

VERENA KATAI

Betrachtung des frühen Fremdsprachenlernens
am Beispiel einer 2. Klasse an der Schule für
Sprachbehinderte

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
31. Januar 2008**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

VERENA, KATAI

THEMA:

**Betrachtung des frühen Fremdsprachenlernens am Beispiel einer 2.
Klasse an der Schule für Sprachbehinderte**

THEMA VEREINBART MIT

REFERENTIN: Prof'in Dr. Iris Füssenich

KOREFERENTIN: AkR'in Kristina Singer

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Grundlagen	4
2.1 Begriffsklärung	4
2.1.1 Erstsprache, Muttersprache und Zweitsprache	4
2.1.2 Begriffliche Abgrenzung von Zweitsprache und Fremdsprache	5
2.2 Mehrsprachigkeit und (Fremd-)Sprachenlernen.....	7
2.2.1 Definition und Gründe für Mehrsprachigkeit	7
2.2.2 Mehrsprachigkeit und Sprachbehinderung	9
2.2.3 Betrachtung des frühen Fremdsprachenlernens unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit	13
3. Bildungspolitik und frühes Fremdsprachenlernen.....	16
3.1 Historische Entwicklung	16
3.2 Allgemeine organisatorische Rahmenbedingungen des Frühbeginns	20
4. Der Organisationsrahmen des frühen Fremdsprachenlernens in Baden- Württemberg.....	23
4.1 Eckpunkte der Konzeption und didaktische Grundprinzipien des Frühbeginns....	23
4.2 Methodische Aspekte des frühen Fremdsprachenlernens	28
4.3 Ziele des frühen Fremdsprachenlernens.....	30
4.4 Gründe für den Frühbeginn.....	33
4.4.1 Spezifische Lerndispositionen von Kindern	33
4.5 Faktoren für gelingendes Fremdsprachenlernen	36
5. Frühes Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte	41
5.1 Besondere Lernvoraussetzungen sprachbehinderter Schüler und Begründungen für den Frühbeginn an Schulen für Sprachbehinderte	42
5.2 Grundlegende Aspekte für das frühe Fremdsprachenlernen an Schulen für Sprachbehinderte	46
5.3 Notwendige didaktische und methodische Modifikationen der Grundschulkonzeption	49

5.4 Möglichkeiten und Grenzen des frühen Fremdsprachenlernens an der Schule für Sprachbehinderte	53
6. Praktischer Teil.....	57
6.1 Beschreibung der Ausgangslage	57
6.2 Englischunterricht in der Klasse	58
6.3 Beschreibung der Untersuchung.....	59
6.3.1 Beschreibung der Beobachtungen bezogen auf die gesamte Lerngruppe	64
6.4 Kind I: Simon.....	65
6.4.1 Sprachbiographie und sprachliche Auffälligkeiten	65
6.4.2 Ergebnisse der Untersuchung	67
6.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen	74
6.5 Kind II: Markus	77
6.5.1 Sprachbiographie und sprachliche Auffälligkeiten	77
6.5.2 Ergebnisse der Untersuchung	79
6.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen	85
7. Fazit und Ausblick.....	89
Literaturverzeichnis	95
Anhang I: Silbenordnen, Simon	105
Anhang II: Alphabetisches Schreiben, Simon.....	106
Anhang III: Wissen über Sprache, Simon	107
Anhang IV: Text schreiben, Simon	109
Anhang V: Mottiersilben, Simon	110
Anhang VI: Hörverstehensaufgabe I.....	111
Anhang VII: Hörverstehensaufgabe II, Simon.....	112
Anhang VIII: Transkript, Gespräch am 9.1.2008.....	113
Anhang IX: Silbenordnen, Markus	116
Anhang X: Alphabetisches Schreiben, Markus.....	117
Anhang XI: Auswertung des alphabetischen Schreibens	118

Anhang XII: Wissen über Sprache, Markus	119
Anhang XIII: Text schreiben, Markus.....	121
Anhang XIV: Mottiersilben, Markus	122
Anhang XV: Hörverstehensaufgabe I, Markus.....	123
Anhang XVI: Hörverstehensaufgabe II, Markus.....	124
Anhang XVII: Transkript, Gespräch am 9.1.2008	125

1. Einleitung

Die Schule steht angesichts des Zusammenwachsens von Europa und der Welt sowie der Zuwanderung von Menschen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen vor neuen Herausforderungen. Eine Reaktion auf diese Veränderungen ist die flächendeckende Einführung des frühen Fremdsprachenlernens an Schulen, die bereits zum Schuljahr 2004/05 umgesetzt wurde. Baden-Württemberg war das einzige Bundesland, in dem der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht bereits im Schuljahr 2003/2004 eingeführt wurde.

Auch an Sonderschulen, die nach dem Grundschullehrplan unterrichten und an Förderschulen wurde das frühe Fremdsprachenlernen in den Fächerkanon aufgenommen (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 115). Das frühe Fremdsprachenlernen spielt deshalb auch an der Schule für Sprachbehinderte eine Rolle. Dieses ist aber nicht unumstritten. Fraglich ist, ob Schüler¹, die im Erstspracherwerb massive Schwierigkeiten und Verzögerungen zeigen, parallel Unterricht in einem zweiten, bzw. mehrsprachig aufwachsende Schüler sogar einem dritten Sprachsystem erhalten sollen (vgl. BERKHAN 2003, S. 305).

Im Rahmen meiner Arbeit möchte ich mich daher mit dem Frühbeginn des Fremdsprachenlernens beschäftigen und mich damit vor allem im Hinblick auf die Schule für Sprachbehinderte auseinandersetzen. Dieses Thema ist für mich insofern von besonderer Bedeutung, als ich in meinem ersten Studienabschnitt in Ludwigsburg als zweites Fach Englisch studiert und dort bereits eine Veranstaltung zum Thema Frühbeginn des Fremdsprachenlernens besucht habe.

Im Verlauf meines Studiums der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache und Kommunikation beschäftigte mich immer wieder die Frage, wie das Lernen einer Fremdsprache bei Schülern mit sprachlichen Auffälligkeiten vor sich geht und an welcher Stelle besondere Probleme auftreten könnten.

Meine Zulassungsarbeit sehe ich als geeigneten Anlass, mich intensiver mit diesem sehr interessanten und wichtigen Thema zu befassen. Ich möchte vor allem folgenden Fragen nachgehen:

- Was bedeutet das frühe Fremdsprachenlernen im Kontext von Mehrsprachigkeit?

¹ Wenn ich in meiner Arbeit von Schülern spreche, sind damit stets Personen beider Geschlechter gemeint. Auf die Verwendung der weiblichen Form wird aus Gründen der Einfachheit verzichtet.

- Wie sieht der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht aus?
- Vor welche besonderen Probleme und Herausforderungen stellt er Lehrkräfte an der Schule für Sprachbehinderte?
- Inwiefern bedarf es einer Modifikation der Grundschulkonzeption, um den besonderen Bedürfnissen sprachbehinderter Schüler nachzukommen?
- Worin liegen die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts an der Schule für Sprachbehinderte?

Im ersten Teil meiner Arbeit werde ich mich mit der Klärung der theoretischen Grundlagen befassen, auf die sich dann der praktische Teil stützt.

Im zweiten Kapitel geht es zunächst darum, die für die Arbeit relevanten Begriffe zu definieren. Danach folgt eine Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Mehrsprachigkeit, der insofern bedeutsam ist, als ich mich im praktischen Teil meiner Arbeit mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern beschäftigt habe.

Im dritten Kapitel geht es um das frühe Fremdsprachenlernen und die bildungspolitischen Hintergründe. An dieser Stelle werde ich auf die historische Entwicklung des Frühbeginns eingehen. Danach führe ich die allgemeinen organisatorischen Rahmenbedingungen an, um dann im vierten Kapitel den Organisationsrahmen des frühen Fremdsprachenlernens in Baden-Württemberg darzulegen. Dieser hat für meine Arbeit besondere Relevanz, da sich der praktische Teil auf die Arbeit mit sprachbehinderten Kindern an einer Schule für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg bezieht.

Im fünften Kapitel beschäftige ich mich mit dem frühen Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte. Zunächst werden die besonderen Lernvoraussetzungen sprachbehinderter Schüler beschrieben. Eingehen möchte ich außerdem auf die grundlegenden Aspekte des frühen Fremdsprachenunterrichts sowie auf notwendige didaktische und methodische Modifikationen der Grundschulkonzeption für das frühe Fremdsprachenlernen an Schulen für Sprachbehinderte. Am Ende des Kapitels beschreibe ich noch die Möglichkeiten und Grenzen, die der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte mit sich bringt.

Im zweiten und praktischen Teil der Arbeit wird eine Untersuchung, die ich mit zwei Schülern durchgeführt habe, beschrieben. Im Rahmen des praktischen Teils gestaltete ich außerdem eine Unterrichtseinheit auf Englisch zum Thema „Colours“. Diese Einheit wurde mit einer Kleingruppe, bestehend aus fünf Schülern, durchgeführt. Die einzelnen Teile dieser Einheit werden erläutert, Beobachtungen werden beschrieben und ausgewertet.

Die gesamte Untersuchung wird anschließend im Hinblick auf die für den frühbeginnen- den Fremdsprachenunterricht relevanten Ergebnisse interpretiert. Zum Abschluss des Kapitels werde ich in einem Fazit Konsequenzen für das frühe Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte, die sich aus den Ergebnissen meiner Untersuchung ergeben, ziehen.

2. Grundlagen

2.1 Begriffsklärung

Ich möchte meine Arbeit zum Thema *BETRACHTUNG DES FRÜHEN FREMDSPRACHENLERNENS AM BEISPIEL EINER ZWEITEN KLASSE AN DER SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE* zunächst mit einigen Begriffsklärungen zu diesem Bereich beginnen und die für die Arbeit relevanten Begriffe voneinander abgrenzen.

2.1.1 Erstsprache, Muttersprache und Zweitsprache

Kinder, die unter normalen Bedingungen aufwachsen eignen sich im Verlauf der ersten Lebensjahre die Sprache ihrer Umgebung, d.h. ihre erste Sprache an (vgl. APELTAUER 1997, S. 10). Mit dem Begriff *Erstsprache* ist demzufolge diejenige Sprache gemeint, die ein Mensch zuerst erwirbt (vgl. OSKAAR 2003, S. 13). Des Weiteren kann *Erstsprache* auch den Beginn einer Erwerbsfolge bezeichnen. Dies impliziert, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist. Der Begriff *Erstsprache* wird oft synonym zum Begriff der *Muttersprache* verwendet (vgl. ebd. S.13). Die Bezeichnung *Muttersprache* ist aber aus verschiedenen Gründen problematisch (vgl. APELTAUER 1997, S. 10). Lange Zeit war sie die Hauptbezeichnung für die Sprache, die ein Kind zuerst erwirbt. Es könnte aber der Anschein erweckt werden, dass dies eine von der Mutter gelernte Sprache sei, was nicht unbedingt der Fall sein muss (vgl. OSKAAR 2003, S. 13). Nach LEWANDOWSKI (1990, S. 736) ist die *Muttersprache* „die Erst- oder Primärsprache, die von der frühen Kindheit an erworbene Sprache (die nicht die der Mutter zu sein braucht und die nicht die am meisten geläufige Verkehrssprache bleiben muss).“ (LEWANDOWSKI 1990 zitiert nach OSKAAR 2003, S.13).

In meiner Arbeit gehe ich von den Bezeichnungen Muttersprache und Erstsprache, als der zuerst gelernten Sprache aus.

Mit dem Begriff *Zweitsprache* ist die Sprache gemeint, die von einem Individuum als zweite, d.h. zeitlich nach der ersten Sprache, erworben wird (vgl. JEUK 2000, S. 196). APELTAUER (1987, S. 9) versteht unter der Bezeichnung *Zweitsprache* die Aneignung einer weiteren Sprache neben der Erstsprache. Die Aneignungsformen einer Zweitsprache werden differenziert nach dem Lernalter, d.h. simultan oder nachfolgend zum Erstspracherwerb sowie dem Lernkontext betrachtet. Bezogen auf den Lernkontext wird

nach dem *natürlichen* und dem *gesteuerten* Erwerb der Zweitsprache differenziert (vgl. ebd., S. 9). Wird die Zweitsprache gleichzeitig mit der ersten Sprache erworben, handelt es sich um einen *simultanen Zweitspracherwerb*. Erwirbt das Kind die zweite Sprache erst, wenn bereits eine gewisse Kompetenz in der Erstsprache vorhanden ist, wird dabei vom aufeinander folgenden oder *sukzessiven Zweitspracherwerb* gesprochen. Unterschieden wird auch zwischen *gesteuertem Zweitspracherwerb* und *ungesteuertem Zweitspracherwerb* (vgl. LEIDNER 2007, S. 25ff.). Beim *ungesteuerten Zweitspracherwerb* wird die fremde Sprache ohne formale Unterweisung erworben, d.h. dass sie in Alltagssituationen durch Kontakte mit einer anderssprachigen Umwelt sozusagen „aufgeschnappt“ wird (vgl. APELTAUER 1997, S. 13). In informellen Kontexten, wie z.B. Alltagssituationen, entwickeln sich sprachliche Fähigkeiten im Regelfall auf natürliche Weise (vgl. APELTAUER 1987, S.9).

Das Aneignen einer weiteren Sprache im schulischen Kontext und unter schulischen Bedingungen kann als *gesteuerter Zweitspracherwerb* gesehen werden. Dies gilt aber nur dann, wenn für die Lerner auch die Möglichkeit besteht, die im schulischen Kontext gelernte Sprache auch in außerschulischen Bereichen zu verwenden. Besteht diese Möglichkeit nicht, so wird vom Erwerb einer Fremdsprache gesprochen (vgl. ebd., S. 9). Die beiden Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache werde ich im Folgenden noch genauer voneinander abgrenzen.

2.1.2 Begriffliche Abgrenzung von Zweitsprache und Fremdsprache

Von vielen Autoren, die sich mit der Thematik des Zweitspracherwerbs auseinandersetzen, wird zwischen Zweit- und Fremdspracherwerb unterschieden. Ich möchte im Folgenden diese Unterscheidung kurz verdeutlichen, da sie meines Erachtens sinnvoll und für meine Arbeit von Bedeutung ist.

Die Abgrenzung der beiden Begriffe ist notwendig, weil sie unterschiedliche Erscheinungsformen und Erscheinungsverläufe aufweisen (vgl. ENGIN u. a. 2004, S. 15). Eine Fremdsprache wird im Rahmen einer formalen Unterweisung in einem expliziten Unterrichtsfach gelernt². Dies ist beim schulischen Fremdsprachenlernen ab Klasse 5 oder

² KRASHEN (1970) hat in seinem Monitor-Modell zwischen Lernen (learning) und Erwerben (acquisition) unterschieden. Lernen bezeichnete er als bewusstes Erwerben und setzte es in Verbindung mit gesteuertem Unterricht. Erwerben sah er dagegen als unbewusst ablaufenden und ungesteuerten Prozess an. Für

beim frühen Fremdsprachenlernen an Grund- und Sonderschulen der Fall (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 112). Die Bezeichnung *Fremdsprache* beschreibt eine Sprache, die im schulischen Unterricht unter der Kontrolle der Lehrkraft vermittelt wird. Eine Notwendigkeit für den Lerner die gelernte Sprache anzuwenden, besteht nur im schulischen Kontext (vgl. ENGIN u. a., S. 15). Nach APELTAUER (1997, S. 15) wird von Fremdspracherwerb gesprochen, wenn den Lernern die Möglichkeit fehlt, die neu gelernte Sprache auch außerhalb des schulischen Unterrichts zu sprechen. Beim Lernen einer Fremdsprache fehlen außerdem die Möglichkeiten zum außerschulischen Üben und Weiterlernen. Das Lernen einer Fremdsprache beschränkt sich deshalb auf konkrete Unterrichtssituationen. Fremdspracherwerb könnte demnach als Zweitspracherwerb unter eingeschränkten Bedingungen gesehen werden (vgl. ebd., S. 15). Die Fremdsprache ist in der Regel nicht die Verkehrssprache eines Landes und wird nur unter schulischen Bedingungen, also gesteuert, gelernt (vgl. OSKAAR 2003, S. 14). Die Sprachen, die in Deutschland nicht als Verkehrssprachen genutzt werden können und im schulischen Kontext gelernt werden, sind Fremdsprachen. Für Schüler ist demnach Englisch eine Fremdsprache, es sei denn, sie wachsen in einer deutsch-englischen Familie auf (vgl. GLUMPLER/APELTAUER 1997, S. 17).

Eine Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdspracherwerb ist auch deshalb wichtig, weil sich die Aneignung einer Zweitsprache auf zwei Ebenen vollzieht. Dies liegt an den besonderen Erwerbsbedingungen. Diese zwei Ebenen sind der ungesteuerte Erwerb, der sich im Alltag in informellen Situationen abspielt und das gesteuerte Lernen, das in der Schule oder in schulähnlichen Fördereinrichtungen angeregt wird. Im Gegensatz dazu steht der Fremdspracherwerb, der sich auf die Ebene des gesteuerten Lernens beschränkt (vgl. ebd. S. 17). Der Erwerb der Zweitsprache erfolgt also sowohl in außerschulischen und ungesteuerten Kontexten als auch in Unterrichtssituationen. Für den Lerner stellt die Zweitsprache ein Kommunikationsmedium dar und ist somit für Kommunikationssituationen notwendig (vgl. ENGIN u. a. 2004, S. 16).

Dennoch können die Kriterien zur Abgrenzung der beiden Sprachtypen nicht strikt voneinander getrennt werden, da es immer wieder zu Überschneidungen, wie zum Beispiel den Aufenthalt eines Schülers im Zielsprachlichen Land, kommen kann. Der Schüler lernt die Fremdsprache in Zielsprachlicher Umgebung, sie spielt in informellen Situationen eine Rolle und dient zur Verständigung (vgl. OSKAAR 2003, S. 14).

eine derartige Unterscheidung fehlen jedoch empirische Befunde (vgl. OSKAAR 2003, S.15). In meiner Arbeit werde ich die beiden Begriffe des Lernens und des Erwerbens synonym verwenden.

Die Zweitsprache spielt für den Betroffenen meist eine größere Rolle als die Fremdsprache. Sie kann für das „Überleben“ in einer zweisprachigen Gesellschaft erforderlich sein, da sie in dieser als Verständigungsmittel dient. Die Fremdsprache hingegen ist meist nur ein potentiellles Verständigungsmittel in der Gesellschaft, da sie eben nicht die Verkehrssprache des Landes ist, in dem der Lerner lebt (vgl. APELTAUER 1997, S. 16).

Im weiteren Verlauf meiner Arbeit werde ich von Fremdsprache sprechen, wenn es um den Erwerb des Englischen im schulischen Kontext, also um das frühe Fremdsprachenlernen, geht. Hierbei ist die Zielsprache nicht die Verkehrssprache des Landes. Von Zweitsprache spreche ich dagegen, wenn es sich um die Verkehrssprache des Landes, in diesem Fall also Deutsch handelt, die sich mehrsprachig aufwachsende Schüler aneignen.

2.2 Mehrsprachigkeit und (Fremd-)Sprachenlernen

Da ich mich im Praxisteil meiner Arbeit mit sprachlich auffälligen, mehrsprachig aufwachsenden Schülern beschäftigt habe, halte ich es für notwendig, auch den Aspekt der Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Sprachbehinderung und vor allem hinsichtlich des frühen Fremdsprachenlernens zu betrachten.

2.2.1 Definition und Gründe für Mehrsprachigkeit

Bei Mehrsprachigkeit handelt es sich nach OSKAAR „[...]um eine variable kommunikative und interaktionale Kompetenz in mehr als einer Sprache.“ (OSKAAR 2003, S. 31). Mehrsprachigkeit ist aber nicht gleichzusetzen mit Gleichsprachigkeit, denn das Verhältnis der Sprachen kann unterschiedlich sein. In den meisten Fällen gibt es eine „Arbeitsteilung“ zwischen den Sprachen. Dies bedeutet, dass der Mehrsprachige seine Sprachen situationsbedingt benutzt (vgl. ebd. S. 31). Die Erst- und die Zweitsprache werden oft sogar in voneinander getrennten Funktionsbereichen erlernt und auch verwendet (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 116). Zwei- und Mehrsprachigkeit zeigt sich als Herausforderung für die Gesellschaft, da es in Deutschland einen wachsenden Anteil von Kindern gibt, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen (vgl. BAINSKI 2005, S. 26). Mehrsprachigkeit ist heute weniger eine Ausnahme, sondern vielmehr die Regel und Normalität (vgl. ZIMMER 2004, S. 217). Mehrsprachigkeit existiert in verschiedenen

Graden und Formen. Sie ist nichts Statisches. Um sie erhalten und erweitern zu können, bedarf es einer ständigen Entwicklung, die mit Anstrengungen verbunden und durch Lernen und Verlernen geprägt ist (vgl. ebd., S. 225).

Schüler wachsen in unterschiedlichen Kontexten und aus verschiedenen Gründen mehrsprachig auf. Zu diesen Gründen zählt zum Beispiel, dass die Eltern verschiedene Sprachen sprechen. Auch zeitweilige Auslandsaufenthalte, bei denen Schüler Europa- oder Auslandsschulen besuchen, zählen zu den Gründen für mehrsprachiges Aufwachsen. Wachsen die Schüler in einem offiziell zweisprachigen Land auf und besuchen Schulen, in denen sie beide Landessprachen lernen, ist auch dies ein Grund für Mehrsprachigkeit im Kindesalter. Und nicht zuletzt gibt es noch die Eltern, die eine andere Sprache als die Verkehrssprache des Landes sprechen. In diesem Fall ist die Familiensprache des Kindes als Minderheitensprache zu verstehen. Zu diesen Schülern zählen Kinder von Arbeitsmigranten, Asylbewerbern und deutschstämmigen Aussiedlern (BELKE 1999 S. 8, zitiert nach FÜSSENICH 2005a, S. 117).

Auch PORTMANN-TSELIKAS (1998, S. 39f), differenziert zwischen vier Gruppen zweisprachig aufwachsender Kinder. Diese sind:

- Kinder von Privilegierten
- Kinder sprachlicher Mehrheiten
- Kinder aus zweisprachigen Familien
- Kinder sprachlicher und unterprivilegierter Minderheiten

(vgl. ebd. S. 39)

Kinder von Privilegierten erwerben die Zweitsprache meist ohne größere Schwierigkeiten, da meist eine gut beherrschte Muttersprache im Hintergrund mitwirkt.

Zu den Kindern sprachlicher Mehrheiten zählen die deutschsprachigen Kinder, beispielsweise im Englischunterricht. Die Fremdsprache wird als beruflich und kulturell bedeutend sowie schulisch relevant erfahren.

In zweisprachigen Familien sprechen die Eltern unterschiedliche Muttersprachen. Die zweite Sprache spielt meist familienintern eine wesentliche Rolle (vgl. ebd., S. 39f). Wichtig hierbei ist ob die Familiensprache die Schulsprache ist oder nicht.

Für Kinder sprachlicher und unterprivilegierter Minderheiten, dazu zählen Kinder von Migrantenfamilien, spielt die Zweit- bzw. Mehrheitssprache eine wichtige Rolle für die Schule und den Beruf. Ihre Erstsprache hat aber im öffentlichen Leben keine Bedeu-

tung und ist meist nur für Kontakte innerhalb der Minderheitengruppe bedeutsam. Im außerschulischen Kontext haben die Kinder, die zu dieser Gruppe zählen, oft nur wenig Kontakt mit der Zweitsprache. Schriftsprachliche Kompetenz müssen sich diese Kinder aber in der, meist schlechter beherrschten, Zweitsprache aneignen, da diese die Schulsprache ist (vgl. ebd. S. 39f).

Die Situation von Kindern aus sprachlichen Minderheiten wird oft als Submersion charakterisiert (vgl. ebd. S.42). Submersion kommt einem „Ertrinken in der Zweitsprache“ gleich (vgl. LENGYEL 2001, S.34). Sehr früh sehen sich die Kinder vor Situationen gestellt, denen sie sprachlich nicht gewachsen sind. Aufgrund der permanenten Überforderung, können viele Kinder ihre sprachlichen Potenziale nicht in dem Maße entfalten, wie dies in einer anderen Situation möglich wäre (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 1998, S.42).

Viele Kinder befinden sich in der Lage, dass sie mehrsprachig aufwachsen. Fraglich ist nun, unter welchen Bedingungen sich diese Zweisprachigkeit positiv auswirkt und unter welchen Bedingungen sie einen negativen Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes hat (BELKE 1999, S. 9). Darauf möchte ich im Folgenden eingehen.

2.2.2 Mehrsprachigkeit und Sprachbehinderung

Für die Mehrsprachigkeit im Kontext der Sprachbehinderung sind vor allem die Schüler von Bedeutung, deren Familiensprache eine andere als die Verkehrssprache des Landes, in dem sie leben, ist.

Immer mehr Schüler aus immigrierten Familien besuchen Schulen für Sprachbehinderte und wachsen zweisprachig auf (KRACHT/WELLING 1995, S. 367). Eine Reaktion auf diese veränderten Umstände ist dringend erforderlich. Mehrsprachigkeit bedeutet für das Kind nicht per se eine problematische Entwicklungsbedingung (vgl. ebd. S. 396). Viele Untersuchungen zeigen, dass der Erwerb zweier Sprachen für Schüler im Prinzip kein Problem darstellt. Dennoch gibt es auch viele Schüler mit Migrationshintergrund, die nicht von ihrer Zweisprachigkeit profitieren können (vgl. JEUK 2005, S. 36).

Zweisprachigkeit kann aber nicht allein der Grund für eine Sprachstörung bei einem Kind sein, denn eine Sprachbehinderung bzw. Sprachstörung tritt sowohl bei monolingualen als auch bei zweisprachigen Kindern nur auf, wenn bestimmte belastende Bedingungen vorhanden sind. Zu diesen belastenden Bedingungen zählen:

- Eine Verzögerung der Gesamtentwicklung des Kindes oder von bestimmten Bereichen in der Entwicklung.
- Eine Minderung der akustischen Differenzierungsfähigkeit, bei der das Kind große Schwierigkeiten zeigt, verschiedene oder ähnliche Laute akustisch voneinander zu unterscheiden.
- Ein sprachlich unzureichendes Angebot in der Umgebung des Kindes. Dies bedeutet, dass den Kindern wenige oder nicht richtige sprachliche Muster in der Kommunikation dargeboten werden.
- In der Kommunikation der Eltern mit dem Kind wird eine „Mischsprache“ gesprochen, bei der Wörter aus beiden Sprachen benutzt werden, ohne dass das Kind die Möglichkeit hat, diese voneinander abzugrenzen.

(vgl. TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 78)

Wenn diese belastenden Bedingungen bei einem zweisprachig aufwachsenden Kind auftreten, kann die zusätzliche Herausforderung des Erwerbs einer weiteren Sprache zu einer Belastung werden und sich zu einer Sprachstörung entwickeln (vgl. ebd., S. 78ff).

Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache

Die Entwicklung der Zweitsprache scheint, Untersuchungen zufolge, in Abhängigkeit von der Entwicklung der Erstsprache zu verlaufen. In diesem Zusammenhang ist die *Interdependenzhypothese* von Bedeutung (vgl. LENGYEL 2001, S. 35f). Diese wurde von CUMMINS (1984) entwickelt. Demnach entwickelt sich die Zweitsprache auf der Grundlage der Erstsprache. Weiter besagt sie, dass der Zweitspracherwerb auf der Erstsprache aufbaut und die Kompetenzen dieser genutzt werden sollten (vgl. JEUK 2003, S. 25ff). „[...] Kinder die keine intakte Erstsprache erworben haben, [stoßen] auch beim Erwerb der Zweitsprache auf Schwierigkeiten.“ (ebd., S. 25). Nicht deutlich ist, ob in der Erstsprache zuerst eine bestimmte Schwelle erreicht sein muss, damit eine Zweitsprache erfolgreich gelernt werden kann. Die Bezeichnung „Schwelle“ bezieht sich auf die Schwellenniveau-Hypothese, formuliert von SKUTNABB-KANGAS und TOUKOMAA (1976). Sie besagt, dass sich Zweisprachigkeit je nach den Bedingungen, unter denen sie sich vollzieht, negativ oder positiv auf den Schulerfolg auswirken kann. Der Hypothese zufolge müssen bestimmte Schwellen oder auch Kompetenzniveaus in der Erstsprache erreicht sein, damit sich die Zweisprachigkeit auf den Schulerfolg posi-

tiv auswirken kann. Zu diesen Schwellen zählen die doppelte Halbsprachigkeit, auf die ich noch genauer eingehen werde, die einseitige Zweisprachigkeit, bei der die Kompetenz in einer der beiden Sprachen die eines „native speaker“ ist und die additive Zweisprachigkeit, bei der der Sprecher in beiden Sprachen hohe Kompetenzen zeigt (vgl. JEUK 2000, S. 198).

