

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag • Wien • Köln • Weimar
Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto
facultas • Wien
Wilhelm Fink • Paderborn
Narr Francke Attempto Verlag / expert Verlag • Tübingen
Haupt Verlag • Bern
Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck • Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag • München
Ferdinand Schöningh • Paderborn
transcript Verlag • Bielefeld
Eugen Ulmer Verlag • Stuttgart
UVK Verlag • München
Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen
Waxmann • Münster • New York
wbv Publikation • Bielefeld

3 Grundlegende didaktische Prinzipien des Englischunterrichts in der Grundschule

3.1 Kindgemäßer Themen- und Situationsbezug

Die Kindgemäßheit des Grundschulunterrichts ist ein allgemeindidaktisches Prinzip innerhalb der schulpädagogischen Systematik (Schorch 1998: 27). Dies gilt grundlegend insbesondere für den frühen Englischunterricht, dessen Ziele über ausgewählte kindgemäße Inhalte konkretisiert werden müssen.

3.1.1 Erfahrungsfelder und Interessensbereiche von Grundschulkindern

Die natürliche Neugier und Wissbegierde von Kindern ist von großem Wert bei der unvoreingenommenen Auswahl von Themen und situativen Kontexten im Englischunterricht der Grundschule. Sie gehen ganz zwangsläufig und logisch so vor, wie es Erwachsenen oft nicht mehr immer möglich ist: Kinder richten ihren Blick zunächst auf sich und ihre eigenen Bedürfnisse, erweitern ihn um den Familien- und Freundes- bzw. Bekanntenkreis und erreichen dann darüber hinaus die Welt außerhalb des eigenen Erfahrungshorizonts.

Sie erweitern ihre persönlichen Erfahrungsfelder in räumlicher, kommunikativer und sprachlicher Hinsicht über den eigenen Lebenskreis und den der Schule hinaus auf die außerschulischen Bereiche.

Der Englischunterricht an Grundschulen muss dem Rechnung tragen, indem er nicht isoliert in dem vorgegebenen Stundenplanraster stattfindet, sondern in den gesamten Lernkontext Grundschule – auch fächerübergreifend – integriert wird. Das bedeutet auch, übergeordnete gegenwarts- und zukunftsbezogene Themen, quasi Schlüsselthemen, zur Orientierung und inhaltlichen Planung heranzuziehen. Zu ihnen gehören beispielsweise das Harmoniebedürfnis der Menschen im Streben nach friedlichem Zusammenleben, das experimentelle und verantwortliche Umgehen mit der Natur und Umwelt sowie ein ausgewogener Umgang mit Medien. Die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen schlagen diesbezüglich eine komprimierte anthropologische Beschreibung von Kindsein vor, die von acht hauptsächlichen Interessensbereichen bei sechs- bis zehnjährigen Kindern ausgeht (Breitung/Kirsch 1997):

„Beute und Schätze

Das Kind nimmt in diesem Interessensbereich die archetypische Rolle des Jägers und Sammlers ein.

Ich baue mir mein Haus

Das Kind drückt in diesem Interessenbereich sein Bedürfnis nach Geborgenheit und seinen Anspruch auf individuell gekennzeichneten Raum aus.

Ich pass' auf dich auf!

Das Kind kommt in diesem Interessenbereich seiner Neigung nach, zu pflegen und zu hüten.

Ich will raus – oder: das kann ich auch!

Das Kind lebt in diesem Interessenbereich seinen Entdecker- und Erfindergeist aus.

Ich steig voll ein!

Das Kind ahmt in diesem Interessenbereich die Welt des Handwerks, des Handelns und des Tausches nach.

Ich, du und die anderen

Das Kind sucht in diesem Interessenbereich vertieft Erfahrungen in Sozialformen wie Freundschaften, Gruppen und Cliquen.

Heiß, kalt – stark und schwach

Das Kind vertieft in diesem Bereich sein Interesse, den eigenen Körper kennen zu lernen sowie mit den Dingen seiner Umwelt zu experimentieren.

Weit weg und in mir drin ... gibt es ein wunderbares Land

Das Kind drückt in diesem Interessenbereich die Lust und sein Bedürfnis nach Fantasiewelten aus.“

Da die Entwicklung von Kindern nicht einheitlich verläuft, sind die Interessen auch individuell stark ausgeprägt und bedürfen der sensiblen Anpassung an die eigene Klassensituation durch die Lehrkraft.

3.1.2 Kindgemäße Inhalte im Englischunterricht

Der Übertrag genannter Interessensgebiete auf den Englischunterricht an Grundschulen gelingt, wenn sie sinnvoll konkretisiert als motivierender Zugang zur englischen Sprache genutzt und erweitert werden können, wenn sie das englischsprachliche Engagement fördern sowie Gefühle, Fantasie und Kreativität (vgl. dazu auch Böttger & Költzsch 2019) der Grundschul Kinder ansprechen. Dazu müssen englischspezifische Themen und Situationen möglichst real, lebensbedeutsam und interessant sein, spontan bei Interesse im Unterricht aufgegriffen werden können und sich etwa auch einmal in das Schulleben allgemein einbetten lassen.

Über die Interessensgebiete hinaus sind das spezielle Interesse am Lernen der englischen Sprache, das kommunikative Handeln im Englischen, ausgewogene interkulturelle Sichtweisen, das Lernen lernen für ein lebenslanges Weiterlernen sind Parameter für die Berücksichtigung einer ganzheitlichen Entwicklung des Grundschulkindes.

Zu sinnvollen Inhalten, über die diese Ziele realisiert werden können, zählen

1. konkrete, aus den kindlichen Interessenbereichen abgeleitete Themenstellungen, insbesondere solche, die interkulturelle Sichtweisen eröffnen,

2. die Gesetzmäßigkeiten der englischen Sprache, die das Kind im Umgang mit ihr nahezu von selbst erfährt, sowie
3. die Lerntechniken, mit denen sich das Kind die Themen und die englische Sprache erarbeiten kann (vgl. Breitung/Kirsch, 1997).

So beziehen sich die ersten motivierenden Themen im Wesentlichen auf die Kommunikation im Klassenzimmer und beim Spielen, auf das eigene Leben der Grundschulkinder und das ihrer Familien, ihre Wünsche und Vorlieben, auf die Begegnungen mit anderen, auf ihnen bekannte Gegenstände und Tiere bzw. Personen, auf Vorgänge im Tages-, Wochen- und Jahreszeitenrhythmus, auf besondere Ereignisse und Feste.

Sie beziehen sich darüber hinaus auch auf unbekannte Welten, auf die Menschen, Städte, Landschaften und Gebräuche dort, und letztlich auch auf Fantasien und Abenteuer. Dabei vergleichen die Kinder ihre individuelle, ganz vertraute Lebenswelt mit der fremden Sprache und Kultur, entdecken Unbekanntes und erkennen Bekanntes wieder.

Die Themen des Englischunterrichts an Grundschulen erreichen also nicht schon von vornherein eine interkulturelle Dimension: Das durch die Muttersprache sich allmählich aufbauende Weltbild wird durch den Englischunterricht erweitert und differenziert. Problematisierende Themenstellungen bleiben auf einem der Entwicklungsstufe angemessenen Niveau. Damit wird erst in einem zweiten Schritt ein wichtiges Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des Englischunterrichts an Grundschulen im Besonderen realisiert.

