnis mit den unmittelbaren Vorbildfiguren beruht, auf andere Personen. Neue Gruppenzugehörigkeiten konfrontieren mit Erfahrungen, die entweder die gemachten bestätigen oder von ihnen abweichen, führen zu deren Übernahme oder Ablehnung, je nachdem, welche Meinung sanktioniert wird (vgl. Hermann-Brennecke, 1991, S. 71). Fünfjährige sind offenbar in der Lage, sich als Angehörige einer bestimmten ethnischen Gruppe zu begreifen. Allerdings sind ihre aus dem sozialen Erleben erwachsenen Überzeugungen kognitiv noch nicht allzu fest verankert. Selbst Sechs- und Siebenjährige äußern im Hinblick auf die Hautfarbe durchaus noch Ansichten wie: „Kleine Jungen werden Neger, wenn sie schmutzig werden, und wenn sie wieder sauber sind, werden sie weiße Jungen“, oder „Ich war auch braun, als wir nach Atlantic City gereist sind“ (Ehrlich, 1979, S. 130).

Solche Meinungen sind veränderbar und entwickeln sich affektiv und konativ unterschiedlich schnell, wie sich bereits 1936 in einer Vorurteilsstudie von Horowitz mit 470 weißen Jungen vom Kindergartenalter bis zur achten Klasse in

3 Die Vernetzung und Verbundenheit aller Systeme untereinander betont auch die systemische Pädagogik, die das Handeln einer Person jeweils in den Kontexten sieht, in denen sie agiert. Dabei bedeutet die „Verschiedenheit ... systemtheoretisch nicht einen Mangel an Stabilität, sondern ist im Gegenteil ein 'Trick', durch den die Natur höhere Grade von Stabilität erreicht: Die Strukturierung in Subsysteme macht ein System stabiler, und die 'Kompartimentierung' ermöglicht eine bessere interne Kommunikation der Subsysteme ... So ist die Vielfalt (Diversität) ... eine Strategie, Systeme einerseits zahlreicher und andererseits gleichzeitig stabiler und weniger störungsanfällig zu machen“ (Huschke-Rhein, 1989, S. 219f.). Die Erkenntnis, „daß im Makrokosmos wie im Mikrokosmos alles mit allem zu tun hat“ (Rohrer, 1993, S. 213) wird inzwischen auch unter dem Aspekt des „vernetzenden Denkens“ im gesteuerten Fremdsprachenerwerb thematisiert.

New York City zeigte (Ehrlich, 1979, S. 137). Je älter das Kind wird, desto konsistenter wird ihre Richtung und desto größer ihre Stabilität. Über die tatsächliche Entwicklung gehen die Meinungen auseinander, ähnlich wie über die des Sprachbewußtseins. Neben der Ansicht, Vorurteile erreichten bei neunjährigen Kindern ihren Höhepunkt an Radikalität und Verallgemeinerung, um sich anschließend zu differenzieren, bezieht sich eine andere auf die Beobachtung, daß zwischen 8 und 10 Jahren noch 50% der Urteile über andere Völker positiv ausfallen, zwei Jahre später jedoch nur noch 30% (Hermann, 1978, S. 90). Neueren empirischen Untersuchungen zufolge liegt die Tendenz, Gruppenunterschiede zu minimieren, vor der Zeitspanne von 8 bis 12 Jahren, das kritische Alter für die Maximierung individueller Unterschiede bei 12 Jahren (Aboud, 1988, S. 120).

Zwischen 7 und 8 Jahren und dann noch einmal drei Jahre später, also zwischen 10 und 11 Jahren, ändern sich ethnische Vorstellungen offenbar dahingehend, daß nun mehr Bedeutung den inneren Qualitäten von Gruppen und deren Repräsentanten beigemessen wird. Geht man von der Annahme aus, daß in der mittleren Kindheit parallel zur Entwicklung des Sprachbewußtseins auch das kognitive Verstehen zunimmt, ohne daß zwischen beiden ein Kausalzusammenhang zu bestehen braucht (Gombert, 1986, S. 21), so ist anzunehmen, daß als Folge davon auch die Fähigkeit wächst, die Aufmerksamkeit mehr als einer Dimension zur selben Zeit zuzuwenden. Sie lernen, Probleme auf einer abstrakteren Ebene zu lösen, wofür „geeignete Umwelterfahrungen und vor allem ... gezielte Übungen im Schulunterricht“ außerordentlich förderlich sein können (Nickel, 1979, S. 240). Außerdem gelingt es Kindern zunehmend, auf Eigenschaften von Personen und Gegenständen zu schließen, ohne daß diese zugegen sein müssen, und über ihre eigenen Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Leuten zu reflektieren. Diese kognitiven Fähigkeiten vermitteln zwischen kollektiver und individueller Wahrnehmung und steuern den Erwerb von Einstellungen.

Nun gelten Vorurteile in der Sozialpsychologie entweder als **Spezialfälle** oder als **Unterformen** von Einstellungen, oder sie werden mit diesen gleichgesetzt. Da wir es bei Einstellungen – ähnlich wie beim Sprachbewußtsein – mit einem hypothetischen Konstrukt zu tun haben, ergeben sich daraus wissenschaftsmethodologische Schwierigkeiten. Theoretisch besteht das Konstrukt aus drei Komponenten – aus einer affektiven, gefühlsmäßig bewertenden, einer kognitiven, erkenntnis­mäßig beurteilenden, und einer konativen, eine Verhaltensabsicht bekundenden Komponente. Doch brauchen diese drei durchaus nicht miteinander übereinzustimmen. So garantiert das Urteil, das jemand über einen Anlaß oder eine Person voller Überzeugung fällt, durchaus nicht, daß er sich in einer bestimmten Situation auch entsprechend verhält. Die Tests, die zur Einstellungsmessung verwendet werden, sagen natürlich nichts über den Grad einer eventuellen Übereinstimmung

aus, sondern lassen höchstens Schlüsse auf evaluative oder verhaltensorientierte Merkmale der von ihnen erfaßten Meinungen zu. Ebenso wenig geben sie Auskunft darüber, ob es sich um momentan wirksame, vorübergehende Einstellungen, sogenannte **Sets**, oder um Langzeithaltungen, sogenannte **Attitüden** handelt.

Als im Zusammenhang mit den Äußerungen der Sechs- und Siebenjährigen davon die Rede war, ihre Ansichten seien kognitiv noch nicht allzu fest verankert, so bezog sich das darauf, daß die von ihnen vertretenen Kognitionen noch nicht als fester Bestandteil eines ausgebildeten Wertsystems anzusehen sind, eines Wertsystems, das, aus Wissens­elementen, Meinungen, Überzeugungen bestehend, relativ andauernd und stabil menschliches Denken und Verhalten steuern kann.

Nun scheinen Kognitionen auf verschiedene Art und Weise das Verständnis der Kinder über ethnische Unterschiede und die eigene ethnische Zugehörigkeit zu bestimmen (Aboud, 1988, S. 115): Eine bezieht sich auf die Wahrnehmung von Eigenschaften, die ethnische Gruppen besitzen, und den Wert, der auf äußere Merkmale wie Hautfarbe und Sprache gelegt wird. Die andere zeugt von einer zunehmenden Flexibilität, die sich in der Fähigkeit äußert festzustellen, daß Individuen ähnlicher ethnischer Zugehörigkeit ähnliche Eigenschaften besitzen können. Die dritte beinhaltet die Erkenntnis, daß Ethnizität konstant ist und unabhängig von Wunschvorstellungen und Wahrnehmungen eine objektive Grundlage besitzt.

In diese Richtung gehen auch Ergebnisse einer Studie mit Kindern aus Vorklassen an Göttinger Grundschulen, die für Diskriminierungsformen sensibilisiert werden sollten. In beiden Experimentalgruppen – in der einen war die vermittelte Information in Form des Rollenspiels, in der anderen verbal und optisch umgesetzt worden – verbesserten sich die Einstellungen. Besonders aufschlußreich ist jedoch die Schlußfolgerung, die die Wechselwirkung von emotionaler Involviertheit, Interaktion und kognitiver Verarbeitung widerspiegelt: „Ohne Informationsphasen und persönliche Begegnungen hätten wir vermutlich in der Verbalgruppe keine positive Einstellungsänderung erzielt, genauso wenig aber ... in der Rollenspielgruppe. Problembezogenes Rollenspiel ohne adäquaten Informations- und Erlebnishintergrund hat keinen Sinn“ (Schmitt, 1975, S. 369).

Kognitionen lösen also nicht nur bestimmte Affekte aus, sondern diese ziehen ihrerseits neue Kognitionen nach sich, eine Fluktuation, die sowohl innerhalb einer Person als auch zwischen Personen und bezogen auf Objekte und Situationen stattfindet, also das gesamte menschliche Miteinander prägt. Nicht nur Piaget (1979, S. 44) bezeichnet die Affektivität als unverzichtbare Energiequelle für den reibungslosen Ablauf von Erkenntnisprozessen. Auch in der kognitiven Psychologie werden Emotion und Kognition inzwischen als interagierende Orientie-

rungssysteme gesehen (Mandl & Huber, 1983; Zajonc & Pietromonaco & Bargh, 1982) und die Auffassung geteilt, daß geistige und emotionale Entwicklung des Kindes parallel zueinander verlaufen, so daß jedes Stadium der kognitiven Strukturierung einer neuen emotionalen Stufe entspricht. Zwischen beiden besteht eine interagierende Verbindung, und zwar eher im Sinne eines kreisförmig-dynamischen als eines linear-ursächlichen Zusammenhangs.

Wenn gerade in den ersten Schuljahren „noch ein weitgehend unkritisches Interesse an allen, das Neugierverhalten auslösenden Objekten dominiert, denen sich Kinder völlig undistanziert hingeben können“ (Nickel, 1979, S. 91), wenn darüber hinaus aufgrund der Forschungslage davon auszugehen ist, daß „der Erwerb und die Beibehaltung von ethnischen Vorurteilen ... im umgekehrten Verhältnis zur kognitiven Befähigung“ stehen und „Veränderungen im Niveau des ethnischen Vorurteils ... mit Veränderungen der kognitiven Fähigkeiten verbunden“ sind, und wenn ein Zusammenhang u.a. besteht zwischen ethnischen Vorurteilen und „einer größeren Unbeweglichkeit im Problemlösungsverhalten und einer begrenzten kognitiven Struktur“ (Ehrlich, 1979, S. 159), dann sollten so früh wie möglich Maßnahmen ergriffen werden für eine systematisch angelegte Erhaltung und Förderung einer affektiven und kognitiven Wendigkeit, denn noch sind die Kinder genügend flexibel, von ihren Wahrnehmungsurteilen abzugehen, eine Bereitschaft, die sich gegen Ende der Schulkindzeit, also zwischen 10 und 12 Jahren, grundlegend ändert.

