Erika Werlen
Winterthur

Neuland *Grundschul-Fremdsprachenunterricht*

Empirische Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung *Fremdsprache in der Grundschule* in Baden-Württemberg

L'article consiste en la présentation d'une étude conduite dans des classes primaires du Baden-Wurtemberg, dans lesquelles l'enseignement d'une langue étrangère (français ou anglais) a été introduit dès la première année. Des standards et objectifs éducatifs ont été établis pour les degrés 2 et 4, qui font référence à la qualité, aux démarches et moyens des processus mis en œuvre dans le cadre scolaire; ils spécifient également des niveaux à atteindre et fournissent des échantillons de tâches. Le modèle de compétence met l'accent sur la compétence interactive et stratégique. L'enseignement / apprentissage est fondé sur une approche immersive-réflexive. Les observations effectuées dans les classes montrent ce que les élèves peuvent faire, du point de vue de l'interaction, à la fin de la deuxième année. (réd.)

1. Aufgaben und Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule - Zielsprache *Englisch* und Zielsprache *Französisch* (*WiBe*)

Die Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule - Zielsprache *Englisch* und Zielsprache *Französisch* - ist eine Longitudinalstudie: eine linguistisch-didaktische Studie, die über einen längeren Zeitraum hinweg, in unserem Fall viereinhalb Jahre, durchgeführt wird und deren Aufgabe es ist/war, pädagogisch-didaktische Entscheidungsgrundlagen für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht bereitzustellen. Die Untersuchung hat vor allem empirisch begründete Ziele des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts zu formulieren und didaktische und infrastrukturelle Wege zu diesen Zielen aufzuzeigen.

Entworfen wurde die WiBe 1999, als erstens evident geworden war, dass Baden-Württemberg den Grundschul-Fremdsprachenunterricht einführen würde. Baden-Württemberg hat dann im Jahr der Sprachen – 2001 – an 464 Grundschulen des Landes – *Pilotschulen* - mit dem Fremdsprachenunterricht in Klasse 1 begonnen; ab dem Schuljahr 2003/2004 wurde an allen 2500 Grundschulen ab Klasse 1 Fremdsprachenunterricht angeboten. Es ist damit das erste Bundesland, das mit einem Bildungsplan ab der ersten Klasse für alle Kinder Fremdsprachenunterricht mit einem festen Zeitbudget – 2 Stunden in der Woche in jedem Schuljahr - realisiert. Die Einführung ab Klasse 1 steht im Kontext der gesamteuropäischen Entwicklung, wie sie sich im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* widerspiegelt (s.u.). Zweitens war klar, dass es darum gehen musste, diese Innovation in die Diskussion über nationale Bildungsstandards, die ab 2000 geführt wurde, einzubringen.

2. Innovative Didaktik des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts und Bildungsstandards

Im Rahmen der bildungspolitischen und der didaktisch-pädagogischen Entwicklung bedeutet dies, Bildungsstandards bzw. Ziele des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts zu formulieren und didaktische Leitlinien zur Realisierung aufzuzeigen. Bei der Festlegung von Bildungsstandards kann für fast alle Schulfächer und Altersstufen auf schulstufen- und leistungsbezogene Erfahrung zurückgegriffen werden. Für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht aber, der mit dem 1. Schuljahr beginnt, verfügen wir im deutschsprachigen Raum über wenig Beobachtungsdaten und Unterrichtserfahrungen. Es ist/war die Aufgabe der WiBe, hier auf die Longitudinalstudie abgestützte Bildungsstandards in ihren drei Ebenen: *Leitgedanken, Kompetenzen und Inhalte, Niveaukonkretisierungen und Kompetenzmodelle* zu liefern.

Der Beitrag stellt in Punkt 4 die Bildungsstandards für Klasse 2 und Klasse 4 in einer Tabelle dar. Dies dient zum einen der raschen Orientierung der LeserInnen über die Bildungs-

standards; zum andern können so die Ergebnisse zu den erreichten Leistungsstandards zusammenfassend dargestellt werden.[1]

Mit „Bildungsstandards" werden drei verschiedene Konzeptionen bezeichnet. Zum einen bezeichnet *Bildungsstandards* diejenige Konzeption, die Qualität sowie Art und Weise von (schulischer) Bildung gewährleisten und weiterentwickeln will. In diesem Sinne bezeichnet *Bildungsstandards* zum einen die Festlegung und Formulierung von Zielen einzelner Fächer und von Fächerverbünden in der Form von Kompetenzen. Z. B.: Am Ende des 2. Schuljahres können Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch/im Fach Französisch „aus der direkten Beobachtung (...) von Interaktionen und Kommunikationsereignissen lernen. Sie bauen Strategien auf, um zu verstehen und sich in Ansätzen verständlich zu machen". Oder: Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 4 können „Schlüsselwörter suchen und diese nutzen, um den Gesamtsinn einer Äußerung oder eines Textes zu erfassen" (Bildungsplan 2004 Grundschule S. 74 bzw. S. 77).

