

Grau, Maike; Legutke, Michael K.

Merkmale frühen Fremdsprachenlernens: Themen, Texte, Aufgaben

Grau, Maike [Hrsg.]; Legutke, Michael K. [Hrsg.]: Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2008, S. 18-26. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 126)



Quellenangabe/ Reference:

Grau, Maike; Legutke, Michael K.: Merkmale frühen Fremdsprachenlernens: Themen, Texte, Aufgaben - In: Grau, Maike [Hrsg.]; Legutke, Michael K. [Hrsg.]: Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2008, S. 18-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176189 - DOI: 10.25656/01:17618

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176189>

<https://doi.org/10.25656/01:17618>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Merkmale frühen Fremdsprachenlernens: Themen, Texte, Aufgaben

Pädagogische Prinzipien und »gute Praxis«

Ein Ziel der oben erwähnten Studie war es, die Prinzipien zu ermitteln, die Verantwortliche für den Frühbeginn und Lehrkräfte europaweit in ihrem Handeln leiten. In einem aufwändigen empirischen Verfahren wurden die den Frühbeginn in Europa prägenden Prinzipien ermittelt und hierarchisiert. Eine Zusammenfassung, als Rangliste organisiert, haben die Autoren 2007 in der Zeitschrift *Frühes Deutsch* veröffentlicht. Diese ergibt folgendes Bild:

Europaweit akzeptierte Prinzipien, die sich auf Frühes Sprachenlernen beziehen

1. Prinzipien mit einem klaren Bezug zur Persönlichkeit des Kindes und dessen kognitiven Prozessen – **pädagogisch / kognitive Orientierung**
 - Häufiger Kontakt mit der Fremdsprache
 - Berücksichtigung der vollen Bandbreite von Lernercharakteristika
 - Förderung von Toleranz und Vertrautmachen mit anderen Wertsystemen
2. Allgemeine Prinzipien des Lernens – **didaktische Konzepte und Unterricht**
 - Einbeziehen der Lernstrategien und Lernstile von Kindern
 - Bereitstellung bedeutungsvoller Kontexte und relevanter Themenfelder
 - Verstehen kommt vor Sprechen
3. Prinzipien mit Bezug zum Sprachenlernen – **psycholinguistische und methodische Transformationen**
 - Holistisches Sprachenlernen
 - Visueller Ansatz und multisensorisches Lernen
 - Altersgemäßes Lernen, das die physischen Anlagen der Kinder voll nutzt
4. Eine Auswahl von **Prinzipien, die nur für den Frühbeginn zutreffen**
 - Positive Lernmotivation entwickeln
 - Mehr Verstehen als Sprechen
 - Hören lernen (*training the ear*)
 - Üben der Aussprache
 - Verständnis für die phonetischen und graphematischen Beziehungen innerhalb der Fremdsprache entwickeln und diese üben

Abb. 1: Pädagogische Prinzipien

(EDELNBOS & KUBANEK 2007: 36; Hervorhebungen im Original)

Was leisten solche Prinzipien? Zunächst ist festzuhalten, dass viele von ihnen auch für andere Altersstufen Gültigkeit beanspruchen dürfen, also nicht auf den Frühbeginn beschränkt sind. So kann holistisches Lernen für alle Fremdsprachenlerner eine große Hilfe darstellen. Ferner kann man von diesem europaweiten Konsens, der in den Prinzipien zum Ausdruck kommt, nicht auf ihre Umsetzung in der Unterrichtspraxis schließen. Selbst wenn Einigkeit darüber besteht, dass Lernen in bedeutungsvollen Kontexten und in für die Kinder relevanten Themenfeldern erfolgen sollte, ist daraus nicht zu schließen, dass dies immer und überall in der Unterrichtspraxis nachzuweisen ist. Wohl aber lassen sich aus diesen Prinzipien Gütekriterien für »gute Praxis« gewinnen, und zwar sowohl für die Praxis der Lehrerbildung als auch für die Praxis im Klassenzimmer und alle Elemente, die die jeweilige Lernumgebung konstituieren: die Texte, die Materialien und die Medien, aber auch die Aufgaben und Interaktionen im Klassenzimmer. Mit »guter Praxis« würden folglich Lehr- und Lernprozesse bezeichnet, die überwiegend diesen Prinzipien praktisch Rechnung tragen. Die kritische Bewertung würde sich sowohl auf die Mikroebene (eine einzelne Stunde) wie auf die Makroebene (eine und/oder mehrere Sequenzen von Stunden bis hin zu ganzen Programmen) beziehen. Merkmale solcher Praxis sollen nun anhand von drei Beispielen verdeutlicht werden.