4. Didaktische Vorschläge

Wie läßt sich auf den Erhalt einer solchen affektiven und kognitiven Wendigkeit im frühen Fremdsprachunterricht hinarbeiten? Unter Berücksichtigung von Themenheften, die in England zum Konzept „language awareness“ erschienen sind,⁴ unter Einbeziehung von Überlegungen, die innerhalb des nordrhein-westfälischen Modells „Begegnung mit Sprachen“ angestellt wurden (Thürmann, 1991) und unter Weiterentwicklung einer Reihe von Ideen zum Frühbeginn⁵ sollen hier folgende Aspekte für die praktische Umsetzung vorgeschlagen werden:

⁴ Diese sind alle bei Cambridge University Press erschienen unter Titeln wie *Language Varieties and Change*, *How do we Learn Languages?*, *Get the Message!*, *How Language Works*, *Spoken and Written Language*, *Using Language*. Sie liefern interessante Anregungen dafür, wie von der eigenen Sprache auszugehen ist, um an ihren Ursprung zu gelangen und ihre Entwicklung zu verstehen, wie sich Sprachen gegenseitig befruchten, welche Diskrepanz sich zwischen gesprochener und geschriebener Sprache auftut und warum, wie sich Varianten vom Standard abheben usw.

⁵ Vgl. die Ausführungen bei Burk (1992, S. 14-16) und den Beitrag von Schmidtke (1983). Des weiteren finden sich konkrete Arbeitsvorstellungen bei Noll (1992, S. 86): „Feste fei-

- **Interaktionsformen:** Kommunikation unter Tieren und Menschen;
- **Möglichkeiten und Grenzen nonverbaler Verständigung:** Gestik, Mimik, Körpersprache, Gegenstände,⁶ Bilder, Musik;
- **Akustische Sensibilisierung:** Hören und Produzieren von Lauten, Klangfarben;
- **Schreibkonventionen:** verschiedene Alphabete, Schriftzeichen;
- **Sprachfamilien, Sprachvarianten:** Kennenlernen von Sprache(n) innerhalb des eigenen Klassenverbandes und der Schule;
- **Ethnographische Studien:** Genealogien⁷;

ern“, „Mein Schulweg/auf der Straße“, „Werbung und fremde Sprachen“, „Mein Tagesablauf, was ich tun muß und was ich am liebsten tue“, „Hier bin ich zu Hause: Meine Wohnung, mein Klassenraum“, „Come together and learn to live as friends“, „Mein Lieblingssport“, „Mein Lieblingstier“, „Europa und die Welt: Ich und die anderen - Ich - Mein Heimatland, Wir- Zusammen in einer Klasse“. Auch an der Universität Grenoble bemüht man sich derzeit im Rahmen des Projekts „l'éveil au langage“ um geeignete Themen (Dabène, 1991).

⁶ Als geeigneter Reflexionsanstoß zur Beschäftigung mit Wesen, Funktion und Leistung von Sprache bietet sich die Episode aus Gulliver's Travels an, in der die Gelehrten der Großen Akademie von Lagado sich Gedanken darüber machen, wie sie auf die Verwendung von Wörtern verzichten könnten, um die zur Artikulation von Wörtern notwendige Energie zu sparen (Swift, 1984, S. 163-164): „The first project was to shorten discourse by cutting polysyllables into one, and leaving out verbs and participles; because in reality all things imaginable are but nouns. The other was a scheme for entirely abolishing all words whatsoever: and this was urged as a great advantage in point of health as well as brevity. For it is plain that every word we speak is in some degree a diminution of our lungs by corrosion; and consequently contributes to the shortening of our lives. An expedient was therefore offered, that since words are only names for things, it would be more convenient for all men to carry about them such things as were necessary to express the particular business they are to discourse on. And this invention would certainly have taken place, to the great ease as well as health of the subject, if the women in conjunction with the vulgar and illiterate had not threatened to raise a rebellion, unless they might be allowed the liberty to speak with their tongues, after the manner of their forefathers: such constant irreconcilable enemies to science are the common people. However, many of the most learned and wise adhere to the new scheme of expressing themselves by things; which hath only this inconvenience attending it; that if a man's business be very great, and of various kinds, he must be obliged in proportion to carry a greater bundle of things upon his back unless he can afford one or two strong servants to attend him. I have often beheld two of those sages almost sinking under the weight of their packs, like pedlars among us; who, when they meet in the streets would lay down their loads, open their sacks, and hold conversation for an hour together; then put up their implements, help each other to resume their burdens, and take their leave. But, for short conversations, a man may carry implements in his pockets and under his arms, enough to supply him, and in his house he cannot be at a loss; therefore the room where company meet who practise this art is full of all things ready at hand, requisite to furnish matter for this kind of artificial converse. Another great advantage proposed by this invention was that it would serve as an universal language to be understood in all civilized nations, whose goods and utensils are generally of the same kind, or nearly resembling, so that their uses might easily be comprehended. And thus ambassadors would be qualified to treat with foreign princes or ministers of State, to whose tongues they were utter strangers.“

- **Sprechakte:** Redemittel zur Aufnahme sozialer Kontakte mit Angehörigen der eigenen und anderen ethnischen Gruppen;
- **Sprachgebrauch:** Sprache(n) außerhalb der Schule, in Medien und Werbung;
- **Überlieferungen:** Diversität von Spielen, Reimen, Liedern, Bräuchen, Umgangsformen;
- **Sprachverarbeitungsprozesse:** Spracherwerb aus muttersprachlicher und fremdsprachlicher Perspektive.

Die hier entwickelten Vorschläge erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, sondern wollen lediglich Einblick in das Spektrum der Möglichkeiten geben, Kreativität, Phantasie, Entdeckungs- und Tatendrang auszulösen, ohne den Blick auf den Gesamtzusammenhang, auf dem sich sprachliche und kulturelle Diversität entfaltet, zu verlieren. Behält man diesen als Kontinuitätsstiftend und wahrnehmungsstrukturierend im Auge, dann dürfte kaum Grund für die gelegentlich auftretende Befürchtung bestehen, die Kinder könnten durch die ihnen begegnende Pluralität in ein „babylonisches Sprachgewirr“ stürzen (Noll, 1992, S. 89); denn nach dem bisher Gesagten kann für Aufbau und Verankerung eines Urteils- und Wertsystems ein kommunikationsorientierter, spielerischer, unbewußter Zugriff auf eine einzige Fremdsprache ebensowenig ausreichen wie einer, der nicht zugleich auch das dialektische Verhältnis von Sprache und Gesellschaft und die Rolle von Sprache als Machtinstrument erhellt. Diesen letztgenannten Aspekt vermißt man übrigens inzwischen innerhalb des Konzepts der *language awareness* (Fairclough, 1992, S. 12). Um den Ablauf eines Diskurses im eigenen Sinne steuern und sich dadurch aus Abhängigkeiten und Zwängen befreien zu können, ist es notwendig, die zugrundeliegenden Mechanismen zu durchschauen. Des weiteren muß vor einer deskriptiven, statisch-komparatistischen Vorgehensweise gewarnt werden, die zwar der Erfassung des **Was** genügen mag, für eine sinnstiftende Verarbeitung dessen, was affektiv und handelnd aufbereitet worden ist, jedoch nicht ausreicht. Hierzu gehört nämlich auch die Auseinandersetzung mit dem **Warum** und **Wozu**. Andernfalls besteht die Gefahr, daß die Sprache den Kontext verläßt, daß sich die Wörter von den Dingen lösen, daß eine Orchideenperspektive entsteht, die Stereotypisierungen eher zu fördern als zu vermeiden droht.

Umgekehrt stellen auch Tanz- und Folkloreveranstaltungen oder Einblicke in die fremde Küche – so anregend sie für Fremdeinschätzungen unter aktiven und

7 Im Rahmen eines Versuchs einer französischen Modellschule in Fontenay-sous-Bois, französische und portugiesische Schülerinnen und Schüler einander näherzubringen, sammelten Kinder Materialien über die Geschichte der eigenen Familie in Form von Ausweisen, Urkunden, Bildern, Briefen u.ä. Sie ordneten sie im Unterricht und erstellten auf dieser Grundlage Genealogien (Boos-Nünning, 1983, S. 316).

konkreten Bedingungen auch sein mögen – immer nur Deutungsvarianten, Kognitionen dar, die „sich der Dissonanzen des Seins, der Widersprüche des Bewußtseins bedienen, in der Hoffnung, subjektive und objektive Befangenheit befragbar, durchschaubar, überwindbar zu machen“ (Borrelli, 1988, S. 26). Deshalb darf eine kritische Reflexion und Vernetzung innerhalb des jeweiligen Gesamtzusammenhanges nicht fehlen.

Wer an dieser Stelle einwendet, ein solches Vorgehen sei bei Kindern dieses Alters verfrüht und „ginge zu Lasten ihrer Gefühlswelt und des Gemüts, ihrer Phantasie und sinnlichen Erlebnisfähigkeit“, verkennt ihren „ausgeprägten Sinn für das Rätselhafte und Staunenerregende, für Ungereimtheiten und Perplexitäten“ und übersieht, daß ihr Denken zwar spielerisch, aber auch „risikofreudig, offen, noch nicht festgelegt und eingeengt durch konventionelle Antworten“ ist, daß sie „spekulative Phantasie und, was schwer zu fassen ist, bisweilen tiefere Ahnungen, metaphysische Wahrheitswitterungen“ besitzen (Freese, 1989, S. 17 und S. 90). Erfahrungen zeigen, daß sich bereits mit sechs- bis achtjährigen Kindern **sokratische Dialoge** führen lassen, die den Grundstrukturen des Erklärens, Begründens und Infragestellens folgen.