Dieser *Kompetenzansatz* bringt eine grundlegend andere didaktisch-pädagogische und bildungspolitische Position zum Ausdruck, als es Lehrpläne tun, die sagen, was im Klassenzimmer materiell zu passieren hat, z. B. welche Texte zu lesen sind oder welche grammatischen Begriffe gekonnt werden müssen.

Zum andern bezeichnet *Bildungsstandards* die Einbettung der angestrebten Kompetenzen in einen weiteren und abstrakteren als auch in einen konkreteren Rahmen und weisen solcherart drei Ebenen auf: *Leitgedanken zum Kompetenzerwerb*, *Kompetenzen und Inhalte*, *Niveaukonkretisierungen* (oder *Musteraufgaben*).

Hier ist die dritte Bedeutung von *Bildungsstandards* anzusetzen: Als bildungspolitisches und didaktisch-pädagogisches Thema müssen sich „Zielvorgaben" legitimieren. Sie müssen sowohl realistisch als auch zukunftsweisend sein, und sie müssen ihre Umsetzbarkeit und Erreichbarkeit in *Kompetenzmodellen* belegen.

Kompetenzmodelle verbinden Ziele und Wege zum Ziel, und sie legen dar, warum Bildungsstandards i. S. v. *Kompetenzen und Inhalte* für bestimmte Fächer und bestimmte Altersstufen festgelegt werden, aus welchen *Teilkompetenzen* die Kompetenzen, die in einem Fach zu erreichen sind, bestehen und welche Möglichkeiten gesehen werden, diese Ziele in ihren Abstufungen zu erreichen. Als *Teilkompetenzen* der Fremdsprachenkompetenz werden aufgrund von Traditionen und Erfahrungen (weniger aufgrund empirischer Evidenz) die sog. vier Basisfertigkeiten: *Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben* angesehen. Mit der Hinwendung zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und der zunehmenden Akzeptanz des *Europäischen Sprachenportfolios* als Lehr- und Lerninstrument gewinnen Ziele wie Lernerautonomie, Sprachlernstrategien und Methodenkompetenz als weitere Teilkompetenzen an Gewicht. Für die Sekundarstufen, insbesondere die gymnasiale Sekundarstufe, waren, sind und bleiben metasprachliche - „grammatische" - Fähigkeiten aus verschiedenen guten Gründen zentrale Fähigkeiten. Das bedeutet für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht nicht, dass ein Teilkompetenz-Modell, in dessen Vordergrund metasprachliche Fähigkeiten und Verfahren stehen, für alle Schularten Geltung beansprucht. Das Grundschul-Kompetenzmodell stellt im Hinblick auf die Kompetenzen von Kindern nach vier Jahren Grundschul-Fremdsprachenunterricht *interaktive und sprachlernstrategische Kompetenzen* in den Vordergrund. Diese Kompetenzen rangieren hierarchisch und erwerbsmäßig vor den Teilkompetenzen *Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben* (Argumentation und Evidenz s.u.). Mit diesen Orientierungen kann Kohäsion zwischen den Schularten realisiert und eine Konzeption von Übergangs- resp. Vernetzungsdidaktiken konkretisiert werden.

3. Datenbasis und Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung *Fremdsprache in der Grundschule*

Die Innovation der baden-württembergischen Bildungspolitik, von Schuljahr 1 bis Schuljahr 4 in der Grundschule progressions- und leistungsorientiert die Fremdsprache mit je 2 Lektionen (90 Minuten) in der Woche anzubieten, ist aus Sicht der Angewandten Linguistik[2] und der empirischen Fachdidaktik *Englisch* bzw. *Französisch* grundsätzlich richtig und als solche im europäischen und internationalen Kontext nicht neu.[3] ***Neu*** sind Explizitheit der Zielsetzung, Stringenz und Transparenz der Konzeption sowie Verbindlichkeit der Umsetzung. Die Innovation in diesem Rahmen besteht darin, dass grundsätzlich für das Ziel *Mehrsprachigkeit* gelehrt und gelernt wird. Das Kompetenzprofil von Grundschulkindern nach vier Jahren Grundschul-Fremdsprachenunterricht ist dabei nicht das „verkleinerte", „heruntergebrochene" Profil einer Gymnasiastin/eines Gymnasiasten, sondern das Abschlussprofil einer Sprachbildung, die Fundamente zum Erwerb einer Mehrsprachigkeit gelegt hat. Es ist ein spezifisches, grundschulgemäßes Profil, in dessen Zentrum interaktive Fähigkeiten und kommunikative Haltungen stehen. Die Haltung, Sprachen lernen zu wollen und sich in der Zielsprache verständigen zu wollen, und die interaktive Kompetenz, sich in der Zielsprache verständlich zu machen, sind die spezifischen Züge der Fremdsprachenkompetenz von Grundschulkindern. Im Abschlussprofil der Grundschul-Fremdsprachenbildung sind explizit NICHT Wortschatz, grammatikalische Richtigkeit und perfekte Aus-

sprache vorrangig, sondern interaktive und sprachlernstrategische Fähigkeiten. In der Terminologie des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* erreichen die Grundschulkinder im rezeptiven und interaktivem Bereich das Niveau A2, im produktiven das Niveau A1 (s.u.).