Die Kompetenzentwicklung in der Zweitsprache scheint sich in Abhängigkeit von der Kompetenz in der Erstsprache zu vollziehen. Der Erwerb einer weiteren Sprache stützt sich auf die Kompetenzen in der Erstsprache (vgl. JEUK 2000, S. 198). Die Förderung der Erstsprache kann sich demnach positiv auf die Entwicklung der Zweitsprache auswirken (vgl. LENGYEL 2001, S. 38). Die beste Voraussetzung für das Lernen einer Zweitsprache ist eine gut entwickelte Erstsprache. Wird die Sprachentwicklung in der Erstsprache zu früh gestoppt, kann dies sich sowohl negativ auf die Erstsprache als auch auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken (vgl. MASTENBROEK 2006, S. 20). Auch von WENDTLANDT (1991) wird die muttersprachliche Kompetenz als Voraussetzung für das Erlernen weiterer Sprachen betont (WENDTLANDT 1991, zitiert nach KRACHT/WELLING 1995, S. 376).

Doppelte Halbsprachigkeit

In der Literatur taucht im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit immer wieder der Begriff der *doppelten Halbsprachigkeit* auf. Eingeführt wurde dieser Begriff von ÜNSAL und WENDTLANDT (1991). Er basiert auf dem Begriff des *Semilingualismus* von SKUTNABB-KANGAS/TOUKOMAA (vgl. LENGYEL 2001, S. 61). Im Sinne von ÜNSAL und WENDTLANDT bedeutet *doppelte Halbsprachigkeit*, dass sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache aufgrund eines Bruchs im Spracherwerb nicht ausreichend beherrscht werden. Gekennzeichnet sei sie durch fehlende Trennungsfähigkeit der Sprachen, Einschränkungen im Wortschatz, Artikulationsschwierigkeiten und Störungen im Redefluss (vgl. ebd. S. 61). Der Erwerb einer zweiten Sprache baut auf den Kompetenzen einer bereits erworbenen Sprache auf. Kompetenzen in dieser können genutzt werden. Der Gebrauch der Muttersprache hat demnach positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb. Daraus aber den Umkehrschluss zu ziehen und anzunehmen, dass eine mangelnde Beherrschung der Zweitsprache auf Defiziten in der Erstsprache basiert, ist nach JEUK nicht zulässig (vgl. JEUK 2000, S. 198).

Schüler, die von der *doppelten Halbsprachigkeit* betroffen sind, können sich zwar in beiden Sprachen verständlich machen, in keiner der beiden Sprachen verfügen sie je-

doch über eine altersgemäße Sprachkompetenz. Wenn diese Verzögerungen der sprachlichen Entwicklung in der Schule nicht rechtzeitig erkannt werden, um sie durch eine gezielte Förderung ausgleichen zu können, kann dies möglicherweise zu Störungen im Schriftspracherwerb und zu Einschränkungen der gesamten Leistungsentwicklung führen (vgl. GLUMPLER/APELTAUER 1997, S. 11).

Andere Autoren üben Kritik an der Verwendung des Begriffs der *doppelten Halbsprachigkeit*. Nach KRACHT und WELLING (1995, S. 378f) werde mit dem Begriff eine „Sammelkategorie ohne Aussagekraft“ bezeichnet. Auch werde die defizitorientierte Sichtweise dieses Begriffs kategorisiert, da Sprachmischungen darin als Unfähigkeit die Sprachen zu trennen, beschrieben werden. Aus Sicht des Kindes könne dies jedoch auch als Kompetenz, die beiden Sprachen zu mischen, gesehen werden (vgl. ebd., S. 378f). Nach Ansicht der beiden Autoren scheint der Begriff der *doppelten Halbsprachigkeit* für die Argumentation im sprachbehindertenpädagogischen Zusammenhang nicht geeignet. Er könne weder die spezifische Situation zweisprachig aufwachsender Schüler erklären, noch dazu beitragen, die speziellen Förderbedürfnisse der sprachlich beeinträchtigten, zweisprachig aufwachsenden Schüler zu erkennen (vgl. ebd., S. 378f).

Auch JEUK (2000, S. 199) übt Kritik an der Verwendung des Begriffs im Sinne von WENDTLANDT. Bei dieser defizitären Bedeutung von Sprachmischungen werde von einer mangelnden Beherrschung der Zweitsprache auf eine defizitäre Entwicklung der Erstsprache geschlossen. Dies werde aber nicht im Einzelfall systematisch erhoben. Deshalb werde die tatsächliche Beziehung zwischen den Sprachen, auf die es SKUTNABB-KANGAS beim Begriff des *Semilingualismus* wesentlich ankomme, ausgeblendet (vgl. ebd., S. 199). Der Begriff werde außerdem häufig dafür verwendet, Spracherwerbsverzögerungen von Migrantenkindern pauschal zu erklären (vgl. ebd., S. 199).

Trotz der Kritik, die einige Autoren anführen, ist die Kategorie der *doppelten Halbsprachigkeit* meines Erachtens von Bedeutung, da sie den Blick auf beide Sprachen mehrsprachig aufwachsender Schüler lenkt und sich nicht auf die Probleme in einer Sprache beschränkt. Es wird verdeutlicht, dass sich die sprachlichen Probleme der Kinder auf beide Sprachen beziehen können und nicht nur in einer Sprache verankert sein müssen. Die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schüler müssen aber dennoch in beiden Sprachen diagnostiziert werden, ohne dass vorschnell von einer *doppelten Halbsprachigkeit* ausgegangen wird.

Fraglich ist nun, ob mehrsprachig aufwachsende Kinder, die eine Schule für Sprachbehinderte besuchen, mit dem Erlernen einer weiteren Sprache, wie es das frühe Fremdsprachenlernen erfordert, besondere Probleme haben. Im Folgenden werde ich mich aus diesem Grund mit dem frühen Fremdsprachelernen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit beschäftigen.

2.2.3 Betrachtung des frühen Fremdsprachenlernens unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit

Auf Schüler die mehrsprachig aufwachsen, wird in der Ergänzung zum Bildungsplan für das frühe Fremdsprachenlernen eingegangen. Darin wird davon ausgegangen, dass diese mit dem Erlernen einer dritten Sprache in der Regel keine Probleme hätten. Ganz im Gegenteil wird sogar konstatiert, dass Schüler, die zweisprachig aufwachsen, durch ihre Zweisprachigkeit bereits eine Sprachlernkompetenz für den Erwerb von Sprachen aufgebaut hätten, die ihnen das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtere (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADENWÜRTTEMBERG 2001, S. 12). Außerdem beginnen beim gemeinsamen Erlernen der Fremdsprache alle Schüler von einem vergleichbaren Ausgangspunkt. Das bewirkt, dass zweisprachig aufwachsende Schüler hier, anders als in den anderen Unterrichtsfächern, die auf Deutsch unterrichtet werden, keine Nachteile gegenüber deutschsprachigen Schülern haben (vgl. ebd. S 12).

Muttersprachliches und zielsprachliches Lernen weisen viele Gemeinsamkeiten auf (vgl. ebd. S. 12). Damit sich diese aber positiv, im Sinne einer integrativen Sprachendidaktik, beeinflussen können, müssen einige Bedingungen erfüllt sein (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 116).

- Die Anweisungen der Lehrkraft, die auf Deutsch gegeben werden, müssen klar und für alle Schüler verständlich sein.
- Die Schüler müssen, bevor die Schrift in der Zielsprache eingeführt wird, die alphabetische Phase im deutschen Schriftspracherwerb erreicht haben.
- Das Hörverstehen der Schüler im Deutschen sowie einfacher Sequenzen in der Zielsprache ist gesichert

(vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADENWÜRTTEMBERG 2001, S. 13)

Bei Schülern, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass all diese Voraussetzungen gegeben sind. Um in der Schule erfolgreich alphabetisiert zu werden, benötigen diese Schüler Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Haben sie jedoch diese Grundkenntnisse nicht erworben und werden schon zu diesem frühen Zeitpunkt mit einer weiteren Sprache konfrontiert, könnte es sein, dass Lernprozesse in den ersten Schuljahren negativ beeinflusst werden (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 116). Mehrsprachig aufwachsende Schüler werden in ihrem Sprachenlernen von mehreren Faktoren beeinflusst, die den Verlauf des Spracherwerbs erschweren können. Dies trifft für folgende Faktoren zu. Sowohl die Nutzung als auch der Erwerb der Erst- und Zweitsprache findet in vielen Fällen in voneinander getrennten Funktionsbereichen statt. Bei vielen Schülern verkümmert die Erstsprache oder bleibt auf niedrigem Niveau, da sie im schulischen Kontext keine Rolle spielt. Außerdem wird im schulischen Kontext von einer standardsprachlichen Norm ausgegangen, die die Schüler aber beim Erwerb der Zweitsprache in einem natürlichen und somit außerschulischen Kontext oft nicht erworben haben (vgl. ebd. S. 116).

CUMMINS zufolge beeinflusst die Sprachkompetenz in der Erstsprache zu Beginn des Zweitspracherwerbs die Sprachkompetenz in der Zweitsprache (vgl. KRACHT/WELLING 1993, S. 386).

Wird die Entwicklung in der Erstsprache zu einem zu frühen Zeitpunkt gestoppt, so ist dieser Entwicklungsstopp nicht nur schädlich für die Erstsprache. Genauso kann er sich auch negativ auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken (vgl. MASTENBROEK 2006, S. 20). Auch auf das frühe Erlernen einer Fremdsprache kann dieser Entwicklungsstopp demnach negative Auswirkungen haben.

Die Gruppe der Schüler, die mehrsprachig aufwachsen, ist in sich sehr heterogen (vgl. SCHADER 2000, S. 35). Zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder bringen unterschiedliche sprachliche Lernvoraussetzungen mit. Die Schüler verfügen beim Eintritt in das Bildungssystem über unterschiedlich entwickelte Formen von Zweisprachigkeit. Diese reichen von einer ausbalancierten Entwicklung beider Sprachen, über Kinder, die zwar mehrsprachig sind, deren Kompetenz aber in einer Sprache besser ausgebildet ist, bis hin zu Kindern, die nur mit ihrer Familiensprache vertraut sind und über keinerlei Kompetenzen in der Zweitsprache verfügen (vgl. RÖHNER 2005 S. 28).

Mehrsprachig aufwachsende Schüler können teilweise auf Sonderkompetenzen zurückgreifen. Zu den Sonderkompetenzen zählen:

- Die Kenntnis einer zweiten Sprache.
- Die Fähigkeit zwischen zwei Sprachen zu wechseln.
- Die Fähigkeit sprachlich vermitteln zu können.
- Die Möglichkeit, Vergleiche zwischen den Sprachen anzustellen
- Metakommunikative Fähigkeiten.

(vgl. SCHADER 2000, S. 36)

Dies sind nur einige ausgewählte Kompetenzen, die zweisprachig aufwachsende Schüler aufweisen können. Trotz dieser Sonderkompetenzen stoßen sie aber auch immer wieder an Grenzen und es kann, aufgrund ihrer Zweisprachigkeit, zu Überforderungen kommen. Denn die Abrufbarkeit dieser Sonderkompetenzen ist oft begrenzt. So fallen zum Beispiel Transferleistungen zwischen den beiden Sprachen schwer, da die Sprachen meist auf sehr unterschiedliche Bereiche und damit auch ein begrenztes Vokabular beschränkt sind (vgl. ebd. S. 38). Dies ist nur ein Beispiel für die Grenzen der Abrufbarkeit der oben genannten Sonderkompetenzen. Weitere finden sich bei SCHADER 2000.

Wie oben aufgezeigt, kann nicht ohne weiteres von einem Vorteil mehrsprachiger Schüler im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens ausgegangen werden, wie dies in der Ergänzung zum Bildungsplan geschieht. Besonders die Schüler, die aufgrund ihrer bereits vorhandenen sprachlichen Auffälligkeiten in ihrer Erst- und/oder Zweitsprache, eine Schule für Sprachbehinderte besuchen, könnten m. E. bei der Konfrontation mit einer weiteren Sprache auf Probleme stoßen. Bei diesen Schülern kann nicht per se von einer vorhandenen Sprachlernkompetenz ausgegangen werden, da sie schon einmal Probleme im Spracherwerb zeigten (siehe dazu auch FÜSSENICH 2005a).

Ich erachte es für notwendig, die Kompetenzen und Einschränkungen, die die Schüler im Bereich der Erst- und Zweitsprache mitbringen, genau zu betrachten und zu diagnostizieren, damit insbesondere die positiven Aspekte für den frühen Fremdsprachenunterricht gewinnbringend genutzt werden können. Somit kann den Schülern eine Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen gelingen.

Die historische Entwicklung, die dem Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts zugrunde liegt und die allgemeinen organisatorischen Rahmenbedingungen werde ich im Folgenden näher betrachten.

3. Bildungspolitik und frühes Fremdsprachenlernen

3.1 Historische Entwicklung

Der Fremdsprachenunterricht hat in Deutschland eine lange Tradition. In den klassischen Sprachen, wie z.B. Latein, gab es bereits vor dem 20. Jahrhundert Fremdsprachenunterricht im Elementarschulbereich (vgl. BECKMANN 2006, S. 11). Dieser war jedoch meist den mittleren und höheren Schichten der Bevölkerung vorbehalten. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts begannen die Bemühungen um die Einführung einer „Einheitsschule“ für alle ab dem ersten Schuljahr. In diesem Kontext spielte das frühe Fremdsprachenlernen jedoch noch keine Rolle (vgl. ebd. S. 11).

Erst in den 60er Jahren wurde auch die Forderung nach einem Fremdsprachenunterricht für alle erhoben. Die veränderten Lebens- und Arbeitsbedingungen der damaligen Zeit führten dazu, dass das Erlernen einer zweiten Sprache an Bedeutung gewann und von nun an als elementare Kulturtechnik angesehen wurde (vgl. SAUER 1984, S. 9). Mit dem bildungspolitischen Ziel des Englischunterrichts für alle in den 60er Jahren war aber lediglich die Einführung des Englischunterrichts an den Hauptschulen gemeint. Dieses bildungspolitische Ziel war Inhalt einer Modernisierung im Bildungswesen, mit der Fremdsprachenkenntnisse für alle zugänglich gemacht werden sollten (vgl. APPEL 2005, S. 123). Bereits in den 60er Jahren gab es Schulversuche, die sich mit dem Frühbeginn des Fremdsprachenerwerbs beschäftigten (vgl. BECKMANN 2006, S. 11). Der Begriff Frühbeginn muss zum traditionellen Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe ab Klasse 5 in Beziehung gesetzt werden (vgl. BLIESENER 1998, S. 8). Hessen war im Jahr 1964 das erste Bundesland, das einen Schulversuch zu Englisch ab dem 3. Schuljahr startete. Auch in anderen Bundesländern gab es diesbezügliche Schulversuche, die aber ohne Absprache der Bundesländer untereinander abliefen (vgl. BECKMANN 2006, S. 11).

Vorherrschendes Ziel dieser frühen Schulversuche war, zu überprüfen, ob durch einen Frühbeginn des Fremdsprachenlernens die Endleistungen im fremdsprachlichen Bereich verbessert werden können (vgl. HEGELE 1994, S. 5). Bildungspolitisch wurde der Frühbeginn in dreifacher Hinsicht begründet. Zum einen entwickelte sich schon damals die englische Sprache zur internationalen Verkehrssprache, zur *lingua franca*. Zum anderen wurde die Bildungspolitik durch damals aktuelle Forschungen, beispielsweise von LENNEBERG (1967), zum *optimal age* des frühen Fremdsprachenlernens angestoßen.

Der dritte Grund war die Möglichkeiten des Frühbeginns zu nutzen, die zu erreichende fremdsprachliche Kompetenz zu erhöhen (vgl. BÖTTGER 2005, S. 15).

Hauptsächlich kam es in diesen frühen Schulversuchen auf die Bereiche des Hörverstehens und des Sprechens an. Benotungen und Lehrpläne gab es nicht. In den Bundesländern Bremen und Hessen wurden aber ein Grundwortschatz sowie elementare Strukturen vorgegeben. Es gab jedoch zwei Gründe, die zum Scheitern dieser frühen Schulversuche beitrugen. Ein Grund war der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften für den Bereich des frühen Fremdsprachenlehrens, ein anderer der Übergang in die Sekundarstufe, bei dem nicht an das in der Grundschule erworbene Wissen angeknüpft wurde (vgl. ebd., S. 15).

Anfang der 70er Jahre wurde von der Kultusministerkonferenz die Aufnahme des Fremdsprachenunterrichts in den Fächerkanon der Grundschule empfohlen. Es fand dabei jedoch noch eine starke Orientierung am Fremdsprachenunterricht der Sekundarschulen statt. Auch in den 70er Jahren enden die Bemühungen aufgrund negativer Forschungsergebnisse, die das frühe Fremdsprachenlernen betreffen und der scheinbar unlösbaren Aufgabe der Integration ausländischer Schüler in das Konzept des frühen Fremdsprachenlernens. Hessen war das einzige Bundesland, in dem der Englischunterricht bereits in der Grundschule erhalten blieb (vgl. ebd. S. 16). Im Laufe der siebziger Jahre wird die Grundlage für einen Paradigmenwechsel in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts gelegt. Dieser kann unter dem Stichwort des *kommunikativen Fremdsprachenunterrichts* zusammengefasst werden (vgl. EDELHOFF 2003, S. 145). Schon PIEPHO (1974, S. 9f) spricht sich mit seiner Veröffentlichung „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ für diese als Richtziel im Fremdsprachenlehren aus. Unter dem Stichwort versteht er die Fähigkeit, sich mit sprachlichen Mitteln zu verständigen und kommunikative Absichten anderer zu verstehen (vgl. ebd. S.9). Die Aufmerksamkeit des kommunikativen Ansatzes liegt auf den Verwendungsmöglichkeiten von Sprache. Das Lernen der Sprache erfolgt über deren Anwendung (vgl. APPEL 2005, S. 127).

In den achtziger Jahren kam es aufgrund des zusammenwachsenden Europas zu einem erneuten Entfachen der Diskussion über dieses Thema. Es herrschte das Konzept der Sprachenbegegnung vor, in dem keine sprachlichen Ziele definiert wurden. In dieses Konzept fließen viele verschiedene Sprachen ein. Es gibt demnach keine Festle-

gungen auf eine Zielsprache. Der Umgang mit den fremden Sprachen erfolgt in diesem Modell situativ (vgl. BÖTTGER 2005, S. 16).

Im darauf folgenden Jahrzehnt richtete die Bildungspolitik ihre Aufmerksamkeit wieder auf den frühen Fremdsprachenunterricht. Für HELLWIG (1995) war dies erforderlich, weil der frühe Fremdsprachenunterricht für eine gelingende Kommunikation zwischen den einzelnen EU-Bürgern zu sorgen hatte (HELLWIG 1995, S.22, zitiert nach BECKMANN 2006, S. 20). Außerdem sollte durch ihn auch die kulturelle und sprachliche Vielfalt, die mit der offiziellen Gründung der EU im Jahr 1993 geschaffen wurde, geschützt werden (vgl. BECKMANN 2006, S. 20f). Der Rat der EU forderte zu diesem Zweck, dass die frühzeitige Vermittlung von Sprachen eingeführt oder erweitert werde. Nach Ansicht des Rates der EU könne das frühe Fremdsprachelernen Voraussetzungen für eine Erleichterung des Erlernens weiterer Sprachen schaffen. Damit solle dem Bestreben, jedem EU-Bürger die Möglichkeit zu geben, zwei Sprachen aus der Union zu lernen, entgegen gekommen werden. Im Jahr 1994 befasste sich auch die Kultusministerkonferenz mit dem Thema und veröffentlichte die „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“. Empfohlen wird darin der Beginn ab Klasse 3 und eine Fortführung des Fremdsprachenunterrichts in Klasse 5. Von besonderer Bedeutung war das Lernziel der Mehrsprachigkeit (vgl. ebd., S. 21).

Auch in den 90er Jahren gab es eine Tendenz zum Begegnungssprachenmodell im Frühbeginn des Fremdsprachenlehrens. Der sprachliche Aspekt stand in diesem Ansatz jedoch nicht im Vordergrund, weshalb eine Weiterführung der fremdsprachlichen Kenntnisse nach der Grundschulzeit auch nicht vorgesehen war. Im Gegensatz zum Begegnungsmodell stand das systematische und sprachzielorientierte Konzept. In diesem ging es um eine nachweisbare Kompetenz der Schüler in einer bestimmten Fremdsprache und um eine Fortführung des Fremdsprachenunterrichts in den weiterführenden Schulen (vgl. ebd. S. 21). Die verschiedenen Konzepte unterschieden sich in ihrem Zielen maßgeblich voneinander. Während beim sprachzielorientierten Konzept die Lernergebnisse in den Vordergrund rücken, kommt es beim Begegnungskonzept vor allem auf eine Erweiterung der Weltansicht durch Kontakt mit fremden Sprachen an. Gemeinsam ist beiden aber das übergeordnete Ziel des Aufbaus einer positiven Einstellung zu Fremdsprachen (vgl. LEOPOLD-MUDRACK 1998, S. 14).

Die flächendeckende Einführung des Fremdsprachenlernens an Grundschulen und Schulen, die nach dem Bildungsplan der Grundschule unterrichten, erfolgte im Schul-

jahr 2004/2005, in Baden Württemberg bereits ab dem Schuljahr 2003/2004 (vgl. PIENEMANN 2006, S. 7). Im Vordergrund stand dabei die kommunikative Kompetenz. Ziel dieser ist es, den Schülern zu ermöglichen, sich in der Fremdsprache in Alltagssituationen verständigen zu können (vgl. FÜSSENICH 2001, S. 21). In den meisten Bundesländern wird seitdem eine Fremdsprache als Pflichtfach ab der dritten Klasse unterrichtet. Eine Ausnahme bildet Baden-Württemberg. Hier wird die Fremdsprache bereits ab der ersten Klasse unterrichtet. Meist wurden mit der flächendeckenden Einführung auch verbindliche Vorgaben erstellt und der neue Lernbereich wurde in den Lehrplänen verankert. In Baden-Württemberg wird neben Englisch auch Französisch als Nachbarsprache gelehrt (vgl. BECKMANN 2006, S. 22).

Der „Englischunterricht für alle“, wie er schon in den 60er Jahren gefordert wurde, spielt aktuell wieder eine Rolle. Heute bedeutet dies aber, dass auch Lerner mit schwierigen Voraussetzungen schon früh mit der Fremdsprache konfrontiert werden (vgl. APPEL 2005, S. 123). Einbezogen sind in das Konzept des frühen Fremdsprachenlernens Schulen, die nach dem Grundschulbildungsplan unterrichten, wie die Schule für Sprachbehinderte und ein Teil der Förderschulen. Begründung hierfür ist, dass Englisch im Alltag eine immer größere Rolle spielt und deshalb auch den Schülern, die eine derartige Sonderschule besuchen, nicht vorenthalten werden darf (vgl. FÜSSENICH 2001, S. 21).

Die Einführung des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts auch an Schulen für Sprachbehinderten halte ich für sehr wichtig, da den Schülern die Möglichkeit der Rückschulung in eine Regelschule erhalten bleiben muss. Deshalb darf der wichtige Aspekt des frühen Fremdsprachenlernens nicht ausgeklammert werden. Dennoch kann der Lernprozess an der Schule für Sprachbehinderte nicht wie an der Grundschule gestaltet werden, da die Schüler aufgrund ihrer sprachlichen Auffälligkeiten und Probleme besondere und individuelle Unterstützung im zielsprachlichen Unterricht benötigen. Das Eingehen auf die individuellen Probleme der Schüler kann m. E. ermöglichen, dass sie die Chance bekommen, ihre sprachlichen Kompetenzen auch in der Erstsprache weiterzuentwickeln, indem sich z.B. ihr Sprachbewusstsein durch die frühe Auseinandersetzung mit einem anderen Sprachsystem erweitert. Wie die Bedingungen des frühen Fremdsprachenlernens an einer Schule für Sprachbehinderte genau aussehen, darauf werde ich im Verlauf meiner Arbeit eingehen. Zunächst beschäftige ich mich aber mit den allgemeinen organisatorischen Rahmenbedingungen des Frühbeginns.

3.2 Allgemeine organisatorische Rahmenbedingungen des Frühbeginns

Im Rahmen des frühen Fremdsprachenlernens an Grundschulen und Schulen mit Bildungsgang Grundschule ist vor allem wichtig, dass es sich hierbei nicht um eine Vorverlegung des Fremdsprachenlernens aus der Sekundarstufe handelt. Vielmehr steht ein kindgemäßer, grundschulspezifischer Unterricht im Vordergrund, der nach eigenen methodischen und fachdidaktischen Prinzipien handelt (vgl. ROOS 2006, S. 25f).

Sämtliche sechzehn Bundesländer haben den Fremdsprachenbeginn in die Grundschule vorverlegt (vgl. GOMPF 2002, S. 93). In den meisten Bundesländern ist dem Fremdsprachenunterricht ein Rahmen von zwei Wochenstunden gesetzt. Der Unterricht erfolgt entweder in zwei Stunden mit jeweils 45 Minuten oder verteilt in kleinere Sequenzen (vgl. ebd. S. 94). Die bevorzugte Fremdsprache ist Englisch, wobei es auch Ausnahmen gibt, wie z.B. das Saarland. Hier wird ausschließlich Französisch angeboten. In Thüringen werden neben Englisch und Französisch auch noch Italienisch und Russisch unterrichtet. Auch in Baden-Württemberg wird neben Englisch auch noch Französisch gelehrt.

Die meisten Bundesländer beginnen in Klasse 3 mit dem Fremdsprachenunterricht. Der Beginn ab der ersten Klasse wird jedoch immer mehr befürwortet. Als erstes Bundesland führte Baden-Württemberg bereits ab der ersten Klasse den Fremdsprachenunterricht ab dem Schuljahr 2003/2004 ein. Auch in Rheinland-Pfalz wird inzwischen ab der ersten Klasse mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen (vgl. ROOS 2006, S. 25f).

Die Benotung der Leistungen im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule wird bisher von vierzehn Bundesländern abgelehnt. Zwei Bundesländer, darunter auch Baden-Württemberg, haben sich jedoch dafür ausgesprochen, die fremdsprachlichen Leistungen ab der dritten Klasse zu benoten. Der Lehrplan für das frühe Fremdsprachenlernen in Baden-Württemberg betont jedoch, dass die Noten nicht versetzungsrelevant sind (vgl. GOMPF 2002, S. 96).

Die Konzeptionen der Bundesländer für das frühe Fremdsprachenlernen unterscheiden sich aufgrund der Kulturhoheit der Länder in ihrem Rahmenplänen, Richtlinien und Erlassen, grundlegend voneinander. Dies wird auch in den unterschiedlichen Bezeichnungen deutlich, die es für den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens gibt (vgl. CONRADY 2001, S. 16).

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich nur kurz auf ausgewählte Aspekte der unterschiedlichen Konzeptionen eingehen. Erwähnt sei der „systematische Fremdsprachenunterricht“, bei dem es vor allem um eine linguistische Progression geht (vgl. VOLLMUTH 2004, S.72). Neben diesem existiert noch das Konzept der „Begegnung mit Sprachen“, bei dem es in erster Linie darum geht, den Schülern eine unverbindliche Begegnung mit Fremdsprachen, möglichst in der direkten Umgebung, zu ermöglichen. Die Sensibilisierung für fremde Sprachen steht im Vordergrund (vgl. SCHMID-SCHÖNBEIN 2001, S. 19). Als drittes Konzept sei noch das integrative erwähnt, das sich einerseits an den Bedürfnissen des Kindes orientiert, andererseits aber auch sprachlich definierte Ziele beinhaltet (vgl. VOLLMUTH 2004, S. 75f). Die Schwerpunkte dieser Konzepte sind genauer nachzulesen bei VOLLMUTH 2004 und SCHMID-SCHÖNBEIN 2001.

Eines der größten organisatorischen Probleme des Frühbeginns stellt der Übergang mit der Fortführung des Fremdsprachenunterrichts an den weiterführenden Schulen dar. Dieser ist mittlerweile in den meisten Bundesländern vorgesehen. Es geht dabei vor allem um die Frage, ob sich die dafür notwendige Einigung auf feste Lernziele mit den Prinzipien des kindgemäßen Unterrichts vereinbaren lässt. Davon ist aber auszugehen (vgl. ROOS 2006, S. 25f). In vielen Bundesländern erfolgte deshalb eine Entwicklung von einem „Begegnungskonzept“ zu einem ziel- und ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Ziel dieser Entwicklung ist es, dazu beizutragen, dass eine Fortführung des Fremdsprachenlernens an den weiterführenden Schulen gewährleistet ist. Aus diesem Grund sollen Lerninhalte und Lernziele festgelegt werden, die verbindlich sind und die den Übergang in die Sekundarstufe mit einer Fortführung des Fremdsprachenlernens ermöglichen (vgl. ebd. S. 26).