Die Auswahl der Themen und Situationen für den Englischunterricht darf aber nicht als ein „Abarbeiten“ der Gebiete in wahlloser Abfolge verstanden werden. Vielmehr sind die vielschichtigen Möglichkeiten der inhaltlichen Verknüpfung untereinander, auch fächerübergreifend, zu nutzen (*webbing*). Zusammenhangslos wird so in einen größeren Lernkontext eingebunden und kann mit in anderen Zusammenhängen schon einmal Gelerntem – etwas anders akzentuiert – spiralcurricular erweitert werden.

Ein Vergleich der Grundschullehrpläne der Länder für den Fremdsprachen- respektive Englischunterricht ergibt bezüglich der Konkretisierung von Lernzielen durch Inhalte eine hohe Übereinstimmung von kindgemäßen Themenstellungen. Folgende drei Schwerpunkte bilden eine gemeinsame Schnittmenge:

Tab. 4: Zusammenschau der Lehrplanthemen der Bundesländer

I myself	nearby	the world outside
my body	my family	nature
clothing	friends and pets	seasons
my birthday	school	weather

I myself	nearby	the world outside
feelings	at home	festivals/traditions
my toys	house and flat	sights/cities in England
eating and drinking	shopping	a new country
sports	holidays	travelling
hobbies	animals	calendar
what I do every day	meeting people	around the year
leisure time	English children's book	numbers
	leisure time	colours

Die Themenbereiche werden nach Möglichkeit in simulierten und, wo immer möglich, realen Kommunikationssituationen mit Partnerinnen und Partnern vermittelt. Es geht in erster Linie darum, Sprache zu erleben, zu verstehen, zu gebrauchen und somit ganz harmonisch und implizit die Gesetzmäßigkeiten der englischen Sprache zu erfahren. Wichtige Aspekte der Aussprache werden dabei berücksichtigt.

Einfache, konkrete kommunikative Situationen ergeben sich aus einer Auffächerung der Themengebiete in Handlungsmuster. Eine beispielhafte Auswahl solcher Sprachaktionen zu den Themen macht das deutlich:

- *me*: mich vorstellen; nach dem Namen fragen; das eigene Alter benennen und nach dem Alter fragen; Wohnort/Telefonnummer angeben und nach dem Wohnort fragen
- *my family*: die wichtigsten Familienmitglieder benennen/nach ihnen fragen; den Namen angeben; nach dem Namen fragen
- *my body*: die wichtigsten Körperteile nennen; nach dem Befinden fragen; das eigene Befinden ausdrücken; zu Bewegungen auffordern (z.B. in die Hände klatschen, hüpfen)
- *food*: Essen und Getränke benennen; sagen, was man (nicht) mag; fragen, was jemand möchte; sagen, was man gern hätte; nach dem Preis fragen/den Preis nennen; sich bedanken
- *at school*: Inhalt des Federmäppchens benennen; um etwas bitten; etwas geben; sagen, was man gern hätte; sich bedanken
- *pets*: Tiere nennen; sagen, welches Tier man (nicht) hat/danach fragen; Namen des Tieres nennen/danach fragen; sagen, dass man ein Tier haben möchte
- *leisure time*: sagen, was man in der Freizeit tut; nach der Freizeitbeschäftigung fragen; sagen, welche Spiele man (nicht) mag; nach den Lieblingsspielen fragen.

Den Bezug der Auswahl von Themen und Situationen zur Lebenswirklichkeit der Grundschulkinder immer wieder zu überprüfen, stellt eine Hauptanforderung an die Umsetzung im Englischunterricht an Grundschulen dar.

Unkonkrete, abstrakte und somit für die Kinder nicht nachvollziehbare englischsprachliche Aktionen werden zwar erfahrungsgemäß auf Verlangen auswendig gelernt und bei Bedarf reproduziert, aber weder verstanden noch für spätere sprachliche Transferleistungen in englischsprachige Kommunikationssituationen gespeichert. Ein besonderes Potenzial an Inhalten bietet die Auswahl geeigneter Sachfachthemen. Dies gilt sowohl für den traditionellen Englischunterricht an Grundschulen, als auch für den bilingualen Ansatz des Lernens in den zwei Sprachen Deutsch und Englisch.

3.2 Authentizität

Engischlernen in der Grundschule ist motivierend und effizient, wenn er auf Kinder „echt“, mit anderen Worten: authentisch wirkt. „Echt“ bezieht sich dabei neben den Themen und Situationen, in denen die Kinder Englisch erleben, auch auf die Sprache der Lehrkraft sowie auf die verwendeten Texte und Materialien. Echtheit im englischsprachigen Lernprozess auf den Einsatz von Realia und originaler Gebrauchstexte zu reduzieren, wird dem Prinzip der Authentizität nicht gerecht (vgl. Edelhoff 1985).

Das Prinzip der Authentizität umfasst folgende Charakteristika:

- der englischsprachigen Welt in authentischer Form begegnen (E-Mail, Brief, Begegnung)
- der Spracherwerb ist der realen Wirklichkeit verpflichtet
- möglichst häufiger Einsatz von *native speakers* oder *near-natives* als Orientierungshilfe für die eigene Sprachproduktion
- Projekte im Englischunterricht der Grundschule mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern (z.B. *community projects*)
- einfache authentische Texte
- bildliche Darstellungen, die der Realität in englischsprachigen Lebenswirklichkeiten entsprechen
- Einsatz realer, möglichst authentischer Gegenstände
- Simulation außerschulischer Lebenswelten
- variabler und sinnvoller Einsatz von Medien

3.2.1 Authentizität von Unterrichtsmaterialien

Im Blick auf den Lernkontext Englischunterricht an Grundschulen ist authentisch, was repräsentativ für die englische Sprache ist, seine Ursprünge in einem englischsprachigen Land hat oder aktiven Quellen entnommen werden kann (vgl. Kieweg 1999: 20), nicht verfälscht wurde und nicht in erster Linie zum Zwecke der Verwendung im Unterricht erstellt wurde.

Dazu gehören beispielsweise auch Materialien, die von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern für den muttersprachlichen Unterricht verwendet werden.

Authentische Materialien sind unter anderem:

1. Realien, also sämtliche Materialien gegenständlicher Art, die besonders zur Optimierung des Unterrichts dienen und haptische Lerntypen ansprechen (Kieweg 1999: 20): Fahrkarten, Ansichtskarten, Glückwunschkarten, Gegenstände, Werbeprospekte, Verpackungen, Geldmünzen und -scheine, Souvenirs, Lebensmittel etc., ebenso Fundsachen – aus den Medien, von Reisen, aus Fortbildungsveranstaltungen
2. Authentische Hörtexte, also Materialien, die vornehmlich dem Hörverstehen dienen:
 - authentische Dialoge von Muttersprachlern oder Experten ohne englischdidaktische Absicht (z.B. Gespräch zwischen Kunde und Verkäufer, Telefonate etc.)
 - authentische fiktionale Texte (z.B. Lieder, kurze Erzählungen, Märchen, Reime)
 - Videos, Radiosendungen (Nachrichten etc.), Durchsagen, Anrufbeantworter etc.
3. Authentische Lesetexte, also Materialien, die vornehmlich dem Leseverstehen dienen:
 - Witze, Reime, Gedichte etc.
 - authentische Sachtexte (wie Rezepte, Zeitungsartikel, Briefe, Packungsbeilagen, Reklame, Horoskope etc.)
 - Bilder, Comics und andere visuelle Materialien
 - authentische Bücher (wie Bilderbücher, Kinderlexika)
 - authentische Kinderzeitschriften
 - Internettex te

Authentisches Material, das im Englischunterricht an Grundschulen Verwendung findet, wird von der anwendenden Lehrkraft für den Unterricht vorbereitet. Je nach Material muss dazu die methodische Verfahrensweise angepasst werden, hinsichtlich der Sprache werden Wortschatzvorentlastung und Visualisierung geplant.