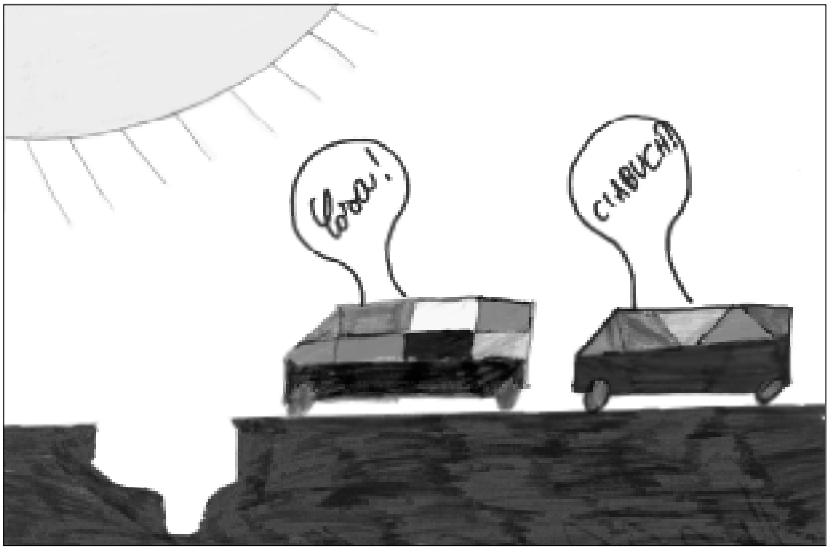
Die Erarbeitung der Bildungsstandards für die Fremdsprachen in der Grundschule und des Kompetenzmodells bzw. der empirisch fundierten Didaktik des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts durch die WiBe basiert auf der Longitudinalstudie der WiBe. In Fallstudien, den WiBe-Klassen, wurden die Lernprozesse der Kinder während der vier Grundschuljahre beobachtet und aufgezeichnet (ca. 500 Zeitstunden) und transkribiert. Auf der Basis von Analysen und Interpretationen dieser Unterrichtsdokumentationen sowie auf Protokollen der WiBe-Lehrkräfte und der WiBe-Mitarbeiterinnen von Lernprozessen der Kinder und vom Unterrichtsgeschehen entstanden empirische Bildungsstandards und Instrumente zur Leistungsmessung. Für das besonders komplexe und noch wenig beschriebene Phänomen der Interaktionskompetenz und der Sprachlernkompetenz der Kinder wurden detaillierte Aufgabenstellungen entwickelt und erprobt. Darüber hinaus wurden 274 Einzelinterviews mit Kindern durchgeführt.[4]

Wie eingangs skizziert stehen Ergebnisse und Konzeptionen der WiBe im Rahmen des Paradigmenwechsels der Sprachbildung in Europa.

Bei der Innovation *Grundschul-Fremdsprachenunterricht* haben wir es mit einem doppelten Paradigmenwechsel zu tun. Zum einen in Bezug auf das Ziel *Kommunikative Kompetenz* bzw. *Sprachlichkeit und Sprachlernkompetenz*: Wenn wir fragen, worin die Sprachlernkompetenz der Grundschul-Kinder besteht, dann tritt *Sprachlichkeit – langage* – in den Vordergrund. *Sprachlichkeit* hat einen doppelten Kern: Sprachlernkompetenz und interaktionale Kompetenz. Die Leistung der Kinder besteht im Durchlaufen der Lernprozesse: Kinder lernen *aus der Interaktion heraus in der Interaktion für die Interaktion*, und sie lernen reflektierend. Sie reflektieren *Sprache als Lerngegenstand* und ihre Sprachlernprozesse.

Zum andern besteht die Innovation darin, dass wir eine neue Perspektive auf Lernprozesse einnehmen: Es geht um Kompetenzorientierung bzw. um den Kompetenzansatz der Standards und darum, wie Sprachlernkompetenz, Interaktionskompetenz und auch Empathie (im Sinne der PISA-Studie) gemessen werden können. Im Fokus stehen die kommunikativen Aktivitäten selbst, die zur Erfüllung kommunikativer Aufgaben im Kontext der Institution Schule und in Ansätzen, im Sinne einer allgemeinen Grundlage zum Ausbau der Interaktionsfähigkeit, für altersgemäße Verwendungszwecke außerhalb der Schule, nötig sind.