Ein Beispiel: A Fashion Show. Themenfelder und Aufgaben

Mit diesem Beispiel betreten wir eine dritte Klasse in Oberhessen zu Beginn des zweiten Halbjahres Englisch als Fremdsprache.¹ Die 24 Kinder inszenieren eine Modenschau, welche die Zielaufgabe dieser 45-minütigen Stunde darstellt. Tische und Stühle wurden so arrangiert, dass Platz für einen Laufsteg entstanden ist, der zugleich klar markiert ist. Ein Teil der Kinder bildet das Publikum und flankiert den Laufsteg. Musik im Hintergrund verschafft dem Ereignis ein zusätzliches Flair von Authentizität. Die Kinder arbeiten in Partnerteams (ein Kind spielt das Model, das andere den Conferencier/Show Master). Ein Paar folgt dem anderen. Während das Model, mit fantasievollen Kostümen bekleidet, den Laufsteg entlangflaniert, wird es vom Show Master, der ein Mikrofon in der Hand hält, eingeführt und vorgestellt. Letztere sprechen ohne Spickzettel, vielmehr produzieren sie ihre Texte aus dem Gedächtnis. Ein begeisterter Applaus beschließt jede Präsentation, bevor das nächste Paar in Aktion tritt. Obwohl deutliche Unterschiede in der mündlichen Kompetenz zwischen den einzelnen Kindern festzustellen sind (Aussprache, Intonation, Differenziertheit des Wortschatzes), bewältigen alle Teams die Zielaufgabe. Die Körpersprache der Kinder zeigt sehr

deutlich, dass alle begeistert und hoch konzentriert bei der Sache sind. Die Lehrerin hält sich im Hintergrund, handelt gelegentlich als Souffleuse und gibt bei den ersten Paaren die Einsätze, bis die Show routiniert abläuft. Während der gesamten Präsentation fällt kein deutsches Wort. Die Show wird mit einer Digitalkamera aufgezeichnet, damit sie später nochmals kritisch angesehen und auf dem Elternabend vorgespielt werden kann. In der folgenden Stunde wird die Show wiederholt, Model und Show Master wechseln dann die Rollen.

Mehrere Trainingsphasen zur Einführung und Festigung der erforderlichen Fertigkeiten sind der Modenschau vorgeschaltet. Diese dienen der Wiederholung des Wortschatzes (Kleidungsstücke, Farben), der Einführung neuen Wortschatzes (Kleidungsstücke), dem Einführen und Üben der erforderlichen Redemittel (die Show eröffnen, das Model vorstellen und beschreiben). Bei fast allen dieser Aktivitäten kommen Medien zum Einsatz, wie eine kurze Detailanalyse der folgenden zwei Aktivitäten zeigt: *describing a female clown* (2 min., 10 sek.) und *describing a male clown* (2 min., 25 sek.). Die Lehrerin sitzt auf einem Tisch, zu ihrer Rechten ein als Clown verkleidetes Mädchen (Hut, Brille, rote Pappnase, schwarzes Sakko, Schal, Handschuhe und auffällige Stiefel). Rechts von der Lehrerin, auf einem zweiten Tisch, sitzt ein Junge, der ähnlich gekleidet ist. Die Kinder bilden einen Halbkreis auf dem Boden um die Tische und werden von der Lehrerin aufgefordert, zunächst den weiblichen Clown zu beschreiben. In ihrem Eröffnungsimpuls betont die Lehrerin das weibliche Pronomen *she* mehrere Male »*tell us what she is wearing, what she is wearing...*« und hält dabei eine Karte mit dem Wort *she* hoch. Bevor sie die Kinder auffordert, den männlichen Clown zu beschreiben, macht sie ihnen die Genusunterschiede *she/he* bewusst und hält nun eine Wortkarte mit dem männlichen Pronomen *he* hoch. Während beider Trainingsphasen, in denen die Kinder die Clowns in einfachen Sätzen beschreiben, lobt die Lehrerin die Kinder und verbessert Fehler. Mehrmals richtet sie die Aufmerksamkeit der Kinder auf Wortkarten an der Wand, die die Farben bezeichnen, und auf ein Plakat mit einer Wortspinne zum Thema *clothes*. Die Lehrerin benutzt nur einmal die deutsche Sprache, als sie für *tights* die deutsche Übersetzung »Strumpfhose« liefert.