Natürlich ist philosophisches Denken hier nicht mit der Ausführung formaler logischer Operationen gleichzusetzen:

„Kinder haben ihre Stärke vielmehr im bildhaften, analogischen Denken im Medium der Umgangssprache. Und schließlich gibt der Nachweis der Trainierbarkeit der Fähigkeiten des formalen Denkens denjenigen Recht, die dazu in der Beschäftigung mit philosophischen Problemen einen ausgezeichneten Weg sehen.“ (Freese, 1989, S. 62)

Durch Reflexion über konkrete Dinge aus dem kindlichen Erfahrungsbereich und mit Hilfe einer gewissen Lenkung schreitet der „Erkenntnisprozeß im Verlauf des Dialogs ... vom Konkreten zum Abstrakten“ fort. Dabei brauchen die Gespräche nicht immer mit einem Konsens zu enden, sondern können durchaus offen ausgehen; denn der

„... wichtigste Bestandteil ist das pragmatische Moment. Die Teilnehmer einer philosophischen Diskussion verändern sich während des Gesprächs, beim Spielen, beim Zeichnen. Sie überdenken ihre Begriffe, Meinungen, Wertvorstellungen, Handlungen oder Zeichnungen und unterziehen sie einer genauen Prüfung. Diese Prüfung kann zum Infragestellen bisheriger Positionen führen bzw. neue Einsichten und Erkenntnisse bewirken.“ (Brüning, 1985, S. 130)

Was könnte sich nicht besser für den Bewußtwerdungsprozeß eignen, als die hier geübte Selbstreflexion, die Selbsttätigkeit sowie der gemeinsame Reflexionsprozeß. Denn die am Dialog Beteiligten müssen lernen,

„... nicht nur ihre eigenen Meinungen zu begründen, sondern auch den anderen zuzuhören, um deren Meinungen in ihren Reflexions- bzw. Argumentationsprozeß mit einzubeziehen. Das 'Einbeziehen des anderen' bedeutet auch, daß sich das Kind mit den unterschiedlichen Standpunkten und Wertvorstellungen der verschiedenen Teilnehmer ausein-

anderssetzen muß, um die Perspektivität seines eigenen Standpunktes zu erkennen... Ein wichtiger Aspekt ist dabei der Respekt vor den Meinungen der anderen bzw. die Fähigkeit zur Toleranz gegenüber anderen Positionen, die nicht in das eigene Weltbild passen ...“ (Brüning, 1985, S. 132f.)

5. Hypothesen

Wenn man mit so jungen Kindern in einer Atmosphäre des gegenseitigen Respekts über Träume und Wirklichkeit, über Identität, sich selbst und andere nachdenken kann, wenn sich mit ihnen Fragen erörtern lassen wie: „Was sind Worte?“ (Matthews, 1984, S. 63-69) „Gehören die Wörter den Dingen notwendig und von Natur aus zu? Welches ist der Zusammenhang von Wort und Ding? Was ist ein Wort – ein inneres ‘Bild’, ein ‘Bild von einem Bild’ oder was sonst? Was ist ein Zeichen? Was ist eine Regel? Was ist die Bedeutung eines Worts? Können wir uns, ohne Wörter zu verwenden, verständigen? Was heißt ‘einen anderen verstehen’? Worin bestehen die Unterschiede zwischen der menschlichen Sprache und Tier‘sprachen’? Wie könnte man sich den Ursprung der Sprache vorstellen?“ (Freese, 1989, S. 136-137) und wenn angesichts der Befunde der neueren Forschung selbst jüngere Kinder über größere Fähigkeiten zu selbstreflexivem und schlußfolgerndem Denken verfügen als ihnen Piaget noch zugetraut hatte,⁸ dann dürfte man sich folgenden Hypothesen eigentlich nicht verschließen:

8 Nach Piaget identifizieren Kinder auf der ersten Stufe (mit ca. sechs Jahren) das Denken mit Stimme und Sprachäußerung, auf der zweiten (mit ca. acht Jahren) mit dem „Gehirn“ und in der dritten Phase (mit ca. 11-12 Jahren) mit entmaterialisierter innerer Vorstellung. Während Piaget in dieser Abfolge des begrifflichen Wandels eine fortschreitende Annäherung an die Standards richtigen und vernunftgemäßen Denkens sieht, erkennt Matthews in der Abfolge der Vorstellungen der Kinder von der Natur des Denkens klare Parallelen zu einer Reihe von klassischen Denktheorien. Die erste Phase entspricht danach der Theorie Platons mit ihren modernen Verfeinerungen, derzufolge Denken als „inneres Sprechen“ zu fassen ist. Die zweite Phase hat ihre Parallele in der „Identitätstheorie“, derzufolge geistige Vorgänge identisch sind mit Vorgängen im Gehirn. Die Auffassung der dritten Phase gehört zu den klassischen dualistischen Theorien in der Tradition des Empirismus, in denen der Begriff der Vorstellung eine besondere Rolle spielt. Wenn Piaget mit der Kennzeichnung der ersten beiden Stufen als „unreif“ recht hätte, dann müßten Philosophen, die die ihnen entsprechenden Theorien vertreten wie Behavioristen und Identitätstheoretiker, in ihrer geistigen Entwicklung zurückgebliebene Kinder sein. Matthews fährt fort: „Nimmt man die Bemerkungen Piagets (sc. über das magische und alogische Denken der Kinder) ernst, dann heißt das, daß es töricht wäre zu versuchen, mit einem Kind über philosophische Fragen zu sprechen, und kapriziös und unvernünftig zu erwarten, ein Kind könnte irgend etwas philosophisch Interessantes äußern. Sie implizieren, daß das Kind eine Konzeption von der Welt entwickelt, ohne an die legitime Annahme auf Logik und Erfahrung gebunden zu sein. Die unausgesprochene Annahme ist, daß „wir“ Erwachsenen dagegen die nötige Achtung vor Logik und Erfahrung haben.“ (Zitiert und ausgeführt nach Freese, 1989, S. 67f.)

1. Es ist zu erwarten, daß sich regelmäßige sprach- und handlungsreflexive Aktivitäten ab dem Grundschulalter positiv auf die Erhaltung bzw. Förderung von **affektiver und kognitiver Flexibilität, Innovationsfreude und divergentem Denken** der Lernenden auswirken und ihre sprachliche und lernpsychologische Entwicklung auf lange Sicht günstig beeinflussen.
 2. Es ist nicht auszuschließen, „daß Kinder und Jugendliche, die die Lust am Denken gespürt und in der Erfahrung vielfältiger Denkwege und Denkmöglichkeiten gelernt haben, Probleme offen zu halten, (nicht) so leicht der Gefahr des Dogmatismus und der Intoleranz erliegen oder Opfer von weltanschaulichen Verführungen werden können“ (Freese, 1989, S. 106). Wenn schon nach Ablauf eines sechswöchigen allgemeinen Semantikkurses mit Schülerinnen und Schülern des elften Jahrgangs in der Bronx, in dem es um die Bewußtmachung der Rolle von Sprache für menschliches Verhalten ging, eine signifikante Verringerung vorurteilsbehafteten Denkens bei den Teilnehmenden beobachtet werden konnte (Black, 1971),⁹ dann müßten erst recht Kinder davon profitieren. In diesem Zusammenhang verdienen Ergebnisse einer Studie zur kognitiven Wechselbeziehung von ethnischen Vorurteilen mit sechzig siebenjährigen Kindern aus der oberen Mittelschicht eines Bostoner Vororts Aufmerksamkeit, die darauf hinweisen, daß diejenigen, die weniger voreingenommen waren, sich durch Merkmale wie Flexibilität, realistische Generalisierung, Individualisierung, Abstraktion, Beibehaltung von Komplexität und Totalität, fehlendem Dogmatismus sowie Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit auszeichneten – Eigenschaften, die sich übrigens noch in einer Folgestudie nach neun Jahren als signifikant erwiesen (Ehrlich, 1979, S. 159-160).
 3. Es ist zu vermuten, daß eher eine Chance auf Verwirklichung der Intention besteht, „Schüler in einem besonders aufnahmefähigen Alter **für andere Sprachen und Kulturen zu sensibilisieren**“ und bei ihnen die Voraussetzungen für eine „**transnationale Kommunikationsfähigkeit**“ zu schaffen (Pelz, 1992, S. 88), wenn sich das didaktische Augenmerk nicht auf Verständigungsfähigkeit in einer fremden Sprache, sondern **auf Verständnisbereitschaft für mehrere fremde Sprachen** in einem multikulturellen Kontext richtet. Dadurch würde sich der Streit über die Monopolstellung bestimmter Sprachen, die Angst vor einem Sprachimperialismus, das methodische Konkurrenzdenken bei den Ver-
- ⁹ Die 18 Lektionen umfaßten die Erforschung des eigenen Sprachverhaltens, um dabei mehr über die eigenen Kognitionen zu erfahren, die Erkenntnis, daß Wort und Gegenstand nicht übereinstimmen, daß gleiche Dinge in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bezeichnungen erhalten, Sprache und Verhaltensweisen sich ständig wandeln und jeder Mensch, je nach Standpunkt und Interessen, die Umwelt unterschiedlich wahrnimmt in dem Sinne, daß beispielsweise Situationsbeschreibungen zugleich Tatsachen und deren Wertungen beinhalten und insofern ein Abbild davon geben, was im Betrachter selbst vorgeht.

fechtern der systematischen Progression und des Begegnungssprachenkonzepts (für die übrigens eine Longitudinalstudie zur Erhebung ihrer attitudinalen und kognitiven Auswirkungen noch aussteht) sowie die Unsicherheit hinsichtlich der Weiterführung in der Sekundarstufe und dem damit verbundenen Motivationsverlust erübrigen.

Diese Hypothesen bedürfen einer sorgfältigen empirischen Überprüfung, – so wie übrigens der Verordnung einer einzigen Fremdsprache von oben erst einmal eine gründliche und kritische wissenschaftliche Sondierung der bisher vorliegenden Erkenntnisse hätte vorausgehen müssen. Dabei sollten Vertreterinnen und Vertreter der Grundschulpädagogik, der Soziologie, der Sprachwissenschaft, der Psychologie und der Fremdsprachendidaktik zusammenarbeiten, indem sie von den vorfindlichen, zumeist mehrsprachigen Bedingungen in der Grundschule ausgehen, Erkenntnisse aus der Spracherwerbs- und Vorurteilsforschung berücksichtigen und das einbeziehen, worüber Kinder in diesem Alter reichlich verfügen: Entdeckungsbereitschaft, entwicklungsfähiges Sprachbewußtsein, flexible Denk- und Urteilsstrukturen, aufgeschlossene Einstellungen und Haltungen Andersartigem gegenüber.