Dazu ist eine hohe fachdidaktische und sprachliche Kompetenz vonnöten, die nur in einer umfassenden universitären Lehrkräfteausbildung erreicht werden kann, nicht jedoch in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, schon gar nicht in Zusatzqualifikationen in zeitlich und didaktisch beschränktem Umfang (z.B. nachqualifizierende Methodikkurse).

Angebote der Verlage zu sogenannten authentischen Materialien sind kritisch zu prüfen, da die Kriterien für wirkliche Authentizität oft nicht erreicht werden. Speziell für den Englischunterricht zugeschnittenen, inhaltlich, sprachlich und strukturell reduzierte Angebote also sind nur semi-authentisch oder didaktisiert.

3.2.2 Authentizität der Sprache

Authentizität auf einer sprachlichen Ebene ist gewährleistet, wenn neben der kompetenten fehlerfreien Aussprache auch die idiomatische Sprachverwendung der Lehrkraft sichergestellt ist.

Eine klare Kategorisierung von englischer Sprache bezüglich „richtig“ oder „falsch“ ist jedoch nicht oder nur schwerlich möglich, lediglich eine bezüglich „häufig“ oder „selten“. Daher kann nicht von authentischem Englisch im Sinne von „grammatisch“, sondern nur von „repräsentativ“ gesprochen werden. Eine große Hilfe für die Sammlung und Systematisierung dieses unüberschaubaren Sprachmaterials bieten sogenannte Korpora, von denen mittlerweile mehrere für die gesprochene Sprache existieren. Es handelt sich dann sicher um repräsentatives und damit authentisches Englisch, wenn die einzelnen Wörter, Satzkonstruktionen und idiomatischen Wendungen eines Textes möglichst zahlreich in einem der bereits existierenden linguistischen Korpora vertreten sind.

Auch so etwas wie eine universell einsetzbare Einheitsumgangssprache, ein Standard, der möglichst von allen Einflüssen eines Akzents, Dialekts, Soziolekts und Idiolekts frei ist, kann nicht existieren. Weder die gesprochene noch die geschriebene Sprache kann jemals so gefiltert werden. In ausnahmslos jeder Situation gleicht man sich als Sprecherin bzw. Sprecher oder Schreiberin bzw. Schreiber meist ganz unbewusst an den (vermuteten) Wissensstand seines Adressaten an. O'Neill (1996: 26) argumentiert, dass es sich deshalb auch bei simplifizierter Ausdrucksweise um authentisches Englisch handle, man denke beispielsweise an die typische „Ammensprache“ (*motherese*) die gegenüber Babys und Kleinkindern gebraucht wird. Entsprechend gleicht sich auch eine Lehrkraft dem jeweiligen sprachlichen Wissens- und Leistungsstand seiner Schülerinnen und Schüler an, spricht deswegen jedoch auch nicht zwangsläufig nicht-authentisches Englisch. Muttersprachlerinnen und Muttersprachler passen sich ganz ohne Nachdenken in Vokabular, Grammatik und Komplexität der Sprache ihrem Gegenüber an, wenn dieser die Sprache nur als Fremd- oder Zweitsprache spricht.

3.2.3 Authentizität der Lebenswirklichkeit

„Children are focused on what this new language can actually be used for right here and now. They are less willing to put up with language that doesn't hold immediate rewards for them. Your classes can ill afford to have an overload of language that is neither authentic nor meaningful.“ (Brown 1994: 93)

Authentizität im Grundschul-Englischunterricht sichert den Einblick in die (Kinder-)Kultur englischsprachiger Länder, gibt Einblick in englischsprachige Lebenswirklichkeiten und dient so dem Aufbau von *cultural awareness*.

Die Motivation der jungen Englischlernenden zum aktiven Umgang mit der englischen Sprache wird dadurch unterstützt, dass im Umgang mit authentischem Material und Englisch die Hemmschwelle, die anfangs teilweise noch so fremden englischen Laute zu intonieren, weitgehend herabgesetzt wird und das Sprachselbstbewusstsein wachsen kann.

Authentizität entsteht, wenn authentische Sprache oder authentisches Material so im Unterricht präsentiert werden, dass sie die Grundschülerinnen und -schüler zu einem Sprachgebrauch herausfordern, der dem in seiner Muttersprache sehr ähnelt.

Eine solche „*communicative reality*“ (Widdowson 1978: 81) stellt vor allem den Gebrauchswert für Kommunikation in den Vordergrund:

„In this way, the foreign language is represented as having the same kind of communicative function as his (the learners) own language.“

Authentisierung des Grundschul-Englischunterrichts ist demnach ein Prozess, in dem durch die Einbindung von authentischer Sprache und authentischem Material in einen sinnvollen Zusammenhang die englische Sprache als Kommunikationsmittel dient und nicht *per se* thematisiert wird.

Authentizität findet in diesem Sinne nicht automatisch durch die Verwendung authentischer Materialien und Texte einen Eingang ins Klassenzimmer. Vielmehr muss die Lehrkraft Aufgaben und Materialien auswählen, die der Lebenswelt der Grundschülerinnen und -schüler entstammen, die seine Neugierde wecken und die zur intensiven Beschäftigung mit ihnen anregen:

„In our daily lives we read or listen because we want to and we are all obviously more stimulated by topics that we find interesting. In the same way learners authenticate what they learn because it suits a need or an interest in a certain time. Learners are also more encouraged and motivated when they understand the reason for an activity.“ (Slattery 1996: 25)

Aus der Psychologie der Neugiermotivation ist das Phänomen bekannt, dass Situationen besonders dann unser Interesse erregen, „... wenn eine ‚optimale Inkongruenz‘ d.h. Nicht-Übereinstimmung zwischen aktueller Information und bereits vorhandenen Schemata besteht“ (Edelmann 2000: 246). Ein authentischer Text, der sich zum einen auf die Lebenswelt und das Interesse der Schülerinnen und Schüler bezieht, gleichzeitig neue, schockierende, überraschende, lustige oder verblüffende Informationen enthält, kann von Schülerinnen und Schülern somit am effektivsten „authentisiert“ werden. Reisener (1999: 17) spricht von drei Kernbereichen im Gesamtkomplex der Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache:

- „- the exiting, the amusing, the entertaining
- the surprising, the new, the different
- the true, the genuine, the authentic“

Es darf jedoch auf keinen Fall der Eindruck entstehen, ein Mehr an authentischen Materialien im Englischunterricht an Grundschulen bedeute auch zwangsläufig und automatisch eine Steigerung der Lernmotivation. Diese müssen akribisch ausgesucht, geprüft und gut geplant eingesetzt werden, damit sie ihr motivationales Potenzial optimal entfalten können und nicht durch Überfrachtung einen gegenteiligen Effekt entstehen lassen.