Auf diese Phasen gezielten Sprachtrainings folgen drei Phasen, in denen der organisatorische Ablauf der Show vorbereitet wird. Die Kinder haben Gelegenheit, in ihren Partnerteams zu üben, nachdem die Lehrerin mit einem Paar den Ablauf einer Präsentation demonstriert hat. Die Lehrerin organisiert diese drei Phasen konsequent in englischer

Sprache. Nachdem sie den Arbeitsauftrag, in Paaren die Show zu üben, erteilt und das Verfahren erklärt hat, bittet sie ein Kind, den Arbeitsauftrag auf Deutsch zu wiederholen »*You train for the show ...*«. Schüler: »Wir sollen jetzt die Show üben.« Darauf beginnen alle Paare sofort mit dem Üben. Auch wenn die Abfolge der Trainingsphasen die Kinder wirklich fordert, sind sie voll bei der Sache. Die Videodokumentation dieser 45 Minuten, von denen hier nur etwas weniger als 20 Minuten betrachtet wurden, zeigt in beeindruckender Weise, dass die Kinder die Fremdsprache als dominantes Kommunikationsmedium akzeptiert und verinnerlicht haben. Sie spielen mit Begeisterung das Spiel »Englisch«, zu dem nicht zuletzt die Alltagsroutinen gehören (Stundeneröffnung mit einem Lied, Einsatz von Zungenbrechern am Anfang, Wortschatzarbeit mit den neuen Kleidungsstücken). Das Deutsche dient dazu, mögliche Klippen im Unterrichtsgeschehen gezielt zu überwinden, ohne dass die Dominanz der Zielsprache dadurch in Frage gestellt wird.

Die *Fashion Show* zusammen mit den Vorbereitungen verdeutlicht, wie die Lehrerin mit der strategischen Kompetenz der Kinder rechnet, indem sie auf deren Weltwissen aufbaut. Denn sie wissen natürlich, wie eine Modenschau abläuft. Das Mikrophon für den Showmaster reicht, damit die Kinder ihr Weltwissen abrufen und in der Situation für die eigene Gestaltung nutzen. Darüber hinaus wird deutlich, wie die Lehrerin auf den Erfahrungen der Kinder mit Schule und den schulischen Diskursen aufbaut (einem weiteren Bereich von Weltwissen), indem sie problemlos das Alltagsgeschehen in der Zielsprache gestaltet. Im Sinne der oben aufgeführten Prinzipien bezieht die Lehrerin die strategischen Kompetenzen der Kinder ein, sie stellt einen bedeutungsvollen Kontext für ein relevantes Themenfeld bereit und versteht es, zumindest was diese Stunde betrifft, eine positive Lernmotivation zu entwickeln. Ihr Ansatz ist holistisch, visuell gestützt und ermöglicht multisensorisches Lernen: Die Kinder fassen die Kleider an und tragen diese auch, sie setzen sich in Szene, sind aufgeregt, begeistert und gefordert. Betrachtet man Unterricht aus dieser Mikroperspektive, dann kann man die *Fashion Show* als ein Beispiel für »gute Praxis« fassen.

Ein weiteres signifikantes Merkmal der *Fashion Show* ist ihre konsequente Aufgabenorientierung, die in der europäischen Diskussion um Fremdsprachenlernen eine prominente Stellung einnimmt und auch für den Frühbeginn sehr vielversprechende Ergebnisse zeigt (vgl. LEGUTKE, MÜLLER-HARTMANN & SCHOCKER-VON DITFURTH, im Druck). Die Inszenierung der Modenschau stellt eine anspruchsvolle Zielaufgabe dar. Sie verfolgt ein klares Ziel und führt zu einem Ergebnis, nämlich einer durch die