Es wird angenommen, daß Kindern, die sich möglichst früh mit der Fremdsprachenvielfalt, die sie umgibt, auseinandersetzen müssen, langfristig eine Chance gegeben wird,

- **bewußter** an die Fremdsprachenwahl auf der Sekundarstufe I heranzugehen und dadurch die längst überfällige Diversifizierung des schulischen Sprachangebots in Bewegung zu bringen,
- **effizienter** Fremdsprachen in der Schule zu erwerben und
- **flexibler** das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft zu meistern.

Inwieweit können wir es verantworten, die Voraussetzungen für eine solche Chance nicht wenigstens zu erproben?

Eingang des revidierten Manuskripts: 13.4.1994

Literaturverzeichnis

- Aboud, Frances. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Black, John A. (1971). *The effect of instruction in general semantics on ethnic prejudice as expressed in measurements of social distance, ethnocentrism, and authoritarianism*. University of New York: Ph.D. diss.
- Bludau, Michael. (1993). Der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Eine Dokumentation. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46, 74-85.

- Boos-Nünning, Ursula, Hohmann, Manfred, Reich, Hans H. & Wittek, Fritz. (1983). *Aufnahmeunterricht – Muttersprachlicher Unterricht – Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden*. München: Oldenbourg.
- Borrelli, Michele. (1988). Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. *Interkulturelle Pädagogik: Theorie und Praxis*. In Michele Borrelli & Gerd Hoff (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* (S. 20-36). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, Burgbücherei.
- Brüning, Barbara. (1985). *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung – Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen*. Dissertation Universität Hamburg.
- Burk, Karlheinz. (1992). Fremdsprachen und fremde Sprachen in der Grundschule. In Karlheinz Burk (Hrsg.), *Fremdsprachen und fremde Sprachen in der Grundschule. Sonderband 53* (S. 8-20). Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Burstall, Clare, Jamieson, Monika, Cohen, Susan & Hargreaves, Margaret. (1974). *Primary French in the balance*. Slough: National Foundation of Educational Research.
- Buxbaum, Edith. (1949). The role of a second language in the formation of ego and superego. *Psychoanalytical Quarterly*, 17, 279-289.
- Candelier, Michel & Hermann-Brennecke, Gisela. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier/Érudif.
- Clark, Eve V. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In Anne Sinclair, Robert J. Jarvella & Willem J. M. Levelt (Hrsg.), *The child's conception of language* (S. 17-45). Berlin: Springer.
- Cracknell, David. (1973). *The reactions of first-year secondary pupils to their primary school french*. M.Ed. Thesis, Durham University: Department of Education.
- Dabène, Louise. (1991). L'éveil au langage: compte-rendu d'une expérience en cours. In Christiane Luc (Hrsg.) 1991, *Les langues vivantes à l'école élémentaire* (S. 105-108). Paris: INRP.
- Doyé, Peter. (1993). Fremdsprachenerziehung in der Grundschule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 48-90.
- Doyé, Peter & Lüttge, Dieter. (1977). *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule*. Bericht über das Forschungsprojekt FEU. Braunschweig: Westermann.
- Ehrlich, Howard J. (1979). *Das Vorurteil. Eine sozialpsychologische Bestandsaufnahme der Lehrmeinungen amerikanischer Vorurteilsforschung*. München: Reinhardt.
- Einhoff, Jürgen. (1993). Interkulturelles Lernen und Systemtheorie – eine Standortbestimmung. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46, 6-13.
- Fairclough, Norman. (1992). Introduction. In Norman Fairclough (Hrsg.), *Critical language awareness* (S. 1-13). London/New York: Longman.
- Freese, Hans-Ludwig. (1989). *Kinder sind Philosophen*. Weinheim/Berlin: Quadriga.
- Girard, Denis. (1989). Apprendre à apprendre. *Symposium sur l'apprentissage et didactique des langues pour une citoyenneté pluriculturelle* (S. 2-9). Sintra, Portugal: Conseil de la Coopération Culturelle.
- Gombert, Jean-Emile. (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Études de linguistique appliquée*, 62, 5-26.
- Hawkins, Eric. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, Eric. (1991). Awareness of language in the curriculum. In Christiane Luc (Hrsg.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire* (S. 93-103). Paris: INRP.
- Hellwig, Karl-Heinz. (1989). Lernentwicklung einzelner Schüler im Englischunterricht des 3. und 4. Schuljahres. *Die Neueren Sprachen*, 88, 423-441.

- Hermann, Gisela. (1978). *Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen von Englischunterricht und Einstellungen von Schülern*. Paderborn: Schöningh.
- Hermann, Gisela. (1986). Schlüssel zum Haus des Bewußtseins. *Neusprachliche Mitteilungen*, 39, 217-222.
- Hermann, Gisela. (1990). L'influence de la langue étrangère sur la perception sociale et ethnique. Etude interculturelle. *Les Langues Modernes*, 2, 57-74.
- Hermann, Gisela. (1991). Wie 'frei' macht eine Fremdsprache von muttersprachlichen Kognitionen? In Wilfried Brusck & Ingrid Scheumann (Hrsg.), *Sprachen – Tor zur Welt. Ausgewählte Beiträge vom 13. Fremdsprachendidaktikerkongreß, 2.- 4. Oktober 1989 in Hamburg* (S. 41-54). Hamburg: Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Institut für Didaktik der Sprachen.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1991). Vorurteile: Eine Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2(1), 64-99.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1992). Zur Verunsicherung von Wahrnehmungsmustern durch fremde Sprachen. In Manfred Erdmenger (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung und Sprachen. Festschrift für Peter Doyé* (S. 35-47). Braunschweig: Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, TU Braunschweig.
- Hermann-Brennecke, Gisela. (1993). Sprachsensibilisierung in der Grundschule. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46, 101-109.
- Huschke-Rhein, Rolf. (1989). *Systemische Pädagogik*. Bd. III. Köln: Rhein-Verlag.
- Knauf, Tassilo. (1992). Schule als Ort der Begegnung mit Fremdem. *Die Grundschulzeitschrift*, 56, 6-9.
- Kühl, Reinhard. (1992). Fremdsprachenlernen in der Grundschule – Ein Überblick. *Die Grundschulzeitschrift*, 56, 22-23.
- Lagache, Daniel. (1956). Sur le polyglottisme dans l'analyse. *La Psychoanalyse*, 1, 167-178.
- Mandl, Heinz & Huber, Günter L. (1983). Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In Heinz Mandl & Günter L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 1-61). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Matthews, Gareth. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nickel, Horst. (1979). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Bd. II. Bern: Huber.
- Noll, Albert in Zusammenarbeit mit Gudrun Dohmes, Rolf Keßler, Petra Niedzodka, Ljilijana Vignjevic. (1992). Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Ansatz für die Umsetzung des nordrheinwestfälischen Erlasses in einer Düsseldorfer Grundschule. In Karlheinz Burk (Hrsg.), *Fremdsprachen und fremde Sprachen in der Grundschule. Sonderband 53* (S. 82-89). Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Pelz, Manfred. (1992). Thesen zu einer Begegnungssprache in der Grundschule. *Neusprachliche Mitteilungen*, 45, 88-93.
- Philippson, Robert. (1992). Linguizismus: Strukturen und Ideologien im Sprachimperialismus. *Deutsch Lernen*, 17, 21-37.
- Piaget, Jean. (1979). *Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften*. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Pratt, Chris & Grieve, Robert. (1984). The development of metalinguistic awareness: An introduction. In William E. Tunmer, Christopher Pratt & Michael L. Herriman (Hrsg.), *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications* (S. 2-12). Berlin: Springer.
- Riestra, Miguel A. & Johnson, Charles E. (1964). Changes in attitudes of elementary school pupils toward foreign-speaking peoples resulting from the study of a foreign language. *Journal of Experimental Education*, 33, 65-72.

- Rohrer, Josef. (1993). Vernetzendes Denken im Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, 46, 212-217.
- Sauer, Helmut. (1992). Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. *Englisch*, 92, 128-131.
- Schmidtke, Hans-Peter. (1983). Ein Thema 'Ausländer' genügt nicht. Der Ausländerfeindlichkeit durch kulturoffenen Unterricht vorbeugen. *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4, 14-24.
- Schmitt, Rudolf. (1975). Rollenspiel in einem gesellschaftspolitischen Vorschulcurriculum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21, 363-377.
- Singleton, David. (1989). *Language acquisition. The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swift, Jonathan. (1984). *Gulliver's travels*. London: The Herbert Press.
- Switalla, Bernd. (1992). Wie Kinder über Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems. *Der Deutschunterricht*, 44, 24-33.
- Thürmann, Eike. (1991). Language awareness in deutschen Grundschulen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule. Ergebnisse einer Fachtagung* (S.38-41). Soest.
- Tunmer, William E. & Herriman, Michael L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In William E. Tunmer, Christopher Pratt & Michael L. Herriman (Hrsg.), *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications* (S. 12-36). Berlin: Springer.
- Weisgerber, Bernhard. (1992). Sprachreflexion durch Sprachbegegnung. *Grundschule*, 24, 15-18.
- Wieczerkowski, Wilhelm & Plickat, Hans-Heinrich. (1980). Sprachentwicklung und Sprachförderung. In Detlef H. Rost (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für die Grundschule* (S. 82-119). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolff, Dieter. (1990). Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 89, 610-625.
- Zajonc, Robert B., Pietromonaco, Paula & Bargh, John. (1982). Independence and interaction of affect and cognition. In Margaret S. Clark & Susan T. Fiske (Hrsg.), *Affect and cognition* (S. 211-229). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Der frühe Fremdsprachenunterricht und sein Kanon – einige Anmerkungen

Angelika Kubanek-German*

As an early start in foreign language learning is increasingly being institutionalised, it seems to be appropriate to reflect on the methodologists' implicit images of children as foreign language learners and on the assumptions in the early start programs of what is right or wrong for children. Four aspects that are open to controversy are being referred to: 1) the interpretation of the term „child-oriented/developmentally appropriate“; 2) the decision to start at a certain age; 3) the communicative approach; 4) the definition of what is easy or difficult for young learners.