Spezifische Leistung im Grundschul-Fremdsprachenunterricht definiert demnach Leistung auf der Basis der Ziele des erfolgreichen Verstehens und erfolgreichen kontextangemessenen Sich-verständlich-Machens, das zunehmend reflektiert und reflektierend ausgebaut wird, und es berücksichtigt die ganzheitlichen, strategiegesteuerten Lernprozesse sowohl im Leistungsbegriff als auch in der Beurteilung von Leistung bzw. erreichter Kompetenzen. Dabei ist die Prozesshaftigkeit der Entwicklung zu berücksichtigen, und die Sprachlernkompetenz nimmt eine zentrale Stellung ein, da sie die Grundlage bildet, um sich prinzipiell und lebenslang positiv mit Sprachen und anderen Kulturen auseinanderzusetzen und eine Sprache weiterauszubauen und andere Sprachen zu erlernen.



Bisherige Beobachtungen zeigen, dass Ende des zweiten Unterrichtsjahres Kinder bereits erste Hypothesen gebildet haben, die es ihnen erlauben, erste zielsprachliche Sprachstrukturen zu entdecken und zu vertiefen. Die Reflexion über zielsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten und zielsprachliche Mittel beginnt mit dem ersten Kontakt mit der Zielsprache.

Alle Kinder sind bis zum Ende des zweiten Schuljahres fähig, auf kontextualisierte, einfache Fragen mit Ein-Wort bzw. Zwei-Wort-Äußerungen zu antworten; einige Kinder zeigen bereits im zweiten Schuljahr auf morphosyntaktischer wie interaktionistischer Ebene, Fähigkeiten zu (uner-

wartet) komplexem Sprachverhalten. Interessant ist, dass Untersuchungen des Frühbeginns des Fremdsprachenunterrichts von unterschiedlicher Warte aus zu übereinstimmenden Ergebnissen führen: Der Effekt des Frühbeginns des Fremdsprachenunterrichts liegt vor allem im Bereich der Interaktions- und Diskurskompetenz (vgl. Blondin et al. 1998). Dieser Befund ist das entscheidende Argument für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht, denn Interaktionskompetenz generell und Interaktionskompetenz in der Zielsprache sind notwendige Bedingungen dafür, das Menschen ihr Sprachenlernen selbst in die Hand nehmen und Sprachlernkompetenz entwickeln.

Unsere didaktische Sicht auf Lehr- und Lernprozesse wird durch die sprachwissenschaftliche Erkenntnis gestützt, dass Sprache in Interaktion die „Form" von Sprache ist, zu deren Aneignung bzw. Verständnis das Kind alle Hinweise der Interaktion, in der die Sprache auftritt, verwenden kann. Für das Grundschulkind ist das umfassende Eintauchen in die Sprachlernsituation in Verbindung mit der reflektierenden Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen Angebot innerhalb und außerhalb (sic!) des Unterrichts der entscheidende Lernprozess, der es ihm ermöglicht, sich die fremde Sprache mit Hilfe seiner vorhandenen Kompetenzen zu erschließen: Bereits mit dem Erlernen seiner Muttersprache (L1) hat es Fähigkeiten erworben, neue Sprachen zu erlernen. Zentral bei diesen Fähigkeiten sind die Strategien, sich in sozialen Situationen und in Kommunikationen zurechtzufinden und in ihnen vernünftig zu handeln.

Zielsprache ist primär als Handlung selbst (z. B. Begrüßen) oder als Handlungsbegleitung greifbar (vgl. Weskamp 2003). Sprache als selbstständiges System ist für das Grundschulkind am Schulanfang noch keine wahrnehmbare Realität, die es erlaubte, über Sprachbetrachtung allein sprachliches Können und Kommunikationsfähigkeit aufzubauen. Die Didaktik, die Interaktion und Refexion integriert, nennen wir *immersiv-reflexives Lehren und Lernen* (vgl. Bildungsplan 2004 Grundschule S. 68-73 und S. 82-87): Erst im Zuge des L1-Schriftspracherwerbs entstehen nach und nach Möglichkeiten des situationsfreien, kontextunabhängigen (-unabhängigeren) Spracherwerbs.

Immersiv muss mit *reflexiv* verbunden werden. *Immersiv-reflexiv* bedeutet dann verständiges Hören, authentisches Interagieren und sinnvolles Sprechen. *Reflexiv* ist monologische, stille Reflexion und/oder dialogische Reflexion, Strategieentwicklung und Herauslösen der Sprachäußerungen aus der Situation. Der Weg führt – wie beim Erstspracherwerb – vom situativen Verstehen zum Strukturverstehen der Sprache. Die „richtige" Beherrschung einer Fremdsprache (und auch der Muttersprache!) liegt ja dann darin, sie auch als Mittel zur Situationsdefinition einzusetzen. Bezeichnenderweise ist diese Kompetenz kein „Endzustand" beim Sprachenlernen, sondern offensichtlich jeweils das entscheidende Motivations- und Erfolgskriterium bei Einsetzen neu erlernter Formulierungen (und der entscheidene Indikator für Sprachbeherrschung).