Identisch für alle Konzeptionen der einzelnen Bundesländer sind zwei Fundamente (vgl. CONRADY 2001 S. 16). Zum einen sind dies die Begründungen, die vom Zusammenwachsen Europas, über Erfahrungen der Schüler mit fremden Sprachen, einer Sicherung der zukünftigen Arbeitsplätze und der wirtschaftlichen Entwicklung ausgehen. Zum anderen ist es die didaktisch-methodische Konzeption für die Arbeit an der Grundschule (vgl. ebd., S. 16). Hierzu zählen zum Beispiel handlungsorientiertes, spielbetontes und situationsbezogenes sowie ganzheitliches Lernen und kommunikative Progression. Diese kommunikative Progression steht im Gegensatz zur grammatischen Progression im Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe. Gleich ist den Rahmenbedingungen der

einzelnen Bundesländer auch, dass nicht oder nur unzureichend auf den Aspekt „Deutsch als Zweitsprache“ eingegangen wird (vgl. ebd. S. 16).

Es ist nicht ausreichend geklärt was passiert, wenn Schüler eine weitere Sprache lernen müssen, bevor sie in ihrer Erstsprache bzw. Muttersprache über eine sichere Kompetenz verfügen und ggf. alphabetisiert sind (vgl. ebd. S. 16).

Auf die unterschiedlichen Konzepte zum frühen Fremdsprachenlernen, die bundesweit existieren, werde ich im Rahmen meiner Arbeit aber nicht näher eingehen. Beschränken werde ich mich auf die Konzeption, die dem frühen Fremdsprachenlernen in Baden-Württemberg zugrunde liegt. Diese beschreibe ich im Folgenden näher.

4. Der Organisationsrahmen des frühen Fremdsprachenlernens in Baden-Württemberg

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich mich schwerpunktmäßig mit dem Organisationsrahmen des frühen Fremdsprachenlernens in Baden-Württemberg beschäftigen. Dieser ist für mich insofern von besonderer Bedeutung, als ich die Untersuchungen, auf die sich mein Praxisteil stützt, an einer Schule für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg durchgeführt habe.

4.1 Eckpunkte der Konzeption und didaktische Grundprinzipien des Frühbeginns

Für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt keinen eigenen Lehrplan. Daher erfolgt eine Orientierung am Bildungsplan der Grundschule und an der Ergänzung zum Bildungsplan für das frühe Fremdsprachenlernen.

In Baden-Württemberg erfolgte die flächendeckende Einführung des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen und Sonderschulen mit Bildungsplan Grundschule im Schuljahr 2003/2004. Baden-Württemberg war sowohl hier als auch mit der Einführung ab der ersten Klasse ein Vorreiter gegenüber den anderen Bundesländern, in denen der frühe Fremdsprachenunterricht erst im Schuljahr 2004/2005 flächendeckend eingeführt wurde.

Alle Schüler, die nach dem Grundschulbildungsplan von Baden-Württemberg unterrichtet werden und ein Teil der Schüler, die eine Förderschule besuchen, sollen Fremdsprachenunterricht erhalten (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 115). Beginnend in Klasse 1, umfasst der Fremdsprachenunterricht alle vier Jahrgangsstufen der Grundschule. Die Stundentafel wird um zwei Stunden pro Klassenstufe von 26 Stunden auf 28 Stunden erhöht. Der Unterricht erfolgt ergebnisorientiert, damit eine Weiterführung in der Sekundarstufe ermöglicht wird. Durch eine Abstimmung der Lehrpläne werden so die Anschlüsse in den weiterführenden Schulen gewährleistet (vgl. ENGEMANN, 2002 S. 5). Der Schwerpunkt der Konzeption Baden-Württembergs liegt auf der Erweiterung der Fähigkeiten im Mündlichen. In der 1. und 2. Klasse der Grundschule ist die mündliche

Sprache der Orientierungspunkt im frühen Fremdsprachenlernen. Die Schrift spielt noch keine Rolle. Diese soll erst in der 3. Klasse eingeführt werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2001, S. 29f). Außer Acht gelassen wird dabei aber, dass die Schriftsprache auch für den mündlichen Spracherwerb von Bedeutung sein kann (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 118).

Ein weiterer Aspekt, der in der Konzeption Baden-Württembergs Berücksichtigung findet, ist die Leistungsbeurteilung. In den ersten beiden Schuljahren wird die Fremdsprache im Schulbericht erwähnt, eine Benotung erfolgt ab dem dritten Schuljahr. Die Benotung der Leistungen orientiert sich an den Zielen des Unterrichts. Beurteilt werden deshalb lediglich die Fertigkeiten des Hörverstehens, Sprechens und später auch des Lesens. Auf Benotungen schriftlicher Arbeiten wird verzichtet. Methoden, die sich zur Leistungsbeobachtung bzw. –beurteilung eignen, sind z.B. die Beobachtung körperlicher Verstehenssignale, Malediktate oder auch Rollenspiele (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2001, S. 20f). Weitere Methoden zur Leistungsbeobachtung und –beurteilung finden sich z.B. bei VOGT (2006). Die Noten der Fremdsprache sind nicht versetzungsrelevant (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2001, S. 20f).

Der Fremdsprachenunterricht folgt dem Prinzip der Ergebnisorientierung. Dies bedeutet, dass verlässliche, kommunizierbare Zielvorgaben bestehen und gewisse Standards in der Kompetenz der Fremdsprache erreicht werden sollen, damit die weiterführenden Schulen die Möglichkeit haben, auf den bisher erreichten Fertigkeiten der Schüler im Bereich der Fremdsprache aufzubauen (vgl. ebd. S. 21).

Der Unterricht in der Fremdsprache erfolgt altersgerecht und grundschulgemäß. Aufgrund des Lernalters der Schüler ist eine in erster Linie grammatisch ausgerichtete Progression nicht vertretbar. Ausgerichtet ist der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule deshalb auf eine kommunikative Progression (vgl. ebd., S. 11). Wichtige Prinzipien der Grundschulpädagogik sind:

- Altersgemäßheit
- Lebensweltbezug und Ganzheitlichkeit
- Handlungsorientierung
- Situations- und Themenorientierung
- Erlebnis- und Spielorientierung

- Integration des Zielsprachenlernens auch in andere Fächer und bilinguales Lehren und Lernen
- Die Verstehensmethode

(MINISTERIUM FÜR KULTUS JUNGEND UND SPORT 2001, S. 11)

Das Lernen im Alter von sechs bis zehn Jahren ist geprägt durch spontane Motivation, einer raschen Auffassungsgabe, einer Offenheit gegenüber Neuem und ganzheitlichem Erfassen von Situationen. Aus dem Alter der Schüler in der Grundschulzeit ergeben sich deshalb spezielle Forderungen für die Auswahl der Inhalte und die Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts (vgl. ebd. S. 11ff).

Das Prinzip der Ganzheitlichkeit spielt auch und vor allem im Fremdsprachenunterricht der Grundschule eine große Rolle (vgl. VOLLMUTH 2006, S. 43). Kennzeichnend für einen solchen ganzheitlichen Fremdsprachunterricht sind: „[...] der Verzicht auf Leistungsdruck, die Anwendung vielfältiger Methoden, eine stärkere Betrachtung der traditionell holistisch gefärbten grundschulpädagogischen Verfahren und das Zulassen einer *silent period*³.“ (ebd., S. 43). Dem Prinzip der Ganzheitlichkeit zufolge wird versucht, die Lernenden in ihrer ganzen Person anzusprechen und bei ihnen ganzheitliche Lernprozesse anzuregen (vgl. ebd. S. 43f).

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Kontext des grundschulspezifischen Lernens ist der Lebensweltbezug. Unter diesem Stichwort wird verstanden, dass das kindliche Lernen aus konkreten Anschauungssituationen besteht, sich aus situationsbedingten Sprechanschlüssen ergibt und auf häufige Abwechslung aufbauen muss. Lernphasen sollen einen konkreten Bezug zur Lebenswelt der Schüler aufweisen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS JUNGEND UND SPORT 2001, S. 16).

Auch die Handlungsorientierung ist ein wichtiger Aspekt im Kontext des frühen Fremdsprachenlernens. Zu verstehen ist darunter, dass das Erlernen der Fremdsprache für die Schüler mit Tätigkeiten verbunden ist. Die Zielsprache soll dadurch ihre Abstraktheit verlieren und die Lernenden sollen selbst aktiv werden (vgl. VOLLMUTH 2004, S. 45f). Im Sinne der Handlungsorientierung ist auch die Technik des *Total physical response*,

³ Mit dem Begriff *silent period* ist eine Phase des Einhörens gemeint, in der der Lernende die Fremdsprache nicht aktiv verwenden muss (vgl. KLIPPEL 2000, S. 79).

die auf den Psychologen James J. Asher zurückgeht. An dieser Technik ist der ganze Körper beteiligt (vgl. BLEYHL 2000, S. 32). Bei dieser Methode gibt die Lehrkraft Anweisungen, die die Lerner ausführen sollen. Die Schüler müssen dabei nicht sprechen und zeigen ihr Sprachverständnis, indem sie die Handlungen der Anweisung gemäß ausführen (vgl. APPEL 2005, S. 126). Genauer beschrieben wird die Technik des *Total physical response* bei BLEYHL (2000).

Situations- und Themenorientierung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule ist insofern von Bedeutung, als Schüler ihre Motivation aus dem Interesse an Gegenständen, Personen, Themen oder Situationen beziehen (vgl. DINES 2000, S.72). Das Sprachangebot sollte situationsbezogen und authentisch sein (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2004, S.72).

Den Schülern müssen spielerische Zugänge zum Fremdsprachenlernen geschaffen werden. In einer angstfreien Umgebung wird den Schülern ermöglicht, über spielerische Aktivitäten in einen Lernprozess der Zielsprache zu gelangen. Spielerische Lernformen können sehr variantenreich sein und dazu verhelfen, fachspezifische Inhalte zu üben und zu festigen. Die Orientierung am Spiel ermöglicht es, eine erwerbsnahe Lernumgebung bereitzustellen. In dieser nehmen die Schüler Lern- bzw. Übungsprozesse, die mit dem Spiel verbunden sind, nicht oder nur im Hintergrund wahr (vgl. VOLLMUTH 2004, S. 41f). Nach BLIESENER (1998, S. 19) laufe der zu sehr am spielerischen orientierte Unterricht aber Gefahr, zum Selbstzweck zu werden. Es ginge vielmehr darum, dass auch im Spiel eine kindgerechte Leistung erbracht werden müsse, um dem Verlangen der Schüler nach der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe entgegen zu kommen. Spiel und Leistung dürfen demnach nicht als Gegensätze verstanden werden, sondern müssen beide eine Rolle spielen. Auch kommt der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe eine hohe Motivation zu, die sich letztlich positiv auf den Lernprozess auswirkt (vgl. ebd., S. 19).

Eine zentrale Aufgabe des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts ist auch die Integration des Zielsprachenlernens in andere Fächer sowie bilinguales Lehren und Lernen. Der Fremdsprachenunterricht sollte mit anderen Fächern verknüpft werden, damit die Schüler ihr Welt- und Handlungswissen sowohl in der Zielsprache als auch in den Sachgebieten erweitern können. Außerdem trägt die Einbeziehung der Zielsprache

auch in andere Fächer zum bilingualen Lehren und Lernen bei und sollte deshalb angestrebt werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2004, S. 68f).

Die Verstehensmethode ist insofern für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht von Bedeutung, als das Verstehen der fremden Sprache der grundlegende Schritt für den Aufbau einer Sprachkompetenz ist. Die rezeptiven Fähigkeiten gehen den produktiven voraus (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS JUGEND UND SPORT 2001, S. 19f). Auch im Erwerb der Erstsprache ist dies der Fall. Da der frühe Fremdsprachenunterricht sich didaktisch und methodisch stark am Erwerb der Erstsprache orientiert, wird den Schülern eine Zeit gewährt, in der sie nur hören und verstehen sollen und noch nicht dazu angehalten sind, selbst zu sprechen. Dieses Vorgehen beschreibt den Ansatz der Verstehensmethode, der die Grundlage für den frühen Fremdsprachenunterricht bildet. Im Unterricht sollte den Schülern also eine große Menge an verstehbarer Sprache angeboten werden, damit sie die Möglichkeit haben, ihre rezeptiven Fähigkeiten in der Zielsprache zu erweitern (vgl. ebd., S. 19f).

Ein weiteres Prinzip, das in der Konzeption für Baden-Württemberg eine wesentliche Rolle spielt, ist das Prinzip der Einsprachigkeit. Erstrebenswert ist hier das so genannte „Sprachbad“⁴, bei dem die Schüler in die Fremdsprache „eintauchen“. Eine absolute Einsprachigkeit scheint jedoch im Anfangsunterricht in der Fremdsprache unrealistisch. Deutsch sollte dennoch nur in Ausnahmefällen gesprochen werden (vgl. BÖTTGER 2005, S. 79). Vor allem im Hinblick auf sprachbehinderte Schüler ist das Prinzip der Einsprachigkeit kritisch zu betrachten. Näher ausführen möchte ich dies im Kapitel 5.3.

Der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht sollte nach den oben ausgeführten didaktischen Grundprinzipien ausgerichtet werden. Da sich die Schule für Sprachbehinderte am Bildungsplan der Grundschule orientiert, sind auch hier diese Prinzipien grundlegend. Dennoch kann meiner Einschätzung nach nicht davon ausgegangen werden, dass die Schüler an einer Schule für Sprachbehinderte mit all diesen didaktischen Prinzipien in gleicher Weise zurechtkommen, wie Schüler, die keine sprachlichen Auffälligkeiten zeigen. An der Schule für Sprachbehinderte müssen die didaktischen Prinzipien

⁴ Unter Sprachbad wird gut strukturiertes und wiederholendes sprachliches Material verstanden, das es den Schülern ermöglicht, aus der Zielsprache Einheiten und Strukturen herauszuhören, zu erkennen und zu behalten (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS JUGEND, UND SPORT 2003, S. 8).

kritisch betrachtet, an die besonderen Bedürfnisse der Schüler angepasst und gegebenenfalls abgewandelt werden, damit diese vom zielsprachlichen Unterricht profitieren können. Wie diese Modifikationen genau aussehen, werde ich in Kapitel 5.3 erläutern.

Berücksichtigung von Schülern mit Sprachproblemen

Der Lehrplan für das frühe Fremdsprachenlernen geht auf Schüler mit Sprachproblemen nicht explizit ein. Berücksichtigt werden lediglich Schüler mit Entwicklungsverzögerungen und Wahrnehmungsstörungen. Besonders bedeutsam in diesem Bereich sind akustische, kinästhetische, rhythmische und visuelle Differenzierungsschwächen. Nach Aussagen des Lehrplans müssten diese Schüler im regulären Unterricht Hilfen und Förderung angeboten bekommen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS JUGEND UND SPORT 2001, S. 13). Eine Förderung durch eine integrierte Wahrnehmungsschulung reicht aber allein nicht aus, um die Sprachentwicklung zu fördern (vgl. FÜSSENICH 2006, S.117).

Diese Förderung reicht m. E. auch deshalb nicht aus, da die sprachlichen Probleme von Schülern, die eine Schule für Sprachbehinderte besuchen, über die genannten Störungen hinausgehen. Auf die spezifischen Lerndispositionen sprachbehinderter Schüler werde ich in Kapitel 5.1 näher eingehen. Zunächst werde ich noch die methodischen Aspekte des frühen Fremdsprachenlernens beschreiben, da auch diese für den Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte von Bedeutung sind.

4.2 Methodische Aspekte des frühen Fremdsprachenlernens

„Englischlernen, das ein Grundschulkind zu einem handelnden, kreativen, entdeckenden, experimentierenden und spielerischen Umgang mit der englischen Sprache ermutigt, entspricht seinem Entwicklungsstand.“ (BÖTTER 2005, S. 89)

Lernspiele spielen im Zusammenhang mit dem frühbeginnenden Englischunterricht eine besondere Rolle. Durch sie werden altersentsprechende Hindernisse geschaffen, die überwunden werden müssen. Weiterhin tragen sie zur Selbstbestätigung und Anerkennung bei. Charakteristisch für Lernspiele im Englischunterricht ist, dass sie aufgrund ihres Spielcharakters motivierend wirken, aber auch einen Lerneffekt haben. Lernspiele dienen dazu, das Hörverstehen zu erweitern, Anregungen für eigenes Sprechen zu geben sowie die Entwicklung des Sprachbewusstseins zu fördern (vgl. ebd. 2005, S. 91ff).

Auch die Methode der *Total physical response* ist für den frühen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Anweisungen, die von der Lehrkraft gegeben werden, werden von den Lernern ausgeführt. Bei dieser Aufgabe kann das Sprachverständnis überprüft werden. Die Lernenden müssen sich aber nicht selbst sprachlich äußern (vgl. APPEL 2005, S. 126).

Ein weiterer methodischer Aspekt, der beim frühen Fremdsprachenlernen von Bedeutung ist, ist das Rollenspiel. Die Darstellung verschiedener Rollen liegt aber aufgrund der noch fehlenden sprachlichen Kompetenz in der Zielsprache im imitativ-reproduktiven Sprachbereich.

Der Einsatz von Handpuppen spielt für die Methodik im frühen Fremdsprachenlernen ebenfalls eine Rolle. Diese Methode blickt in der Pädagogik und vor allem in der Sprachbehindertenpädagogik auf eine lange Tradition zurück (vgl. BÖTTGER 2005, S. 93f). Im frühbeginnenden Englischunterricht spielt die Handpuppe vor allem hinsichtlich der englischen Sprachförderung und der Gedächtnisleistung eine wesentliche Rolle. Sie fungiert als Sprachvermittler und unterstützt den Wortschatzaufbau, das Hörverstehen und die Anbahnung des elementaren Sprechens (vgl. ebd., S. 93f).

Auch Reime, Gedichte und Lieder haben eine grundlegende Bedeutung für den elementaren Englischunterricht. Schülern fällt es leichter, rhythmisch gegliederte Sprache zu lernen und zu behalten. Außerdem ermöglichen diese sprachlichen Formen ein ungehemmtes Sprechen. Das imitativ-reproduktive Sprechen zum Einüben der sprachlichen Formen wird durch eine Verbindung mit passenden motorischen Bewegungen unterstützt (vgl. ebd. S. 94).

Dies zeigt, dass der frühbeginnende Englischunterricht sich durch eine vielfältige Methodik auszeichnet, die in den didaktischen Grundprinzipien der Grundschulpädagogik gründet. Eine methodische Vielfalt spielt sicherlich auch im frühen Fremdsprachenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte eine bedeutsame Rolle. Diese Rolle ist meiner Einschätzung nach sogar noch bedeutender als im Grundschulunterricht. Denn an der Schule für Sprachbehinderte ist es wichtig, den Schülern verschiedene Zugangsweisen zu den Lerninhalten zu bieten. Diese unterschiedlichen Zugangsweisen werden durch eine abwechslungsreiche und vielfältige Methodik ermöglicht (siehe dazu auch Kapitel 5.2).

4.3 Ziele des frühen Fremdsprachenlernens

Das Hauptziel des frühen Fremdsprachenlernens ist die kommunikative Progression. Diese steht auch im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts. Da eine primär grammatische Progression, den Ergänzungen zum Bildungsplan zufolge, nicht vertretbar sei, werde eine kommunikative Progression angestrebt (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS JUGEND UND SPORT 2001, S. 5). Während der Grundschulzeit sollen elementare Kommunikationsfähigkeiten, also eine „kommunikative Kompetenz“, erworben werden (vgl. SARTER 2006, S. 34). Kommunikative Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, in Alltagssituationen inhaltliche Aspekte einer fremdsprachlichen Mitteilung zu erfassen, um eine angemessene Reaktion zeigen zu können.

Neben sprachlich-fachlichen Zielen strebt der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht auch motivationale und erzieherische Ziele an (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005, S. 2f). Er soll bei den Schülern Freude und Motivation für das fremdsprachliche Lernen auch über die Grundschulzeit hinaus wecken. Dies bildet die Grundlage einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit (vgl. ebd. S. 2). Für Grundschüler steht die Freude am Erlernen der fremden Sprache im Vordergrund. Um die Motivation der Schüler am fremdsprachlichen Lernen zu erwecken und zu erhalten, muss das Lernen Spaß bereiten (vgl. LEOPOLD-MUDRACK 1998, S. 91f).

Schon in der Grundschulzeit muss die Basis für ein lebenslanges Fremdsprachenlernen gelegt werden. Der Frühbeginn ermöglicht einen längeren Lernprozess, der Chancen für das Erlernen mehrerer Fremdsprachen bietet. Auch das Ziel des lebenslangen Lernens baut auf der Motivation der Schüler auf (vgl. ebd. S. 90). Außerdem soll der Unterricht zur Sensibilisierung für Sprachvergleiche bezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschieden beitragen (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005, S. 2f).

Die Förderung der interkulturellen Kompetenz wird ebenfalls angestrebt (vgl. ebd., S. 2). Der Unterricht soll das Wissen der Schüler um ihre eigene und andere Kulturen erweitern, indem er eine offene Haltung gegenüber fremden Kulturen fördert. Die Schüler sollen offen und unvoreingenommen an die fremde Kultur herangehen und die Möglichkeit bekommen, sie kennen zu lernen (vgl. LEOPOLD-MUDRACK 1998, S. 90).

Des Weiteren soll das fachliche Lernen gefestigt werden. Ein Ziel des frühen Fremdsprachenlernens ist, eine grundlegende fremdsprachliche Kompetenz aufzubauen (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepu-

blik Deutschland 2005, S. 2f). Weitere Lehr- und Lernziele sind eine Hinführung zur Sprachlernkompetenz und der Aufbau eines Wortschatzes, der sich aus vorgegebenen Sprechanschlüssen ergibt (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2001, S. 10).

Die Verwendung der Zielsprache in Kommunikationssituationen erfordert sowohl Kompetenzen im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich. Aus diesen erforderlichen Kompetenzen leiten sich die besonderen Lernziele im frühen Fremdsprachenunterricht ab. Diese sind untergliedert in vier Fertigkeiten, die für das frühe Fremdsprachenlernen von Bedeutung sind (vgl. KLIPPEL 2000, S. 22). Diese sind:

- Hörverstehen
- Sprechen
- Lesen
- Schreiben

(ebd., S. 22)

Nicht alle Fertigkeiten haben die gleiche Bedeutung, denn wie bereits erwähnt liegt der Schwerpunkt im frühen Fremdsprachenlernen auf dem Mündlichen (vgl. ebd., S. 22).

Das Hörverstehen ist insofern von grundlegender Bedeutung, als das Sprachenlernen im Grundschulbereich auf dem Prinzip der Mündlichkeit beruht. Die Fertigkeit des Hörverstehens kann nicht gelehrt werden. Einzig durch geeignete Situationen kann der Prozess der Anbahnung des Hörverstehens in Gang gesetzt und gefördert werden (vgl. SCHMID-SCHÖNBEIN 2001, S. 67).

Im Zentrum des Fremdsprachenfrühbeginns steht das Einhören. Es benötigt einige Zeit, bis sich die Schüler an die fremden Laute gewöhnt haben. Außerdem ist es wichtig, dass sie lernen, die Verstehenshilfen, die ihnen der Kontext bietet, zu nutzen. Der Lehrersprache kommt zu Beginn des Lernens eine besondere Bedeutung zu. Sprachliche Äußerungen werden durch nonverbale Mittel, wie Gestik und Mimik unterstützt. Hilfestellungen seitens der Lehrkraft, wie z.B. langsames Wiederholen, Umformulieren oder Vormachen, helfen den Schülern, die fremdsprachlichen Äußerungen zu verstehen (vgl. KLIPPEL 2000, S.22). Durch Handeln im Sinne einer fremdsprachlichen Aufforderung, soll das Kind zeigen, dass es die Äußerung verstanden hat (vgl. MAIER ⁵1995, S. 143).

Gleichzeitig oder zeitlich nach der Phase des Einhörens kommen die Schüler zum Sprechen. Die Sprechbereitschaft der Schüler zeichnet sich jedoch durch individuelle

Unterschiede aus. Wie bereits erwähnt ist es wichtig, den Schülern die Möglichkeit einer *silent period* einzuräumen, in der sie sich auf das Einhören konzentrieren können (vgl. KLIPPEL 2000, S. 22f). Anfangs bezieht sich die Fertigkeit des Sprechens vor allem auf die Imitation und die Reproduktion (vgl. SCHMID-SCHÖNBEIN 2001, S. 68).

Die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens spielen gegenüber den zwei anderen Fertigkeiten eine untergeordnete Rolle und werden erst mit Beginn der dritten Klasse eingeführt (vgl. ebd. S. 68). Das Lesen im frühbeginnenden Englischunterricht spielt erst dann eine Rolle, wenn der eigentliche Leselernprozess in der Muttersprache⁵ weitgehend vollzogen ist. Dies geschieht nach SCHMID-SCHÖNBEIN (2001, S. 29) vor allem vor dem Hintergrund, dass Lernende, die gerade dabei sind die Beziehungen zwischen Schriftbild und Lautgestalt eines Wortes in der deutschen Sprache zu lernen, überfordert wären, wenn noch die Diskrepanzen der Phonem-Graphem-Beziehungen im Englischen hinzukämen. Ehe die Schüler mit dem Schriftbild konfrontiert werden, muss deshalb auch eine korrekte Aussprache der Zielsprache gesichert und gefestigt sein (vgl. ebd. S. 29).

Die Einführung der Schrift ist erst in der dritten Klasse geplant. Diese Vorgabe beruht ebenfalls auf der Grundlage, der zu diesem Zeitpunkt bereits erworbenen, schriftsprachlichen Fertigkeiten im Deutschen.

Die Zielsetzungen des frühen Fremdsprachenlernens sind gut nachzuvollziehen. Für den fremdsprachlichen Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte muss m. E. aber die Möglichkeit bestehen, im Einzelfall zu entscheiden, welche der vier Fertigkeiten für einen Schüler von besonderer Bedeutung ist und in welcher er seine Kompetenzen im Hinblick auf die Fremdsprache einsetzen und erweitern kann.

Deshalb erachte ich es für wenig sinnvoll, den Einsatz des Schriftbildes grundsätzlich bis zum dritten Schuljahr auszuklammern. Denn der Einsatz des Schriftbildes kann für manche Schüler durchaus eine hilfreiche Funktion im frühbeginnenden Englischunterricht haben. Vor allem für Schüler mit besonderen Auffälligkeiten muss im Einzelfall abgewägt werden, ob das Einsetzen des Schriftbildes hier eine Erleichterung des Lern-

⁵ In Richtlinien und Lehrwerken wird meist der Begriff der Muttersprache verwendet, da diese sich auf die Begrifflichkeit einer monolingualen Sprachtradition berufen (vgl. GLUMPLER/APELTAUER 197, S. 10). Es muss aber der Tatsache Rechnung getragen werden, dass es an den Schulen immer mehr zweisprachig aufwachsende Kinder gibt und diese in ihrer Zweitsprache Deutsch alphabetisiert werden.

prozess, z.B. durch die Einsicht in Wortgrenzen, darstellen kann (zur Bedeutung der Schrift siehe auch Kapitel 5.1).

Der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht stützt sich auf verschiedene Begründungen.

4.4 Gründe für den Frühbeginn

Es gibt verschiedene Gründe, die für einen Frühbeginn des Fremdsprachenlernens sprechen. Bei der Darstellung der Gründe für den Frühbeginn möchte ich mich auf die spezifischen Lerndispositionen von Kindern beschränken, da dies m. E. die bedeutendste Begründung ist.

4.4.1 Spezifische Lerndispositionen von Kindern

„Kinder sind in der Regel imitationsfreudig, unbefangen, gut motiviert, haben wenig Angst vor Fehlern und besitzen große Spontaneität in ihren sprachlichen Reaktionen.“ (BÖTTGER 2005, S. 26)

Von der Öffentlichkeit wird oft die Meinung vertreten, dass eine Sprache umso besser gelernt werden könne, je früher mit der Vermittlung begonnen werde. In einer Veröffentlichung David Singletons, der sich mit dem Einfluss des Alters auf das Fremdsprachenlernen beschäftigt hat, kommt dieser aber zu dem Schluss, dass die „younger = better“ Annahme in dieser einfachen Form nicht länger akzeptiert werden kann (vgl. KLIPPEL 2000, S. 15f). Demnach beeinflusst das Alter das Lernen einer Fremdsprache zwar, jedoch ist dieser Einfluss von Individuum zu Individuum verschieden und betrifft zudem nicht alle sprachlichen Aspekte in gleichem Ausmaß (vgl. ebd. S. 16). Das Argument „younger = better“ muss demnach differenziert in Bezug auf die unterschiedlichen Sprachebenen betrachtet werden. Für das frühe Fremdsprachenlernen kann der Altersfaktor deshalb nicht als alleinige Begründung gelten (vgl. APPEL 2005, S. 127).