Bei einer schulischen Innovation – in unserem Fall der allgemeinen Einführung des Fremdsprachenlernens in der Grundschule – wird festgelegt, was angesichts der veränderten gesellschaftlichen Wirklichkeit für die Schüler angemessen sei. Dieses Angemessene nenne ich hier Kanon. Den derzeit laufenden Versuchen zum Frühbeginn ist bereits eine Versuchsphase vorangegangen (60/70er Jahre), so daß bei der Diskussion über den **neuen** Kanon auch geprüft wird, inwiefern an das Alte angeknüpft werden soll und wo Traditionen neu zu begründen wären. Eine weiterführende Frage ist dann, ob es im fremdsprachlichen Umgang mit Kindern überzeitlich und vielleicht auch international Gültiges gibt. Ich möchte im folgenden weder einen eigenen Kanon aufstellen noch nach dem gemeinsamen Nenner in aktuellen Publikationen suchen, sondern anhand von vier Stichworten auf einige Widersprüche und auf die Schwierigkeiten bei der Bestimmung des Richtigen hinweisen, weil ich glaube, daß für die Entscheidungsfindung mehr Transparenz bezüglich (impliziter) fachdidaktischer Werturteile hilfreich ist. Da es sich hier um einen kurzen Beitrag handelt, der aus einem Vortrag hervorging, können viele Differenzierungen nicht vorgenommen werden. Es geht nur um Pointierungen, die das Ziel haben, die Diskussion weiterzubringen, während der ausführliche Aufsatz von Peter Doyé in Heft 1/1993 dieser Zeitschrift einen Überblick über das gesamte Handlungsfeld gegeben hat, zu dem das zweite Heft der *Neusprachlichen Mitteilungen* von 1993 als Ergänzung zu sehen ist.

* **Korrespondenzadresse:** Dr. A. Kubanek-German, Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät, Universität Eichstätt, Ostenstraße 26, 85071 Eichstätt.

Stichwort 1: Die Konzeption von Kindgemäßheit

An diesem ersten Stichwort lassen sich Widersprüchlichkeiten besonders deutlich aufzeigen. In der jetzigen zweiten Phase der Schulversuche taucht das Wort „kindgemäß“ immer wieder auf – in Lehrerhandbüchern, Faltblättern für Eltern, Presseberichten –, und die häufige Verwendung kann den Eindruck erwecken, daß es sich um eine bloße Formel handelt. Sie täuscht eine Einheitlichkeit des Verständnisses vor, während die Auslegung des Begriffs sich doch ergibt aus einem Wechselspiel von individuellem Erfahrungswissen und pädagogischem Credo, fremdsprachendidaktischen Traditionen und Moden sowie bildungspolitischen Maßgaben. Trotzdem stellen alle Projekte ihre Sicht auf das Kind und das Sprachlernen als die richtige und beste dar, ob CREDIF-Intensiv-Sprachlaborkurs Anfang der 60er Jahre, ob erweiterter Sprachunterricht der DDR, ob sog. „erlebnisorientiertes“ oder „ergebnisorientiertes“ Vorgehen.¹

Die Entscheidung für ein bestimmtes Konzept mit seinen daraus folgenden Zielsetzungen wird von Erwachsenen getroffen, und die Perspektive des verantwortungsbewußten Erwachsenen auf das Kind ist im Wortsinn von „kindgemäß“ enthalten. In der Reformpädagogik war für viele die zweite Bedeutung des Wortes zentral: der Versuch, das Kind als Maßstab zu nehmen, „vom Kinde aus“ zu denken, wie das Leitwort lautete.² Seit den 1980er Jahren erlebt dieses pädagogische Programm in der Grundschule eine Renaissance, nachdem es während der Bildungsreform der 60/70er Jahre zurückgedrängt worden war. In der jetzigen Frühbeginn-Diskussion läßt sich das „vom Kinde aus“ in zwei Kontexten finden: einmal bei den methodischen Vorschlägen (vgl. Vokabeln wie spielerisch, freudvoll, aktivitätsorientiert...), zum anderen als Annahme, man werde der kindlichen Lernweise gerechter, wenn die Fremdsprache in den gesamten Lehrplan integriert ist. Das integrative Moment gilt als ein Unterscheidungsmerkmal zur ersten Phase, für die der Fachlehrgang im Vordergrund stand.³ Durch diese veränderte Haltung werden aber (grundschul-)pädagogische Vorstellungen als übergeordnet akzeptiert, und die Fachdidaktik muß sich mit ihnen auseinandersetzen. Eine solche Auseinandersetzung findet in der Alltagspraxis der Schulen statt, auf

¹ Diese plakative Gegenüberstellung findet sich in einem Manifest des FMF von 1993, abgedruckt in Heft 3/1993 der *Neusprachlichen Mitteilungen*. Über die mit den Schlagworten angedeuteten Positionen ist bereits ausführlich diskutiert worden.

² Wieweit dies überhaupt möglich ist, wurde von den Reformpädagogen selbst bereits kritisch geprüft. Die verschiedenen Argumente sind u.a. in Sammelbänden zu dieser Epoche nachzulesen, die zu zahlreich sind, als daß sie hier genannt werden könnten.

³ Auch wenn „integrativ“ nur in Rheinland-Pfalz in der Bezeichnung des Modells erscheint (nähere Erläuterungen bei Helfrich, 1994), fordern doch die Vorgaben der anderen Bundesländer auf, Anlässe zum fachübergreifenden Vorgehen zu suchen.

der wissenschaftlichen Ebene deutet sie sich bisher erst an (vgl. Bebermeier, 1992; Edelhoff, 1993, S. 13; Reisener, 1993, S. 6).

Man könnte vermuten, daß man sich mit pädagogischen Aspekten theoretisch heute deswegen kaum beschäftigt, weil dies schon in der ersten Phase ausreichend geschah. Doch diese Vermutung ist nicht zutreffend. Die damaligen Versuche fielen in die Zeit der Grundschulreform, bei der die „Wissenschaftsorientierung“ die Maßgaben lieferte. Beim Frühbeginn war damals das Primärziel „die Erforschung der Möglichkeiten, durch die Nutzung der altersspezifischen Fähigkeiten die Endleistungen fremdsprachlichen Könnens zu steigern. Fachübergreifende, affektive, allgemeinpädagogische Ziele ... waren sekundär“ (Sauer, im Druck). Die internationale Fremdsprachendidaktik hat, so Brumfit in der Einleitung für einen der ersten britischen Sammelbände zum Thema (1991), zu Zeiten der intensiv betriebenen *needs analysis* jüngere Kinder deswegen kaum berücksichtigt, weil sie keine klar identifizierbaren Bedürfnisse in Bezug auf die Fremdsprache hätten (anders als Erwachsene). Über das Thema Kindgemäßheit bietet sich die Möglichkeit, das Verhältnis von Fachdidaktik und Pädagogik in einem eingegrenzten Bereich zu differenzieren. Ausgangspunkt könnten die kindliche Erfahrung mit Fremdsprachlichkeit und der Bildungswert der anderen Sprache für jüngere Schüler sein.

Das Prinzip „vom Kinde aus“ wird im methodischen Bereich berücksichtigt. Da die Lehrmaterialien vor Erscheinen erprobt werden, kann man gleichfalls davon ausgehen, daß die gewählten Themen die Kinder ansprechen. Aber in den Sprachkurs-Konzeptionen ist ein Festhalten an einem relativ engen Themenkanon bemerkbar, und es ist zu überlegen, ob der fachdidaktische Horizont nicht weiter gesteckt werden könnte, wenn man das kindliche Weltwissen, wie es sich im Muttersprachenunterricht zeigt, als Anhaltspunkt nimmt. Auch das Spektrum kultureller Themen könnte dadurch erweitert werden, daß man die Erfahrungswelten von Kindern am Ende des 20. Jahrhunderts stärker miteinbezieht. Damit verbunden ist die Frage, ob im Frühbeginn ausschließlich eine harmonische Sicht der (fremden) Welt vermittelt werden soll, mit der Begründung, daß die anderen Fächer ohnehin genügend Konflikte benennen und aufarbeiten. Diese Überlegung betrifft diejenigen Ansätze weniger, die den authentischen Kontakt von Schülern unterschiedlicher Herkunft zum Ausgangspunkt nehmen.⁴

Wenn man die Kindperspektive nicht so absolut nimmt, daß man im Sinn einer Pädagogik des Wachstums wartet, bis eine Klasse selbst die Fremdsprache lernen will, so wäre die weniger radikale Möglichkeit, daß Lerneinheiten auf-

⁴ Der Bereich des kulturellen Lernens ist so komplex, daß über den reinen Hinweis hier nicht hinausgegangen werden kann.

grund von Fragen der **Kinder** zu fremdkulturellen oder sprachlichen Phänomenen entwickelt werden. Berichte, inwiefern eine solche kooperative Planung stattfindet, wären sehr aufschlußreich, um herauszufinden, ob dies nur ein Denkmodell ist, das als unpraktikable Ausnahme von den Regeln des staatlichen Schulsystems leicht abzutun ist.

Das Prinzip „vom Kind aus“ impliziert in seinem tiefsten Sinn Zuwendung zu der jeweiligen einzigartigen Persönlichkeit, da jedes Kind **seine** „Kräfte“ entfalten soll (wie die Reformpädagogen schrieben). Dies ist im schulischen Unterricht nur bedingt einlösbar. Mein Eindruck ist, daß seit dem Wiederaufleben des Interesses am Frühbeginn Ansätze zum individualisierten Lernen und Projektunterricht im anglo-amerikanischen Raum bisher präsenter sind als in Deutschland. Die *immersion* Situation und die Zuwendung zu *content-based instruction* begünstigen dies in Nordamerika. Der schottische Ansatz wiederum steht in der britischen Grundschultradition des *task-based learning*. Es ist insofern nicht verwunderlich, daß neue Materialien für den Export von *English as a foreign language* sich direkt aus dieser Grundschultradition herleiten.