Reflexion und Sprachlernstrategien sind der Kern des Interaktionslernens: Eine „reine" Immersion, nur „Sprachbad", ist keine angemessene Didaktik. Bloßes situatives Verstehen ist lernstrategisch und lexikalisch und grammatikalisch wirkungslos bzw. bleibt zu sehr dem Spekulativen verhaftet und erlaubt auch im institutionalisierten Kontext keine ausreichende Kompetenzeinschätzung (vgl. Rolle der Selbstevaluation). Notwendig ist das **analytische** Erfassen des Gesprochenen, das durch Reflektieren ermöglicht wird und das Reflektieren generiert, und das sich im Dialog, in dem Lernende aktiv nach Lösungen suchen, manifestiert.[5] Mit dem verständigen Hören ist das zunächst intuitive Erkennen verbunden, dass und wie Form und Funktion zusammenhängen, z. B. das Ausdrücken von Negation mit Hilfe von „ne...pas" oder das Ausdrücken einer Frage mit „Est-ce que". So ist das Erschließen der impliziten Sprachstruktur „Grammatikarbeit": Das Kind beginnt langsam, die Struktur der Sprache zu entschlüsseln, das heißt ganze Wendungen und „Einzelteile" zu erkennen; es lernt, sich die fremde Sprache – den fremden Sinn – aus der Interaktion „herauszuholen". Die Progression der Lernjahre 1 bis 4 liegt denn auch gerade hierin: Progression ist das Unabhängiger-Werden von den Verstehenshilfen der Interaktion und der Situation und das freiere Verfügen über fremdsprachliche Äußerungen (vgl. Punkt 4).

Als Beispiel dafür, wie Kinder im frühen Fremdspracherwerb reflektierend vorgehen, wird hier eine Sequenz aus dem ersten Schuljahr herausgegriffen (siehe S. 14). Fokussiert wird der Pluralerwerb, hier speziell der Plural *eyes*[6]. Die Klasse hat sich gerade mit dem Lied *Head shoulders knees and toes* beschäftigt, in dem einige Pluralformen vorkommen. Die Lehrkraft versucht, die Kinder zur Produktion anzuregen. Solange die Wörter im Pluralkontext vorkommen, geben die Kinder „richtige" Antworten. Was geschieht nun, wenn abweichend vom Bekannten der Singular produziert werden soll? Die Kinder bilden in den Zeilen 121 und 122 die Formen **right eyes* und **left eyes*. Das könnte zeigen, dass sie zu diesem Zeitpunkt die Pluralformen der Wörter noch vollkommen unanalysiert, als *chunks*, übernommen und das Pluralmorphem ‚s' in seiner Funktion noch nicht erkannt haben. In den Zeilen 123 -127 weist die Lehrkraft sie explizit auf den Unterschied hin, und sogleich bilden sie die zielsprachlich korrekten Formen *right eye* und *left eye*. Eine solche Situation initiiert Hypothesenbildungen und Lernprozesse (siehe Sequenz).

Sequenz (3. Aufnahme / 1. Schuljahr / Schulwoche 7 / 22.10.01)

Zeile	LK	SuS
109	**left hand** (singt) **I put my left hand in** -(BgG)	- (BgG) **left hand** ES **/in/**
110	**I put my left [S´in6] hand out** -(BgG)	- (BgG) **(..?..) my left**
111	**I put my left hand**	- (BgG) **my left hand in (..?..)**
112	**in and I shake it all about** -(BgG)	ES **shake it all about**
113	**I do the Hokey Kokey** (BgG)	-(BgG) **do the Hokey Kokey**
114	**and I turn around** (BgG) **that's**	-(BgG) ES **and I turn**
115	**what's all about [hej] left hand**	**around (..?..) all about [hej]**
116	**now don't forget** (za Kopf) **head** (za rechte Schulter)	ES (sprechen nach) **head**
117	**right shoulder** (za linke Schulter) **left shoulder**	**right shoulders left shoulder**
118	(za rechtes Knie) **right knee** (za linkes Knie)	**right knee**
119	**left knee** (za rechten Fuß) **right toes** (za linken Fuß)	**left knee (..?..)**
120	**left toes**	**left toes**
121	(za rechtes Auge)	**right *eyes** S? **äh**
122	(za linkes Auge)	**left *eyes**
123	**one** (hält Daumen hoch, za linkes Auge) **left eye** (za	
124	Augen) **two eyes and one eye** (za rechtes Auge)	
125	**and that this is my right eye** (za linkes Auge)	ES **right eye**
126	**this is my left eye**	ES **left eye**
127	(za rechtes Ohr) **what about this?**	

Legende: LK: Lehrkraft; SuS: Schülerinnen und Schüler; ES: einzelne Schülerin; K: Kind; za: zeigt auf; (:), (::): Pause; BgG: Begleitende Geste (nicht konventionalisierte Geste; angewandt, wo Gestik nicht aussagekräftig ist, jedoch erwartet werden kann, z.B. in Liedern, bei Fragen, etc.).