In frühem Alter folgen die Schüler oft intuitiv sprachlichen Gesetzmäßigkeiten. Die Tonqualität von Lauten können Kinder besser erkennen, voneinander unterscheiden und reproduzieren als Erwachsene. Der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht eignet

sich demnach für das Erlernen einer adäquaten Aussprache und Intonation besonders (vgl. BLIESENER 1998, S. 9). Kinder haben Freude an der Imitation von Lauten und besitzen hierzu auch eine besondere Fähigkeit. Einige Autoren stützen die Annahme, dass Artikulation und Lautdiskrimination bei jüngeren Kindern noch nicht in dem Maß auf die Muttersprache fixiert seien, wie dies zu einem späteren Zeitpunkt der Fall sei. Durch den Frühbeginn könnten die Schüler so zu einer sicheren Basis im Bereich der Aussprache der Fremdsprache kommen (vgl. LEOPOLD-MUDRACK 1998, S. 42).

Spracherwerb, also auch der Erwerb einer Fremdsprache, beruht aber nicht allein auf Imitation, sondern ist ein multifaktorieller Prozess, der auch auf regelbildenden Mechanismen beim Kind beruht. Die Imitationsfreude und -fähigkeit von Kindern reicht deshalb für das Erlernen einer Sprache nicht aus (vgl. ebd., S. 42). Jedoch kann sie ihnen gegenüber Erwachsenen Vorteile im Bereich der Aussprache verschaffen (vgl. BÖTTGER 2005, S. 27).

Dem Frühbeginn kommt auch die Unbefangenheit der Kinder im Umgang mit anderen Sprachen, die in diesem Alter noch nicht den Status einer Fremdsprache haben, entgegen (vgl. BLIESENER 1998, S. 10f). Kinder haben wenig Hemmungen im Umgang mit fremden Sprachen. Dies wird unter anderem durch das noch gering ausgebildete Bewusstsein für sprachliche Fehler begründet (vgl. LEOPOLD-MUDRACK 1998, S. 40). Sie sind in der Regel sprechfreudig und haben wenig Angst vor Fehlern (vgl. BLIESENER 1998, S. 10f). Die hohe Motivation im Umgang mit anderen Sprachen begünstigt die Unbefangenheit der Schüler. Für den Erhalt der Unbefangenheit ist aber unerlässlich, dass die Schüler in ihrem Lernen erfolgreich sind. Erfolgserlebnisse im Lernen der Fremdsprache schaffen bei den Schülern eine positive Grundeinstellung zum Sprachenlernen und begünstigen damit das Erlernen weiterer Sprachen. Dennoch müssen auch im frühen Fremdsprachenunterricht Herausforderungen für die Schüler enthalten sein, die aber auch bewältigt werden können. So können die Schüler Erfolge erleben, wodurch ihre Motivation am Fremdsprachenlernen erhalten bleibt bzw. unterstützt wird (vgl. BLIESENER 1998, S. 12f). Mit zunehmendem Alter können der Fremdsprache gegenüber Hemmungen auftreten, die wahrscheinlich mit einem, sich entwickelndem Bewusstsein für Fehler, erklärt werden können. Es ist jedoch nicht klar, ob sich dieses Bewusstsein aufgrund der zunehmenden kognitiven Reife entwickelt oder z.B. auf die Fehlerkorrekturen in der Schule zurückzuführen ist (vgl. LEOPOLD-MUDRACK 1998, S. 40).

Die Bedeutung von Fehlern im Kontext des Fremdsprachenlernens

CORDER (1967, S. 10) unterscheidet zwischen zwei Fehlerarten, die er mit den Bezeichnungen *mistake* und *error* voneinander abgrenzt. Mit der Bezeichnung *mistake* sind die Fehler gemeint, die vom Lerner aufgrund psychologischer Umstände, wie starken Emotionen oder konditionellen Zuständen, wie Müdigkeit gemacht werden. Diese Art der Fehler ist unsystematisch und hat keine Bedeutung für den Sprachlernprozess. Mit der Bezeichnung *error* dagegen sind Fehler gemeint, die Auskunft über das Sprachsystem und das Sprachwissen zu einem gewissen Entwicklungszeitpunkt geben. Sie zeichnen sich durch eine vorhandene Systematik aus (vgl. CORDER 1967, S.10). Fehler (*errors*) ermöglichen demnach einen Blick auf das Wissen der Lerner über Sprache (vgl. APPEL 2005, S. 125). Diese können als eigenständige Konstruktionen der Wissenswelt der Lernenden gesehen werden und geben Einblicke in die Lernprozesse (vgl. SCHMID-SCHÖNBEIN 2001, S. 122). In einem Zwischenstadium der Fremdsprache, auch *interlanguage* oder *Interimsprache* genannt, nähert sich der Lerner zunehmend den Formen und Normen der Zielsprache an.

Bedeutsam für den Umgang mit Fehlern im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht ist das korrigierende Feedback. Dies darf für den Lerner aber nicht verletzend sein. Die korrekte Form könnte dabei zum Beispiel im selben Kontext vorgegeben werden, um den Lerner auf die bisher verwendete, nicht normgerechte Form aufmerksam zu machen (vgl. ebd., S. 122). Von Bedeutung sind an dieser Stelle sicherlich auch die Modellierungsformen, die bei DANNENBAUER (2002) zu finden sind (vgl. DANNENBAUER⁵2002, S. 153).

Für das frühe Fremdsprachenlernen spielt die Stärkung des Selbstkonzeptes eine große Rolle. Dies gilt es bei der Korrektur auftretender Fehler zu berücksichtigen. Deshalb sollte auf die Gewichtung der Kriterien der korrekten Normen besonderen Wert gelegt werden (vgl. SCHMID-SCHÖNBEIN 2001, S. 122).

Die spezifischen Lerndispositionen sprachbehinderter Schüler führe ich im Kapitel 5 genauer aus. Zunächst werde ich aber auf die Faktoren eingehen, die Einfluss auf den Prozess des Fremdsprachenlernens nehmen können, da es nicht allen Schülern gelingt, die Fremdsprache erfolgreich zu lernen.

Deshalb möchte ich mich im Folgenden mit der Frage befassen, welche Faktoren das Fremdsprachenlernen begünstigen können.

4.5 Faktoren für gelingendes Fremdsprachenlernen

Es gibt Schüler, die beim Erlernen der Fremdsprache ohne größere Probleme erfolgreich sind. Gleichzeitig gibt es aber auch Schüler, die diesen Erfolg nicht teilen können und mit dem Erlernen der Fremdsprache wesentlich größere Probleme haben (vgl. MACHT 1991, S. 259). In meiner Arbeit geht es darum, mögliche Probleme sprachbehinderter Schüler beim Fremdsprachenlernen zu erfassen. Deshalb werde ich im Folgenden einige Faktoren, die ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen ermöglichen, aufzeigen und einen Bezug zu den Lernvoraussetzungen sprachbehinderter Schüler herstellen.

Verschiedene Studien (z.B. Knoche 1969) belegen, dass zwischen dem Erfolg im Unterrichtsfach Deutsch und dem Erfolg im Unterrichtsfach Englisch ein enger Zusammenhang besteht. Dieser Zusammenhang zeigt sich besonders im Elementarstadium des Fremdsprachenlernens (vgl. MACHT. S. 262). Dies muss aber nicht zwingend bedeuten, dass eine hohe Kompetenz in der Erstsprache Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen in der Fremdsprache ist (vgl. ebd. S. 263). Bedeutsam ist der Einfluss der Erstsprache dennoch, da Entlehnungen aus der Erstsprache den Lernern als Strategie dienen. Das Erlernen der fremden Sprache ist ein Prozess, der sich allmählich weiterentwickelt. Immer wieder taucht in diesem Prozess die Erstsprache in Form von Entlehnungen auf. Die beiden Sprachen werden gemischt. Das stellt einen Teil des Lernprozesses dar (vgl. APPEL 2004, S. 33). Die Erstsprache kann Schülern demnach als Ressource bei Problemen in der Fremdsprache dienen und kann eine Lernhilfe für die Schüler bieten (vgl. ebd. S. 33).

Auch das Gedächtnis spielt beim Fremdsprachenlernen eine Rolle. Nach Auffassung von MACHT (1991, S. 266) hängt die erfolgreiche Aufnahme neuer sprachlicher Muster mit der sprachlichen Erfahrung zusammen, die im Laufe der Lerngeschichte⁶ gemacht wurde. Demnach bestimmt die Lerngeschichte entscheidend mit, welche Sinneseindrücke ausgewählt und weitergeleitet werden. Können vom Lerner keine sinnhaften Verbindungen mit bereits gespeicherten Informationen hergestellt werden, werden die neuen sprachlichen Informationen nur isoliert gespeichert. Dies hängt eng mit schnellem Vergessen zusammen (vgl. ebd., S. 266). Es gibt noch weitere Faktoren, die von

⁶ Lerngeschichte wird verstanden als die Informationen, die im Gedächtnis bereits gespeichert und abrufbar sind (vgl. MACHT 1991, S. 265).

MACHT in Bezug auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen untersucht wurden, auf die hier aber nur kurz eingegangen wird. Genauer nachzulesen sind diese bei MACHT (1991).

Auf den Erfolg des Fremdsprachenlernens haben demzufolge die Beherrschung der Muttersprache, die verbale Intelligenz und das Gedächtnis den größten Einfluss. Diese Faktoren hängen jedoch weniger mit einer Begabung, sondern vielmehr mit erlebten Anregungen aus der Umwelt zusammen, die sie gefördert und initiiert haben. Eine frühe sprachliche Förderung ist demnach eine gute Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen. Kann ein Schüler aber nicht auf eine solche Förderung zurückblicken, ist auch der Erfolg im Fremdsprachenlernen nur begrenzt. Den Lernenden muss die Möglichkeit gegeben werden, die im Erstspracherwerb nicht gemachten sprachlichen Erfahrungen im Unterricht nachzuholen (vgl. MACHT 1991, S. 276).

Die Sprachlerneignung wird ebenfalls als wichtiger Faktor für gelingendes Fremdsprachenlernen betrachtet. Folgende vier verschiedene Faktoren bestimmen diese:

- die phonetische Dekodierfähigkeit (Phoneme können unterschieden und mit schriftsprachlichen Symbolen in Verbindung gesetzt werden)
- die grammatische Sensibilität (die grammatische Funktion von Wörtern in Sätzen kann erkannt werden)
- die assoziative Erinnerungsfähigkeit (Wahrnehmungen, Vorstellungen und Begriffe können so miteinander verknüpft werden, dass das Abrufen erleichtert ist)
- die induktive Lernfähigkeit (im Input können Muster erkannt und Regelmäßigkeiten abgeleitet werden)

(vgl. WESKAMP 2007, S. 83)

Da sich das Konzept der Sprachlerneignung aber auf stabile, unbeeinflussbare Eigenschaften von Lernern bezieht, wird dieses in der Fremdsprachendidaktik kritisch betrachtet. Es erweckt den Anschein, dass Lerner mit geringer Sprachlerneignung automatisch zum Misslingen des Fremdspracherwerbs verurteilt sind. Dies ist jedoch nicht der Fall, da auch der Unterricht dazu beitragen kann, dass Lerner ihr Potential in optimalem Maße ausschöpfen können (vgl. ebd. 2007, S. 112).

Auch die Motivation spielt für den Sprachlernerfolg eine wesentliche Rolle. Durch sie werden die Einstellungen, Wünsche und Anstrengungen, die ein Mensch beim Erlernen einer Fremdsprache hat und unternimmt beeinflusst (vgl. ebd. S. 85).

Das grundschulspezifische Konzept des frühen Fremdsprachenlernens stützt sich größtenteils auf die Fähigkeit der Schüler, die Fremdsprache mündlich aufzunehmen. Die Wahrnehmung der Sprache spielt demnach eine entscheidende Rolle (vgl. WORTMANN 2003, S. 29). Sie gliedert sich in vier Bereiche. Zu diesen vier Bereichen gehören die Artikulationszonen, die Mund- Kinästhetik, die Prosodie und die auditive Wahrnehmung (vgl. ebd. S.29).

Einen dieser vier Bereiche möchte ich näher erläutern. An dieser Stelle beschränke ich mich auf die auditive Wahrnehmung, da ihr beim Erlernen des Sprechens die wichtigste Stützposition zukommt. Bei der auditiven Wahrnehmung geht es um eine Verarbeitung der Information im Gehirn (vgl. ebd. S. 29).

„Sie analysiert, differenziert steuert, korrigiert und koordiniert im Regelkreis von Sprachaufnahme und Sprachwiedergabe.“ (ebd. S. 29)

Bei vielen sprachbehinderten Schülern ist aber die Merkfähigkeit in Bezug auf Sequenzen, sprachlichen Zusammenhängen und Wortgliedern eingeschränkt. Dies hängt auch mit der auditiven Wahrnehmung zusammen. Aufgrund dessen ist dieser Bereich für sprachbehinderte Schüler besonders problematisch (vgl. SCHLENTNER 2005, S. 140f). Metasprachliche Fähigkeiten, also die Fähigkeit, über Sprache nachzudenken, sind für das Erlernen einer Fremdsprache von großer Bedeutung. Diese Fähigkeiten zeigen sich insbesondere im kreativen Umgang mit Sprache. Zu diesem kreativen Umgang gehört zum Beispiel die Fähigkeit, zu reimen oder Sprache in Silben zu gliedern. Zeigen sich Schwierigkeiten in der mündlichen Sprache, treten diese meist auch in Verbindung mit Schwierigkeiten auf der metasprachlichen Ebene auf (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 117). Schüler, denen der Erwerb semantischer Fähigkeiten schwer fällt, zeigen meist auch wenig metasprachliche Fähigkeiten. Sie haben aus diesem Grund oft nicht die Möglichkeit, die Sprache aus dem Handlungszusammenhang zu lösen und diese selbst im Gespräch zu thematisieren (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S. 23). Fehlende metasprachliche Fähigkeiten können das Erlernen der Fremdsprache erschweren (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 117). Ein Merkmal erfolgreicher Fremdsprachenlerner ist, dass sie ihr metasprachliches Wissen der Erstsprache auf die Fremdsprache übertragen können, denn damit kann der Erwerb dieser beschleunigt werden (vgl. WESKAMP 2007, S. 100).

Auch dem Sprachverständnis kommt eine wichtige Rolle beim frühen Fremdsprachenlernen zu. Die fremdsprachliche Unterrichtssituation muss vom Schüler verstanden werden. Fremdsprachunterricht ist, wie jeder andere Unterricht auch, Sprachunterricht. Schüler, deren Sprachverständnis schon in der Erstsprache eingeschränkt ist, haben demnach keine oder wenig Möglichkeiten diesem Unterricht zu folgen (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 117f). Schwierigkeiten, die auf der Sprachverständnisebene auftreten bewirken, dass die Lernmöglichkeiten des Schülers reduziert werden. Sprachverständnis ist ein komplexer Prozess, bei dem der Schüler lernen muss, das Gesagte nicht nur zu verstehen, sondern auch angemessene Reaktionen zu zeigen. Sprachverständnis kann nur aus den Reaktionen und Handlungen eines Schülers auf Gesagtes diagnostiziert werden (vgl. GÜNTHER/GÜNTHER 2004, S. 146). Einer Hypothese KRASHENS (1976) zufolge wird Sprache dann gelernt, wenn sie verstanden wird. Sprachverständnis kann für Lerner mit schwierigen Voraussetzungen neben allen oben genannten Schwierigkeiten aber auch ein realistisch zu erreichendes Ziel darstellen, wenn die zielsprachlichen Situationen angemessen dargeboten sind (vgl. APPEL 2005, S. 126).

Kinder kommen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die (Grund-)schule. Das Selbstbild, das der Schüler von sich hat, spielt im frühen Fremdsprachenlernen eine wesentliche Rolle. Dieses Selbstbild ist durch die, bis zu diesem Zeitpunkt gemachten, Erfahrungen der eigenen Leistungsfähigkeit und der Freude am Erfolg mitbestimmt (vgl. SCHMID-SCHÖNBEIN 2001, S. 31). In der Schule bildet sich nun das so genannte „Begabungsselbstbild“ heraus. An dieser Stelle kann es sein, dass Schüler, die zu wenig Bestätigung durch das häusliche Umfeld erhalten und in der Schule ebenfalls wenig positive Rückmeldung bekommen, zu „gestörten Lernprozessen“ gelangen. Diese gestörten Lernprozesse können sich auf das weitere Lernverhalten der Schüler negativ auswirken. Das kann sich auch in den möglicherweise auftretenden negativen Leistungen im frühen Fremdsprachenunterricht zeigen (vgl. ebd. S.31). Deshalb ist es im Unterricht wichtig, Situationen zu gestalten, in denen die Schüler sich als wirksam handelnd empfinden und die Möglichkeit haben, die Fremdsprache frei zu produzieren. Erfolgserlebnisse sind für das frühe Fremdsprachenlernen von entscheidender Bedeutung. Diese Erfolgserlebnisse müssen den Schülern im Unterricht gewährt werden, damit ihr weiteres Fremdsprachenlernen davon profitieren kann (vgl. ebd. S. 32).

Nachdem nun die Faktoren betrachtet wurden, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen, komme ich im folgenden Kapitel auf das frühe Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte zu sprechen.

5. Frühes Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte

Das Sonderschulsystem in Deutschland gliedert sich in zehn verschiedene Sonderschularten auf. Diese unterscheiden sich in ihren Lehrplänen grundlegend voneinander (vgl. FÜSSENICH 2001, S. 21).

In diesem Kapitel geht es um das frühe Fremdsprachenlernen an Schulen für Sprachbehinderte. Schüler, die eines besonderen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache bedürfen und in der Regelschule nicht ausreichend gefördert werden können, besuchen die Schule für Sprachbehinderte. Diese ist eine Durchgangsschule und ermöglicht es den Schülern damit, in die Regelschule zurückzukehren. Damit es zu einer Rückschulung kommen kann, müssen sie ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen dahingehend erweitert haben, dass für sie ein Unterricht an der allgemeinen Schule möglich wird (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT⁷).

Für die Schule für Sprachbehinderte gibt es derzeit keinen eigenen Bildungsplan. Aus diesem Grund erfolgt hier eine Orientierung am Bildungsplan der Grundschule. Dies gilt auch für den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens. Da bei Schülern mit sprachlichen Auffälligkeiten aber davon auszugehen ist, dass sie aufgrund ihrer besonderen Lernvoraussetzungen die Fremdsprache nicht auf dieselbe Weise lernen wie Schüler der Grundschule, ist es notwendig, die Grundschulkonzeption für das frühe Fremdsprachenlernen an die besonderen Gegebenheiten an der Schule für Sprachbehinderte anzupassen.

Wie eingangs erwähnt, wurde in Baden Württemberg das frühe Fremdsprachenlernen zu Beginn des Schuljahres 2003/2004 flächendeckend eingeführt. Dies geschah nicht nur an Grundschulen, sondern auch an Schulen, die sich am Bildungsplan der Grundschule orientieren, wie die Schule für Sprachbehinderte.

Die Einführung des frühen Fremdsprachenlernens an Schulen für Sprachbehinderte wirft jedoch auch Fragen auf. Eine dieser Fragen ist, ob Schüler, die im Erwerb der Erstsprache massive Probleme und Verzögerungen zeigen, parallel mit einer weiteren Sprache konfrontiert werden sollten (vgl. BERKHAN 2004, S. 305). Begründet wurde

⁷Quelle: <http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/ecpx513g3yyimrrxswe9ibar9269rv/menu/1189369/index>.

Stand: 13.12.2007

die Einführung aber damit, dass auch für Schüler mit Sprach- und Lernproblemen, Englisch eine immer größere Rolle im alltäglichen Leben spiele. Die Rolle des Englischen im Alltag darf diesen Kindern nicht vorenthalten werden. Außerdem basiert das Konzept der Schule für Sprachbehinderte auf dem Prinzip einer Durchgangsschule. Dies bedeutet, dass den Schülern die Möglichkeit einer Rücküberweisung auf die Regelschule erhalten bleiben muss (vgl. FÜSSENICH 2001, S. 21).

Die Kommunikationsförderung an Sonderschulen durch das frühe Fremdsprachenlernen gibt den Schülern die Möglichkeit, sowohl ihre schulischen Entwicklungsmöglichkeiten als auch ihre Entwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf alltägliche Anforderungen zu erweitern. Der Frühbeginn des Fremdsprachenlernens bietet den Schulen die Möglichkeit, die kommunikativen Fähigkeiten der behinderten Schüler zu erweitern. Allerdings muss auf die behindertenspezifischen und individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler geachtet werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2003).

5.1 Besondere Lernvoraussetzungen sprachbehinderter Schüler und Begründungen für den Frühbeginn an Schulen für Sprachbehinderte

Der Fremdsprachenunterricht stellt die Schule für Sprachbehinderte vor besondere Herausforderungen, da dieser auf die vielfältigen sprachlichen und außersprachlichen Probleme der Schüler trifft.

„Dies sind vor allem das Meiden von Kommunikation, geringe Sprechbereitschaft, Schwierigkeiten bei ganzheitlich-komplexen grammatischen Formen, Schwierigkeiten bei der Koppelung und Zuordnung von Klanggestalt und Schriftbild, Schwierigkeiten beim Erkennen von Parallelen und Kontrasten zwischen Erst- und Fremdsprache sowie geringe Konzentrationsspannen und soziale Probleme.“

(WERLEN 2006, S. 57).

Der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht stützt sich, wie bereits erwähnt, auf die Fähigkeit der Schüler zur Imitation. Manche Schüler nehmen die Laute der Erstsprache als Referenz- und Orientierungspunkt, wenn sie mit unbekanntem, neuen Lauten konfrontiert werden (vgl. APPEL 2004, S.32). Schüler mit sprachlichen Auffälligkeiten wei-

sen aber oft schon Schwierigkeiten in der Aussprache der Erstsprache auf. Diese Schüler können deshalb die Aussprache ihrer Erstsprache nicht als Referenzrahmen nehmen und könnten dadurch auf Probleme bei der Imitation der zielsprachlichen Laute beim Fremdsprachenlernen stoßen (vgl. FÜSSENICH 2005a, S. 120). Diese Schüler haben bereits ihre Familiensprache unter „natürlichen Bedingungen“ nicht ohne Probleme gelernt (vgl. ebd. S. 120). Bei Schülern an der Schule für Sprachbehinderte kann deshalb nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass sie die Fremdsprache problemlos erwerben (vgl. MERZ 2003, S. 1).

Sprachliche Auffälligkeiten können unterschiedliche Ursachen haben. Dazu zählen zum Beispiel eine Pathologie der Sprechorgane, Störungen infolge von Hörschädigungen oder Sprachentwicklungsverzögerungen, die aufgrund soziokultureller Entwicklungshemmnisse auftreten. Sprachbehinderte Schüler sind in ihrer Kommunikation beeinträchtigt. Durch diese Beeinträchtigung können auch seelische, geistige und soziale Entwicklungsstörungen auftreten (vgl. SCHÖLER 1999, S. 25).

„Sprachstörungen zeigen sich als Abweichungen von phonetisch-phonologischen, grammatikalischen, semantischen und pragmatischen Normen.“

(MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT 1995, S. 10)

Außerdem können bei Schülern, die eine Schule für Sprachbehinderte besuchen, auch Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse stark verändert sein. Diese Veränderungen zeigen sich in Teilleistungsschwächen. Zu diesen zählen:

- Störungen der Aufnahme, Differenzierung, Verarbeitung und Speicherung in auditiven, visuellen und taktil-kinästhetischen Wahrnehmungsbereichen.
- Schwierigkeiten bei der Simultanerfassung und Koordination von Reizen aus diesen Wahrnehmungsbereichen.
- Probleme beim Verknüpfen und Ordnen der Sinnesinformationen sowohl nach Qualität als auch in ihren zeitlichen und räumlichen Beziehungen.
- Unzureichende Automatisierung sprachlich-sprechmotorischer und psychomotorischer Abläufe einschließlich rhythmisch-musikalischer Störungen.

(MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT 1995, S. 10)

Diese Beschreibungen der Lernvoraussetzungen sprachbehinderter Schüler sind jedoch insofern kritisch zu sehen, als es nicht *die* Kategorie der Sprachbehinderung gibt. Die oben genannten Beschreibungen sind sehr allgemein gehalten und können den individuellen Problemen sprachbehinderter Schüler nicht gerecht werden. Dennoch liefern sie ein „Grundgerüst“ für die möglichen Schwierigkeiten sprachbehinderter Kinder (vgl. BERKHAN 2004).

Ich habe mich für eine Verwendung der Beschreibung der Lernvoraussetzungen sprachbehinderter Schüler des Bildungsplans der Schule für Sprachbehinderte (1995) entschieden, da er all die Bereiche erfasst, in denen Schüler mit Sprachproblemen Auffälligkeiten zeigen können. Teilweise sind diese Bereiche auch im Hinblick auf das frühe Fremdsprachenlernen von Bedeutung. Erwähnt seien hier nur die Wahrnehmungsstörungen. Auf die Bedeutung der Wahrnehmung im Kontext des frühen Fremdsprachenlernens wurde bereits in Kapitel 4.5 näher eingegangen.

Kritisch zu sehen ist aber auch, dass von Kindern mit Deutsch als Erstsprache ausgegangen wird und der Aspekt des Deutschen als Zweitsprache keine Berücksichtigung findet.

Vor allem Hinblick auf entwicklungsbedingte Sprachstörungen⁸ muss dies heute jedoch unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit differenzierter betrachtet werden (vgl. FÜSSENICH 2008). Kinder mit der Erstsprache Deutsch zeigen entwicklungsbedingte Sprachstörungen, wenn sie die Erstsprache nicht „regelmäßig der Altersnorm entsprechend erwerben, gebrauchen und verstehen“ (Knura 1980 zitiert nach Füssenich 2008). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache weisen dagegen entwicklungsbedingte Sprachstörungen auf, wenn eine Stagnation in ihrem sprachlichen Lernen festzustellen ist. Die Begriffe Altersnorm und Erstsprache müssen demnach differenzierter betrachtet werden. Diese Stagnation kann sowohl beim Erwerb der Erst-, als auch der Zweitsprache oder in beiden Sprachen auftreten (vgl. ebd.). Die Symptome können sehr unterschiedlich sein. Schwierigkeiten können sich zum Beispiel darin zeigen, dass die Kinder keine oder nur geringe Fähigkeiten haben, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern (vgl. ebd.).

Der Aspekt der Mehrsprachigkeit muss deshalb an der Schule für Sprachbehinderte in den Blick genommen werden und besondere Beachtung finden.

⁸ Darunter werden Störungen verstanden, bei denen der Erwerb der Sprache beeinträchtigt ist (vgl. FÜSSENICH 2008)

An der Schule für Sprachbehinderte kommt auch dem Schriftspracherwerb eine besondere Bedeutung zu. Auf diese möchte ich im Folgenden näher eingehen, da dieser in Bezug zum frühen Fremdsprachenlernen steht.

Bedeutung des Schriftspracherwerbs an der Schule für Sprachbehinderte

„Die Auseinandersetzung mit der Schrift gehört zu sprachlich-kognitiven Entwicklung von Kindern und ihr Erwerb verändert und erweitert die Fähigkeiten der mündlichen Sprache.“ (FÜSSENICH 2002, S. 234)

Die Schule für Sprachbehinderte wird von Schülern besucht, die vielfältige individuelle Sprachstörungen zeigen. Mit Blick auf den Schriftspracherwerb ist es wichtig, zwischen Sprachstörungen, die den Schriftspracherwerb nicht beeinflussen, wie z.B. Stottern, und solchen, die sich auf den Schriftspracherwerb auswirken, zu differenzieren. Zu den Störungen, die Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben, zählen unter anderem Probleme beim mündlichen Spracherwerb auf den Ebenen der Aussprache, der Grammatik, der Semantik und der Metasprache. Der Schriftspracherwerb kann auf der einen Seite durch diese Sprachstörungen erschwert werden. Auf der anderen Seite bietet er aber auch die Möglichkeit, die mündlichen Sprachstörungen zu überwinden (vgl. ebd. S. 234).

Schüler, die Probleme beim Erwerb der Schriftsprache haben, sind oft in der Lage, die Grapheme einzeln zu erkennen, aber nicht den Zusammenhang zwischen den Phonemen und ihren entsprechenden Graphemen herzustellen. Sprachliche Bewusstheit ist für den Prozess des Schriftspracherwerbs von tragender Bedeutung. Gemeint sind mit diesem Begriff die Prozesse, die es ermöglichen, Beziehungen zwischen der mündlichen und schriftlichen Sprache erkennen zu können (vgl. ebd. S. 235).