In den 60er Jahren war die Lehrmeinung popularisiert worden, es entspräche dem Wesen von Kindern, eine andere Sprache leicht zu lernen, ein Angebot sei also *per se* kindgemäß. Doch diese Hypothese hat sich als nicht stichhaltig erwiesen,⁵ wo es um den schulischen Kontext mit geringen Wochenstunden ging. Wir unterrichten die fremde Sprache „not because it is easy, but because it is right“, hatte Stern schon 1964 (S. 207) geschrieben. Insgesamt bleibt festzuhalten, daß sich das Kindgemäße trotz ganzheitlicher Unterrichtsverfahren weniger vom Kind her ergibt, sondern von dem, was als pädagogisch wünschenswert erachtet wird im Blick auf seine Zukunft als Bürger in einer „Verantwortungsgesellschaft“ (Böhr).

Die hier angedeuteten vielfältigen Implikationen des Begriffs treten durch seinen Gebrauch als nützliches, keinen Widerspruch hervorrufendes Schlagwort nicht zutage.

Stichwort 2: Die Entscheidung für ein bestimmtes Alter

Die in Deutschland ausgesprochene Empfehlung eines Beginns in Klasse 3 orientiert sich an der ersten Versuchsphase und an dem, was gegenwärtig bildungspolitisch durchsetzbar erscheint. In anderen Ländern werden aber bei der Umorganisation des Sprachenlernens auch ganz andere Zeitpunkte ins Auge gefaßt, so

⁵ Das Resümee von David Singleton's Monographie (1989, S. 266f.) lautet: „The currently available empirical evidence on the age factor in second language acquisition is not particularly helpful to those who advocate early second language instruction.“

z.B. Immersion im Elsaß (jüngstes avisiertes Alter 3 Jahre), Kindergarten-Immersion in Nordamerika (zum Teil ab 4 Jahren) oder der seit langem etablierte Beginn im Kindergarten-Alter in einer Reihe osteuropäischer Städte; andererseits schreibt das britische *National Curriculum* für *modern foreign languages* von 1992 eine Fremdsprache erst ab *Year 7* vor. Ich möchte dafür plädieren, sich nicht zu einseitig auf die 3. und 4. Klasse festzulegen, weil dann durch die Macht des Faktischen vielleicht die Bereitschaft der Bildungsverwaltung sinkt, auch einen noch früheren Beginn erproben zu lassen. Und wenn in verschiedenen Manifesten zur Rolle der Fremdsprachen für die Bildung des einzelnen das Stichwort vom „*lifelong learning*“ erscheint, so könnte gefragt werden, ob das fremdsprachliche Leben erst in der 3. Klasse beginnt. Zum oberen Ende des Altersspektrums: Ist das zehnjährige deutsche Mädchen, das nach den Sommerferien an eine weiterführende Schule kommt, nun kein Kind mehr? Hier ist ein Blick auf die deutsche Situation vor 25 Jahren hilfreich. Damals wurden in Westdeutschland Frühbeginn-Projekte begonnen, und es wurde auch Englisch an der Hauptschule als Pflichtfach eingeführt. Betrachtet man die fachdidaktischen Erläuterungen für die 8-10jährigen und die mit Anfangsunterricht gemeinten 10-12jährigen, so fallen die vielen Ähnlichkeiten sowohl bei der Beschreibung der Schülergruppen als auch bei den Leitprinzipien auf. Die Erklärung ist weniger darin zu suchen, daß die Fachdidaktiker die heute vorliegenden komplexen Modelle kindlicher Entwicklung voraussahen, welche die Stufenlehren abgelöst haben, sondern darin, daß die Hauptschuldidaktik Schülerzentriertheit beschrieb und forderte. Insofern arbeitete sie dem Frühbeginn zu, während heute der Anfangsunterricht der weiterführenden Schule oft das negative Gegenbild liefert. Die Kontinuität kindlicher Entwicklung zu betonen heißt nicht nur, Grundschulverfahren in die Sekundarstufe zu „retten“, sondern in umgekehrter Richtung auch intellektuelle Interessen und Weltwissen der am Ende des 20. Jahrhunderts aufwachsenden Viertkläßler stärker anzuerkennen. Bisher ist in vielen aktuellen Lehrmaterialien eine Homogenisierung des Stoffes zu beobachten mit einer Orientierung an den jeweils jüngeren.

Diesen Abschnitt zusammenfassend, erscheinen mir Weiterüberlegungen in drei Richtungen nötig: Projekte für Vorschulkinder, Differenzierungen bei der bisherigen Hauptgruppe der Dritt- und Viertkläßler, und Versuche, durch Kooperation mit der Sekundarschule den Lernprozeß als Kontinuum zu gestalten. (Einen Vorschlag hat vor vielen Jahren bereits Peter Kahl gemacht.)

Stichwort 3: Die kommunikative Orientierung

Formaler Grammatikunterricht wird bei uns weitgehend als für Kinder unpassend abgelehnt. Entsprechend notierte z.B. im Herbst 1990 bei einer Tagung in Loccum eine Arbeitsgruppe im Protokoll das „vorkonzeptuelle Lernen“ der Grundschul Kinder (Ermert, 1991, S. 174). Hingegen hatte Alexej Leont'ev im Einleitungsreferat besonders die Bedeutung der Kognitivierung hervorgehoben mit dem Hinweis, daß nach sowjetischen Studien die Hälfte der Kinder nach expliziten Regeln durch die Lehrer verlangte.

In seinem bekannten Buch *Second Language Acquisition in Childhood* schreibt Barry Mc Laughlin:

„soviet language pedagogues ... stress the role of explicit linguistic information in the language classroom, even when teaching children younger than 12 ... Even young children are taught explicit rules of grammar... At present, there has been little empirical research testing the contentions of the various schools of thought ... Both Western researchers promoting a communication-based or natural approach and Soviet researchers who favor a grammar-oriented approach assume that their techniques work.“ (1985, S. 178).

Hält man dieses bedächtige Urteil auch heute noch für berechtigt, so sind eindeutige Aussagen zur Überlegenheit rationaler oder natürlicher Methoden (bei diesen ordnet sich der kommunikative Ansatz ein), nicht möglich. Oben war von einer beobachteten Unterforderung der Viertkläßler die Rede, womit mehr Bewußtmachung begründet werden könnte. Aber soll sich diese auf Grammatik beziehen, auf kulturvergleichende Aspekte oder auf die Fremdheitserfahrung des Schülers selbst?

Zur Debatte über die kommunikative Didaktik (vgl. z.B. Legutke & Thomas 1991, Kap. 1) einige kurze Überlegungen, die sich aus einer Berücksichtigung der kindlichen Perspektive ergeben: Dieser Ansatz bemißt den Lernenden vor allem anhand seines Sprechens und seiner Extrovertiertheit. Da er, zumindest in Deutschland, der emanzipatorischen Pädagogik verbunden ist, gilt auch das anfängliche Sprechen als Vorstufe zum engagierten, mündigen Gespräch, das auf jedem Kenntnisplateau eine sinnvolle Erfahrung für die Beteiligten sein soll. Man könnte nun meinen, der Ansatz sei doch besonders gut für die Altersgruppe der Kinder geeignet, die – so das Alltagswissen – viel und spontan sprechen. Die Berücksichtigung von Erkenntnissen der Pragmalinguistik, Erzählforschung und Psychologie führt aber zu differenzierteren Aussagen. Dazu zählt, daß schon dem Erstkläßler die Machtverteilungsregeln schulischer Diskurse vertraut sind. Der von der kommunikativen Orientierung erwünschten häufigen Gesprächsbeteiligung möglichst vieler stehen die Unterschiede der kindlichen Persönlichkeiten, der Sozialisationsbedingungen, der mögliche Bruch zwischen häuslichem Sprachge-

brauch und schulischen Normen als Hindernisse gegenüber. Ein klassisches Beispiel aus dem Bereich der Diskursanalyse sind nordamerikanische Indianer, die traditionell erzogen wurden, Fragen nicht in formalen Kontexten wie der Schule zu stellen. Ein uns näherliegendes Beispiel ist die anfängliche Zurückhaltung vieler Aussiedlerkinder. Auch die Beobachtungen zum Kontaktverhalten bei binationalen Begegnungen zeigen oft, daß die Unbefangenheit der Kinder nur eine vermeintliche ist (vgl. Deutsch-Französisches Jugendwerk, 1987).

In den letzten Jahren ist das Interesse an einer Beschreibung der Verstehenskompetenz gestiegen, was sich unter anderem zeigt an der Aufwertung des Hör- und Leseverstehens als ausreichendem Ziel für die 3. und 4. Sprache und an empirischen und hermeneutischen Studien zum fremdsprachlichen Verstehensprozess. Von daher treten der längere Text und das Narrative wieder in den Vordergrund (vgl. Piepho, 1990). Für den Frühbeginn waren u.a. Stephen Krashens Erläuterungen zum *comprehensible input* anregend.

Ein weiterer, wichtiger Punkt in der Didaktik des fremdsprachlichen Frühbeginns betrifft die Listen mit Redeabsichten, *functions and notions*, da aus ihnen auch für Kinderlehrbücher ausgewählt wird. Diese Listen sind ursprünglich im Hinblick auf Zertifikatsprüfungen von Erwachsenen entstanden. Ein Beispiel, die Sprechabsicht „Grüßen/Begrüßen“, soll zeigen, daß hier für die Frühbeginnspezialisten bei der Bearbeitung für ihre Adressaten noch vielfältige Aufgaben bestehen: Die meisten der von Rosalyn Hurst beobachteten Kinder grüßten sich nicht verbal oder begannen gleich mit ihrer Unterhaltung, verwendeten beim Eintritt in die Interaktion keine Grußformeln:

„...children do not accept the illocutionary force of some of the language or functions which they are being taught. Even when working in a second language, they appear to have an intuitive sense of what language is appropriate between children and what is purely imitative of adult behaviour“. (1991, S. 132f.)

Die Autorin weist ferner darauf hin, daß die von ihr untersuchten Materialien hierarchische Verhältnisse unter Kindern nicht berücksichtigen, daß die unterschiedlichen Sprechweisen von Jungen und Mädchen – die den Kindern selbst sehr bewußt seien – nicht abgebildet würden. Die Frage, die das Beispiel auslöst, ist, inwieweit man sich im Bereich der vermittelten Sprache an realem kindlichen Verhalten orientiert und inwieweit man den Erwachsenen-Sprachgebrauch vorwegnimmt, weil aus Kindern Erwachsene werden.