3.2.4 Didaktisierung und Semi-Authentizität

Das Antonym bzw. den Gegenpol zu Authentizität bildet die Didaktisierung, das Herstellen oder Verändern von Sprache oder Lernmaterialien zum Zwecke des

Engischlernens. In didaktisierten Materialien sind Sprachmaterial, Übungen und Übungsformen ganz auf den Englischunterricht, seine festgelegten Ziele und Adressaten ausgerichtet.

Mit dem Begriff „semi-authentisch“ am treffendsten bezeichnet sind beispielsweise Materialien und Texte, die von englischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern hergestellt wurden, speziell für den Englischunterricht an deutschen Grundschulen (vgl. Bludau 1996: 13). Die Authentizität liegt dabei in der sprachlichen Kompetenz der Hersteller, die Didaktisierung bzw. das nicht-authentische Element bildet die Ausrichtung eigens auf einen bestimmten Zweck im Englischunterricht an Grundschulen. *Storybooks* beispielsweise, die von englischen Verlagen auf die Themenstellungen der Lehrpläne für den Englischunterricht an Grundschulen bezogen produziert werden, würden strenggenommen in diese Kategorie fallen. Semi-authentische Texte können auch auf der Basis einer authentischen Vorlage entstehen, die ohne große Verfälschung didaktisiert werden. Dazu werden

- Dazu werden bestimmte Passagen entfernt, die sprachlich oder inhaltlich zu anspruchsvoll oder nicht relevant sind,
- Textteile vereinfacht, indem gezielte Veränderungen am Vokabular oder an grammatischen Strukturen vorgenommen werden, ohne jedoch den Inhalt wesentlich zu beeinträchtigen, oder
- Textteile oder der gesamte Text ins Deutsche übersetzt.

Wie weit eine Vereinfachung authentischer Texte gehen darf, ist strittig. Krashen (1996: 24) weist darauf hin, dass es vielmehr darauf ankomme, dass Texte erstens die Interessenslage von Lesern und Hörern ansprechen und zweitens für ihn verständlich sind. Weder authentische noch didaktisierte Texte können diese beiden Eigenschaften automatisch gewährleisten.

Authentizität darf nicht missbraucht werden. Der hohe Motivationsgehalt jeglichen authentischen Materials bleibt ungenutzt, wenn damit ausschließlich sprachliche und grammatische Strukturen eingeübt werden sollen, ohne den es selbst, seinen Inhalt und verwandte Thematiken in das Zentrum der Betrachtung zu stellen. Authentisches Material als eine Art „Lockmittel“ zu benutzen, scheitert, wenn Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es doch nur um banale Sprechübungen geht. In weiterführenden Schulen finden sich viele dieser sprachlichen „Mogelpackungen“ als scheinbar authentische Texte in den Lehrwerken, die wiederum sprachliche Inhalte des Lehrplans in zu gehäufte, fokussierte Form beherbergen.

Dem Englischunterricht an Grundschulen, seiner Absage an eine vordergründig lehrgangsgestützte Progression und dem Anspruch an das aktive Erleben der englischen Sprache durch die Grundschülerinnen und -schüler trägt die Verfälschung von authentischem Material wenig Rechnung. Früh stellt sich somit ein Gefühl der „Verschulung“ der englischen Sprache ein – bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern gleichermaßen.

3.3 Visualisierung

Der Begriff der Visualisierung wird in mehreren Bedeutungsebenen verwendet. Die für den Englischunterricht an Grundschulen einzig relevante Bedeutung ist die der visuellen Stützung englischsprachlich bedeutender Inhalte:

„Visualisieren bezeichnet die Tätigkeit, einen bislang im Zeichensystem der Wortsprache ausgedrückten Inhalt entweder durch bildsprachliche Zeichen zu ergänzen oder aber ihn gar ganz in die Bildsprache zu übersetzen.“ (Stary 1997: 12)

Bilder, Grafiken, Abbildungen, Schaubilder, Illustrationen, Diagramme, Fotos, Karikaturen, Cartoons, Collagen, Skizzen, Comics und andere bildliche Darstellungen umfasst der Begriff der Visualisierung. Auch das Schriftbild von Texten sowie Hervorhebungen, Unterstreichungen und Markierungen werden darunter subsumiert. Im Englischunterricht an Grundschulen geht es primär jedoch hauptsächlich darum, Alternativen zur Schriftform zu finden, deren Inhalte für Grundschülerinnen und -schüler leichter und dauerhafter begreifbar, memorierbar und anwendbar sind. Neben häufig eingesetzten, meist einfachen bildlichen Darstellungen sind folgende weitere Visualisierungsformen für den Englischunterricht an Grundschulen von Bedeutung:

- *Cluster* und *wordwebs* sind kindgerechte Formen der Strukturierung von Sachverhalten, lassen Spielraum für Erweiterungen und ausdrücken nicht durch zu ausgeprägte Hierarchisierung der Inhalte.

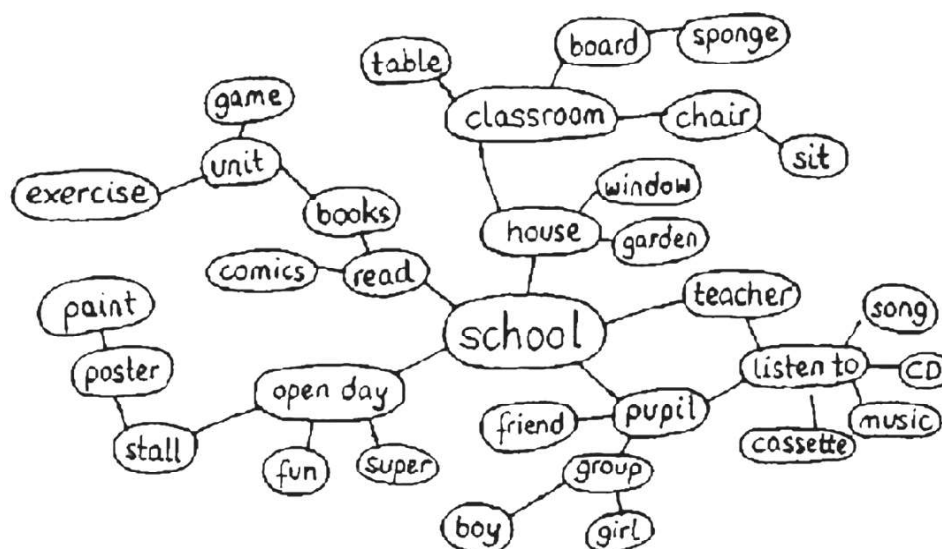


Abb. 3: Wordweb zum Thema school

- Flussdiagramme erklären und unterstützen die Versprachlichung von Abläufen, Regeln und Handlungsabfolgen.

- Auf Plakaten, an Pinnwänden befestigt, können Arbeits-, Recherche- und Gesprächsergebnisse von Teams festgehalten werden. Sie sind dadurch länger verfügbar und können rückbezüglich immer wieder thematisiert werden. Dabei geht es allerdings weniger um eine Wissensvermittlung, sondern um die Weitergabe von Informationen im Sinne einer *newsboard*.