Beim Erwerb der Schriftsprache im ersten Schuljahr werden von den Schülern sprachanalytische Fähigkeiten und Vorgehensweisen verlangt. Die Schüler lernen zu diesem Zeitpunkt, sich bewusst mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 118).

HAUEIS (2000) merkt an dieser Stelle kritisch an, dass die Schüler beim Erwerb der Schriftsprache im Deutschen lernen, sprachanalytisch vorzugehen, gleichzeitig aber von ihnen gefordert wird, beim frühen Fremdspracherwerb diese gelernten sprachanalytischen Fähigkeiten nicht einzusetzen. Im frühen Fremdsprachenlernen wird an das

Lernen aus früher Kindheit angeknüpft (HAUEIS 2000, S. 2, zitiert nach FÜSSENICH 2006, S. 118). Beim frühen Fremdsprachenlernen wird die Schrift, zumindest in den ersten beiden Schuljahren, ausgeklammert. Zur gleichen Zeit, in der die Schüler mit der Schrift im Deutschen konfrontiert werden, kommt durch das frühe Fremdsprachenlernen eine weitere Sprache hinzu, bei der das neu gelernte sprachanalytische Vorgehen zunächst nicht von Bedeutung ist. Stattdessen wird versucht, den Schülern die Sprache über spielerische Aktivitäten näher zu bringen. (vgl. ebd., S. 118).

Für Kinder, die Probleme im sprachlichen Bereich haben, sind diese unterschiedlichen Anforderungen, die zu gleicher Zeit an sie herangetragen werden eine besondere Herausforderung. Es können sich Schwierigkeiten beim Erlernen der Fremdsprache, aber auch bei der weiteren Entwicklung der deutschen Sprache zeigen. (vgl. FÜSSENICH 2005a, S. 119). Auch auf den Schriftspracherwerb können sich die unterschiedlichen, von den Kindern geforderten, Vorgehensweisen beim Fremdsprachenlernen und im Fach Deutsch negativ auswirken (vgl. ebd., S. 119). Schüler, die sprachliche Schwierigkeiten zeigen, die sowohl auf der Ebene der mündlichen als auch der zu erwerbenden Schriftsprache auftreten, stellen deshalb eine besondere Herausforderung für den frühbeginnenden Englischunterricht dar (vgl. APPEL 2004, S. 32).

Für Lerner, die nicht auf eine gesicherte Erstsprache im mündlichen Bereich zurückgreifen können, ist das Erlernen einer Fremdsprache oft mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. Aus diesem Grund gehe ich im Folgenden auf grundlegende Aspekte des frühen Fremdsprachenlernens an der Schule für Sprachbehinderte ein.

5.2 Grundlegende Aspekte für das frühe Fremdsprachenlernen an Schulen für Sprachbehinderte

Für die Sonderschulen wurden, unter der Berücksichtigung der aus der Pilotphase gesammelten Erfahrungen, Handreichungen erstellt, die die besonderen Rahmenbedingungen der jeweiligen Sonderschulart berücksichtigen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2003, S. 4). Die grundlegenden Aspekte dieser Handreichungen, die für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte von Bedeutung sind, werde ich im Folgenden erläutern.

Der Anfangsunterricht an Schulen für Sprachbehinderte ist stark an kommunikations- und entwicklungsfördernden Aspekten orientiert. Auch im Anfangsunterricht in der

Fremdsprache sind diese Aspekte von besonderer Bedeutung. Ziel ist, zunächst die kommunikative Grundhaltung der Schüler zu fördern. Dies geschieht vor allem in Bezug auf ihre Bereitschaft mit anderen zu kommunizieren und sich zielgerichtet auszudrücken. Die kommunikative Grundhaltung, die sich daraus entwickelt, bildet den Grundpfeiler für die Sprachlernkompetenz, die in der Ergänzung zum Bildungsplan für den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens angesprochen ist (vgl. DEININGER. 2003, S. 4f).

Für die erste Begegnung mit der Fremdsprache sind nonverbale Kommunikationselemente, wie das Spiel mit Melodie, Rhythmus und dem Klang der Sprache von besonderer Bedeutung. Das fundamentale grundschulpädagogische Prinzip der bewegungs- und handlungsorientierten Vorgehensweise (siehe Kapitel 4.1) lässt sich auch mit den Prinzipien vereinbaren, auf denen die Arbeit an der Schule für Sprachbehinderte gründet. Im frühen Fremdsprachenunterricht soll integrativ praktische Sprachförderung stattfinden. Das frühe Fremdsprachenlernen richtet sich, wie jeder andere Unterricht an dieser Schulform auch, nach den drei Säulen der sprachheilpädagogischen Förderung. Diese sind:

- Förderung der Wahrnehmung
- Förderung der Psychomotorik
- Sonderpädagogische Sprachtherapie

(vgl. DEININGER 2003, S. 6f)

Die Wahrnehmung wird über verschiedene Elemente, wie z.B. der Veränderung der Sprechmelodie und des Sprechrhythmus gefördert. Im psychomotorischen Bereich erfolgt die Förderung über die nonverbale Verständigung, die die Grundlage für eine verbale Kommunikation schafft, indem Tast-, Bewegungs- und Gleichgewichtssinn einbezogen werden. Die sonderpädagogische Sprachtherapie stützt sich auf Sprechbewegungen, die unterstützt von sprachbegleitenden Lautgesten, bewusst durchgeführt werden. Dies trägt zu einer Förderung der Artikulation bei (vgl. ebd. S.7).

Im frühen Fremdsprachenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte sollten den Schülern vielfältige Anlässe zum auditiven Differenzieren von Lauten und Geräuschen gegeben werden, da diese die Entwicklung des Hörverstehens unterstützen.

In der Grundschulkonzeption steht der Hörverstehensansatz im Mittelpunkt. Für sprachbehinderte Schüler kann das Selbstsprechen aber hilfreich sein, um die fremdsprachlichen Redemittel durch die Sprechmotorik besser zu speichern. Dieses Selbst-

sprechen darf aber nicht vom Schüler gefordert werden, sondern muss aus seiner eigenen Motivation heraus entstehen (vgl. ebd., S. 7). Der Hörverstehensansatz muss an der Schule für Sprachbehinderte an die spezifischen Bedürfnisse sprachbehinderter Schüler angepasst werden. Denn diese Methode stellt die auditive Wahrnehmung in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts (vgl. HENNINGER 2003). Viele Kinder an der Schule für Sprachbehinderte haben aber massive Probleme im Bereich der Hörverarbeitung. Deshalb kommt es grundlegend darauf an, den Unterrichtsgegenstand auch handelnd zu erfahren und Unterstützungen, wie z.B. Bilder, Musik, Bewegung und Körpersprache einzusetzen, um die Verstehensleistung der Schüler zu fördern (vgl. SCHLENTNER 2005, S. 140f).

Auch für den frühen Fremdsprachenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte gilt der Grundsatz einer kontinuierlichen, therapeutisch-diagnostischen Vorgehensweise. Vor allem geht es im Unterricht um ein „Lernen mit allen Sinnen“. Dieses Lernen ermöglicht es den Schülern, sich die Zielsprache über unterschiedliche Aneignungsweisen zu erschließen. Wichtig im Zusammenhang mit dem frühen Fremdsprachenlernen ist auch der Aspekt, dass die Schrift als Vermittlungshilfe hier nicht grundsätzlich ausgeschlossen wird (vgl. DEININGER 2003, S. 8). Dennoch gilt der Grundsatz, dass diese erst einbezogen werden sollte, wenn das Klangbild in ausreichender Weise gefestigt ist (vgl. KARBE 2001, S. 33). Das Schriftbild kann in manchen Fällen eine lernerleichternde und unterstützende Funktion haben. Denn es dient vor allem der Vergegenwärtigung von Einheiten der Sprache, die aus rein mündlicher Kommunikation nicht abzuleiten sind (vgl. ebd. S. 70).

Auch HÜLLEN (1969) weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Schrift für den Erwerb von Fremdsprachen hin. Wortgrenzen seien ohne Kenntnis des Schriftbildes nicht erkennbar (HÜLLEN 1969 zitiert nach FÜSSENICH 2006, S. 119). Die Erkenntnisse aus dem schriftsprachlichen Bereich können auch zur Weiterentwicklung der mündlichen Sprache beitragen. Wird der Bereich der Schriftsprache im Englischen aus diesem Blickwinkel betrachtet, so wird die Bedeutung dieser auch für den Bereich des Fremdsprachenlernens deutlich (vgl. ebd. S. 120).

Gerade lernschwache Schüler könnten von den Fertigkeiten Lesen und Schreiben im Sinne einer Lernerleichterung profitieren. Durch die Vergegenwärtigung des Schriftbildes wird das Segmentieren in Wörter ermöglicht und möglicherweise auch das Behalten erleichtert, da zwei Sinneskanäle (Auge und Ohr) angesprochen werden. Wird den

Lernern das Schriftbild lange Zeit vorenthalten, entwickeln sie eigene Hypothesen, diese gründen aber auf der Erstsprache und damit der Phonem-Graphem-Zuordnung im Deutschen (vgl. SCHMID-SCHÖNBEIN 2001, S.128).

Über die möglicherweise lernerleichternde Funktion der Schrift sollte sich die Lehrkraft des frühen Fremdsprachenunterrichts immer bewusst sein. Im Einzelfall gilt es dann abzuwägen, ob die Schrift den Schüler in seinem Lernprozess unterstützen kann. Grundsätzlich ausgeschlossen werden muss sie m. E. jedoch nicht.

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts an Sonderschulen beziehen sich auf die Förderung der kommunikativen Kompetenz (v. a. der Sprachlernkompetenz), den Zugang zur weltweiten Verständigung und der Förderung der Interaktion (vgl. WERLEN 2006, S. 56).

Um den individuellen Bedürfnissen sprachbehinderter Schüler im frühen Fremdsprachenlernen gerecht werden zu können, bedarf es einer Modifikation der Grundschulkonzeption, da diese nicht explizit auf Schüler mit sprachlichen Auffälligkeiten eingeht. Die notwendigen Modifikationen beschreibe ich im Folgenden näher.

5.3 Notwendige didaktische und methodische Modifikationen der Grundschulkonzeption

Die Ergänzung zum Bildungsplan der Grundschule für den fremdsprachlichen Unterricht kann der Schule für Sprachbehinderte als Orientierung für den Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts dienen.

Die behindertenspezifischen Voraussetzungen müssen aber berücksichtigt und die Basiscomponenten, die für die fremdsprachliche Arbeit in der Grundschule vorgesehen sind, dementsprechend modifiziert werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2003). Die didaktisch-methodischen Prinzipien, die in den 60er Jahren verbunden mit der Forderung des „Englischunterrichts für alle“ formuliert wurden, sind heute noch aktuell und lassen sich auf den Fremdsprachenunterricht an Sonderschulen übertragen (vgl. WERLEN 2006, S. 58). Diese didaktisch-methodischen Prinzipien stehen für einen stark binnendifferenzierten, handlungsorientierten und ganzheitlichen Unterricht in der Fremdsprache. Diese Prinzipien sind:

- Freude und Lernen am Erfolg
- Lebensnähe von Zielen und Inhalten
- Mündlichkeit, d.h. die Fertigkeiten des Verstehens und Sprechens haben Vorrang vor Lesen und Schreiben
- Aktiv handelndes Sprechen in alltagsanalogen Sprechsituationen
- Einsprachigkeit als Regel mit Ausnahmen
- Anschauung als wichtige formale und inhaltliche Hilfe im Lernprozess
- Verweilen; d.h. Übung, Wiederholung, Anwendung sind wichtiger als schnelles Fortschreiten

(SCHÖLER 1999, S. 71)

Laut den Ergänzungen zum Bildungsplan sollen die Schüler im Fremdsprachenunterricht „Eintauchen in das Sprachbad der zu lernenden Sprache“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2001, S. 18).

An der Schule für Sprachbehinderte gilt es aber, den Schwierigkeiten im Bereich der auditiven Wahrnehmung, die viele Schüler haben, gerecht zu werden. Das Sprachbad kann bei diesen Schülern schnell zu einer Überforderung führen. Aus diesem Grund ist es wichtig, das Sprachbad zu reduzieren und individuell an die Lerngruppe anzupassen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2003, S. 8). Die Schule für Sprachbehinderte kann sich nicht auf das Sprachbad verlassen. Die besonderen Lernvoraussetzungen der Schüler machen es erforderlich, dass die Lehrersprache gezielt eingesetzt wird (vgl. SCHLENTNER 2005, S.140f). Die Schwierigkeiten vieler Schüler, die die Schule für Sprachbehinderte besuchen, zeichnen sich durch eine verkürzte Hör-Merk-Spanne aus. Wichtig für den Fremdsprachenunterricht ist deshalb, die zielsprachlichen Äußerungen in ihrer Komplexität zu reduzieren. Viele Schüler haben schon in ihrer Erstsprache Probleme, komplexe Äußerungen zu verstehen (vgl. BERKHAN 2004, S. 309). Sprachliche Strukturen müssen im Vorfeld gezielt ausgewählt werden, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Konzentration aufrecht zu erhalten und Bekanntes wieder zu erkennen (vgl. ebd. S. 309).

Auch das Prinzip der Einsprachigkeit⁹, dass im frühen Fremdsprachenlernen der Grundschule eine große Rolle spielt, kann an der Schule für Sprachbehinderte nicht

⁹ Mit dem Begriff der Einsprachigkeit ist gemeint, dass im fremdsprachlichen Unterricht ausschließlich die Zielsprache als Medium der Kommunikation zu verwenden ist (vgl. APPEL 2004, S. 124).

konsequent durchgesetzt werden. Die Einsprachigkeit muss reduziert und an die Möglichkeiten der Schüler angepasst werden (vgl. SCHÖLER 1999, S. 71). Zu diesem Zweck kann wenn nötig, zwischen der Zielsprache und dem Deutschen gewechselt werden. Damit soll den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, Äußerungen zu verstehen. Dies dient außerdem dazu, den schwächeren Schülern trotz des fremdsprachlichen Unterrichts immer wieder Sicherheit zu vermitteln und ihr Interesse am Unterrichtsgeschehen aufrechtzuerhalten (vgl. BERKHAN 2004, S. 310).

Laut APPEL (2005 S. 125) spreche gegen das Prinzip der Einsprachigkeit, dass Schüler mit schwierigen Lernvoraussetzungen mit diesem überfordert seien. Es schaffe Schwierigkeiten im Unterricht und nutze vorhandene muttersprachliche Ressourcen nicht (vgl. ebd., S. 125). Für Lerner mit schwierigen Voraussetzungen scheint vor allem der Aspekt des Redens über die Sprache von Bedeutung zu sein. Hilfreich kann es zum Beispiel sein, den Schülern Erklärungen auf Deutsch zu liefern, um ihnen das Verständnis zu erleichtern. Dennoch ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Zielsprache im Fremdsprachenunterricht das überwiegende Medium der Kommunikation ist (vgl. ebd. S. 125).

An der Schule für Sprachbehinderte kann auch ein Abweichen vom Grundsatz der Rezeption vor der Produktion notwendig sein. Sprachbehinderten Schülern könnte das Selbstsprechen die Möglichkeit bieten, die zielsprachlichen Begriffe zu durchgliedern und durch die eigene sprechmotorische Produktion im Gedächtnis zu behalten (vgl. BERKHAN 2004, S. 310). Es darf dabei aber nicht vergessen werden, dass das Selbstsprechen auch hier ohne Druck von außen und aus der eigenen Motivation des Schülers heraus geschieht. Auch die Modellierungsformen, die für den Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte generell von Bedeutung sind, kommen im fremdsprachlichen Unterricht zum Tragen. Allerdings darf der Schüler dadurch nicht in seiner Sprechfreude gehemmt werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2003, S. 7).

Für Schüler mit schwierigen Lernvoraussetzungen spielen die Prinzipien des Übens und der Wiederholung eine bedeutsame Rolle beim Fremdsprachenlernen. Diese Prinzipien sind sowohl für das Trainieren der Artikulation von Lauten als auch für die Stärkung der Gedächtnisleistung von zentraler Bedeutung (vgl. APPEL 2005, S. 126).

Eine weitere wesentliche Rolle für das frühe Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte spielt die Ritualisierung. Rituale sind regelmäßig wiederkehrende Sequenzen, die zur Strukturierung des Unterrichts beitragen und den Schülern Sicherheit

vermitteln (vgl. BERKHAN 2004, S. 310). Außerdem hilft der Einsatz von ritualisierten Redemitteln, das Sprachbad zu reduzieren und zu strukturieren. Damit trägt er dazu bei, dass der Schüler nicht in diesem Sprachbad „untergeht“ (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2003, S. 9). Ritualisierte Unterrichtsformen bieten vor allem für schwächere Schüler die Möglichkeit, durch ihren immer wiederkehrenden gleichen sprachlichen Ablauf den Wortschatz im Gedächtnis zu verankern (vgl. REMMERT 2003, S. 5).

Die Auswahl des Sprachmaterials für den frühbeginnenden Englischunterricht stellt für Lehrkräfte an der Schule für Sprachbehinderte eine besondere Herausforderung dar. Es gilt dabei, die besonderen Lernvoraussetzungen der Schüler hinsichtlich der Artikulation, der auditiven Diskriminierung und der Merkfähigkeit zu berücksichtigen. Deshalb kommt es darauf an, den Schülern einfache Strukturen anzubieten, die aber in jedem Fall sprachlich korrekt und für die Schüler bedeutsam sind. Im Vergleich zur Auswahl des Sprachmaterials an der Grundschule geht es also um eine sinnvolle Reduktion des sprachlichen Angebots (vgl. FRONEMANN 2003, S. 1).

Das mehrdimensionale Lernen stellt ebenfalls einen wichtigen Aspekt des frühen Fremdsprachenlernens an der Schule für Sprachbehinderte dar. Den Schülern sollte im Unterricht in der Fremdsprache ermöglicht werden, sich über verschiedene Zugangsweisen dem Verständnis der Zielsprache anzunähern. Die Aktivierung aller Lernkanäle erleichtert es den Schülern verschiedene Zugänge zur Zielsprache zu finden. Sie erfolgt über verschiedene methodische Mittel. Von Bedeutung sind hier vor allem der überzogene Einsatz mimischer und gestischer Mittel sowie Rollenspiele (vgl. BERKHAN 2004, S. 310).

Die Anschaulichkeit, die den Schülern als wichtige Hilfe im Lernprozess dient, wird mit Hilfe einer ausgeprägten Körpersprache sowie übertriebenen gestischen und mimischen Ausdrucksweisen und dem Einsatz von realen Gegenständen im Unterricht ebenfalls unterstützt (vgl. HINZ 2003, S. 1). Es sollte mit allen Sinnen gelernt werden. Lerninhalte werden durch den Einsatz von Bildmaterial, Versen/Reimen, Liedern, Bewegungen und Spielen verankert. Dies entspricht dem didaktisch-methodischen Grundsatz des frühen Fremdsprachenlernens an der Grundschule. Jedoch kommt diesem an der Schule für Sprachbehinderte vor allem hinsichtlich der Aktivierung verschiedener Lernkanäle eine ganz besondere Bedeutung zu. Dies geschieht insofern, als viele Schüler dieser Schulart Auffälligkeiten im auditiven Bereich zeigen und das Lernen mit

allen Sinnen sich hier sehr lukrativ einsetzen lässt und den Schülern in ihren Problemen entgegen kommt (vgl. FRONEMANN 2003, S. 1).

Fremdsprachenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte folgt einer bewegungs- und handlungsorientierten Vorgehensweise, nach der sich auch der gesamte Unterricht richtet. Die Sprach- und Bewegungsfähigkeit eines Menschen stehen in enger Verbindung zueinander. Diese Verbindung zeigt sich an sprachauffälligen Kindern deshalb, weil es unwahrscheinlich ist, dass eine Sprachstörung ohne eine Beeinträchtigung der Grob- und/oder Feinmotorik auftritt (vgl. HEINEMANN 2003, S. 3). Das Sprachenlernen soll mit Hilfe der handelnden Umsetzung von Sprache erfolgen. Durch Handlungen in Verbindung mit Sprache sollen die Schüler im fremdsprachlichen Unterricht einbezogen werden (vgl. ebd. S. 3). Diese Handlungsorientierung könne sich laut BERKHAN (2004, S. 310) auch positiv auf die Motorik des Schülers auswirken und ihn in seinem Sozialverhalten stärken.

Meines Erachtens kommt es im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte darauf an, sich auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler einzustellen und diese zu berücksichtigen. Es ist meiner Erfahrung nach nicht möglich, die Grundschulkonzeption gänzlich auf die Schule für Sprachbehinderte zu übertragen, da dies den Schülern nicht gerecht werden würde. Aber auch mit einer modifizierten Grundschulkonzeption, die auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler eingeht, kann der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht an seine Grenzen stoßen. Gleichzeitig eröffnet er den sprachbehinderten Schülern aber auch Möglichkeiten. Auf diese Möglichkeiten und Grenzen möchte ich im Folgenden näher eingehen.

5.4 Möglichkeiten und Grenzen des frühen Fremdsprachenlernens an der Schule für Sprachbehinderte

Erfahrungen aus dem frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht in der Pilotphase haben gezeigt, dass sich die sprachlichen Probleme der Schüler, die in ihrer Muttersprache schwere Entwicklungsverzögerungen aufweisen und/oder eine zentralauditive Wahrnehmungsschwäche haben, nicht zwingend auf das Zielsprachliche System übertragen. Das frühe Fremdsprachenlernen kann auch sprachbehinderten Schülern als Chance dienen, ihre muttersprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Auch auf andere Be-

reiche kann sich dies entwicklungsfördernd auswirken (vgl. DEININGER u. a. 2003, S. 6).

Weitere Möglichkeiten, die Schülern mit Sprachbehinderung durch das frühe Fremdsprachenlernen eröffnet werden könnten, sind eine bewusstere Artikulation und eine Erweiterung ihres Phonemsystems. Außerdem könnten die Schüler in der Konfrontation mit der Fremdsprache zu einem Nachdenken über die Sprache und deren Strukturen gelangen, was mit dem Begriff der „Sprachbewusstheit“ umschrieben werden kann. Auch die auditive Wahrnehmung könnte sich durch die gezielte Förderung im ziel-sprachlichen Unterricht verbessern. Die Schüler haben im fremdsprachlichen Unterricht die Möglichkeit, Erfolgserlebnisse zu erreichen, da das Erlernen der Fremdsprache für sie gewissermaßen einen Neuanfang darstellt (vgl. MERZ 2003, S. 1). Durch den frühen Fremdsprachenunterricht können sprachbehinderte Schüler vor allem in den nachfolgenden Bereichen sprachtherapeutisch gefördert werden:

- Artikulation (besonders durch den Einsatz von PMS Zeichen, korrekktivem Feedback und Sprechpausen, die die Kinder füllen können)
- Auditive Diskrimination
- Auditive Aufmerksamkeit
- Auditive Merkfähigkeit
- Hörverstehen (Verstehen des Sinnbezugs)
- Verknüpfung von Sprache und Bewegung
- Rhythmisches Sprechen, richtiges Betonen
- Förderung der Feinmotorik und der visuellen Wahrnehmung (Malen, Falten, Puzzle)

(ebd. S. 4)

Sprachbehinderte Schüler können durch die sprachtherapeutische Förderung, die auch im frühen Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommt durchaus Lernfortschritte machen. Sie lassen sich mit großer Motivation auf die Fremdsprache ein und können diese verstehen und anwenden (vgl. ebd. S. 3).

In den Erfahrungen aus der Pilotphase zeigte sich, dass Lautkorrekturen von Schülern in der Fremdsprache besser angenommen werden konnten, als im Deutschen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Fremdsprache nicht emotional vorbelastet ist wie das Deutsche, für das die meisten Schüler bereits ein Störungsbewusstsein aufgebaut haben (vgl. SCHLENTNER 2005, S. 140ff). Dass der frühe Fremdsprachenun-

terrichtet aber dazu führt, dass Artikulationsprobleme behoben werden können, ist unwahrscheinlich (vgl. FÜSSENICH 2005a, S. 119).

Nach BERKHAN (2004, S.315) fördere die Auseinandersetzung mit dem fremden Sprachsystem, wie sie im Englischunterricht erfolgt, auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachsystem. So könne die Sprachbewusstheit der Kinder gefördert werden (vgl. ebd., S.315).

In der Ergänzung zum Bildungsplan für das frühe Fremdsprachenlernen wird davon ausgegangen, dass muttersprachliches und zielsprachliches Lernen viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Es besteht die Möglichkeit, dass beide sich in ihrer Entwicklung positiv beeinflussen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2001, S. 13). In den Zielformulierungen wird dieser Einfluss noch einmal aufgegriffen, indem erwähnt wird, dass die Schüler zu einem Sprachbewusstsein und einer Sprachlernkompetenz geführt werden sollen und das differenzierte Erfassen und Verwenden der Muttersprache ausgebaut werden soll (vgl. ebd. 29f).

Das Fremdsprachenlernen an der Grundschule und an der Schule für Sprachbehinderte orientiert sich stark am natürlichen Erstspracherwerb (vgl. MERZ 2003, S. 1). Diese Orientierung ist jedoch insofern kritisch zu betrachten, als die sprachbehinderten Schüler schon einmal nicht in der Lage waren, ihre Familiensprache unter natürlichen Bedingungen problemlos zu erwerben (vgl. FÜSSENICH 2005a, S. 120). Gerade bei sprachbehinderten Schülern kann keine Sprachlernkompetenz und Einsicht in Sprachstrukturen, die sich aus der sicher erworbenen Erstsprache ergeben, vorausgesetzt werden (vgl. MERZ S. 1). In ihrer Sprachentwicklung zeigen sich Störungen oder Verzögerungen, die sich auf den verschiedenen Sprachebenen, wie der phonetisch-phonologischen, der syntaktisch-morphologischen, der semantisch-lexikalischen, der pragmatischen und der schriftsprachlichen Ebene manifestieren. Diese Störungen bzw. Verzögerungen hängen oft mit Beeinträchtigungen in anderen kindlichen Entwicklungsbereichen zusammen (vgl. ebd. S. 1).

Die Erfahrungen aus der Pilotphase haben auch gezeigt, dass es an der Schule für Sprachbehinderte Schüler gibt, denen es nicht möglich sein wird, in der fremdsprachlichen Kompetenz das Grundschulniveau zu erreichen. Dies zeigt sich aber als grundlegendes Problem der Schule für Sprachbehinderte, die sich als Durchgangsschule am Bildungsplan der Grundschule orientiert. Es kommt an den Schulen deshalb vor allem darauf an, die Schüler zu unterstützen und den Leistungsdruck, der ihnen entgegen gebracht wird zu mindern oder ganz zu verhindern (vgl. SCHLENTNER 2005, S. 140ff).

In Einzelfällen kann der fremdsprachliche Unterricht auch ausgesetzt werden, um ihm eine allgemeine Sprachförderung entgegen zu setzen. Dies muss jedoch eine absolute Ausnahme bleiben und genauestens abgewägt werden, da dem Schüler auch mit unterstützenden Unterrichtsmethoden und Abstufungen in der später folgenden Leistungsbeurteilung entgegengekommen werden kann (vgl. ebd. S. 140ff).

6. Praktischer Teil

Dem folgenden praktischen Teil meiner Arbeit möchte ich die theoretischen Überlegungen des ersten Teils zugrunde legen und meine Untersuchung davon ausgehend gestalten. Auch eine Interpretation der Untersuchungsergebnisse erfolgt auf der Grundlage der theoretischen Darstellungen.

6.1 Beschreibung der Ausgangslage

Im Rahmen meiner Zulassungsarbeit hatte ich die Möglichkeit, über den Zeitraum von zwei Wochen mit einer Gruppe von Schülern der zweiten Klasse am Sprachheilzentrum Ravensburg verschiedene Untersuchungen zu den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler und auch eine Unterrichtseinheit auf Englisch in der Kleingruppe durchzuführen. Außerdem hospitierte ich im Englischunterricht der Klasse. Die zweite Klasse, in der ich meine Untersuchung durchführte, wird von zwölf Kindern besucht. Einige der Schüler wachsen mehrsprachig auf. Die Sprachen, die in der Klasse vertreten sind, sind: Türkisch, Russisch, Portugiesisch und Englisch.