Stichwort 4: Die Konzeption von Schwierigkeit

Vom Fachunterricht in der Fremdsprache, der sicher auch in Grundschulen fester Bestandteil werden wird, könnte man sagen, daß er schwierig sei, weil die Kinder gleichzeitig der Sprache und dem Inhalt ausgeliefert sind; einfach hingegen sei

das Prinzip der kleinsten Schritte. Die Befürworter von *content-based instruction* (Fachunterricht) meinen, daß diese Form gerade die einfache sei, weil sich der Sinn aus dem Kontext erschließe. *Storytelling* ist ein anderes Beispiel dafür, wie wichtig weitere Überlegungen über das Einfache, Schwierige und Zumutbare sind. In der ersten Phase orientierte man sich vor allem an den einzelnen Sätzen, in der Annahme, es den Schülern damit leichter zu machen. In der jetzigen zweiten Phase haben z.B. die Lehrer im bayerischen Schulversuch, die aufgrund des dortigen Konzepts sehr viel mit Geschichten arbeiten, oft zu ihrer eigenen Überraschung gesehen, daß ihre Klassen früher mehr verstehen, als sie es erwarteten. Einige stießen allerdings bei ihren Themen und Präsentationen auf ein anderes Problem: Da sie zunächst „authentisch“ mit „unantastbar“ gleichsetzten, suchten sie die geeignete Sprache in Bilderbüchern, Reimen und Märchen, die für Vorschulkinder gedacht sind, sich aber in der Grundschule, vor allem in der 4. Klasse, oft als uninteressant erweisen. Ein drittes Beispiel sind die sogenannten „schwächeren Schüler“. Hier zeigt den Lehrenden ihre Praxis, daß aufgrund von Leistungen in anderen Fächern keine generellen Vorannahmen über Mitarbeit und Lernfähigkeit im Fremdsprachenunterricht, also über das Zumutbare, getroffen werden können.

Damit sei noch einmal auf das kindliche Weltwissen verwiesen, das bisher meiner Meinung nach in der fachlichen Diskussion zu wenig beachtet wird. In den Entwürfen zum hermeneutischen Fremdsprachenunterricht, der als übergreifendes Konzept den Frühbeginn einschließt, sowie in *language awareness* Programmen ist es Teil der didaktischen Vorüberlegungen. Auch Experimente in Sachkunde und Mathematik (*content-based instruction*) fordern problemlösendes Denken. Damit soll nicht gesagt sein, daß die anderen Ansätze den jungen Schüler als Persönlichkeit nicht ernst nehmen. In allen vorliegenden Materialien ist eine Zuneigung zu den Kindern erkennbar, der Wunsch, ihnen sinnvolle Erfahrungen zu ermöglichen. Hier ist etwas anderes gemeint. Der Anfangsunterricht bietet notwendigerweise vorwiegend sehr einfache Sprache. Die Konzentration darauf, wie man aus einfachen Elementen Unterrichtsstunden zusammenfügt, hat vielleicht doch bei manchen – unbewußt – zu einer reduktionistischen Sicht des Schülers geführt, indem dieser vorwiegend in seiner Rolle als Anfänger gesehen wurde. Für das Verweilen beim Einfachen gibt es heute **ein** pädagogisches Argument, zu dem die Fachdidaktik eine Einstellung gewinnen müßte. Durch das Überschaubare, durch die Retardierung, die fehlende Benotung, ist der Fremdsprachenunterricht für die Kinder auch eine Art Oase. Hierauf haben mich im Gespräch bereits mehrere Lehrer, die viele Kinder aus schwierigen familiären Verhältnissen unterrichten, aufmerksam gemacht. Dieser Wert ist aber abzuwägen gegen das andere legitime Interesse der Klasse, daß der Fremdsprachenunterricht

sich an ihrem kollektivem Potential von Wissen und Kreativität orientiert. Dann könnte diskutiert werden, ob man nicht stärker als bisher auch Sachverhalte, die auf den ersten Blick zu komplex erscheinen mögen, im Fremdsprachenfach präsentieren kann. Grenzerfahrungen und Sprachgeschichte sind zwei Möglichkeiten. Eine der bayerischen Klassen, die ich anführe, weil ich hierüber vergleichsweise mehr Kenntnisse habe –, hat ein Theaterstück mit dem komplexen Thema der deutsch-französischen Geschichte (2. Weltkrieg, allmähliche Aussöhnung, Europaorientierung) überzeugend gespielt und begriffen –, wie nachher geführte Interviews mit den Kindern zeigten –, in einer Aussprache, daß die französischen Besucher die Protagonisten nicht als Deutsche erkannten. Andere Themen für das Fach Französisch wären die Autobiographie von Tomi Ungerer oder Leben und ausgewählte Lyrik von Hans/Jean Arp (beide aus dem Elsaß).

In der revidierten Auflage des Standardwerks *Languages and Children – Making the Match* haben Helena Curtain und Carol Ann Pesola 12 Prinzipien für erfolgreiches Lernen neuer Sprachen an den Anfang gestellt, die das gegenwärtig beste westliche Wissen zusammenfassen. Das zweite lautet: „Teachers recognize learners as active constructors of meaning.“ Diese Haltung kann zwar schon auf die Zeit der „kognitiven Wende“ zurückgeführt werden, aber auch verstanden werden als Appell an die Lehrer, die Kinder intensiv zu beobachten und die Revision eigener Erwachsenen-Vorannahmen zuzulassen.

Abschließend möchte ich noch folgendes anmerken: Im Fremdsprachenunterricht für Kinder liegt ein Paradox. Er ist etwas sehr Einfaches, weil er sich auf wenige Wörter und Formen aus der Fülle einer Sprache beschränkt, so daß sich ein Außenstehender überlegen mag, weshalb soviel publiziert, aus- und fortgebildet wird. Er ist etwas sehr Komplexes, wenn man eine pädagogische Perspektive annimmt. Eines der historischen Muster der Kindheitsbeschreibung ist das vom Kind als „neuer Mensch“. Ein solches utopisches Moment gehört wohl auch zum Frühbeginn, und deswegen ist es mehr als eine Mode, sich damit zu beschäftigen.

Eingang des revidierten Manuskripts: 9.5.1994

Literaturverzeichnis

- Bebermeier, Hans. (1992). Fremdsprachliche Lerngelegenheiten in der Grundschule: Begegnung mit Sprache. *Englisch* 27(4), 122-128.
- Böhr, Christoph. (1993). An der Schwelle zu einer neuen Epoche. Die Vision der Verantwortungsgesellschaft. Orientierung auf dem Weg zur inneren Einheit Deutschlands und Europas. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 31, 26-32.
- Brewster, Jean. (1991). What is good primary practice? In Christopher Brumfit, Jayne Moon & Ray Tongue (Hrsg.), *Teaching English to children. From practice to principle*. London: Harper Collins.

- Curtain, Helena & Pesola, Carol Ann. (1993). *Languages and children - Making the match* (2. rev. Aufl.). White Plains, NY: Longman.
- Deutsch-Französisches Jugendwerk. (Hrsg.). (1987). *Der Erwachsene im Kind. Das Kind im Erwachsenen*. Notizen zur vermeintlichen Unbefangenheit von Kindern im interkulturellen Kontakt am Beispiel 9 bis 11-jähriger Schüler. Bad Honnef.
- Doyé, Peter. (1993). Fremdspracherziehung in der Grundschule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), 48-90.
- Edelhoff, Christoph. (1993). Fremdsprachen in der Grundschule. Neue Regelungen durch Schulgesetz und Stundentafeln am Beispiel Hessens. *Der fremdsprachliche Unterricht* 27(1), 13-17.
- Ermert, Karl. (Hrsg.). (1991). *Frühes Fremdsprachenlernen - Schulreform für Europa*. Loccum: Evangelische Akademie.
- Helfrich, Heinz. (1994). Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule in Rheinland-Pfalz. *Englisch*, 29(1), 5-9.
- Hunfeld, Hans. (1992). Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze. In Hubert Eichheim (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht. Wege und Ziele* (S. 11-24). München: Goethe-Institut.
- Hurst, Rosalyn. (1991). Teaching children adult language. In Chris Kennedy & Jennifer Jarvis (Hrsg.), *Ideas and issues in primary ELT* (S. 131-138). Edinburgh: Nelson.
- Kahl, Peter W. (1972). Englisch vom 3. bis 6. Schuljahr. *Die Grundschule*, 4, 378-380.
- Legutke, Michael & Thomas, Howard. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Burnt Mill: Longman.
- McLaughlin, Barry. (1985). *Second language acquisition in childhood. Vol. 2. School-Age children* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Piepho, Hans-Eberhard. (1990). Fremdsprachenunterricht zwischen gestern und morgen. [Interview]. *Fragezeichen*, 6(4), 19-33.
- Reisener, Helmut. (1993). 1993 and all that – Der Englischunterricht vor neuen Prozessen, Prognosen, Profilen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 27(1), 4-11.
- Sauer, Helmut. (im Druck). Überlegungen zu den Möglichkeiten von Immersion im frühen Fremdsprachenunterricht. [Erscheint in dem Sammelband *Fachunterricht in der Fremdsprache* in der Reihe *Standpunkte* des Goethe-Instituts].
- Singleton, David. (1989). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stern, H. H. (1964). A foreign language in the primary school? In Gerhard Müller (Bearb.), *Moderner Fremdsprachenunterricht. Bericht Internationale Konferenz Berlin 1964* (S. 201-230). Berlin: Pädagogisches Zentrum/ Cornelsen.

Überlegungen zur Ausbildung von Lehrern für den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule

Gudrun Steinbach*

With the introduction of foreign language teaching at primary schools questions as to the necessary training or further training of the teachers involved have again become important. Foreign language teachers at primary school level should have a good level of language competence and should be in a position to adapt modern methods of foreign language teaching to the requirements at primary schools. Only then will the success of foreign language teaching at this level be guaranteed.