Die Visualisierung im Englischunterricht an Grundschulen bewirkt in mehrfacher Hinsicht positive Lerneffekte:

Bildliche Darstellungen – egal wie detailliert – motivieren und erzeugen Aufmerksamkeit und Neugier. Die bildliche Darstellung führt zu einer besseren Identifikation mit den abgebildeten Situationen, Personen, Tieren oder Dingen und ist somit gut geeignet zur Initiierung von Sprechansätzen. Bilder wecken Fantasien, sind Anlass für Fragestellungen und nehmen durch ihre Konkretheit vorhandene Ängste. Bildliche Darstellungen betonen besonders die affektive Lernkomponente (Scherling et al. 2000: 10).

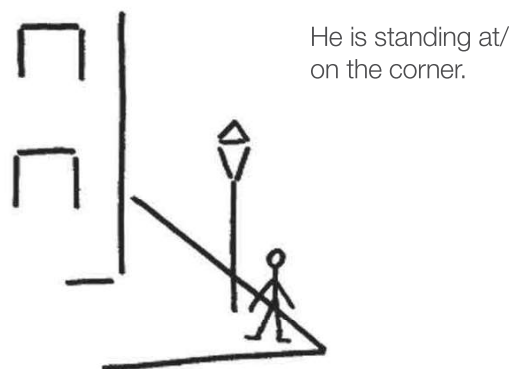


Abb. 4: Einfache, effiziente Tafelzeichnung (Gutschow 1980: 30)

Visualisierung bedeutet auch die Unterstützung der Behaltensleistung. Mit konkreten Abbildungen verknüpfte sprachliche Informationen werden besser und länger behalten, da sie unterschiedliche Zentren beider Gehirnhemisphären involvieren. Für den Englischunterricht besonders bedeutsam ist die Tatsache, dass abstrakte Wörter, mit konkreten Bildern, Symbolen oder vorstellbaren, sinnhaften und anschaulichen Sätzen verknüpft, eher verfügbar sind als isoliert auswendig gelernt. Der Aufbau von Wortschatz wird so effizient unterstützt, grundschulrelevante grammatische Sachverhalte hingegen prägen sich sowohl durch schriftliche als auch bildliche „Eselsbrücken“ nachhaltig ein.

Die Sprachkompetenz im Englischunterricht an Grundschulen ist erst im Aufbau begriffen. Durch den gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler werden schon in dieser Phase große Unterschiede hinsichtlich des englischsprachlichen Leistungsvermögens deutlich. Bildliche Darstellungen helfen, die Diskrepanz zwi-

schen der noch eingeschränkten Sprachkompetenz und dem tatsächlichen Wissen der Schülerinnen und Schüler zu überbrücken. Genauer: Ist eine Sprachproduktion nicht möglich, da die sprachlichen Mittel fehlen bzw. noch nicht frei verfügbar sind, helfen bildliche Darstellungen das möglicherweise rezeptive Sprachwissen zu aktivieren, z.B. durch nonverbale Reaktionen wie Zeigen, Berühren oder auch Zeichnen (vgl. Scherling et al. 2000: 12f.).

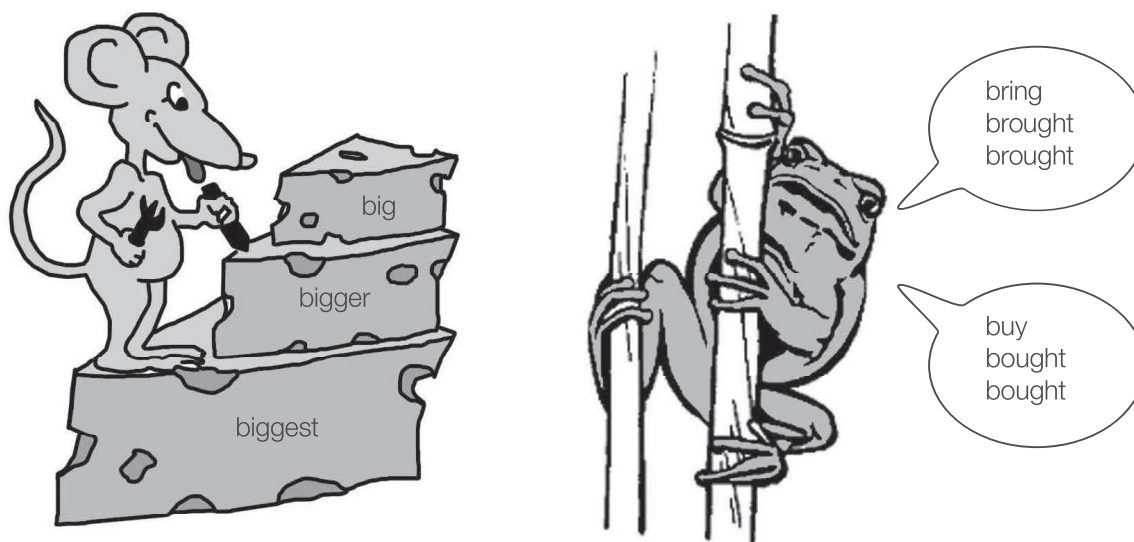


Abb. 5: Eselsbrücken als Merkhilfe

Bildliche Darstellungen dienen der Anschaulichkeit bei der Erklärung von Gegenständen und Handlungen. Wenn englischsprachige Mittel bei den Schülerinnen und Schüler nicht ausreichen, kann mit ihnen einer Überforderung entgegengewirkt werden. Illustrationen in einem *storybook* beispielsweise helfen über schwierige Textpassagen hinweg, lassen zukünftiges Geschehen vermuten und helfen, Inhalte aus dem Textzusammenhang zu erschließen.

Die Formen der Visualisierung im Englischunterricht an Grundschulen sind zielgerichtet, nicht wahllos und allein der Bebilderung wegen einzusetzen. Wichtig dabei ist, möglichst prägnante, einfache und verständliche Formen der Visualisierung zu finden. Eine Überfrachtung der Darstellung mit zu vielen Einzelheiten wirkt ebenso konträr wie auch die Verwendung zu vieler Farben und Formen.

3.4 Multisensorisches Lernen

Multisensorisches Lernen bedeutet Lernen mit allen Sinnen. Multisensorische Erfahrungen und Wahrnehmungen umfassen die Fähigkeit, Informationen und Reize aus der Umwelt bzw. aus dem Organismus über unterschiedliche Rezeptoren aufzu-

nehmen und zu verarbeiten. Die bewusste und unbewusste Aktivierung aller Sinne und deren Einsatz unterstützt Sprachlern- und Denkprozesse multilateral.

Aus den individuell präferierten, bereits in frühester Kindheit ausgebildeten Sinneskanälen zur Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen ergibt sich eine grobe Lernertypologie. Die Erkenntnisse und das Wissen um solche unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen beim Englischlernen im Grundschulalter münden konsequenterweise in der Forderung nach einem ganzheitlichen Lernen, das alle Sinneskanäle ansprechen soll. Diese sind

- der visuelle Kanal (das Sehen),
- der auditive Kanal (das Hören),
- der kinästhetische Kanal (das Fühlen),
- der olfaktorische Kanal (das Riechen) sowie
- der gustatorische Kanal (das Schmecken).