Die Gruppe, mit der ich die Unterrichtseinheit durchführte, bestand aus fünf Schülern, darunter vier Jungen und ein Mädchen. Schon im Vorfeld hatte ich, im Rahmen meiner Untersuchung, die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten der Schüler mit Hilfe des Materials zum Schriftspracherwerb von FÜSSENICH und LÖFFLER (2005b) überprüft. Anhand der Ergebnisse und nach Durchsicht der Schülerakten wählte ich zwei Schüler für genauere Beobachtungen aus, die mir besonders interessant erschienen. Darunter war ein Schüler, der zweisprachig aufwächst und dessen Zweitsprache Englisch ist. Seine Erstsprache ist Deutsch. Nach Aussagen des Lehrers bringe er aber seine vorhandenen Vorkenntnisse bezüglich der englischen Sprache nicht in den Unterricht ein. Ganz im Gegenteil seien seine Leistungen im Vergleich zu den anderen Schülern eher schlecht. Es kam bei diesem Schüler deshalb auch darauf an, herauszufinden, warum seine Motivation für den Englischunterricht so gering ist. Im Verlauf des praktischen Teils meiner Arbeit werde ich die beiden Schüler, in Bezug auf ihre sprachlichen Auffälligkeiten, ihre schriftsprachlichen Leistungen im Deutschen und ihre Fähigkeiten im Englischunterricht, noch genauer beschreiben. Auf die genaue Beschreibung der anderen Schüler wird verzichtet, da dies nicht im Rahmen dieser Arbeit liegen würde.

Wie bereits erwähnt, bestand die Lerngruppe mit der die Unterrichtseinheit auf Englisch durchgeführt wurde aus insgesamt fünf Schülern. Alle Schüler dieser Lerngruppe wachsen mehrsprachig auf, jedoch mit ganz unterschiedlichen Erst- und Zweitsprachen, darunter Russisch, Türkisch, Portugiesisch und Englisch. Für manche Schüler ist die Erstsprache Deutsch, jedoch werden sie in ihrem sozialen Umfeld noch mit der anderen Sprache konfrontiert, so dass hier davon gesprochen werden kann, dass diese Sprache die Zweitsprache ist. Dies ist z.B. bei Simon der Fall, dessen Zweitsprache Englisch ist. Die Auswahl der Schüler, die in meiner Arbeit genauer beschrieben werden, gründete auf Untersuchungen zum (schrift-)sprachlichen Bereich im Deutschen sowie Beobachtungen während der Unterrichtseinheiten und der Durchsicht der Schülerakten. Ausgewählt wurden die beiden Schüler, weil sie im schriftsprachlichen Bereich noch Schwierigkeiten bei verschiedenen Aspekten zeigten und weil beide Schüler sowohl bei Unterrichtsbeobachtungen als auch in der Gruppensituation durch ihr Verhalten auffielen. Auch im Hinblick auf die in der Schülerakte der beiden Schüler beschriebenen Auffälligkeiten hielt ich eine genauere Betrachtung der Fähigkeiten dieser beiden für interessant und mit Blick auf das frühe Fremdsprachenlernen für sinnvoll.

6.2 Englischunterricht in der Klasse

Der Englischunterricht findet an zwei Tagen in der Woche jeweils 45 Minuten lang statt. Es wird jedoch versucht, die Zielsprache auch in andere Unterrichtsfächer zu integrieren, indem z.B. in Mathematik Rechenaufgaben auf Englisch gestellt werden, wenn im Englischunterricht parallel die Zahlen gelernt werden.

In der Klasse wird das Lehrwerk „Bumblebee 2“ verwendet. Die Biene „Bumblebee“ bietet den Schülern eine Identifikationsfigur für den Englischunterricht und scheint bei den Schülern beliebt zu sein. Der Lehrer hat sich für die Verwendung eines Lehrwerks entschieden, da dies, seinen Aussagen zufolge, viele Orientierungshilfen für den Unterricht bietet. Im Zusatzmaterial zum Lehrbuch gibt es außerdem die Möglichkeit, „native speaker“ auf einer Begleit-CD zu hören. Das Zusatzmaterial zum Schülerbuch bietet viele Anregungen zur methodischen Unterrichtsgestaltung, wie z.B. Lieder und Reime, die auf der CD auch jeweils von einem „native speaker“ gesprochen bzw. gesungen werden. Im Lehrwerk selbst gibt es viele Bastelanleitungen. Die Seiten sind sehr bunt und kindgerecht gestaltet, damit die Schüler angesprochen und motiviert werden. Jedoch ist das Lehrwerk für Grundschulen konzipiert. Dies bedeutet, dass es nicht in jeglicher Hin-

sicht für eine Gestaltung des Unterrichts an der Schule für Sprachbehinderte übernommen werden kann. Nach Aussagen des Lehrers der Klasse, dient es ihm aber zur Orientierung und er erhält Anregungen für seine Unterrichtsgestaltung.

Insgesamt zeigt die Klasse, nach Aussagen des Lehrers, eine hohe Motivation für die Fremdsprache Englisch, jedoch sind die Fähigkeiten der einzelnen Schüler auf sehr unterschiedlichem Niveau. Der Unterricht wird spielerisch gestaltet und gibt den Schülern die Möglichkeit, sich aktiv zu beteiligen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung war die Einheit zum Thema „Numbers“ abgeschlossen und die Schüler waren mit den Zahlen bis 20 vertraut. Der Unterricht wird vorwiegend in der Zielsprache Englisch gehalten, jedoch kommt es auch immer wieder zu Übersetzungen ins Deutsche. Dies geschieht vor allem dann, wenn die Schüler zielsprachliche Äußerungen nicht verstehen. Im Unterricht wird auch auf Englisch gesungen, wobei sich die Schüler hier ganz unterschiedlich, je nach ihren Fähigkeiten, einbringen können. Den Schülern wird die Möglichkeit gegeben, sich in Spielen wie z.B. „I spy with my little eye“ auch sprachlich aktiv einzubringen. Mimik und Gestik wird im Unterricht verstärkt eingesetzt, um den Schülern das Verstehen der Zielsprache zu erleichtern. Zur Einführung neuer, unbekannter Wörter werden Bilder, die an die Tafel gemalt werden, oder reale Gegenstände verwendet. Im Unterricht wird versucht, allen Schülern gerecht zu werden und mit einer möglichst vielfältigen Aktivierung der Lernkanäle allen Schülern die Möglichkeit zu geben, sich in den Unterricht einzubringen.

6.3 Beschreibung der Untersuchung

Ziel der Untersuchung sollte es sein, die Fähigkeiten der Schüler im schriftsprachlichen Bereich des Deutschen zu analysieren. Schwierigkeiten in diesem Bereich, die sich möglicherweise auch auf das frühe Fremdsprachenlernen auswirken könnten, sollten herausgestellt werden. Außerdem wurden noch andere Fähigkeiten, wie metasprachliche Fähigkeiten und die akustische Merk- und Differenzierungsfähigkeit untersucht. Probleme in diesen Bereichen können das frühe Fremdsprachenlernen ebenfalls beeinflussen. Des Weiteren beobachtete und analysierte ich den Lernstand der Schüler im Englischunterricht. Darauf aufbauend sollten mögliche Einschränkungen, die sich für das frühe Fremdsprachenlernen aufgrund ihrer Sprachbehinderung ergeben, herausgearbeitet werden. Daraus wurden Konsequenzen für das frühe Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte gezogen.

Zunächst wurden die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schüler im Deutschen mit Hilfe der Diagnosematerialien von Füssenich und Löffler überprüft (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b). Dies geschah, um Aussagen über (schrift-)sprachliche Fähigkeiten der Schüler machen zu können. Da die untersuchten Schüler zweisprachig aufwachsen und die Alphabetisierung bei einigen in der Zweitsprache Deutsch erfolgt, war dies besonders interessant. Vor allem ging es darum, zu untersuchen, ob die Schüler die Beziehung zwischen der Laut und Schriftstruktur der Sprache verstanden haben (vgl. FÜSSENICH 2001, S. 16). Probleme beim Erwerb der Schriftsprache könnten sich auch auf den Erwerb der Fremdsprache negativ auswirken (vgl. dazu Kapitel 5.1).

Es wurden die Materialien zum alphabetischen Schreiben sowie Auszüge aus den Materialien zur Sprachreflexion und zum Verfassen von Texten („Das mag ich! Das mag ich nicht!) gewählt.

Im Bereich „Wissen über Sprache“ des Diagnosematerials wählte ich die Aufgaben eins bis fünf aus. Die weiteren Aufgaben wären zu diesem frühen Zeitpunkt des Schuljahres für die Schüler womöglich noch zu komplex gewesen. Die Aufgaben zum Bereich „Wissen über Sprache“ dienen dazu, Aussagen über die metasprachlichen Fähigkeiten der Schüler machen zu können. Metasprachliche Fähigkeiten spielen im Hinblick auf das Lernen von Fremdsprachen eine wesentliche Rolle (vgl. dazu Kapitel 4.5). Wichtig in diesem Bereich war auch, zu sehen, ob sich die Schüler auf die formale Ebene der Sprache begeben können, oder dabei noch Schwierigkeiten zeigen.

Die Aufgabe zum Bereich „Texte verfassen“ wurde gewählt, weil auch sie einen Einblick in die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schüler bietet. Außerdem lässt sie erkennen, ob diese die Funktion der Schrift verstanden haben und eigene Schreibideen entwickeln können. Auf eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Aufgaben wird an dieser Stelle verzichtet. Diese findet sich bei FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b.

Zusätzlich zu diesen Aufgaben, die Aussagen über den Entwicklungsstand der Schüler im schriftsprachlichen Bereich des Deutschen und ihren metasprachlichen Fähigkeiten zulassen, führte ich mit den zwei ausgewählten Schülern noch den Mottiertest durch. Dabei sollte ihre akustische Merk- und Differenzierungsfähigkeit überprüft werden. Auch diese ist für das frühe Fremdsprachenlernen bedeutsam. Es sollte festgestellt werden, inwieweit die Schüler in der Lage sind, zuvor Gehörtes zu speichern und korrekt wiederzugeben.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Untersuchungen im ersten Teil, führte ich im zweiten Teil der Untersuchung mit den Schülern in der Kleingruppe eine Unterrichtseinheit auf Englisch zum Thema „Colours“ durch. Die einzelnen Teile der gesamten Unterrichtseinheit verteilte ich auf mehrere kleine Sequenzen von einer halben Stunde. Während der Durchführung der Einheit beobachtete ich vor allem die zwei ausgewählten Schüler. Außerdem wurde ein Vergleich zum Rest der Gruppe hergestellt, der sich auf das Hörverstehen, die Sprachproduktion sowie die Motivation bezog. Die Unterrichtseinheit bestand aus verschiedenen Segmenten. Bei der Auswahl der einzelnen Bestandteile der Unterrichtseinheit achtete ich darauf, dass der Unterricht den didaktischen Grundprinzipien des frühbeginnenden Englischunterrichts folgt (siehe dazu auch Kapitel 4.1). Die Aufgaben wählte ich nach den Prinzipien der Handlungs-, Erlebnis- und Spielorientierung aus. Sie sollten für die Schüler aber auch kleine Herausforderungen darstellen, die bewältigt werden müssen. Es wurden Hörverstehensübungen sowie Aufgaben im Sinne der *Total physical response* durchgeführt. Die Schüler sollten aber auch zum eigenen Sprechen angeregt werden.

Die Lernziele der Einheit lagen darin, dass die Schüler am Ende die englischen Farbadjektive sowohl im rezeptiven, als auch im produktiven Wortschatz gespeichert haben sollten. Außerdem sollten im rezeptiven Wortschatz noch die Wörter „caterpillar, t-shirt, hang up, colour“ vorhanden sein. Dies wurde anhand der verschiedenen Aufgaben und der Hörverstehensleistungen der Schüler überprüft. Ein weiteres Lernziel auch in sprachtherapeutischer Hinsicht war, dass die Schüler lernen, bei Hörverstehensaufgaben auf bekannte Signalwörter zu achten. Des Weiteren sollte ihnen bewusst gemacht werden, dass sie mit Hilfe nonverbaler Mittel, wie der Gestik und Mimik, die in besonderem Maße eingesetzt wurden, ihr Sprachverständnis erweitern können.

Es sollten möglichst viele verschiedene Lernkanäle der Schüler angesprochen werden. Dies trägt zu einem besseren Verständnis der Zielsprache bei (vgl. dazu Kapitel 5.3). Ziel war auch, die Schüler zu eigenen Sprachproduktionen anzuregen. Das sollte aber aus ihrer eigenen Motivation heraus und in anregenden Situationen geschehen. Mit Hilfe der Hörverstehensübungen konnte das Sprachverständnis der Schüler überprüft werden, indem die entsprechenden Reaktionen auf die zielsprachlichen Äußerungen beobachtet wurden.

Im Folgenden werden die einzelnen Teile, aus denen sich die kleine Unterrichtseinheit zusammensetzt näher beschrieben.

Zu Beginn wurde das Vorwissen der Schüler überprüft. Das Thema Farben war bereits

im ersten Schuljahr Thema und taucht im zweiten Schuljahr erneut auf. Die Schüler sollten zunächst die Farben anhand kleiner farbiger T-Shirts benennen. Es zeigte sich, dass die Schüler die Namen der Farben nicht mehr gespeichert hatten und diese alle wiederholt werden mussten.

Nach mehrmaliger Wiederholung der Farbadjektive und deren Überprüfung, folgte eine Hörverstehensaufgabe. Die Schüler wurden aufgefordert, die T-Shirts an eine Wäscheleine zu hängen. Es ging dabei darum, das Hörverstehen der Schüler anhand der entsprechenden Reaktionen auf die zielsprachlichen Äußerungen zu überprüfen. Bei dieser Aufgabe zeigte sich, ob sie bereits in der Lage waren, bekannte Signalwörter aus einer Äußerung herauszuhören. Die entsprechende Aufforderung lautete z.B.: „Please hang up the blue t-shirt“. Die geforderte Reaktion wurde zum besseren Verständnis einmal von mir sprachbegleitend vorgemacht.

Im weiteren Verlauf sollten die Schüler noch ein Blatt mit verschiedenen T-Shirts ausmalen und dabei die geforderten Farben verwenden. Die entsprechende Aufforderung lautete z.B.: „Please colour t-shirt number three green“. Zu Beginn wurde sichergestellt, dass die Schüler die Namen der Zahlen kennen und wissen, in welcher Reihenfolge sie die T-Shirts durchzählen müssen. Die Reihenfolge der Farben war: red, green, orange, purple, blue, black, brown, white, yellow. Auch diese Übung diente der Überprüfung des Hörverstehens der Schüler. Aus ihren Reaktionen und der richtigen Farbverwendung wurde ersichtlich, ob sie die Äußerung verstanden haben. Auch konnte aufgrund der Gruppengröße beobachtet werden, welche Schüler sich bei der Lösung der Aufgabe an den anderen orientierten.

Im dritten Schritt wurde noch ein Würfelspiel gespielt, bei dem die Schüler zu eigener aktiver Sprachproduktion angeregt werden sollten. Die Schüler rückten hierbei um die gewürfelte Augenzahl vor und benannten die Farbe, auf der sie gelandet waren. Das Würfelspiel verknüpfte ich mit dem Vorwissen der Schüler, indem ich sie aufforderte, die gewürfelte Augenzahl auf Englisch zu benennen.

Nach der Einführung und Festigung der Farbadjektive führte ich eine Einheit aus dem, in der Klasse verwendeten, Lehrwerk „Bumblebee 2“ durch. Hierbei ging es ebenfalls um das Hörverstehen. Die Schüler sollten eine kurze Signalgeschichte auf der Begleit-CD anhören. Die Schüler waren zunächst aufgefordert, auf das entsprechende Bild, das im Dialog beschrieben wird, zu zeigen. Der Dialog war sprachlich sehr reduziert, damit den Schülern ein Hörverstehen ermöglicht wurde. Um das Hörverstehen der Schüler zu überprüfen und zu sichern, wurde anschließend auf Deutsch mit ihnen über die kurze

Geschichte gesprochen.

Nach mehrmaligem Anhören der Signalgeschichte bekamen die Schüler die Aufgabe, eine Raupe farblich in der Reihenfolge auszumalen, in der die Farben in dem Dialog vorkamen. Eine Signalgeschichte dient dazu, auditive Wahrnehmungsaufgaben mit gezieltem, begrenztem Schwierigkeitsgrad mit Bewegung zu verbinden (vgl. HENNINGER 2003). Das Hörverstehen des kurzen Dialogs spielte erneut eine Rolle. Überprüft wurde dieses anhand des richtigen Ausmalens und anhand von Beobachtungen, ob Schüler sich beim Erfüllen der Aufgabe an anderen orientieren. Wichtig war mir vor allem, zu sehen, ob die Schüler, die mit dem Verständnis der zielsprachlicher Sequenzen noch Probleme hatten, dennoch in der Lage waren, aus dem Dialog bekannte Signalwörter herauszuhören.

Zum Abschluss der Einheit wurde dann noch eine Raupe gebastelt, die aus verschiedenen Farben bestand. Die Anleitung zum Basteln gab ich den Schülern auf Englisch, im Vergleich zu den im Lehrwerk beschriebenen Vorgaben aber in stark vereinfachter und reduzierter Form. Im Vorfeld machte ich mir Gedanken über eventuell auftretende Schwierigkeiten, um die Bastelanleitung dann den Möglichkeiten der Schüler anzupassen und an einigen Stellen entsprechend zu vereinfachen. Mit dieser Aufgabe wollte ich überprüfen, ob die Schüler in der Lage waren, auch komplexere Anweisungen zu verstehen, indem sie meinerseits mit sprachbegleitenden Handlungen im mimischen und gestischen Bereich unterstützt wurden. Zur Überprüfung des Verständnisses diente erneut eine Beobachtung der Reaktionen seitens der Schüler.

Die gesamte Einheit bestand aus verschiedenen Hörverstehensübungen und Sprechanlässen. Auch bot sich mir, dank einer Hospitation im Englischunterricht der Klasse, die Möglichkeit, zu beobachten, ob die Schüler der Kleingruppe in der Lage waren, ihr Vorwissen im Vergleich zu den anderen Schülern der Klasse in den Unterricht einzubringen. Bei der Hospitation konnte ich auch beobachten, ob sie sich bewusst waren, dass sie das, im Klassenunterricht thematisierte, bereits in der Gruppe gelernt hatten.

Einige Wochen nach der Untersuchung führte ich noch ein Gespräch mit den beiden genauer überprüften Schülern. Zum einen diente dies dazu, weitere Informationen zu ihrer Erst- und Zweitsprache und deren Verwendung zu bekommen. Zum anderen wollte ich noch einmal Aufschluss über ihre sprachlichen Auffälligkeiten bekommen. Außerdem nutzte ich dieses Gespräch auch dazu, zu überprüfen, ob sie das in der Unterrichtseinheit Gelernte, noch wissen.

6.3.1 Beschreibung der Beobachtungen bezogen auf die gesamte Lerngruppe

Bei der Beobachtung der einzelnen Schüler während der Einheit in der Kleingruppe fielen vor allem die individuellen Unterschiede dieser im Hinblick auf ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten auf. Die besondere Lernsituation in der Kleingruppe ermöglichte es mir, zu beobachten, ob die Schüler die zielsprachlichen Sequenzen verstanden hatten, oder ob sie sich ohne die Situation zu verstehen an ihren Mitschülern orientierten. Außerdem konnte auch die unterschiedliche Motivation der Schüler für den zielsprachlichen Unterricht festgestellt werden.

Die gestellten Aufgaben, die vor allem die Fähigkeiten im Bereich des Hörverstehens überprüften, wurden von den Schülern sehr unterschiedlich umgesetzt. Bei einigen traten Sprachverständnisprobleme auf, die aber mit Hilfe mimischer und gestischer Mittel überwunden werden konnten. Diese Schüler benötigten keine Übersetzung der zielsprachlichen Äußerung. Es zeigte sich, dass die meisten Schüler, nach der mehrmaligen Wiederholung der Farbadjektive in der Lage waren, diese auch aktiv zu produzieren. Nur ein Schüler zeigte sowohl bei den Hörverstehensaufgaben, als auch bei der eigenen Produktion Schwierigkeiten, da er sich die Farbadjektive auch nach mehrmaligen Wiederholungen nicht merken konnte. Auch verständniserleichternde Mittel waren ihm keine Hilfe und er war oft auf die Übersetzung oder auf die Hilfe der anderen Schüler der Gruppe angewiesen. Dieser Schüler wurde daraufhin genauer überprüft. Die Ergebnisse dieser Überprüfung finden sich in Kapitel 6.5.

Die meisten Schüler der Kleingruppe waren in der Lage, auf Signalwörter zu hören und kamen mit den Anforderungen der Hörverstehensaufgaben zurecht. Auch komplexere Aufgabenstellungen, wie das Basteln der Raupe anhand meiner Anleitung, konnten sie bewältigen. Mimik und Gestik sowie sprachbegleitende Handlungen dienten ihnen hier als Verständnishilfe. Auffällig war aber, dass sie mit den Signalwörtern, die auf der CD dargeboten wurden zunächst mehr Probleme hatten, als bei meinen eigenen Äußerungen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Schüler sich motiviert an der Gruppensituation beteiligten und sicherlich auch von der Gruppengröße profitierten, da auf sie explizit eingegangen werden konnte. Dies ist im fremdsprachlichen Unterricht mit der ganzen Klasse sicherlich nicht immer der Fall. Dass die meisten Kinder von der Lernsituation in der Gruppe profitieren konnten, zeigte sich auch bei der Hospitation der Unterrichtssituation, in der sich, bis auf die beiden untersuchten Schüler, alle aktiv beteiligten und ihr

Vorwissen gegenüber den anderen Schülern einsetzen konnten und wollten. Die Untersuchung der beiden Schüler mit den daraus resultierenden Ergebnissen für das frühe Fremdsprachenlernen wird im Folgenden näher beschrieben.

6.4 Kind I: Simon¹⁰

6.4.1 Sprachbiographie und sprachliche Auffälligkeiten

Simon war zum Zeitpunkt der Untersuchung 7;4 Jahre alt. Er ist in Deutschland geboren, wächst jedoch zweisprachig auf, da seine Mutter Philippinerin ist und vorwiegend Englisch mit ihm spricht. Simons Vater ist Deutscher. In der Familie wird also sowohl Deutsch als auch Englisch gesprochen. Simons Erstsprache ist Deutsch, seine Zweitsprache Englisch. Seine Mutter spricht weder Englisch noch Deutsch auf dem Niveau einer Erstsprache. Es ist nicht ganz ersichtlich, welche Kompetenzen Simon im Englischen durch sein zweisprachiges Aufwachsen bereits besitzt. Nach Angaben seiner Mutter spreche sie hauptsächlich Englisch mit ihm. Auch er unterhält sich, seinen eigenen Angaben zufolge, mit seiner Mutter auf Englisch. Dennoch kann er die aus seinem zweisprachigen Aufwachsen vermeintlich vorhandenen Kompetenzen im Englischunterricht nicht einbringen. Vermutlich hat dies auch motivationale Gründe. Im außerfamiliären Bereich wird Simon, bis auf den Englischunterricht in der Schule, nicht mit seiner Zweitsprache Englisch konfrontiert.

Nach Aussagen des Lehrers ist aber auffällig, dass Simon hier seinen vermeintlichen Vorteil gegenüber den anderen Schülern nicht nutzt. Ganz im Gegenteil beteiligt er sich wenig bis gar nicht am fremdsprachlichen Unterricht und zeigt gegenüber den anderen Schülern teilweise sogar schwächere Leistungen. Zudem ist er wenig motiviert und scheint den Englischunterricht nicht besonders zu mögen.

Interessant war für mich deshalb auch, herauszufinden, warum Simon eine so geringe Motivation für den Englischunterricht und die englische Sprache zeigt und seinen Wissensvorsprung gegenüber den anderen Schülern nicht einbringen kann oder will.

¹⁰ Die Namen der Schüler wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

Sprachliche Auffälligkeiten

Während meiner Untersuchung fiel mir auf, dass Simon sprachliche Schwierigkeiten auf mehreren Sprachebenen zeigte.

In seiner Spontansprache traten auf der phonetisch-phonologischen Ebene noch phonologische Prozesse auf. Diese betrafen vor allem die Velarlaute /g/ und /k/, die in einigen Fällen alveolarisiert wurden. Bei Mehrfachkonsonanz traten Ersetzungen auf. So zum Beispiel beim Wort „Kreuz“. Simon ersetzte die Mehrfachkonsonanz beim Verschriften durch <tr>. Im mündlichen Bereich wurde /kr/ ebenfalls durch /tr/ ersetzt. Dies gilt auch für die Konsonantenverbindung /gr/, die von Simon als /dr/ realisiert wurde.

Auch auf der morphologisch-syntaktischen Ebene war Simons Sprache auffällig. Seine Äußerungen waren oft nur schwer verständlich und zeichneten sich durch eine dysgrammatische Sprechweise aus. Diese betraf vor allem den fehlenden Gebrauch von Artikeln, die Verwendung von Präpositionen und Dativ und Akkusativkonstruktionen.

Weiterhin fiel mir die Mundmotorik auf. Simon schob seinen Unterkiefer beim Sprechen sehr weit nach vorne. Diese auffällige Mundmotorik erschwerte ebenfalls ein Verständnis seiner Äußerungen.

Probleme lagen im Bereich der Lautunterscheidung, des Kurzzeitspeichers und des Wortschatzes.¹¹ Dieser eingeschränkte Wortschatz fiel mir auch während meiner Untersuchung immer wieder auf. Es fiel Simon sehr schwer, sich adäquat auszudrücken. Er stockte in seinen Äußerungen immer wieder, weil er nach den passenden Wörtern suchte. Sätze brach er ab und fing erneut an. Er versuchte dann die fehlenden Wörter zu umschreiben, dies gelang jedoch nicht immer. Auffällig war auch seine leise Sprechweise. Diese lässt vermuten, dass Simon sich seiner sprachlichen Schwierigkeiten bewusst und deshalb in der Kommunikation unsicher war.

Arbeits- und Sozialverhalten

Während der Zeit meiner Untersuchung schwankte Simons Motivation deutlich. Zeigte er zu Beginn noch viel Energie und Freude, so ließ dies mit der Zeit nach. Dies lässt

¹¹ Diese Information stammt aus Simons Schulakte, aus dem Überprüfungsprotokoll vom Vorkurs zur Förderung der Sprachverarbeitung/Schriftspracherwerb (2007). Die Informationen aus der Schulakte wurden herangezogen, da eine explizite Diagnose seiner sprachlichen Schwierigkeiten in der kurzen Zeit meiner Untersuchung nicht möglich war.

sich vermutlich auch mit seiner geringen Motivation dem Englischunterricht gegenüber erklären.

Auch in seinem Sozialverhalten war er auffällig. Es bereitete ihm Schwierigkeiten, mit den anderen Schülern zusammenzuarbeiten und er zeigte vor allem in Klassenverband immer wieder aggressive Verhaltensweisen gegenüber den anderen, wenn etwas nicht seinem Willen entsprach.

6.4.2 Ergebnisse der Untersuchung

Alphabetisches Schreiben (vgl. Anhang I, II und X)

Das Sortieren der Silben gelang Simon ohne Fehler. Beim Verschriften verwendete er Groß- und Kleinbuchstaben, jedoch ohne erkennbares Schema.

Bei der Schreibaufgabe zum alphabetischen Schreiben schrieb er fünf von insgesamt vierzehn Wörtern richtig. Simon kannte bereits die Graphemfolge <ei>. Dies zeigte sich an der korrekten Verschriftung des Wortes <Schwein>. Mit der Verschriftung von Mehrfachkonsonanz am Wortanfang hatte Simon keine Probleme. Alle Zielwörter, in denen die Mehrfachkonsonanz in initialer Position des Wortes auftaucht, waren richtig verschriftet. Medial bereitete ihm die Mehrfachkonsonanz aber Schwierigkeiten. Dies zeigte sich an den Beispielen <Gartazerk> und <tropete>.

Fehler die auftraten waren unter anderem Lautangleichungen, z.B. <trator> oder <trokotil>. Die meisten Fehler machte er aber durch die Auslassung von Graphemen, wie in den Beispielen <schlane>, <trator>, <tropete> ersichtlich wird. Eine weitere Fehlerquelle war die falsche Phonem-Graphem-Zuordnung, die im Beispiel <treuz> zu erkennen ist. Diese fehlerhafte Phonem-Graphem-Zuordnung könnte auch mit seiner mündlichen Sprache zusammenhängen. In dieser traten des Öfteren Alveolarisierungen auf, bei denen der Velarlaut /k/ nach vorne verlagert und durch den Laut /t/ ersetzt wurde.

Die Auslautverhärtung war ihm noch nicht bekannt. Dies wird aus seiner Verschriftung <Gartazerk> ersichtlich. Zweimal verwechselte er stimmhafte und stimmlose Konsonanten miteinander (<trache> und <trokotil>).

Im orthographischen Bereich schien ihm die Endung <er> bekannt zu sein, denn das Wort <Fenster> verschriftete er richtig. Die Großschreibung von Substantiven setzte er relativ inkonsequent ein.