Am 9. Juli 1993 fand in Frankfurt eine Kuratoriumssitzung des Fördervereins „Kinder lernen europäische Sprachen e.V.“ statt, in der u.a. auch ein Appell des Kuratoriums an die Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet wurde. Darin wird die Bedeutung frühbeginnenden Fremdsprachenlernens erörtert und die Bitte an die Kultusminister herangetragen, die Aufnahme des Fremdsprachenerwerbs in den Fächerkanon der Grundschule substantiell zu fördern. Auf der gleichen Veranstaltung war zu erfahren, daß der Freistaat Sachsen und das Saarland den Fremdsprachenbeginn mit Klasse 3 seit dem Frühjahr 1992 verbindlich eingeführt haben. Eine optimistisch stimmende Nachricht, sollte man meinen, dennoch gab sie Anlaß zu kritischem Weiterdenken.

Der Staatssekretär von Sachsen sagte in seinem Grußwort: „Als Begegnungssprachen gibt es Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch, aber selbstverständlich wird auch Sorbisch und im grenznahen Raum Tschechisch und Polnisch angeboten. Im Schuljahr 1993/94 wird an allen Grundschulen der Unterricht im Fach Begegnungssprache erteilt werden“ (Nowak, 1993, S. 33). Von den Grundschullehrern, die eine Fremdsprache unterrichten, wird gefordert, daß sie für diesen Unterricht ein Volkshochschulzertifikat sowie einen Didaktik-Methodikkurs an der Volkshochschule oder am *Institut Français* absolviert haben (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 1993, S. 5). Wenn man um die Situation der Grundschullehrer im Osten weiß (kein Abitur in Englisch, Restkenntnisse aus Kl. 10), kommen einem erhebliche Zweifel, ob bei solcherart „Schnelltherapie“ ein solider Fremdsprachenunterricht möglich ist. Hinzu kommt, daß die Konzeptionen, die diesem Fremdsprachenunterricht zugrundeliegen, an manchen Stellen recht diffus anmuten und den Verdacht aufkommen lassen, daß da in aller Eile ohne wissenschaftliche

* **Korrespondenzadresse:** Dr. G. Steinbach, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Gimritzer Damm 2, 06122 Halle (Saale).

Beratung etwas zusammengebaut worden ist. So heißt es: „Beginnend in der 3. Klasse sollte der Unterricht vorwiegend sprachrezipierend sein, ab Mitte der 3. Klasse sprachreproduzierend. Mit Ende der 3. Klasse, Anfang der 4. Klasse sollte der Unterricht dann mehr und mehr sprachproduzierend für die Schüler gestaltet werden.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 1993, S. 3)

Doyé hat das Vorhandensein bzw. die Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften als eine der drei Voraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule charakterisiert (Doyé, 1990, S. 26). In der Resolution des Kuratoriums wird sie wiederaufgegriffen und konkretisiert: „Der Lernbereich ‘Fremdsprache’ wird von methodisch-didaktisch und sprachpraktisch gut vorbereiteten Lehrkräften erteilt. Durch Lehrerfort- und -weiterbildung in der 3. Phase sowie durch Etablierung von Studiengängen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen tragen die Bundesländer hierfür Sorge.“ (Kuratorium, 1993, S. 3).

Diese Auffassung wurde schon 1992 beim ersten Workshop des Europarates zum Thema „Foreign Language Education in Primary Schools“ in Loccum vertreten. Im Ergebnis dieser internationalen Tagung entstand ein Netzwerk, dem Vertreter von 12 europäischen Universitäten angehören, die das Thema „Fremdsprachenunterricht an der Grundschule“ zu ihrem Forschungsgegenstand gemacht haben. Ihre Absicht besteht darin, die Erfahrungen und Ergebnisse zu diesem Thema vor dem Hintergrund einer gesamt europäischen Entwicklung neu zu reflektieren und in diesem Zusammenhang auch Möglichkeiten der damit verbundenen Lehreraus- und -fortbildung, ihre Formen, Ziele und Inhalte zu beschreiben und im Rahmen der Möglichkeiten zu koordinieren (vgl. dazu Doyé, 1993, S. 48ff.).

Für die Aus- und Fortbildung von Grundschulfremdsprachenlehrern sind aus unserer Sicht folgende Grundpositionen zu beachten:

- Fremdsprachenunterricht an Grundschulen wird in der Regel von Grundschullehrern erteilt, d.h. von Pädagogen, die für das Lehren auf dieser Altersstufe speziell ausgebildet wurden.
- Soll der Fremdsprachenunterricht von Fremdsprachenlehrern der Sekundarstufe übernommen werden, ist eine Zusatzausbildung auf dem Gebiet der Grundschulpädagogik und -psychologie sowie der Fremdsprachendidaktik für die Primarstufe erforderlich.
- Die Ausbildung sollte so konzipiert werden, daß die Studierenden eine angemessene Ausbildung erhalten in
 - sprachpraktischen Übungen (Ausspracheschulung);
 - Sprachtheorie;
 - Landeskunde/Kulturwissenschaften;
 - Fremdsprachendidaktik der Grundschule.

Die Absolventen eines solchen Lehrgangs sollen Grundschullehrer mit guter Sprachkompetenz sein, die sich von der der Sekundarstufenlehrer möglicherweise in der Quantität, nicht aber in der Qualität unterscheidet. D.h. in deren Ausbildung muß die „Summe der zu vermittelnden Sprachdaten und die Zahl der Situationen, die bewältigt werden sollen, überschaubar sein“ und der Lehrer muß eine „Vorstellung und Kompetenz von der Ganzheit der Zielsprache und ihren Mitteilungsmöglichkeiten“ haben, um abschätzen zu können, welchen Stellenwert die Sprache, die er in „Klasse 3 und 4 vermitteln will, für das spätere Sprachhandeln der Lernenden hat.“ (Bliesener, 1993, S. 222). Eine solche Ausbildungspraxis würde auch den Fortbildungsanforderungen des Bundeslandes Sachsen-Anhalt entsprechen, in dem in den nächsten Jahren fast alle für den Fremdsprachenunterricht notwendigen Lehrer erst noch ausgebildet werden müssen.

Für die Ausbildung auf dem Gebiet Fremdsprachendidaktik der Grundschule bedeutet dies, die Erkenntnisse der modernen Fremdsprachendidaktik auf die Erfordernisse der Grundschule umzulegen und mit den Erkenntnissen der Grundschulpädagogik und -psychologie abzustimmen. Nach Maier (1991, S. 131) unterscheidet den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule von dem der Sekundarstufe u.a.:

- eine geringere Quantität des Sprachmaterials;
- vorwiegend enaktive Verfahren und bildhaftes, visuelles, spielerisches Lernen im Vergleich zum dominierend kognitiven Erwerb auf der Sekundarstufe;
- ausgeprägte Imitationsfreudigkeit und ein stärker ausgeprägtes Hörverständnis als Sprechfertigkeit im Gegensatz zur gleichmäßigen Entwicklung aller vier Tätigkeiten und dem raschen Erwerb der Sprachstrukturen in der Sekundarstufe;
- häufiger spontaner Gebrauch der Fremdsprache in Form von situationsadäquaten Einzelwörtern oder kurzen Sätzen, insbesondere im Rahmen spielerischer Sprachaktivitäten zur Versprachlichung eigener Intentionen im Vergleich zu einer vorwiegend regelgeleiteten Anwendung in der Sekundarstufe.

Eine der grundlegenden Konsequenzen aus dieser Darstellung ist die Tatsache, daß sprachliches und außersprachliches Handeln für das Grundschulkind eine Einheit bilden, sozusagen das Thema des Unterrichts konstituieren. Kognitive und affektive Faktoren sind in ihrer Wechselwirkung, ihrem Zusammenspiel die Grundlage für den Spracherwerb beim Grundschulkind. Während im Sekundarbereich affektive Elemente aufgrund der entwicklungspsychologischen Besonderheiten der Lernenden häufig als Rahmen für kognitives Handeln betrachtet werden, bilden sie hier einen Bestandteil des Lernprozesses selbst (vgl. dazu Aebli, 1974, S. 151ff.; Littlejohn, 1994, S. 82; Wode, 1989, S. 307).

Diese Zusammenhänge machen deutlich, daß es sich bei Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nicht um einen vorverlegten Fremdsprachenunterricht aus der Sekundarstufe handeln kann, sondern um ein Unterrichtsfach mit eigener Spezifik, sowohl im pädagogisch-psychologischen, methodisch-didaktischen als auch fachlich-inhaltlichen Bereich. Die Lehrer dafür auszubilden, muß Teil der ordentlichen Lehrerausbildung an Universitäten werden. Nur so kann Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe auf Dauer bestehen.

Eingang des revidierten Manuskripts: 2.6.1994

Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans. (1974). Die geistige Entwicklung als Folge von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen. In Heinrich Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen* (S. 151-191). Stuttgart: Klett.
- Bliesener, Ulrich. (1993). Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe. *Fremdsprachenunterricht*, 4, 219-222.
- Doyé, Peter. (1990). Fremdsprachen als verbindlicher Lernbereich der Grundschule: Bedingungen für seine bundesweite Einführung. In Gundi Gompf (Hrsg.), *Kinder lernen europäische Sprachen e.V. Jahrbuch 90* (S. 26-31) Stuttgart: Klett.
- Doyé, Peter. (1993). Fremdspracherziehung in der Grundschule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), S. 48-90.
- Kuratorium „Kinder lernen europäische Sprachen e.V.“ (1993). *Resolution zum Fremdsprachenbeginn in der Grundschule an die Kultusministerkonferenz*. Frankfurt.
- Lademann, Norbert. (1989). Zur Stellung von Kommunikationsaufgaben im Modell der Sprachproduktion. In Gertrud Bense (Hrsg.), *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung 1988. Wissenschaftliche Beiträge*. (S. 112-116) Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Littlejohn, Andrew. (1994). Teaching younger learners: a framework for understanding and some indications for change. Part 2. *English Language Teaching News. TEA. The British Council Teachers of English in Austria*, 22, 82-85.
- Nowak, Wolfgang. (1993). Die obligatorische Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen des Freistaates Sachsen. In Edeltraud Meyer & Christoph Kodron (Hrsg.), *Jahrbuch 93. Fremdsprachenunterricht in den Primarschulen Europas*, (S. 32-35). Stuttgart: Klett.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (1993). *Handreichung, Begegnungssprache/Frühes Fremdsprachenlernen in den Klassen 3 und 4 der Grundschule im Schuljahr 1993/94*. Dresden.
- Wode, Henning. (1988). *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.