Drei Schulwochen später behandelt die Lehrkraft das Buch *The very hungry caterpillar*, das gern in Unterrichtseinheiten zum Plural eingesetzt wird. In dieser Stunde fallen von den Kindern noch Äußerungen wie *this is* oranges* oder *this is a *plums* oder *this is a *peas*. Hier wird sichtbar, dass die Kinder ihre Hypothesen zur Pluralbildung ausprobieren. Produzieren sie dabei zielsprachlich falsche Formen, werden sie mutterisch[7] korrigiert; es kommen aber auch schon die ersten korrekten Verwendungen des Plurals vor. Bis die Kinder zuverlässig Singular- und Pluralformen zielsprachlich korrekt anwenden können, vergehen weitere sechs Schulwochen. Zusammenfassend: Ungefähr zur Mitte des ersten Schuljahres funktioniert die Pluralbildung; die ersten Übergeneralisierungen, die als sicheres Anzeichen dafür angesehen werden können, dass sich die Kinder die Regel der englischen Pluralbildung konstruiert haben, finden sich Ende des ersten bzw. Anfang des zweiten Schuljahres.

4. Bildungsstandards und Progression

Das Neuland „Grundschul-Fremdsprachenunterricht" wird im Bildungsplan 2004 von Baden-Württemberg bzw. in den Bildungsstandards für Klasse 2 und Klasse 4 greifbar. Wir stellen auf den Seiten 15 und 16 – wie angekündigt – in einer Tabelle die Bildungsstandards von Klasse 2 und Klasse 4 in ihrer Beziehung zueinander dar. Es wird so deutlich, dass und wie die Progression von Klasse 2 nach Klasse 4 sich darstellt. Diese Progressionserwartung ist empirisch durch die Untersuchung der WiBe gestützt.

Auf den Ebenen
- Sprachlernkompetenz
- Rezeptive Strategien und mündliche Rezeption
- Produktive Strategien und mündliche Produktion
- Interaktionsstrategien und mündliche Interaktion

erreichen die Grundschulkinder in unterschiedlicher Ausprägung das Abschlussprofil. Unsere Ergebnisse schließen sich nahtlos an die in Blondin et al. 1998 dargestellten Ergebnisse an und ermutigen dazu, ein Modell „Basisstufe 3 / 5" umzusetzen.

Anmerkungen

[1] Baden-Württemberg setzt - in schweizerischer Terminologie - das Modell „1/5" um: Die Grundschule dauert vier Jahre und vermittelt 4 Jahre lang die L 2, dann kommt mit dem Übertritt in eine weiterführende Schule L 3 dazu.

[2] Die Angewandte Linguistik ist die wissenschaftliche Disziplin, die ihre Forschungstätigkeit aktuellen sprachbezogenen Themen und Problemen der Alltagspraxis widmet. Zentrale Forschungsgebiete sind Sprachlehr- und Sprachlernforschung, Translation, Sprachenpolitik, heilpädagogische Fragestellungen, Schreibforschung, Sprachkompetenztests. (vgl. z.B. Guy Cook (2003): Applied Linguistics. Oxford: University Press; Michael McCarthy (2001): Issues in applied linguistics. Cambridge: University Press; Zeitschrift *Journal of Applied Linguistcs*).

[3] vgl. entsprechende Beiträge im *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm, Tübingen: Francke, 2003, sowie das sechsbändige Werk *Encyclopedia of Language and Education*, hg. von David Corson (General Editor). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 1997.

[4] Die Ergebnisse der WiBe wurden kontinuierlich ab 2001 in fünf Zwischenberichten niedergelegt; alle Zwischenberichte sowie weitere Materialien sind zugänglich unter der Adresse www.wibe-bw.de. Die abschliessende Publikation erscheint als Band der Reihe „Sprachenlernen konkret! Beiträge der empirischen Unterrichtsforschung zur Angewandten Linguistik" des Schneider-Verlags Hohengehren.

[5] Die Diskussionen zu Angemessenheit des zielsprachlichen Produzierens und Rezipierens geschieht auch innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler. Wir konnten dies vor allem in jahrgangsgemischten Klassen beobachten, was ein gewichtiges Argument für die Einführung der sog. Basisstufe darstellt. „Peerlearning" scheint besonders erfolgreich im Bereich des Strategielernens zu sein.

[6] Die Kinder haben ca. 53 Zeitstunden Englischunterricht gehabt.

[7] Die Grundschul-Fremdsprachen-Didaktik praktiziert sinnvollerweise ein Korrekturverhalten, das auf „falsche" Äußerungen mit modifizierter Wiederholung des Gesagten reagiert. Dasselbe wird (grammatisch) richtig wiederholt. Wir nennen dieses Vorgehen im Anschluss an das Konzept „motherese" „mutterisches Korrigieren" (vgl. Werlen 2003: 21-22)