Beim Schreiben sprach er die einzelnen Grapheme laut mit. Dies zeigt sein sprachanalytisches Vorgehen beim Verschriften von Wörtern. Er versuchte die richtigen Laute her-

herauszuhören, um sie dann verschriften zu können. Seine Leistungen im Bereich des alphabetischen Schreibens zeigen, dass er sich im Schriftspracherwerb auf der Stufe der phonetischen Schreibungen befindet (vgl. VALTIN 1993, S.68f). Nachdem er die einzelnen Laute verschriftet hatte, las er die Wörter noch einmal durch, um sie zu kontrollieren. Er zeigte dabei Korrekturverhalten, radierte „Fehler“ aus und verbesserte sie. Dies zeigt sich am Wort <Gartazerk>. Zunächst verschriftete er dieses mit dem Anfangsgraphem <k>, korrigierte sich dann aber und ersetzte es durch das Anfangsgraphem <g>.

Bei der Durchführung der Aufgabe wurde ersichtlich, dass Simon zwar eine beginnende Einsicht in die Phonem-Graphem-Beziehungen hat, jedoch auch noch Probleme vorhanden sind. Diese traten vor allem noch im Bereich der Phonem-Graphem-Zuordnung sowie der Auslassung von Graphemen auf. Das alphabetische Schreiben sollte intensiv geübt werden, damit Simon Sicherheit erlangt und auf dieser Basis später zur Einsicht in die Regeln der Orthographie gelangen kann.

Wissen über Sprache (vgl. Anhang III)

Simon konnte seine Adresse nicht komplett aufschreiben. Er schrieb an dieser Stelle nur seinen Namen und seinen Wohnort auf. Es ist nicht zu sagen, ob er mit dem Wort „Straße“ womöglich Schwierigkeiten hatte und dieses nicht in seinem Lexikon vorhanden war. Auch das Wort „Wohnort“ bereitete ihm zunächst Probleme. Hier wartete er aber, was die anderen Schüler schrieben. Dann war auch ihm bewusst, was an dieser Stelle von ihm gefordert war.

Bei der zweiten Aufgabe entdeckte er alle Reimwörter und löste die Aufgabe richtig. Das zeigte, dass Simon sich im Bereich „Reime finden“ auf die metasprachliche Ebene begeben konnte und in der Lage war, über Sprache nachzudenken und Ähnlichkeiten im Bereich der Klangbilder zu erkennen.

Beim Gliedern der Wörter in Silben traten jedoch Schwierigkeiten auf. Simon hat bei dieser Aufgabe zwei von fünf Wörtern falsch segmentiert. Das Wort <Banane> untergliederte er wie folgt: <B-a-na-ne-> und das Wort <Wassermelone> wurde in <Wa-sser-me-lo-ne> untergliedert. Sprache in Segmente zu gliedern, gelingt ihm also noch nicht in dem Maß, in dem er Reime finden kann. In diesem Bereich, der ebenfalls zu den metasprachlichen Fähigkeiten zählt, sind noch Probleme vorhanden.

Die vierte Aufgabe gelang Simon ebenfalls nur teilweise. Er fand zwar drei Wörter, verschriftete aber nur eins davon korrekt. Die falschen Schreibweisen, die es dem Leser unmöglich machen, die Wörter zu verstehen, waren ihm aber nicht bewusst. Bei den anderen Wörtern wurden die Grapheme <mm> ausgelassen, so dass skelettähnliche Verschriftungen das Ergebnis waren. Dies verweist auch wieder auf die Probleme, die teilweise beim alphabetischen Schreiben noch vorhanden sind. Den zweiten Teil der Aufgabe ließ ich weg, da ich die Schwierigkeiten bei der Lösung des ersten Teils der Aufgabe bemerkt hatte und verhindern wollte, dass Simons Motivation nachließ.

Die Aufgabe zum Vertauschen der Grapheme gelang Simon gut. Er zeigte keine größeren Schwierigkeiten und hatte die Aufgabe verstanden. Es gelang ihm, bei drei der vier Wörter, das Anfangsgraphem so zu tauschen, dass neue Wörter entstanden. Drei von vier Wörtern wurden von ihm richtig verändert. Nur beim letzten Wort machte er einen Fehler. An dieser Stelle verschriftete er <Nutela>. Es zeigte sich auch hier, dass Simon zumindest teilweise in der Lage ist, sich auf die formale Ebene der Sprache einzulassen. Durch das Vertauschen der Anfangsgrapheme gelang es ihm, Reimwörter zu finden. Beim letzten Wort vergaß er aber vermutlich die eigentliche Aufgabenstellung des Vertauschens der Anfangsgrapheme und er beschränkte sich hier darauf ein „Reimwort“ zu finden, ohne auf das Vertauschen des Anfangsgraphems zu achten. Dies ist jedoch nur eine Vermutung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Simon Wissen über Sprache besaß, das es ihm ermöglichte, die ihm gestellten Aufgaben größtenteils richtig zu lösen. Probleme zeigten sich noch beim Gliedern in Silben. Simon ist teilweise in der Lage, auf die lautliche und metasprachliche Ebene zu gehen und sich mit Sprache auseinanderzusetzen.

Verfassen von Texten (vgl. Anhang IV)

Diese Aufgabe wurde ausgewählt, weil sie erkennen lässt, wie weit die Schüler beim Schriftspracherwerb sind und ob ihnen die Funktion der Schrift bekannt ist.

Bei dieser Aufgabe verschriftete Simon vorwiegend einzelne Wörter. Auffällig war jedoch, dass er zu schreiben begann mit den Wörtern <ich mak>, diese jedoch wieder ausradierte, nachdem seine Mitschüler nur Einzelwörter verschrifteten. Dies deutet darauf hin, dass er sich nicht sicher war, was an dieser Stelle von ihm verlangt wurde und sich deshalb an den anderen orientierte.

Simon verschriftete insgesamt 24 einzelne Wörter. Gegen Ende der Aufgabe versuchte er auch Sätze zu bilden. Der Text war nur teilweise verständlich, da einige Wörter nur aus dem Kontext oder gar nicht zu verstehen waren. Dies lag an deren fehlerhaften und unverständlichen Verschriftung. Simon benutzte in seinem Text Verben und Nomen. Bei der Groß- und Kleinschreibung ließ sich noch keine Regelmäßigkeit erkennen. Die Verschriftungen von Simon waren zum größten Teil alphabetisch (z.B. <Schbilen>, <Ferschteken>), gleichzeitig aber auch gekennzeichnet durch Graphemauslassungen, so dass die Verständlichkeit teilweise erheblich erschwert war. Simon war in der Lage seine Schreibweisen zu korrigieren. So überschrieb er z.B. das <g> am Ende des Wortes <Musig> mit einem <k> und berichtigte seine fehlerhafte Schreibweise. Dies deutet darauf hin, dass Simon erste Ansätze zeigte, über seinen eigenen Text zu reflektieren und Fehler zu erkennen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, S.136).

Das Verschriften von Sätzen schien ihm noch Schwierigkeiten zu bereiten, da diese nicht verständlich waren. Diese Unverständlichkeit könnte mit seinen Defiziten im morphologisch-syntaktischen Bereich der mündlichen Sprache zusammenhängen. Auf dieser Sprachebene traten auch in der mündlichen Sprache immer wieder Probleme durch Auslassungen von grammatischen Funktionswörtern oder anderen Wortarten auf. Diese Schwierigkeiten schienen sich demnach auf den schriftsprachlichen Bereich zu übertragen. Wortgrenzen waren durch Lücken markiert. Am Satzanfang schrieb er klein und machte an das Satzende keinen Punkt.

Das auftretende Korrekturverhalten Simons zeigte, dass er in der Lage war, sich auch in diesem Bereich auf die formale Ebene der Sprache einzulassen und über das von ihm verschriftete zu reflektieren.

Mottiertest (vgl. Anhang V)

Der Mottiertest dient der Prüfung der phonematischen Speicherung, der sprechmotorischen Koordination und der Artikulation. Der Test ermöglicht es, die akustische Merkfähigkeit der Schüler zu überprüfen (vgl. GRISSEMANN ⁵1996, S. 15).

Ich entschied mich für die Durchführung dieses Tests, um das Kurzzeitgedächtnis und die auditiven Wahrnehmungs- und Speichermöglichkeiten der untersuchten Schüler zu erfassen.

Bei der Durchführung dieses Verfahrens zeigten sich Simons Schwierigkeiten in diesem Bereich deutlich. Insgesamt reproduzierte er elf Silbengebilde von insgesamt 30 richtig.

Dieser Wert ist niedrig und liegt nur wenig über dem, in der zweiten Klasse zu erreichenden Minimalwert, der bei neun liegt.

Bei den zweigliedrigen Silbengebilden zeigten sich keine Schwierigkeiten. Diese konnte Simon alle korrekt wiedergeben. Erste Probleme traten jedoch bei dreisilbigen Gebilden auf. An dieser Stelle gab er drei von sechs falsch wieder und nahm bei den Wörtern Lautangleichungen vor. Dies deutet darauf hin, dass neben der akustischen Merkfähigkeit auch seine phonetische Differenzierungsfähigkeit eingeschränkt ist. Die Schwierigkeiten häuften sich bei vier Silben. Er war hier nur noch in der Lage zwei Wörter korrekt wiederzugeben. Teilweise reduzierte er die viergliedrigen Silbengebilde auf zwei Silben. Bei den anderen kam es erneut zu Lautangleichungen. Ab einer Sequenz von fünf Silben war ihm die korrekte Wiedergabe nicht mehr möglich. Er zeigte sich sehr bemüht, dennoch wurde schnell deutlich, dass er nicht mehr in der Lage war, die Silbengebilde richtig aufzunehmen und zu speichern, um sie dann korrekt wiedergeben zu können. Seine Bemühungen waren mit großen Anstrengungen verbunden, so dass auch seine Konzentration schnell nachließ und er am Ende die fünfgliedrigen Silbengebilde nicht mehr wiedergeben konnte.

Die Ergebnisse der Durchführung des Verfahrens zeigen, dass Simons akustische Merkfähigkeit stark eingeschränkt ist. Mit einem erreichten Wert der richtig reproduzierten Gebilde von elf liegt er deutlich unter dem Zentralwert von 23. Diese eingeschränkte akustische Merkfähigkeit könnte auch eine Speicherung und Wiedergabe der englischen Zielwörter negativ beeinflussen und ihm damit im Fremdsprachenunterricht Probleme bereiten.

Englischunterricht (Anhang VI, VII und VIII)

Es war zu erwarten, dass Simon hier aufgrund seines zweisprachigen Aufwachsens besondere Vorteile gegenüber den anderen Schülern haben würde. Dies bestätigte sich in meiner Untersuchung aber nur teilweise.

Um festzustellen, ob Simon sich der beiden unterschiedlichen Sprachen bewusst ist, und sie durch das Hören von Wörtern aus der jeweiligen Sprache auch voneinander unterscheiden kann, wurden Simon deutsche und englische Wörter genannt. Diese sollte er dann der jeweiligen Sprache zuordnen. Die Wörter, die ihm genannt wurden, waren: book, car, Schokolade, black, Stift, chair und table.

Es gelang Simon ohne Fehler, die Wörter der jeweiligen Sprache zuzuordnen. Er erkannte demnach die unterschiedlichen Klangbilder der beiden Sprachen und konnte sie zuordnen. Auch die Unterschiede der beiden Sprachen waren ihm bewusst. Denn als ihm aus dem Englischen entlehnte Wörter, die ihm Deutschen verwendet werden, genannt wurden, konnte er diese ebenfalls der englischen Sprache zuordnen. Diese Wörter waren „playstation“ und „t-shirt“. Das ausgeprägte Bewusstsein für die unterschiedlichen Sprachen lässt sich wohl auf seine Zweisprachigkeit mit Englisch als Zweitsprache zurückführen.

Interessant war für mich auch, herauszufinden, ob er englische Wörter auch im aktiven Wortschatz hatte und diese produzieren konnte. Aufgrund seines zweisprachigen Aufwachsens ging ich davon aus, dass er mir problemlos einige englische Wörter nennen könnte. Dies war aber nicht der Fall. Als er gefragt wurde, ob er englische Wörter kenne, sagte er, er wisse keines. Nach längerem Überlegen fiel ihm dann das Wort „car“ ein. Weitere konnte er aber nicht nennen, obwohl er nach Aussagen seiner Mutter zu Hause Englisch mit ihr spricht. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die sprachlichen Kompetenzen zweisprachiger Schüler nicht in jeder Situation frei abrufbar sind (vgl. dazu Kapitel 2.2.3).

Im Englischunterricht in der Gruppe kamen Simons Vorkenntnisse in Bezug auf die englische Sprache zumindest im produktiven Bereich nicht zum Tragen. Er lag in seinen Leistungen sogar hinter einem anderen Schüler zurück. Die Farben konnte er nicht spontan benennen, obwohl diese bereits in der ersten Klasse Thema waren. Es fiel aber während der gesamten Einheit auf, dass Simons Hörverstehen wesentlich ausgeprägter war, als sein produktives Sprachvermögen. Dies entspricht auch Aussagen, wonach das Hörverstehen und die rezeptiven Fähigkeiten beim frühen Fremdsprachenlernen den Möglichkeiten der aktiven Produktion vorausgehen (vgl. dazu Kapitel 4.1). Die Übungen zur *Total Physical Response* konnte Simon ohne Probleme umsetzen. So machte er sowohl beim Aufhängen der farbigen T-Shirts, als auch beim Ausmalen dieser auf dem Arbeitsblatt keine Fehler, auch wenn die Anforderungen stiegen (vgl. Anhang VI). Da die Schüler im Englischunterricht mit der gesamten Klasse kurz zuvor die Zahlen durchgenommen hatten, wurde dies auch beim Ausmalen der T-Shirts eingebracht. Hier gab ich den Schülern die Anweisung, ein bestimmtes T-Shirt (z.B. „Colour t-shirt number three green“) auszumalen. Bei dieser Aufgabe sollten die Schüler ihr Vorwissen zu den Zahlen mit dem neu Gelernten in Beziehung setzen. Simon gelang auch

diese komplexere Anforderung problemlos. Beim Würfelspiel produzierte er die Farbadjektive aktiv richtig.

Auf der Ebene der Aussprache tauchten aber noch Probleme auf, die wohl mit seinen Problemen im phonologischen Bereich im Deutschen zusammenhängen. So realisierte er z.B. das Wort /gri:n/ als /dri:n/ und nahm hier eine Alveolarisierung des Velarlautes /g/ vor.

Simon war in der Lage den Hörverstehensübungen zu folgen, Anweisungen zu verstehen und ihnen gemäß Handlungen auszuführen. Durch unterstützende Elemente wie Mimik und Gestik wurde ihm das Hörverstehen erleichtert, denn er orientierte sich an diesen zusätzlichen nonverbalen Hilfsmitteln. Er war beim Hörverstehen nicht auf die Reaktionen der anderen Schüler angewiesen, sondern reagierte selbständig, ohne sich an den anderen zu orientieren. Dies zeigte Simons Fähigkeiten im Bereich des Hörverstehens, die sich sicherlich auf die familiäre Situation des zweisprachigen Aufwachsens zurückführen lassen.

Erstaunlich ist aber, dass es Simon nicht gelang, diese Fähigkeiten für sich gewinnbringend einzusetzen. Dies zeigte sich sowohl in der Gruppensituation, an der er sich mit höherer Motivation beteiligte als im Klassenunterricht, als auch im Englischunterricht mit der gesamten Klasse. Er beteiligte hier sich nicht und seine Motivation war gering.

Im Gespräch mit ihm stellte sich auch heraus, dass er die englische Sprache nicht besonders mag und auch dem Englischunterricht kritisch gegenübersteht. Gründe dafür konnte er aber nicht nennen. Diese fehlende Motivation für den Englischunterricht und die englische Sprache könnte emotionale Gründe haben. Aufgrund derer könnten die Kenntnisse, die er von der englischen Sprache bereits hat, im Unterricht so wenig zum Tragen kommen. Zu beachten ist hier sicher auch, dass seine Mutter die englische Sprache auch nicht auf dem Niveau der Erstsprache spricht, was sich ebenfalls negativ auswirken könnte.

Gespräch (vgl. Anhang VIII)

Bei einem Gespräch, das einige Wochen nach der eigentlichen Untersuchung mit ihm geführt wurde, schien er aber erstaunlicherweise keine Abneigung mehr gegen die englische Sprache zu haben. Auf die erneute Frage, welche Sprache er denn lieber möge, antwortete er nun, dass er beide Sprachen, Deutsch und Englisch, gleich gern möge. Auch sagte er, dass ihm der Englischunterricht Spaß mache. In diesem Gespräch fragte

ich ihn auch, ob er die Namen der Farben noch kenne. Problemlos konnte er alle Farben benennen.

Simon war in diesem Gespräch auffallend ruhig und zurückhaltend. Es war schwierig, in ein Gespräch mit ihm zu finden. Meist antwortete er nur in kurzen Sätzen oder nur mit einzelnen Wörtern.

Im Gespräch mit den Lehrern stellte sich heraus, dass Simon seit einiger Zeit, aufgrund seines auffälligen Verhaltens in ärztlicher Behandlung sei und auch unter medikamentöser Behandlung stehe. Nach Aussagen der Lehrer habe sich sein Verhalten seitdem erheblich gebessert und er sei nun schüchtern und zurückhaltend. Dies erklärt auch sein Verhalten im Gespräch. Er war nicht unmotiviert, sondern lediglich zurückhaltend und schüchtern.

Dennoch zeigte sich, dass er das in der Unterrichtseinheit Gelernte behalten hatte und alle Farbadjektive korrekt wiedergeben konnte. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass die Farben nach meiner Englischeinheit auch Thema im Klassenunterricht waren und er diese noch einmal wiederholen konnte.

6.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen

Simon wächst zweisprachig auf. Seine Erstsprache ist Deutsch, die Zweitsprache Englisch. In dieser kommuniziert er mit seiner Mutter. Im Bereich des Deutschen zeigt Simon Auffälligkeiten auf allen Sprachebenen.

Die Untersuchungen zu Simons schriftsprachlichen Fähigkeiten zeigen, dass er in diesem Bereich die alphabetische Stufe erreicht hat. Es treten aber noch Probleme vor allem im Bereich der korrekten Phonem-Graphem-Zuordnung auf. Simon ist in der Lage, das im Schriftspracherwerb geforderte, sprachanalytische Vorgehen zu zeigen und es anzuwenden. Diese sprachanalytischen Fähigkeiten sind auch beim Erlernen der Fremdsprache von Bedeutung (vgl. FÜSSENICH 2005a, S. 120). Er zeigt Einsicht in die Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen, auch wenn hier noch Schwierigkeiten auftreten. Erhält Simon gezielte Förderung, damit er seine Fähigkeiten auf der alphabetischen Stufe des Schreibens ausbauen kann und damit die Möglichkeit bekommt später auch Einsicht in orthographische Regeln zu entwickeln, dürften in diesem Bereich keine Schwierigkeiten auftreten, die das Fremdsprachenlernen negativ beeinflussen.

Im Bereich der Metasprache gelingt es Simon, Reime zu finden. Sprache zu segmentieren fällt ihm dagegen noch schwer. Simon kann sich auf die formale Ebene der Sprache begeben, hat jedoch bei einzelnen Aufgaben, die explizites Wissen über Sprache verlangen noch Probleme.

Beim Erlernen der Fremdsprache wird immer wieder auf die Erstsprache zurückgegriffen (vgl. FÜSSENICH 2005a, S. 120). Schüler, die in ihrer metasprachlichen Entwicklung Rückstände zeigen, könnten aber Probleme bei diesem Rückgriff auf die Erstsprache haben (vgl. ebd. S. 120). Da metasprachliche Fähigkeiten auch für das Erlernen von Fremdsprachen eine bedeutende Rolle spielen, sollte Simons Wissen im metasprachlichen Bereich weiter ausgebaut und gefördert werden. Die Fähigkeit, sich auf die formale Ebene der Sprache begeben zu können, kann auch die fremdsprachlichen Kompetenzen erweitern.

Beim Verfassen von Texten fällt es Simon schwer, verständliche Sätze zu verschriften. Viele Sätze sind ohne den Kontext und seine Erklärungen nicht zu verstehen. Er zeigt aber teilweise Korrekturverhalten, was dafür spricht, dass er seine eigenen Texte zumindest teilweise reflektieren kann. Dieses Korrekturverhalten und das Nachdenken über Sprache, das sich darin zeigt, könnten sich auch auf den Englischunterricht positiv auswirken. Auch über zielsprachliche Wörter könnte er nachdenken und seine sprachlichen Fähigkeiten so erweitern. Das Korrekturverhalten beschränkte sich jedoch auf Einzelwörter und betraf nicht die inhaltlichen Aspekte des Textes.

Deshalb ist nicht ganz deutlich, ob ihm die Funktion der Schrift schon hinreichend bekannt ist. Es schien ihm nicht bewusst zu sein, dass das von ihm Aufgeschriebene auch von einem fremden Leser verstanden werden muss. Bei dieser Aufgabe traten seine noch vorhandenen Probleme beim alphabetischen Schreiben erneut auf. Simons Fähigkeiten auf der Stufe des alphabetischen Schreibens und im sprachanalytischen Bereich sollten auf jeden Fall gefördert werden, bevor er mit englischen Schriftbildern konfrontiert wird. Da dies zu Erschwernissen und Behinderungen der schriftsprachlichen Entwicklung im Deutschen führen könnte.

Im Bereich der akustischen Merkfähigkeit zeigten sich bei Simon große Probleme. Die Durchführung des Mottiertest ergab einen Wert der richtig reproduzierten Silbengebilde von elf. Dies liegt deutlich unter dem Zentralwert von 23. Dieses Ergebnis zeigt, dass Simon Schwierigkeiten hat, mehrgliedrige Silbengebilde richtig wahrzunehmen und

korrekt wiederzugeben.

Fähigkeiten im Bereich der auditiven Wahrnehmung und akustischen Merkfähigkeit spielen eine wesentliche Rolle für das Erlernen der Fremdsprache, da zielsprachliche Wörter auditiv korrekt aufgenommen, gespeichert und wiedergegeben werden müssen (vgl. Kapitel 4.5). Da Simon aber Schwierigkeiten in diesem Bereich hat, könnte im auch die Aufnahme, Speicherung und Wiedergabe der englischen Zielwörter Probleme bereiten. Damit ließe sich auch erklären, warum er trotz seines zweisprachigen Aufwachsens mit der Zweitsprache Englisch Schwierigkeiten hat, spontan Wörter aus dieser zu nennen.

Wichtig, auch im Hinblick auf das frühe Fremdsprachenlernen, wäre es sicherlich, Simons Probleme im semantischen Bereich zu beheben. Diese zeigen sich in seinem reduzierten Wortschatz, der zunächst in seiner Erstsprache erweitert werden sollte. Im Gespräch tauchen immer wieder Probleme auf, da er sich aufgrund seines eingeschränkten Wortschatzes nicht adäquat ausdrücken kann. Dadurch wird eine Kommunikation erschwert. Ein Grund für diesen reduzierten Wortschatz könnte seine Zweisprachigkeit sein.

Probleme im semantischen Bereich lassen sich oft bei Kindern beobachten, die mehrsprachig aufwachsen (vgl. FÜSSENICH 2008). Es ist ihm bis zum Untersuchungszeitpunkt weder gelungen in seiner Erstsprache, noch in seiner Zweitsprache einen altersadäquaten Wortschatz zu entwickeln. Da er aber merkt, dass er selbst im Deutschen Probleme hat, zu kommunizieren, fällt es ihm sicherlich auch schwer, sich auch noch im Englischen auf Kommunikationssituationen einzulassen.

Simons Bewusstsein für die beiden unterschiedlichen Sprachen Deutsch und Englisch ist ausgeprägt. Er kann beide Sprachen voneinander unterscheiden und ist sich bewusst, dass er in der Schule Englisch lernt. Auch dass dies die Sprache ist, die seine Mutter mit ihm spricht, weiß er. Dennoch gelingt es ihm nicht, sein Vorwissen in der englischen Sprache in den Unterricht einzubringen und dieses auf die schulische Lernsituation zu übertragen.

Neben allen anderen Bereichen ist Simons Sprachverständnis für die Zielsprache Englisch sehr gut. Dies wurde aus seinen Reaktionen auf Anweisungen in der Zielsprache ersichtlich. Er kommt auch mit komplexeren Anforderungen zurecht und reagiert ange-

messen, ohne sich an den Reaktionen der anderen Schüler orientieren zu müssen. Dies verschafft ihm im Englischunterricht gegenüber seinen Mitschülern sicherlich einen Vorteil, den er aber bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht nutzt bzw. nutzen kann. Hilfreich wäre hier sicherlich, seine Zweitsprache explizit zu thematisieren und seine Kompetenzen für den Unterricht fruchtbar zu machen. Bekommt er die Chance, sich im fremdsprachlichen Unterricht als erfolgreich zu erleben, steigt vielleicht auch seine Motivation, seine Kenntnisse gewinnbringend einzusetzen.

Es wurde nicht deutlich, warum er dem Englischen gegenüber eine so geringe Motivation zeigt. Deshalb können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden. Ein wesentlicher Aspekt könnte sein, dass die Erstsprache seiner Mutter ebenfalls nicht Englisch ist und sie dieses nicht auf muttersprachlichem Niveau beherrscht.

Simons Störungsbewusstsein im Bereich des Deutschen ist ausgeprägt und er weiß, dass er dieses nicht adäquat beherrscht. Es könnte sein, dass er sich gegen das Englische stellt, weil er merkt, dass das, was ihm seine Mutter im Englischen vermittelt, ebenfalls nicht auf erstsprachlichem Niveau ist. Die englische Sprache ist in seinem Fall emotional vorbelastet. Um für ihn ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen zu ermöglichen, wäre es sicherlich hilfreich, die im Englischen vorhandenen Fähigkeiten genau zu diagnostizieren. Ihm sollte das Gefühl gegeben werden, dass er auch in dieser Sprache Kompetenzen hat, die er in den Unterricht einbringen kann.

6.5 Kind II: Markus

6.5.1 Sprachbiographie und sprachliche Auffälligkeiten

Markus ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 7;6 Jahre alt. Er wurde in Deutschland geboren und kommt aus einer russlanddeutschen Familie. Bis zum Alter von zwei Jahren sprachen seine Eltern mit ihm ausschließlich Russisch. Markus' Erstsprache ist Russisch, seine Zweitsprache Deutsch. Als er zwei Jahre alt war, erfolgte ein Umzug zu den deutsch sprechenden Großeltern. Seit diesem Zeitpunkt sprechen sowohl die Mutter als auch die Großeltern nur noch Deutsch mit ihm. Sein Vater spricht mit ihm noch Russisch und auch Markus verständigt sich mit seinem Vater auf Russisch. Nach Aussagen der Mutter seien Markus' morphologisch-syntaktische Fähigkeiten im Russischen sehr eingeschränkt und er beherrsche die russische Sprache nur sehr begrenzt.

Sprachliche Auffälligkeiten

Markus' IQ ist mit einem Wert von 132 überdurchschnittlich¹². Dies wurde mit dem sprachfreien Intelligenztest SON-R 2 ½ -7 festgestellt. Nach Aussagen des Lehrers zeige der überdurchschnittliche Intelligenzquotient, der durch einen sprachfreien Intelligenztest ermittelt wurde, bei den gleichzeitigen immensen sprachlichen Defiziten, in welchem Ausmaß Markus durch seine Sprachbehinderung in seiner Entwicklung eingeschränkt sei.

Während meiner Untersuchung fiel auf, dass Markus' sprachliche Auffälligkeiten vor allem auf den Sprachebenen der Semantik und der morphologisch-syntaktischen Ebene zeigte. Im morphologisch-syntaktischen Bereich bereiteten ihm vor allem Dativ- und Akkusativkonstruktionen Probleme (vgl. Anhang XVII, Zeile 33, Äußerung 81). Es kam außerdem des Öfteren zu Übergeneralisierungen des Nominativs. Auch Subjektauslassungen traten in seiner Spontansprache auf (vgl. XVII, Zeile 54, Äußerung 124). Zudem hatte Markus starke Sprachverständnisprobleme. Fragen oder Anweisungen wurden von ihm oft nicht verstanden. Nach eigenen Aussagen verstehe er aber im Russischen alles, könne nur nicht so gut sprechen (vgl. Anhang XVII, Zeile 36, Äußerung 89).

Schwer fiel ihm auch das Wiederholen von Äußerungen oder Sätzen. Es gelang ihm meist nur, einzelne Wörter zu wiederholen. Dabei zeigten sich sowohl im Deutschen als auch im Englischen erhebliche Probleme. Dies deutet darauf hin, dass seine akustische Merkfähigkeit eingeschränkt ist.