Ein entsprechendes multisensorisches Lernangebot beinhaltet Material und Methoden für jeden „Lernertyp“.

Multisensorischer Englischunterricht bedeutet somit eine Anlage des Englischlernens mit kreativ-schöpferischen und experimentellen Elementen, konkretem Handeln der Akzeptanz der Gedanken- und Vorstellungswelt der Kinder und Jugendlichen. Zudem wird der Vielfalt kindlicher Bedürfnisse im multisensorischen Englischunterricht Rechnung getragen: Singen, Spielen, Darstellen, Erzählen, Gestalten, Tanzen, Dichten, Raten, Sammeln, Konstruieren und Basteln ermöglichen die sinnlichen Erfahrungen, die für ein kindgemäßes Englischlernen nötig sind.

Der multisensorische Englischunterricht an Grundschulen ist demnach nicht einseitig verstandesmäßig ausgerichtet, sondern bietet neben dem kognitiven Lernen auch dem praktischen, affektiven, spielerischen und sozialen Lernen Platz.

3.5 Einsprachigkeit

Ein ganz entscheidendes Merkmal des Englischunterrichts an Grundschulen ist die authentische Verwendung der Zielsprache. Kinder genießen es in der Regel sichtlich und von Anfang an, Englisch zu erleben, achten auf sich wiederholende Anweisungen, bilden individuelle Hypothesen zum Gehörten und nutzen die gegebenen Möglichkeiten zum Feedback. Der Lernzuwachs entwickelt sich über individuelle Stufen, die sich nichtlinear und nur schwer verifizierbar aufbauen. Die englische Sprache wird nach und nach als natürliches Element der Kommunikation erlebt und anerkannt.

Nur in Ausnahmen, wenn die Erklärungen zu lang oder die Gefahr von Missverständnissen und Nichtverstehen zu groß sind, sollte eine Situation auf Deutsch geklärt werden. Dies kann bei bedarfsweisen Erklärungen und Reflexionen zu gram-

matikalischen Fragen und sprachlichen Besonderheiten, Übersetzungen (z.B. von Wortbedeutungen oder als Hörverstehensüberprüfung), Erzählungen und Gespräche über landeskundliche oder (inter)kulturelle Besonderheiten, komplexeren Arbeitsaufträgen, Dolmetschübungen, Soufflieren von Dialogen auf Deutsch) geschehen.

Die absolute Einsprachigkeit, bei der jedes deutsche Wort vermieden werden soll, ist für den Anfänger-Englischunterricht unrealistisch – das erstrebenswerte Sprachbad (*language bath*), in das Kinder quasi eintauchen, kann bei der minimalen Englischstundenzahl in Grundschulklassen nicht realisiert werden. Die deutsche Sprache hilft in den genannten Phasen also interessanterweise, Zeit für die englische Sprache zu sparen, da schneller klar wird, was sonst langatmig und mit viel Zeit einsprachig erarbeitet und verstanden werden müsste. Das bedeutet zusammengefasst, dass unter bestimmten Zielsetzungen, (z.B. Förderung des Sprachbewusstseins oder der Vermittlung elementarer Landeskunde) die deutsche Sprache nicht nur ihre Berechtigung hat, sondern sogar effizienter ist.

Für den englischsprachlichen Unterricht in der Grundschule gilt als Faustregel: So oft wie nur möglich Englisch, so wenig wie nötig Deutsch als Unterrichtssprache in Englischstunden verwenden. Vielfältiges Arbeitsmaterial unterstützt das Verstehen ebenso wie eine gezielt eingesetzte Körpersprache die Unterrichtssprache Englisch.

3.6 Binnendifferenzierung

Lernen, so auch das Englischlernen, ist ein höchst individueller Prozess. In heterogenen Gruppen, wie auch speziell Grundschulklassen es sind, wird dies besonders durch die unterschiedliche Leistungsfähigkeit bei für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse identischen und in den Englischlehrplänen der Länder festgelegten Lern- und Bildungszielen, das Verhalten im Unterricht sowie die großen Differenzen der individuellen Erfahrungswelten deutlich. Alle Grundschulkinder werden in Lerngruppen (Klassen) unterrichtet, die weder den Leistungsstärkeren noch den Leistungsschwächeren wirklich gerecht werden können.

Die großen Unterschiede resultieren aus dem permanenten gesellschaftlichen Wandel mit großen Veränderungen auf der organisatorischen Ebene des Zusammenlebens von Menschen zunehmend in Familien mit nur einem Elternteil, der wachsenden Interkulturalität der Gesellschaft sowie dem veränderten Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen.

Für den Englischunterricht an Grundschulen stellt die Unterschiedlichkeit der jungen Lernenden bezüglich ihrer individuellen Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen sowie eventueller Teilleistungsschwächen und Sprechhemmungen eine große Herausforderung bezüglich der effizienten Lerngestaltung dar. Diesen individuellen Unterschieden adäquat und kindgerecht zu begegnen, bedeutet individualisierende didaktisch-methodische und organisatorische Maßnahmen

und somit Lernbedingungen innerhalb des Sozialgefüges Klassenverband zu ergreifen, die in dessen Rahmen ein individuelles Aneignen der englischen Sprache weitgehend ermöglichen. Sie zu ignorieren bedeutet, einen Großteil der Schülerinnen und Schüler entweder zu über- oder zu unterfordern – beides gefährdet gleichermaßen den angestrebten Lernerfolg.

Die Gesamtheit dieser Maßnahmen im Lernraum Klassenzimmer wird „Innere Differenzierung“ oder auch „Binnendifferenzierung“ genannt:

„Unter Differenzierung wird einmal das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien. Es geht um die Einlösung des Anspruchs, jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten, dabei die Ansprüche und Standards in fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzubereiten.

Differenzierung stellt sich für die Organisation von Lernprozessen als Bündel von Maßnahmen dar, Lernen in fachlichem organisatorischem, institutionellem wie individuellem und sozialem Bezug zu optimieren.“ (Bönsch 1995: 21)

Das Ziel der Binnendifferenzierung im Englischunterricht in Grundschulklassen ist es dabei nicht, diese durch Stärkung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler und Verlangsamung des Lernfortschritts der stärkeren homogener zu machen, sondern allen Mitgliedern individualisierte und so subjektiv optimalisierte Sprachlernwege aufzuzeigen und gemeinsam mit ihnen zu beschreiten. Lerndefizite sollen dabei nach Möglichkeit weitgehend ausgeglichen werden, der Unterricht stärker schülerinnen- und schülerorientiert ausgerichtet werden. Wichtig für das Gelingen binnendifferenzierender Maßnahmen sind dazu schülerinnen- und schülergemäß gestaltete Arbeitsmittel und Materialien (vgl. Böttger 2008).

Äußere Differenzierungsmaßnahmen, wie die Aufteilung in klassenübergreifende Leistungskurse, die fächerübergreifende Differenzierung (*streaming*) oder die fachspezifische Differenzierung (*setting*) beispielsweise, sind für den institutionellen Rahmen der Grundschule im Allgemeinen und speziell den dortigen Englischunterricht unter den Organisationsbedingungen der Regelschulen in Deutschland derzeit irrelevant. Die Möglichkeit, auf diese Weise über eine zunächst prognostizierte und in der Folge durch permanente Lernzielkontrollen verifizierte Leistungsfähigkeit Homogenität innerhalb von Lerngruppen zu schaffen, bleibt mit all ihren Folgen und Konsequenzen zu diskutieren.