	Klasse 2	***Progression***	**Klasse 4**
	Schülerinnen und Schüler		**Schülerinnen und Schüler**
Sprachlernkompetenz	Verknüpfen Sprach- und Weltwissen: achten auf außersprachliche Elemente, wie z.B. den situativen Kontext, Gestik und Mimik , hören auf übersprachliche Elemente, wie Wort- und Satzmelodie, Betonung und verknüpfen diese mit innersprachlichen Elementen auf der Wort-, Satz- und Textebene stellen primär intuitiv Vermutungen über Sprache an, probieren diese aus, ziehen Rückschlüsse ziehen und modifizieren sie gegebenenfalls nehmen erste grobe Bedeutungs- und Formzuordnungen und –oppositionen vor erschließen Sprachstrukturen über Situationsbindung	*Sprachwissen gewinnt in diesem Prozess einen höheren und stärker bewussten Anteil* → *zunehmende Metakognition* → *kategoriale Ausdifferenzierung* → *breiteres mentales Repertoire an welt- und sprachreferentiellen Elementen* →	verknüpfen Sprach- und Weltwissen: achten auf außersprachliche Elemente, wie z.B. den situativen Kontext, Gestik und Mimik, hören auf übersprachliche Elemente, wie Wort- und Satzmelodie, Betonung und verknüpfen diese mit innersprachlichen Elementen auf der Wort-, Satz- und Textebene stellen intuitiv **und gezielt** Vermutungen über Sprache an, probieren diese aus, ziehen Rückschlüsse und modifizieren diese gegebenenfalls differenzieren zunehmend Bedeutungs- und Formzuordnungen und –oppositionen aus lösen Sprachstrukturen aus der Situation heraus / bauen situationsunabhängiges Sprachwissen auf
Rezeptive Strategien und mündliche Rezeption	verstehen situativ gestützte altersgemäße fremdsprachliche Äußerungen und gesprochene Texte finden selbstständig Zugänge zum Verstehen primär über situative Einbettung (Gestik, Mimik, Bilder) verstehen kurze beschreibende und erzählende Texte, kurze Dialoge und Äußerungen aus ihrer Erfahrungswelt, die im Wesentlichen aus bekannten einfachen sprachlichen Mitteln bestehen und die in deutlich artikulierter Sprache geäußert werden	*breiteres mentales Repertoire an welt- und sprachreferentiellen Elementen* → *weniger Einbettung* → *kognitiv und sprachlich schwieriger entsprechen kognitiver und sprachlicher Entwicklung* →	verstehen altersgemäße mündliche Texte in der Zielsprache finden selbstständig Zugänge zum Verstehen; situative Einbettung nur bedingt nötig (Schwierigkeitsgrad / Bekanntnheitsgrad)) verstehen kurze beschreibende und erzählende Texte, kurze Dialoge und Äußerungen aus ihrer Erfahrungswelt, die im Wesentlichen aus bekannten einfachen sprachlichen Mitteln bestehen und die in deutlich artikulierter Sprache geäußert werden
Produktive Strategien und mündliche Produktion	machen erste Versuche, sich mitzuteilen, wobei sie außersprachliche und übersprachliche Mittel, wie Zeigegesten und/oder Mimik und Gestik sowie Wort- und Satzmelodie und Akzentuierungen verwenden, um die Aussageabsicht zu verdeutlichen und fehlende innersprachliche Mittel zu ersetzen verwenden einzelne Wörter und Kombinationen einzelner Wörter sowie hin und wieder auch sehr häufig gebrauchte formelhafte Wendungen aus ihrem Erfahrungsbereich zur Anfrage, Feststellung oder Beschreibung kommunikativ können sich das Gesagte unter Berücksichtigung des Kontexts (Bild, Situation etc.) verständlich machen; die deutsche Sprache darf stützende Funktion übernehmen Lernersprachen	*zunehmende Metakognition und Zunehmendes metalinguistische Bewusstheit* → *breiteres mentales Repertoire an welt- und sprachreferentiellen Elementen* → *breiteres mentales Repertoire an welt- und sprachreferentiellen Elementen* → *kategoriale Ausdifferenzierung* →	suchen zielgerichtet neue Ausdrucksweisen auf der Basis ihrer Kenntnis von den elementen und Strukturen der Zielsprache machen von selbstorganisierten oder vorgeschlagenen Hilfen gezielten Gebrauch produzieren sehr kurze Texte oder einzelne Äußerungen fragender, feststellender oder beschreibender Art aus ihrer Erfahrungswelt; hierbei steht immer noch die Verständlichkeit im Vordergrund nähern sich zunehmend an sprachkonventionelle Formen an.