Kinder gestalteten Situation, in der sie ihre sich herausbildende Sprachkompetenz unter Beweis stellen, sich folglich als Nutzer der Fremdsprache erfahren. Die Zielaufgabe ist allerdings Teil eines größeren Szenarios, in dem sich sprachbezogene und organisatorische Übungsphasen ergänzen. Integriert in diese Phasen sind Momente, die der Ausbildung von Sprachbewusstheit dienen. Ohne dieses vorgeschaltete Training würde die Zielaufgabe nicht gelingen. Letztere verleiht andererseits den Übungsphasen erst ihre Legitimität und Plausibilität. Das Aufgabenszenario als Ganzes verknüpft sprachfunktionale (hier den Clown vorstellen) und formbezogene Dimensionen (Aussprache, Verwendung der Personalpronomina) des Sprachenlernens in einer die Kinder kognitiv, affektiv und sozial fordernden Art und Weise.

Verstehen kommt vor Sprechen: Narrative Texte

Auch wenn in dem oben gewählten Beispiel der *Fashion Show* die mündliche Sprachproduktion, die Sprechleistungen der Kinder, im Mittelpunkt stehen, ist damit nicht in Abrede gestellt, dass im Frühbeginn das Prinzip »mehr Verstehen als Sprechen« (siehe Abbildung 1 auf S. 18) Gültigkeit hat. Die Fähigkeit der Kinder, Sinn zu erschließen, indem sie ihr Weltwissen aktivieren, sowie ihre Bereitschaft, sich auf die Fremdsprache einzulassen, zeigen sich besonders dann, wenn ihnen Geschichten erzählt werden bzw. wenn sie an der Inszenierung von Geschichten teilhaben. Es verwundert deshalb nicht, wenn die Verfasser der oben genannten Studie einen europaweiten Trend zum Einsatz von narrativen Texten im Frühbeginn feststellen, der in einer Vielzahl von fantasievollen und differenzierten Methoden des Geschichtenerzählens praktischen Ausdruck findet. Zum Einsatz kommen klassische Märchen in unterschiedlichen Versionen und Bilderbücher, aber auch Aktionsgeschichten, die sich im Klassenzimmer leicht inszenieren lassen, wie wir an einem Beispiel verdeutlichen werden. Die Arbeit mit narrativen Texten schafft ideale Voraussetzungen dafür, dass Kinder immer wieder hören und dabei im Verstehensprozess Sinn schaffen, bevor sie aufgerufen sind, selbst Sprache zu produzieren.

»Was aber macht die Faszination aller Grundschul Kinder beim Hören von Geschichten aus?«, fragt HANS-EBERHARD PIEPHO (2007: 23) und gibt in seinen Erläuterungen zur narrativen Dimension im Fremdsprachenunterricht fünf Antworten. (1) Geschichten erschließen Fremdes und Neues, indem sie auf Vertrautem und Bekanntem aufbauen (Plot, Charaktere, Konflikte und ihre Lösungen). (2) Sie arbeiten mit Überraschungen. (3) Sie laden die Lernenden zur Produktion von Vorstellungen ein

(Herstellen von inneren Bildern und Fantasieprodukten) und (4) bieten zugleich Möglichkeiten zum physischen Mitmachen, ohne dass sofort komplexere Sprachproduktion erwartet wird. (5) Schließlich kann jede Geschichte als Grundlage für weitere, komplexere und anspruchsvollere Geschichten gelten. PIEPHO erläutert diese Zusammenhänge an folgendem Beispiel:

Zunächst lösen englische Wörter auch im Kontext einer *story* keine inneren Bilder, keinen internen Verstehenstext (= *inner imagery*) aus, weil die fremden Zeichen (Laute) noch keine semantischen Impulsfunktionen haben. Deswegen ist der methodische Schritt des *setting a stage* so wesentlich. Es wird mit bekannten Begriffen und leicht verständlichen Figuren ein Rahmen für die betreffende *story* konstruiert.

Der Lehrer sagt zum Beispiel:

L.: *For our story we need a jungle. Lots of trees.* (Kinder markieren mit Gesten Bäume). *Can I hear jungle noises/sounds?* (Kinder produzieren Geräusche). *And in the jungle is water. What colour?* (Kinder: *blue*) *No, not in the jungle.* (Kinder: *brown, green, yellow*) *Yes, muddy water. And in the water a crocodile. ... You are the crocodile. What colour?* (Kinder: *green, grey*) *Good morning, Mr Crocodile. How are you this morning? Is the water okay? Where is Mrs Crocodile? Ah, shopping. Ah, there's your lovely daughter. Good morning, Miss Crocodile. Are you happy? Have you had breakfast?*

Damit ist die *stage* vorbereitet, nämlich:

Water – the daughter – jungle – Mr Crocodile
[...]