3.6.1 Differenzierungsebenen

Zwei übergeordnete Differenzierungsebenen, auf denen entsprechende individualisierende Maßnahmen ergriffen werden können, sind für den Englischunterricht an Grundschulen relevant: Die Differenzierung nach Kompetenzerwartungen bzw. Unterrichtszielen sowie die Dauer der Differenzierung.

Die Differenzierung nach Kompetenzerwartungen oder Unterrichtszielen ist von zwei Überlegungen bestimmt, die in der Unterrichtsplanung festgelegt werden müssen.

1. Alle Schülerinnen und Schüler sollen den gleichen Kompetenzbereich, die gleiche Kompetenzstufe erreichen. Dazu werden verschiedene Lernwege, -arten und -zeiten sowie Unterstützungen angeboten. Von den Schülerinnen und Schülern werden nicht in jedem Bereich die gleichen hohen Voraussetzungen an Kenntnissen, Fähigkeiten und Arbeitshaltungen verlangt, einfache genügen jeweils auch zum Erreichen des gesteckten Lernziels bzw. der Kompetenzerwartung. Ein dabei geplantes, sukzessives „Abhängen“ leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler wird mit gemeinsamen „Treffen“ kompensiert, bei denen durch den Vergleich der unterschiedlichen Arbeitsergebnisse (Berichte, Übersetzungen, Zusammenfassungen, Erklärungen etc.) alle auf einen gleichen Basis-Wissensstand gebracht werden. Solche Lernplattformen sind gleichbedeutend mit dem Erreichen von Teillernzielen innerhalb eines Lernziels. Genauso können viele Aufgaben für alle Lernniveaus gleich formuliert sein, werden aber individuell und entsprechend dem jeweiligen Leistungsniveau gelöst, z.B. Grußkarten schreiben, Dialoge erweitern, Simulationen vorbereiten etc. (vgl. Heuer/Klippel 1993: 118).
2. Die Schülerinnen und Schüler sollen unterschiedliche Kompetenzerwartungen erfüllen bzw. Unterrichtsziele erreichen. Dabei kann es sich um verschiedene Niveaustufen innerhalb eines Grobzieles oder völlig verschiedene Grobziele handeln. Dazu werden Aufgaben mit unterschiedlichen, individuellen Anforderungen vergeben.

Eine zweite Ebene der Differenzierung – die Dauer geplanter Maßnahmen – ist bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Zeitliche Pole bilden dabei die langfristige sowie die kurzfristige Differenzierung.

Langfristig können beispielsweise bewusst heterogene oder homogene Leistungsgruppen gebildet sowie freie und selbstständig zu gestaltende Lernzeiten im Anschluss an erarbeitende Unterrichtsphasen eingeplant werden.

Kurzfristig in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden können gelegentliche Sonderbetreuungen einzelner Schülerinnen und Schüler (Individualisierung) oder auch Differenzierungen bezüglich einzelner Aufgabenstellungen, Hilfen und Arbeitsweisen. Eine besondere Herausforderung an die Professionalität jeder Lehrkraft stellen flexible, spontane Differenzierungen aufgrund unerwarteter individueller Lernverläufe dar. Solche Maßnahmen können nur vor dem Hintergrund entsprechenden Wissens bedarfsweise situativ effizient eingesetzt werden können.

3.6.2 Grenzen

Englischlehrkräfte an Grundschulen verfügen – trotz allen Wissens um die speziellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse – oft nicht im-

mer über die entsprechende englischspezifische Ausbildung und müssen sich in die komplexe Thematik der Differenzierungsmöglichkeiten in diesem Unterrichtsfach erst intensiv einarbeiten.

In zu vielen Fällen werden beispielsweise leistungstärkeren Kindern mit höherem Arbeits- und Lerntempo einfach nur zusätzliche Aufgaben(blätter) angeboten oder werden sogar vorzeitig Hausaufgaben erledigt. Wer für seine schnellere Arbeit immer nur mit Zusätzlichem „belohnt“ wird, wird bald taktisch arbeiten, d.h. mit allen anderen genau rechtzeitig innerhalb der vorgegebenen Zeit fertig werden.

Englischmaterialien, ob authentische Kinderbücher, Materialsammlungen oder auch Englischlehrbücher, bieten binnendifferenzierende Konzepte im Grunde nicht oder nur sehr eingeschränkt an. Es bleibt eine Herausforderung der Verlage durch die Forderungen von Englischlehrkräften, dem wachsenden Anspruch und Bedürfnis an Individualisierung gerecht zu werden.

Binnendifferenzierung ist immer auch verbunden mit teils erheblicher Mehrarbeit im Rahmen der Planung, Vorbereitung und Nachbereitung. Die Kooperation von Englisch-Fachschaften an den Grundschulen bzw. wenigstens der Lehrkräfte in den Parallelklassen bei der Suche und Verarbeitung bzw. Erstellung geeigneten Materialien sowie der Absprache didaktisch-methodischer und sozialer Grundlagen sichert einen Teil der notwendigen Arbeitserleichterung. Um jedoch die nötige Qualität der Binnendifferenzierung langfristig zu ermöglichen, sind Kompensationen in Form von Unterrichtsentlastungen aus Stundenpools u.ä. notwendig. Differenzierungsmaßnahmen sind erfahrungsgemäß bei Überlastung von Lehrkräften mit am ehesten durch Streichung gefährdet, da sie zwar gewünscht werden, nicht jedoch institutionalisiert sind.

Grundschulkinder wissen in der Regel genau, in welchen Bereichen sie vergleichbar schwächer oder stärker sind als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Das bedeutet jedoch keineswegs, dass sie auch affektiv immer akzeptieren, wenn einige temporär begrenzt intensivere Zuwendung erhalten oder in anderer Form arbeiten als sie selbst. Eine Art der Reaktion ist dann erfahrungsgemäß die der möglichen Leistungsverweigerung, wenn beispielsweise deutlich wird, dass weniger Lernleistung gleichzeitig mehr Zuwendung bedeutet. In dieser Hinsicht sind Etikettierungen durch längerfristige Zugehörigkeit zu entsprechenden Leistungsgruppen zu vermeiden, auch wenn Schülerinnen und Schüler gerne entsprechend ihren Neigungen und Gewohnheiten die Tendenz aufweisen, sich denselben Gruppen zuzuordnen. Ungeklärt darf keinesfalls der Maßstab der Leistungsbeurteilung bleiben. Eine Leistungsbewertung mit Notengebung ist immer dann schwierig, wenn zu benotende Arbeiten und deren Resultate schwer vergleichbar sind.

Aber nicht nur Fragen der Benotung (für den Englischunterricht an Grundschulen die Ausnahme), sondern auch die der individuellen Würdigung der teils stark divergierenden Lernfortschritte, die von den Kindern genauestens registriert wird, muss transparent sein: Ein *well done!* als Lob für ein Kind, das im Englischunterricht eine

Zusatzaufgabe übernommen und fehlerlos ausgeführt hat, kann aus seiner Sicht durchaus subjektiv weniger wert sein als z.B. ein *that's great!* für die Bewältigung einer Pflichtaufgabe durch eine/n weniger leistungsstarke/n Mitschülerin oder Mitschüler. Notwendige, einfache Erklärungen und Absprachen der Lehrkraft können mögliches Unverständnis und unnötige Animositäten zunächst abbauen. Ist der Sinn der binnendifferenziellen Maßnahmen für die Lerngruppe deutlich geworden, unterstützen Kinder sie erfahrungsgemäß: Eigene Materialien werden mitgebracht, Helfersysteme mit aufgebaut und unterstützt sowie organisatorische Hürden schneller überwunden.