	Klasse 2	*Progression*	Klasse 4
	Schülerinnen und Schüler		**Schülerinnen und Schüler**
Interaktionsstrategien und mündliche Interaktion	[Strategien entsprechend Sprachlernkompetenz und Rezeption und Produktion inbegriffen]		[Strategien entsprechend Sprachlernkompetenz und Rezeption und Produktion inbegriffen]
	tauschen sich in vertrauten und gut bekannten Interpretationen mit Hilfe ihres Welt- und Sprachwissens in Klasse 2 über Themenaspekte hinreichend bekannter Themen auf einfachste Art aus**,** wenn sich die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in Haltung und Sprache ganz auf das Kind einlassen und einstellen, um den Austausch zu ermöglichen	*zunehmende Eindeutigkeit und Ausdiffeenzierung der Beiträge, auch durch zunehmende Verbalisierung* → ↓	verständigen sich mit Hilfe ihres Welt- und Sprachwissens über Themen ihrer Erfahrungswelt aus Alltag und Schule auf einfache Art Die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner stellt sich dabei in Haltung und Sprache noch auf das Kind ein, um es dabei zu unterstützen, das Gespräch in Gang zu halten
	veranlassen Gesprächspartner zur Kontaktaufnahme, zur Änderung von Äußerungen oder einer Antwort	*eindeutigerer und breiter gefächerter Ausdruck verschiedener Sprachfunktionen* →	können zielsprachlich Kontakt aufnehmen, selbst ein Gespräch in der Zielsprache eröffnen und mit Unterstützung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, deren Notwendigkeit sie selbst signalisieren, das Gespräch in Gang halten
	reagieren angemessen , wobei sie sprachliche und außersprachliche Mittel und teilweise die deutsche Sprache zu Hilfe nehmen		versuchen, Kommunikationsschwierigkeiten, die in unbekannten Situationen auftreten können, aktiv zu bewältigen

Literaturinweise

BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KÖNIGS, F. G. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2000): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* Tübingen, Narr.

BAUSCH, K.-R. / BAUSCH, H. / KRUMM, H.-J. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, Francke.

BILDUNGSPLAN 2004. Hg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart. Internet: www.bildungsstandards-bw.de

BLONDIN, Ch. *et al.* (1998): *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin, Cornelsen.

COOK, G. (2003):*Applied Linguistics*. Oxford, University Press.

CORSON, D. (General Editor) (1997): *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

EUROPARAT für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Langenscheidt.

HAUSENDORF, H. / QUASTOFF, U. M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion.* Opladen, Westdeutscher Verlag.

HENRICI, G. (1995):*Spracherwerb durch Interaktion.* Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.

HENRICI, G. (2000): *Wer (Fremd)sprachenerwerb sagt, muss auch Interaktion sagen. Anmerkungen zu einer zentralen Kategorie bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs*, in: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KÖNIGS, F. G. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2000), p. 104-110.

HOUSE, J. (2000): *Interaktion und Fremdsprachenunterricht*, in: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KÖNIGS, F. G. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2000).

KLIEME, E. *et al.* (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Öffentlichkeitsarbeit, 53170 Bonn.

MCCARTHY, M. (2001): Issues in applied linguistics. Cambridge, University Press; Zeitschrift *Journal of Applied Linguistcs*

MINDT, D. / SCHLÜTER, N. (2003): *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin, Cornelsen.

VORTMANN, H. / WERLEN, E. (2005): *Die neuen Bildungsstandards für die Primarstufe und Sekundarstufe 1.* Merching, Forum Verlag Herkert.

WERLEN, E. (2001): *Kohäsive Sprachendidaktik – Rahmen für die didaktischen Grundlagen des Lehrplans Fremdsprache in der Grundschule*, in: Lehren und Lernen. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht. 9, September 2001, p. 3-9.

WERLEN, E. / HAUNSS, J. / MANZ, S. (2003): *Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und erste Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung*, in: Lehren und Lernen. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht. 9, September 2003, 10-26.

WERLEN, E.*et al.* (2004):*Praxiserfahrungen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Exemplarische Unterrichtseinheiten zur Verdeutlichung der kohäsiven Sprachendidaktik und des immersiv-reflexiven Lehrens und Lernens*, in: Lehren und Lernen. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht. 9, September 2004, 3-39. [unter Mitarbeit von U. BADER / C. BLEUTGE / J. HAUNSS / E. KADEN / M.L. LAIPPLE / S. MANZ / F. MEKAOUI / J. OBERMANN / G. SEDEQI]

WERLEN, E. (Hrsg.) (i.Dr.): *Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule - Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch* – Dokumentation der baden-württembergischen Longitudinalstudie. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren (Reihe *Sprachenlernen konkret! Beiträge der empirischen Unterrichtsforschung zur Angewandten Linguistik* hg. von E. WERLEN / G. SCHLEMMINGER und T. PISKE).

WESKAMP, R. (2003): *Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe 1 – Gymnasiale Oberstufe.* Hannover, Schroedel.

Zwischenberichte 2 (September 2002), 3 (Januar 2003), 4 (Dezember 2003) und 5 Dezember 2004) der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule / Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch (WiBe) sowie Referate und Positionen der WiBe: http://www.wibe-bw.de

Erika Werlen

ist Forschungsleiterin des Departements Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften der Zürcher Hochschule Winterthur. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Sprachvermittlungsforschung sowie in der Sozio und Kontaktlinguistik. Zur Zeit stehen die Fortsetzungsprojekte zum Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe, Projekte zum Bilingualen Lehren und Lernen und zur Jugendsprache in der Schweiz und Testentwicklungen zur Diskurskompetenz im Vordergrund.