»*Good Morning, Mr Crocodile.*
May I cross (Handbewegung: gehen)
the water
to see your lovely (pretty/ charming) daughter?

Zuflüstern: »*You may, you may*
if you're wearing something grey.«

Später: »*You may, my dear fellow*
If you're wearing something yellow.«

You may see her, too
if you're wearing something blue.«

»All right, all right,
if you're wearing something white.«

»You are welcome here, I think,
if you're wearing something pink.«

Der Verstehensprozess für die letzte Zeile bedingt zunächst nur die Nennung der als Reim passenden Farbe.

[...]

Im nächsten Schritt sagt der Lehrer zum Beispiel:

L.: *For our story we need a jungle, a crocodile in the water and an elephant. Can I see some elephants?* (Kinder mimen mit einer Hand an der Nase und einem Arm als Rüssel einen Elefanten) *Okay, Petra/Michael, you are an elephant with a long nose. Long ago, then, thousand years ago, elephants had short noses – like you and me, like ponies and giraffes. Please, be an elephant with a short nose. Great. Now we're all elephants with short noses. Where is the crocodile? Right: in the water, in the muddy water and always very hungry.*

One morning an elephant – with a short nose – went into the jungle. He walked and he walked. And stopped. He saw a giraffe with a very long neck. (Alles wird von den Akteuren mimisch-gestisch dargestellt) »How very long. How can you get such a long neck?« The giraffe said nothing. It did not understand English.

The crocodile was very clever. It said to the elephant: »I can tell you. I can tell you how you can get a long neck.« The elephant was happy and said: »Yes, crocodile, please tell me.« »Okay. Come closer. Closer. Much closer. I will whisper it in your ear. Come closer, elephant.« When the elephant was very close the crocodile grabbed the tip of the elephant's short nose. The crocodile pulled, the elephant pulled. They pulled and they pulled. That is how elephants got a long nose. The other animals laughed and said: »Elephant, your nose looks like a trunk, a tree trunk now.«

(PIEPHO 2007: 23–25)

Wie im ersten Beispiel inszeniert die Lehrerin hier eine Sequenz von Minisituationen, in die die Kinder eintauchen und die sie zugleich mitgestalten. Der narrative Impuls geht von der Lehrkraft aus. Sie stellt die sprachlichen Angebote zum Hören und Verstehen bereit und ist für den Fortgang der Geschichte verantwortlich. Die Kinder kooperieren nicht nur durch Mimik und Gestik, sondern ihnen wird auch der Raum gegeben, auf einfache Fragen zu antworten. In beiden Beispielen wird das

Klassenzimmer zur Bühne, es geht jedoch in der Metapher Bühne nicht auf, denn es ist auch ein Trainingsplatz, auf dem Fertigkeiten geübt werden. Zieht man erneut die pädagogischen Prinzipien (Abbildung 1) als Richtschnur für »gute Praxis« zu Rate, dann könnte man das zweite Beispiel als einen Auszug aus einem Drehbuch für »gute Praxis« bezeichnen.

Das Klassenzimmer als Fenster zur Welt

In doppelter Weise ist das Primarschulklassenzimmer, in dem eine fremde Sprache gelernt wird, ein Fenster zur Welt der fremden Kultur(en). Zum einen macht es den Kindern kulturelle Produkte (Lieder und Geschichten, Briefmarken und Gerichte) und kulturelle Praktiken (Essensgewohnheiten, Feste, Höflichkeitsformen) zugänglich, zum anderen erlaubt und stützt es die vermittelte Kontaktaufnahme mit Vertretern anderer Kulturen (klassischer Brief, E-Mail und Blogs), aber vor allem auch direkte Begegnungen. Während die vermittelten Kontakte technischer Medien bedürfen, die europaweit immer mehr zur Standardausstattung von Klassenzimmern gehören, sind direkte Begegnungen meist auf Besuche im Klassenzimmer angewiesen (z.B. ältere Austauschschüler der Sekundarschulen besuchen die Grundschulen). Die nun schon mehrmals zitierte Studie weist den direkten und vermittelten Begegnungen eine Schlüsselfunktion für die Motivation der Kinder und für ihr Sprachwachstum zu. Ein letztes kurzes Beispiel soll diese Dimension des Klassenzimmers verdeutlichen:

Die Lehrerin aus einer mittelhessischen Grundschule hat die bekannte Idee »Teddybären auf Tour« aufgegriffen und diese seit 2000 kontinuierlich in ihren Englischunterricht der Klassen 3 und 4 integriert. Die Kinder schicken einen Teddybären auf Reise zu einer Partnerklasse mit Informationen über sie selbst, ihre Stadt und ihre Schule. Gleichzeitig empfängt die Klasse einen Bären der Partnerklasse. Die Bären werden nun an beiden Orten in die fremde Welt eingeführt, besuchen alle Kinder der Reihe nach zu Hause, nehmen an Partys teil, gehen mit auf Klassenfahrt. Über das Internet und Wege klassischer Korrespondenz bleiben die Bären vermittelt über die Kinder in Kontakt und dokumentieren in Bild, geschriebenem Wort, verstärkt aber auch durch Film- und Tondateien via Internet ihre Erfahrungen. Nehmen wir zum Beispiel »Pünktchen«, die schon 2001/02 mit einer 4. Klasse Neuseeland und Griechenland besuchte, ein Schuljahr später mit einer anderen 4. Klasse nach Texas reiste und dann noch zwei Mal in Japan war. Zu Gegenbesuch aus Japan kam dafür »Mimili« nach Hessen. Die Homepage der Lehrerin² gibt ei-

nen hervorragenden Eindruck von der Vielfalt der englischsprachigen Produkte der Kinder, die Jahr für Jahr aus diesem Korrespondenzprojekt hervorgehen. Faszinierend dabei ist, dass die von den Kindern in einem Jahr produzierten Texte als Textmodelle für die nächste Schülergruppe dienen können.

Herausforderungen

Im vorigen Abschnitt wurden einige Prinzipien guter Praxis für den Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe dargestellt. Praxisberichte aus vielen Ländern Europas zeigen, dass es sich bei den Prinzipien nicht um leere Worthülsen handelt, sondern dass Kinder in vielen Schulen auf der Grundlage dieser Prinzipien mit großem Spaß und Lernerfolg Fremdsprachen lernen. Der Blick in die Praxis zeigt aber auch, dass es trotz aller Erfolge bei der Implementierung dieser Prinzipien in der schulischen Praxis und in der Lehrerbildung eine Reihe von Herausforderungen gibt. Auf einige von ihnen haben wir im ersten Abschnitt bereits verwiesen. In der folgenden Zusammenfassung werden wir uns weitgehend auf die deutsche Situation beschränken.

1. Standards für die Grundschule

Obwohl alle Bundesländer Fremdsprachen verpflichtend in die Grundschule eingeführt haben, hat die Kultusministerkonferenz der Länder für diesen neuen und anspruchsvollen Aufgabenbereich bis heute keine Standards vorgelegt. Solche liegen nur für die Fächer Deutsch und Mathematik Ende der Jahrgangsstufe 4 vor. Trotz breiter Übereinstimmung über Grundprinzipien grundschulgemäßen und ergebnisorientierten Fremdsprachenunterrichts bestehen große Unterschiede zwischen den jeweiligen Rahmenvorgaben der Länder. Standards formulieren nicht nur »auf Kompetenzen und Kompetenzstufen basierende Lernziele, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Laufe ihrer Lerngeschichte erreichen sollen« (*Can-do-Profile*), sondern verhelfen auch »zur Sicherung des Lernfortschritts aller Schülerinnen und Schüler durch einlösbare Ansprüche an Qualität und Ergebnisse des Unterrichts. Sie markieren die zu erreichenden Ziele und fungieren gleichzeitig als Diagnoseinstrument, um spezifische Fördermöglichkeiten festzustellen, damit alle Jugendlichen eine Chance haben, die Standards zu erreichen« (BIG 2005, 6f.). Das Fehlen nationaler Standards stellt deshalb eine der großen Herausforderungen dar, denn es mangelt den Ländern nicht nur an sicheren Orientierungen (u.a. für