Letztlich akzeptiert werden muss in der Binnendifferenzierung der unvermeidliche Schereneffekt. Je effizienter und professioneller differenziert wird, desto intensiver können leistungsstarke Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Können und Wissen verbessern. Dies geschieht erfahrungsgemäß fast exponentiell zur Steigerung der Lernleistung vergleichbar schwächerer Kinder, die unter gleichen Bedingungen gefördert wurden. So werden die Unterschiede zwischen beiden Leistungspolen immer größer, die Heterogenität im Lernverband Klasse nimmt zu.

3.7 Kognitivierung

Kognition bezeichnet meist alle mentalen Vorgänge, durch die Menschen ihre Eindrücke individuell verarbeiten. Diese Prozesse und Produkte sind wie z.B. Wahrnehmen, Erkennen, Denken, Schlussfolgern, Urteilen, Erinnern, Wissen, Verstehen usw. Störungen der Kognition können somit Gedächtnisstörungen, Denkstörungen, Unfähigkeit zu Abstraktionen und auch Rigidität, das Festhalten an einer Überzeugung, beinhalten.

Kognitive Aspekte und Kompetenzerwartungen im Bereich des Englischlernens an Grundschulen beschreiben alles, was mit dem Verstand der Kinder erfasst werden kann, also sowohl Faktenwissen, als auch die kreative Anwendung von Wissen und das Lösen von Problemen.

3.7.1 Didaktische Orte

Die Palette der unterrichtlichen Einsatzfelder kognitiver Lehr- und Lernverfahren ist generell als breit anzusehen (vgl. Tönshoff 1992: 16). Das gilt mit Einschränkungen auch für den Englischunterricht an Grundschulen:

Der Spracherwerb selbst ist der in der Literatur am häufigsten und kontroversesten diskutierte Bereich für mögliche kognitiverende Verfahren. Die Pole bilden dabei Verfechter des erlebnisorientierten Englischunterrichts mit Grundschülerinnen und -schülern sowie Befürworter eines ergebnisorientierten Frühbeginns.

Interkulturelles Lernen und Landeskunde können als situativer, soziokultureller Rahmen explizit kognitiv erarbeitet und erklärt werden, wenn sie nicht dem Spracherwerb selbst dienen.

Im Bereich der Unterrichtsmethodik, in engem Zusammenhang mit Lern- und Arbeitstechniken, wird dann kognitiviert, wenn es z.B. um Lernabläufe in offeneren Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Stationenlernen oder Projektlernen geht. Zusätzlich ist das Gewähren eines Einblicks in die Gründe der Methodenauswahl durch die Lehrkraft ein kognitiver Vorgang, der den Lernenden hilft, Einsicht in den eigenen Lernprozess zu bekommen und ihn steuern zu können (Tönshoff 1990: 11). Da die kindlichen Potenziale dafür ausreichend vorhanden sind, gehört Kognitivierung zu den Prinzipien des Englischunterrichts an Grundschulen.

Nur wenige Berührungspunkte für kognitive Ansätze im Grundschul-Englischunterricht bietet die Literatur. Der Einsatz von authentischen *storybooks* lässt höchstens Erklärungen über die Entstehung sowie die eigentliche Zielgruppe (muttersprachliche Kinder) zu, nicht aber zu Textsorten oder gar textanalytischen Kategorien.

3.7.2 Prozessorientierung

„Die Tatsache, dass die kognitive Lernpsychologie Lernen im Gegensatz zu den Behavioristen nicht als das von außen gesteuerte passive Aufnehmen von Stimuli versteht, sondern als die aktive kognitive Auseinandersetzung mit den eingehenden Reizen unter Einbeziehung der bereits vorhandenen Wissensstrukturen, rückt den Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses.“ (Wolff 1992: 87)

Die Psycholinguistik betrachtet sich heute als Teildisziplin der kognitiven Lernpsychologie, die sich mit der Verarbeitung von Wissen durch den Menschen beschäftigt, im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht zusammen mit der prozessorientierten Englischdidaktik mit den mentalen Prozessen der Sprachverarbeitung. Wenn Kinder sprechen, schreiben, hören, lesen und verstehen, verarbeiten sie die Sprache scheinbar regelhaft. Zwei Arten von Verarbeitungsprozessen beim Verstehen können dazu unterschieden werden:

1. Sogenannte *bottom-up*-Prozesse (z.B. visuelle Analyse, Worterkennung, Erfassen der Wortbedeutung, Satzanalyse, semantische Analyse) ermöglichen es dem Lernenden, sich von den kleinsten Einheiten der eingehenden Daten, d.h. von den Lauten, über Wörter und Sätze zur Gesamtbedeutung des Textes vorzudringen.
2. *Top-down*-Prozesse (z.B. Vertrautheit mit Thema und Wortschatz, Erfahrung, Weltwissen, Interesse und Zielsetzungen) (vgl. Nuttall 1996: 17) beziehen sich auf die Wissensstrukturen des Lernenden, die er mit den eingehenden Daten (*input*), genauer den Sätzen gehörter (und gelesener) Texte abgleichen und dann interpretieren kann. Beide Verarbeitungsprozesse von Sprache wechseln sich scheinbar gegenseitig permanent ab.

Der vornehmlich imitativ-reaktive sowie reproduktive Beginn des Englischlernens mit Grundschulkindern birgt aber die Gefahr der unverstandenen Rezeption von englischsprachigen Inhalten und dem papageienhaften Wiedergeben des Gelernten. Der anfangs so notwendigen Form des Nachahmens und Imitierens als haupt-

sächliche produktive Form des Englischsprechens muss zügig eine begleitende, demokratische Form des Lernens bzw. der Sprachverarbeitung zur Seite stehen. Kinder haben ein Recht darauf zu wissen, was sie sagen, singen und hören, und wie sie lernen. Sie sind durchaus in der Lage, sich auf einfacher metakommunikativer Basis über ihr Sprachhandeln zu verständigen (vgl. Bartnitzky 2000), bewusstmachende Hilfen werden von ihnen gewünscht (vgl. Sarter 1997).

Der Fachdidaktik kommt dabei die Aufgabe zu, die Vorstufen bewussten Regelerkennens bei Grundschülerinnen und -schülern zu nützen und durch gezielte Hilfen im Englischunterricht zur generellen Bewusstmachung hinzuführen. Dies bedeutet auf den Unterricht bezogen, dass die Lehrkraft ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen zunächst vereinfacht und den Grundschülerinnen und -schülern adressatengerecht transparent macht, um so ihre Einsicht in den Lernprozess anzubahnen und zu fördern. Sie werden damit vom abhängigen, gegängelten, *spoonfed learner* schrittweise und ganz vorsichtig zu autonomen Lernenden. Zusätzlich sind damit auch eine stärkere Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung im Rahmen des Grundschul-Englischunterrichts gemeint.