Die Probleme im semantischen Bereich zeigten sich vor allem im reduzierten Wortschatz im Deutschen. Viele Wörter waren ihm nicht bekannt (z.B. Säge, Bügeleisen). Auch im Gespräch mit ihm fielen die Schwierigkeiten im semantischen Bereich auf (siehe Anhang XVII). Er hatte zum Beispiel Probleme, das Wort Biene zu finden. Erst nach einigem Zögern verwendete er das passende Wort (siehe Anhang XVII, Zeile 9, Äußerung 23). Ein weiteres Beispiel für seine Probleme im semantischen Bereich zeigt die Äußerung 56 in Zeile 23 (siehe Anhang XVII). Der Unterschied zwischen einer Torte und einem Kuchen schien ihm nicht bekannt zu sein, obwohl das dazugehörige Bild eindeutig war. Die beiden Wörter gehören zwar zum selben semantischen Feld, unterscheiden sich aber dennoch in ihrer Bedeutung. Kinder mit semantischen Problemen nehmen oft Ersetzungen aus demselben semantischen Feld vor (vgl. FÜSSENICH 2008). Auch das Wort „Spielfigur“ war Markus nicht bekannt. Anstelle des passenden Wortes, benutzte er den Oberbegriff Spielzeuge (vgl. Anhang XVI, Zeile 49, Äußerung

¹² Diese Information entstammt der Schulakte.

112). Dieser eingeschränkte Wortschatz könnte auch im Zusammenhang mit seiner Zweisprachigkeit stehen.

Im phonologischen Bereich dagegen konnten in seiner Spontansprache keine Auffälligkeiten festgestellt werden.

Arbeits- und Sozialverhalten

Bei Hospitationen im Unterricht fiel mir auf, dass Markus sich leicht ablenken ließ und mit seinen Gedanken oft nicht bei der Sache war. In den Untersuchungssituationen war seine Motivation aber hoch und er bemühte sich, die Aufgaben zu lösen. Dennoch war seine Konzentrationsfähigkeit sehr eingeschränkt. In der Gruppensituation fand er sich gut zurecht und zeigte keine auffälligen Verhaltensweisen.

6.5.2 Ergebnisse der Untersuchung

Alphabetisches Schreiben (vgl. Anhang IX, X, und XI)

Beim Sortieren der Silben hatte Markus erhebliche Probleme. Die Silben waren zwar in drei der fünf Wörter in der richtigen Reihenfolge, jedoch fehlten immer wieder Grapheme. Einzig das Wort <Papagei> war sowohl richtig durchgliedert, als auch korrekt verschriftet. Das Wort <Schmetterling> verschriftete er mit drei <t>.

Auffällig bei dieser Aufgabe war auch, dass Markus die Linien nicht ausreichten. Er schrieb nicht, wie beim Schreiben üblich, unter dem bereits Geschriebenen weiter, sondern oberhalb der Linie (vgl. Anhang IX). Dies ist ein Hinweis darauf, dass er mit den schriftsprachlichen Normen noch nicht vertraut ist.

Beim Verschriften des Wortes <Geburtstagskuchen> fehlte eine Silbe und beim Wort <Marmelade> waren die Silben nicht in der richtigen Reihenfolge geordnet. Es entstand das Wort <Marlamede>. Markus benutzte abwechselnd Groß- und Kleinbuchstaben ohne erkennbares Schema. Die Aufgabe zeigte, dass Markus Probleme mit der Segmentierungsfähigkeit hat. Diese könnten aber auf die Aufgabenstellung zurückzuführen sein, da die visuelle Wahrnehmung der einzelnen Silben und Grapheme für Markus sichtlich schwierig war. Die Anordnung der Silben schien Markus erhebliche Probleme zu bereiten. Mit den unterschiedlichen Anforderungen, des Silbensortierens und des Schreibens, die zur selben Zeit von ihm gefordert wurden, war Markus überfordert.

Bei der Aufgabe zum alphabetischen Schreiben hat Markus fünf von insgesamt vierzehn Wörtern richtig verschriftet. Häufig vorkommende Fehler waren die Auslassung von Graphemen, z.B. <Schlane> und falsche Phonem-Graphem-Zuordnungen, wie im Beispiel <Kreus>, <Fenzter> oder <Gartensek>. Außerdem traten noch Assimilationen, z.B. in den Wörtern <Trepete> und <Trator> auf. Beim Wort <Trachen> kam es zu einer Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten. In medialer Position traten auch Reduzierungen der Mehrfachkonsonanz auf, wie die Beispiele <Trator> und <Gartensek> zeigen. Im orthographischen Bereich benutzte Markus bereits die Endung <er> (<Fenzter>). Die Graphemfolge <ei> war ihm ebenfalls bekannt. Außerdem schrieb er bis auf das Wort <gurke> alle Wörter zu Beginn groß. Dies könnte ein Hinweis auf beginnende Einsicht in die Regel der Großschreibung von Substantiven sein.

Markus zeigt bereits Einsicht in Phonem-Graphem-Beziehungen. Auch sprachanalytisches Vorgehen ist ihm teilweise möglich. Im Bereich des alphabetischen Schreibens traten dennoch vereinzelt Probleme bei der korrekten Phonem-Graphem-Zuordnung auf. Auch Auslassungen kamen in den Verschriftungen immer wieder vor. Markus war nur teilweise in der Lage, die Wörter alphabetisch zu verschriften.

Wissen über Sprache (vgl. Anhang XII)

Wie Simon war auch Markus nicht in der Lage, seine Adresse komplett aufzuschreiben. Die Straße, in der er wohnt, war ihm nicht bekannt. Diese Schwierigkeiten könnten aber auch mit seinem reduzierten Wortschatz zusammenhängen.

Bei der zweiten Aufgabe fand er in fünf Fällen die richtigen Reimwörter. Schwierigkeiten bereitete ihm nur das Wortpaar <Suppe> und <Puppe>. Er fand die sich reimenden Wörter nicht und fragte nach, ob es auch sein könne, dass sich alle drei Wörter reimen. Als dies verneint wurde sagte er, dass er dann <Wippe> nehme. Die Auswahl erfolgte in diesem Fall aber eher willkürlich. Er hatte nicht auf die ähnlichen Klangbilder der Wörter gehört. Nicht ganz klar war deshalb auch, ob er sich an den ähnlichen Schriftbildern der Reimwörter orientierte oder sich wirklich auf die Lautebene begeben konnte, um so die Reimwörter herauszufinden.

Die dritte Aufgabe löste er komplett richtig. Dies zeigt, dass er Wörter in Silben gliedern kann und er zumindest in diesem Bereich keine Probleme mit der Segmentierung von Wörtern hat, wie in der Aufgabe zum Silbensortieren vermutet. Bei der Aufgabe zum

Silbenordnen bereitete ihm wahrscheinlich die Wahrnehmung der einzelnen Silben Probleme, so dass er beim Ordnen durcheinander kam.

Bei der vierten Aufgabe zeigten sich wieder Schwierigkeiten. Hier fand er zwar drei Wörter, verschriftete sie aber skeletthaft, so dass sie ohne den Kontext kaum verständlich waren.

Die fünfte Aufgabe bereitete ihm sichtlich Probleme. Er schien den Sinn dieser nicht verstanden zu haben. Er tauschte zwar jeweils die Anfangsgrapheme aus, dies geschah jedoch beliebig, ohne dass neue, sinnhafte Wörter entstanden. Einzig beim Wort <Haus> gelang ihm die richtige Lösung. Es schien dennoch, als habe er nicht verstanden, dass es darum ging, ein neues Wort entstehen zu lassen. Der kreative Umgang mit Sprache bereitete ihm sichtliche Schwierigkeiten und es war ihm nur in Einzelfällen möglich, sich auf die metasprachliche Ebene der Sprache zu begeben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Markus noch Probleme mit der Sprachreflexion hatte. Zwar zeigte er an einigen Stellen beginnende Kreativität im Umgang mit Sprache, jedoch fiel ihm die Lösung einiger Aufgaben sehr schwer. Auffallend gut löste er die Aufgabe zum Silbengliedern. Dies ist insofern erstaunlich, da ihm die Aufgabe zum Silbensortieren nicht fehlerfrei gelang.

Verfassen von Texten (vgl. Anhang XIII)

Markus schrieb ganze Sätze und verschriftete insgesamt zehn Wörter. Ein Satz ist nicht verständlich. Dieser konnte nur aus dem Kontext heraus verstanden werden. Markus wollte an dieser Stelle <Ich mag gerne mit Flugzeugen spielen> verschriften. Beim Wort <Futuschk> gelang ihm die Phonem-Graphem-Zuordnung nicht.

Der Rest seines Textes war verständlich. Im Vergleich zu Simon schrieb Markus weniger, aber immer in Sätzen. Wortgrenzen markierte er mit Lücken. Sätze wurden jedoch weder mit der Großschreibung am Anfang noch mit einem Punkt am Ende markiert. Substantive schrieb Markus groß. Das Wort <mag> verschriftete er bereits mit einem <g> im Auslaut, was darauf hindeuten könnte, dass ihm die Auslautverhärtung bereits bekannt gewesen sein könnte. Aus anderen Schriftproben wurde aber ersichtlich, dass dies wohl nicht der Fall war. Hier verschriftete er den Auslaut immer mit einem stimmlosen Konsonanten. Es könnte deshalb ein Hinweis darauf sein, dass Markus sich in diesem Bereich auf einer Zwischenstufe befindet, auf der ihm die Auslautverhärtung be-

kannt ist, er diese Regel aber noch nicht in allen Wörtern anwendet. Eine andere Möglichkeit wäre auch, dass er das Wort von der Vorlage abgeschrieben hat.

Markus primäre Schreibstrategie war die des alphabetischen Schreibens. Dies wurde aus den Wörtern <gene> und <ales> ersichtlich. Bei der korrekten Phonem-Graphem-Zuordnung hatte er noch Probleme. Dies stimmt auch mit den Ergebnissen der Aufgaben zum alphabetischen Schreiben überein. Dabei zeigte er sprachanalytische Fähigkeiten. Es traten jedoch auch immer wieder Probleme auf. Die Funktion der Schrift, nämlich dem Leser etwas mitzuteilen, war ihm noch nicht hinreichend bewusst. Es gelang ihm nicht, den Text vollkommen verständlich zu gestalten. Korrekturverhalten zeigte er nicht. Er schien nicht in der Lage, bereits Geschriebenes in Bezug auf mögliche Verständnisschwierigkeiten beim Leser noch einmal zu reflektieren und sich auf die formale Ebene der Sprache zu begeben.

Mottiertest (vgl. Anhang XIV)

Wie mit Simon wurde auch mit Markus der Zusatztest zum Züricher Lesetest durchgeführt. Auch seine akustische Merkfähigkeit und sein Kurzzeitgedächtnis für Wortfolgen sollten überprüft werden.

Insgesamt gab Markus elf der insgesamt 30 Wörter korrekt wieder. Dieser Wert ist sehr niedrig und liegt deutlich unter dem Zentralwert von 23 richtig wiedergegebenen Silbengebilden. Schon bei dreigliedrigen Silbenfolgen hatte Markus Probleme, diese korrekt wiederzugeben. Die Probleme steigerten sich je länger die Zielwörter wurden. Bei der Wiedergabe der Silbengebilde kam es zu Vertauschungen der einzelnen Silben und zu Lautangleichungen. Dies deutet darauf hin, dass auch seine akustische Differenzierungsfähigkeit eingeschränkt ist.

Markus war sehr bemüht, die Silbengebilde korrekt wiederzugeben. Jedoch ließ seine Konzentration gegen Ende der Aufgabe nach, da die Aufnahme und korrekte Wiedergabe der Silben für ihn sehr anstrengend war.

Die Durchführung des Mottiertests zeigte, dass Markus' Fähigkeiten im Bereich der akustischen Merkfähigkeit deutlich eingeschränkt waren. Die Aufnahme und korrekte Wiedergabe mehrgliedriger Zielwörter gelang ihm nicht. Diese eingeschränkte Merkfähigkeit könnte sich auch auf das Speichern von Wörtern in der Zielsprache erschwerend auswirken und somit das Lernen der Fremdsprache negativ beeinflussen.

Englischunterricht (vgl. Anhang XV und XVI)

Markus mag den Englischunterricht nach eigenen Aussagen gerne, sagt jedoch auch, dass er fast nichts verstehe.

Zu Beginn der Einheit nannte ich auch Markus deutsche und englische Wörter, die er den jeweiligen Sprachen zuordnen sollte. Die Wörter waren dieselben, die auch Simon genannt worden waren.

Im Vergleich zu Simon hatte Markus aber größere Probleme, die Wörter den jeweiligen Sprachen zuzuordnen. Er gab an, dass die Wörter „book“ und „car“ deutsche Wörter seien. Er brauchte lange, um zu überlegen und zeigte sich sehr unsicher bei der Zuordnung. Er schien eher zu raten, als sich wirklich sicher zu sein. Er war nicht bei allen Wörtern in der Lage, die unterschiedlichen Klangbilder der jeweiligen Sprache zuzuordnen.

Bei der Durchführung der Einheit fiel auf, dass er im Vergleich zu den anderen Kindern zu Beginn die schlechtesten Leistungen zeigte. Er war leicht ablenkbar und konnte sich die Namen der Farben nicht oder nur nach mehrmaligem Wiederholen merken. Es fiel ihm schwer, sich zu konzentrieren. Dies lag wahrscheinlich daran, dass er vieles nicht verstehen konnte. Trotz mimischer und gestischer Verständnishilfen gelang es ihm nicht, zielsprachliche Äußerungen zu verstehen. Oft war er auf die Hilfe der anderen angewiesen, da er selbst die Aufforderungen nicht verstand. Bei der Durchführung der TPR-Aufgaben traten Markus Verständnisschwierigkeiten für die zielsprachlichen Äußerungen besonders hervor. Beim Aufhängen der T-Shirts war er sich unsicher und immer auf Unterstützung angewiesen. Auch beim Ausmalen der T-Shirts orientierte er sich an den anderen Schülern der Gruppe und konnte die Aufgabe nicht selbständig lösen. Er war nicht in der Lage, die Namen der Farben zu verstehen, obwohl diese bereits mehrmals wiederholt worden waren.

So bereitete ihm auch die Verbindung der Aufgabe mit den Zahlen Probleme. Er schien gar nicht mehr zuzuhören, sondern einfach immer nur das nächste T-Shirt in der entsprechenden Farbe auszumalen. Diese Schwierigkeiten zeigten sich bei der Lösung der Aufgabe (vgl. Anhang XV). Er hat nur drei der insgesamt neun T-Shirts in der richtigen Farbe angemalt.

Auch beim Würfelspiel zu den Farben war er anfangs nicht in der Lage, die Farbadjektive korrekt wiederzugeben und brauchte ebenfalls Unterstützung. Es fiel ihm schwer sich die englischen Zielwörter zu merken. Die verschiedenen TPR-Aufgaben zeigten, dass sein Sprachverständnis für die englische Sprache sehr eingeschränkt war. Auch

mit Verständnishilfen, wie dem Einsatz mimischer und gestischer Mittel, gelang es ihm nicht, Äußerungen zu verstehen. Er orientierte sich immer an den anderen Schülern. Beim Basteln der Raupe war er der einzige Schüler der Gruppe, der auf Übersetzungen angewiesen war. Auch die nonverbalen Mittel und die sprachbegleitenden Handlungen konnten ihm nicht zu einem Verständnis der Situation verhelfen.

Aufgrund seiner eingeschränkten Merkfähigkeit fiel es ihm schwer, sich Wörter in der Zielsprache zu merken und er benötigte im Vergleich zu den anderen Schülern länger. Das Hörverstehen sowie das Sprechen bereiteten ihm sichtlich Probleme und er war öfter als die anderen Schüler auf Übersetzungen angewiesen, da es ihm nicht möglich war, durch Mimik und Gestik die Zielsprache zu verstehen. Im Gespräch mit ihm wurden diese Probleme beim Hörverstehen noch einmal durch seine eigene Aussage bestätigt (siehe Anhang XVII, Zeile 40f). Demnach versteht er im Englischunterricht nur sehr wenig.

In der Untersuchungssituation ließ sich jedoch feststellen, dass er nach anfänglichen Schwierigkeiten bessere Leistungen zeigte und die Farbadjektive nach mehrmaligem Wiederholen in den verschiedensten Situationen auch in seinem aktiven Wortschatz gebrauchte. Trotz der erheblichen Schwierigkeiten, die Markus im Vergleich zu den anderen Schülern hatte, war seine Motivation sehr hoch und die vielfältigen Aufgabenstellungen und Spielsituationen schienen ihm Freude zu bereiten.

Bei der Hospitation im Englischunterricht in der gesamten Klasse fiel auf, dass er abgelenkt schien und seinen Wissensvorsprung gegenüber den anderen Schülern, denn im Unterricht wurden die Farbadjektive erst jetzt wiederholt, nicht einsetzte. Wurde er gefragt, so konnte er die Farbe zwar benennen, er beteiligte sich im Gegensatz zu den anderen Schülern der Gruppe jedoch nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen. Dies lag sicherlich auch an seinem eingeschränkten Sprachverständnis. Dieses ermöglichte es ihm nicht, der Unterrichtssituation zu folgen. Auch am Spiel „I spy with my little eye“ beteiligte er sich im Gegensatz zu den anderen Schülern, von denen die meisten sehr motiviert waren, nicht.

Gespräch (vgl. Anhang XVII)

Einige Wochen nach der Untersuchung wurde auch mit Markus noch ein Gespräch geführt. In diesem wurde er gefragt, ob er russische Wörter kenne und einige nennen könne. Einzig der russische Begriff für „Hund“ fiel ihm ein, weitere russische Wörter

konnte er nicht nennen. Auch auf die Nachfrage, was den z.B. ‚Danke‘ im Russischen hieße, wusste er keine Antwort. Dies obwohl er, nach eigenen Angaben und nach Aussagen der Lehrer, mit seinem Vater daheim Russisch spreche. In einem Gespräch sagte er dann auch, dass er Russisch besser verstehen, als sprechen könne. Auch ihm fiel es schwer, seine Kompetenzen im Russischen auf die Gesprächssituation zu übertragen, was bedeuten könnte, dass auch er die Kompetenzen, die er aufgrund seines zweisprachigen Aufwachsens hat, nicht in jeder Situation frei abrufen kann (vgl. Kapitel 2.2.1).

Auch die Farbadjektive thematisierte ich im Gespräch erneut. Diese hatte er gespeichert und konnte sie alle korrekt wiedergeben. Auch die Zahlen bis zwanzig konnte er, ohne größere Probleme, auf Englisch benennen. Dies zeigt, dass er im Vergleich zum Beginn der Einheit, Lernfortschritte gemacht hat und sich die entsprechenden Wörter in der Zielsprache merken konnte. Er hatte diese auch in seinen aktiven Wortschatz aufgenommen.

6.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen

Markus wächst zweisprachig auf. Mit seiner Mutter und seinen Großeltern redet er Deutsch, mit seinem Vater Russisch. Im Deutschen zeigt Markus vor allem Auffälligkeiten auf der morphologisch-syntaktischen und semantischen Sprachebene. Im Bereich der Semantik zeigt er Wortschatzdefizite und Sprachverständnisschwierigkeiten.

Die Untersuchungen zu den Fähigkeiten im schriftsprachlichen Bereich zeigen, dass Markus die alphabetische Stufe des Schreibens erreicht und erste Einsicht in die Phonem-Graphem-Beziehungen erlangt hat. Dennoch treten beim alphabetischen Schreiben noch Probleme auf, vor allem im Bereich der korrekten Phonem-Graphem Zuordnung und der Auslassung von Graphemen. Auffällig bei der Durchführung dieser Aufgabe war auch, dass Markus mit den schriftsprachlichen Normen nicht ausreichend vertraut zu sein schien. Dies zeigte sich daran, dass er als ihm die Linie, auf der er die Wörter schreiben sollte zu klein war über, dieser weiter schrieb. Er orientierte sich dabei nicht an den schriftsprachlichen Normen. Auch nachdem ihm gesagt wurde, dass der Leser es besser lesen könne, wenn er unterhalb der Linie weiter schreibe, änderte er

dies nicht. Dies zeigt auch, dass ihm die Funktion der Schrift noch nicht ausreichend bekannt ist.

Markus ist zumindest teilweise in der Lage, sprachanalytisch vorzugehen. Diese sprachanalytischen Fähigkeiten sind auch beim Erlernen der Fremdsprache von Bedeutung (vgl. FÜSSENICH 2005a, S. 120). Die alphabetische Stufe hat er erreicht, wobei auf dieser noch Schwierigkeiten auftreten, die sich vor allem bei komplexen Wörtern steigern. Teilweise verschriftet er diese skeletthaft. Auch Markus muss im Bereich des alphabetischen Schreibens noch gefördert werden, um eine Stagnation im schriftsprachlichen Bereich zu verhindern und ihm zu ermöglichen, sich später mit orthographischen Regeln auseinanderzusetzen. Auch seine gesamten sprachanalytischen Fähigkeiten sollten erweitert werden, damit sie ihm im fremdsprachlichen Unterricht helfen können.

Bevor die Schrift in der Zielsprache Englisch eingeführt wird, muss er auf der alphabetischen Stufe des Schreibens an Sicherheit gewinnen. Auch würde ihn die Einführung der Schrift mit hoher Wahrscheinlichkeit negativ beim Erwerb der Schriftsprache im Deutschen beeinflussen, da sich während der Untersuchung gezeigt hat, dass er mit unterschiedlichen Anforderungen, die gleichzeitig an ihn gestellt werden, nicht zurecht kommt (siehe Kapitel 6.5.2). Zudem sind seine schriftsprachlichen Fähigkeiten noch zu wenig ausgeprägt, als dass eine Konfrontation mit den englischen Schriftbildern bereits Sinn machen würde.

Im metasprachlichen Bereich treten Schwierigkeiten auf, Reime zu finden. Es gelingt ihm in diesem Bereich nicht ausreichend, sich auf die formale Ebene der Sprache zu begeben. Beim Segmentieren von Sprache in Silben zeigte er im Gegensatz zur Aufgabe zum Silbenordnen keine Schwierigkeiten. Problematisch war für ihn aber die Aufgabe, bei der er durch das Vertauschen der Anfangsgrapheme neue Wörter finden sollte. Er vertauschte zwar die Anfangsgrapheme, ihm war aber nicht bewusst, dass keine sinnhaften Wörter entstanden. Auch hier gelang ihm das Finden von Reimwörtern nicht. Dieser Bereich des kreativen Umgangs mit Sprache war für ihn noch problematisch. Markus kann sich zumindest teilweise auf die formale Ebene der Sprache einlassen und kann dazu angeregt werden, über sie nachzudenken. Dennoch hat er mit bestimmten Anforderungen, die einen kreativen Umgang mit Sprache erfordern noch erhebliche Probleme. Die metasprachlichen Fähigkeiten von Markus sollten gezielt gefördert und

ausgebaut werden, da sich diese auf den Erwerb der Fremdsprache erleichternd auswirken können (siehe dazu Kapitel 4.5).

Beim Verfassen von Texten verschriftet Markus ganze Sätze. Die Satzgrenzen werden jedoch nicht durch einen Punkt markiert. Markus zeigt kein Korrekturverhalten und liest sich seinen verfassten Text nicht noch einmal durch. Er ist nicht in der Lage, sein Produkt noch einmal zu reflektieren. Auch diese fehlende Reflexion könnte sich erschwerend auf den frühen Fremdsprachenunterricht auswirken. Markus wird mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in diesem Bereich nicht in der Lage sein, über Sprache zu reflektieren. Die Verständlichkeit seines Textes wird durch teilweise vorhandene, fehlerhafte Phonem-Graphem-Zuordnungen erschwert. Dies deutet auch auf die noch vorhandenen Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben hin. Seine Fähigkeiten in diesem Bereich müssen gefördert werden, damit ihm bei der späteren Konfrontation mit der Schrift im Englischen die Verknüpfung von mutter- und zielsprachlichen Lernen gelingen kann (siehe dazu Kapitel 2.2.3).

Große Probleme traten bei Markus im Bereich der auditiven Wahrnehmung und der akustischen Merk- und Differenzierungsfähigkeit auf. Wie Simon erreichte er beim Motiertest einen Wert von elf richtig reproduzierten Silbengebilden. Dieser liegt deutlich unter dem Zentralwert von 23, der für die zweite Klasse vorgegeben ist. Zu beachten ist dabei allerdings, dass dieser Zentralwert sich nicht auf sprachbehinderte Kinder bezieht. Dennoch ist er sehr niedrig.

Markus hat demnach Probleme bei der Wahrnehmung, Speicherung und Wiedergabe längerer Sequenzen. Diese Probleme wirken sich auch auf das frühe Fremdsprachenlernen negativ aus, da Wörter in der Zielsprache korrekt aufgenommen und wiedergegeben werden müssen. Durch seine eingeschränkte Merkfähigkeit, treten bei Markus Probleme auf, wenn es darum geht, sich zielsprachliche Wörter zu merken. Selbst nach mehrmaligem Wiederholen gelingt ihm eine Speicherung nicht immer.

Markus ist sich der Unterschiedlichkeit der beiden Sprachen Deutsch und Englisch nicht sicher. Das Zuordnen von Wörtern zu den jeweiligen Sprachen gelingt ihm nicht bei allen Wörtern und scheint für ihn mit großer Anstrengung verbunden zu sein. Sein Bewusstsein für die beiden Sprachen ist demzufolge nicht ausgeprägt. Die Frage, welche Sprachen er denn sprechen könne, kann er ohne zusätzliche Hilfestellung nicht verste-

hen und beantwortet sie mit „How are you?“. Erst nach einer Erläuterung weiß er, was an dieser Stelle gefragt ist und antwortet. An dieser Stelle treten wohl wieder seine Sprachverständnisprobleme hervor. Dennoch ist er sich bewusst, dass er Deutsch und Russisch sprechen kann. Russische Wörter kann er aber nur vereinzelt abrufen und wiedergeben.

Die größten Schwierigkeiten bei Markus in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen treten aber im Bereich des Sprachverständnisses auf. Markus kann zielsprachliche Äußerungen meist nicht verstehen und auch Verständnishilfen wie gestische und mimische Mittel helfen ihm nicht weiter. Dieses eingeschränkte Sprachverständnis tritt auch im Deutschen auf. Markus zeigt hier Schwierigkeiten, Aufforderungen zu verstehen. Sein Hörverstehen im Deutschen und einfacher Sequenzen in der Zielsprache ist stark eingeschränkt. Dies verhindert, dass mutter- und zielsprachliches Lernen sich positiv beeinflussen können (vgl. dazu Kapitel 2.2.3). Dieses eingeschränkte Sprachverständnis hindert ihn auch daran, sich im Englischunterricht zu beteiligen und seine Motivation aufrechtzuerhalten. Immer wieder ist Markus auf Übersetzungen angewiesen, da er Anweisungen und Handlungen auch aus dem Kontext heraus nicht verstehen kann.

7. Fazit und Ausblick

„ Zusammenfassend kann man heute feststellen, dass Schüler und Schülerinnen, Eltern und Lehrpersonal der Sprachheilschulen in Baden-Württemberg mit dem Konzept des frühen Fremdsprachenlernens einen Weg beschritten haben, der für alle Beteiligten gleichermaßen gewinnbringend gestaltet werden kann.“ (SCHLENTNER 2005, S. 142)

Die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen aber, dass der fremdsprachliche Lernprozess für sprachbehinderte Schüler oft mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft ist und diese auf besondere Hilfen und Unterstützungen angewiesen sind, damit er auch für sie gewinnbringend sein kann.

Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass die Schüler mit viel Motivation an diesen Lernbereich herangehen. Gewinnbringend für die Schüler ist dieser aber nur dann, wenn ihre sprachlichen Auffälligkeiten berücksichtigt werden und die didaktischen und methodischen Mittel an die Kompetenzen der Schüler anknüpfen. Die Schule für Sprachbehinderte orientiert sich im frühbeginnenden Englischunterricht, wie auch in allen anderen Fächern, am Bildungsplan der Grundschule. Im Bildungsplan werden Schüler mit sprachlichen Auffälligkeiten aber nicht explizit berücksichtigt. Dies bedeutet, dass auch die dort vorgeschlagenen didaktischen und methodischen Prinzipien überprüft und den individuellen Bedürfnissen sprachbehinderter Kinder angepasst werden müssen. Die im theoretischen Teil erläuterten notwendigen Modifikationen der Grundschulkonzeption haben sich in meiner Untersuchung noch einmal bestätigt.

Beim frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht mit sprachbehinderten Schülern ist es von großer Bedeutung, auf eine gezielte Auswahl und Reduktion des Wortschatzes zu achten. Dies wurde mir vor allem bei Markus bewusst, der sowohl im Deutschen als auch im Englischen erhebliche Sprachverständnisprobleme hatte. Im Deutschen beruhten diese wohl auf seinen Schwierigkeiten im morphologisch-syntaktischen Bereich und übertrugen sich auch auf die Fremdsprache. Viele Schüler an der Schule für Sprachbehinderte zeigen die gleichen Probleme wie Markus. Diesen Schülern helfen oft auch verständniserleichternde nonverbale Mittel, wie Gestik und Mimik nicht beim Verständnis der Zielsprache. Werden sie nach dem Prinzip des „Sprachbades“, wie in der Ergänzung für den Fremdsprachenunterricht im Bildungsplan der Grundschule gefor-

dert, unterrichtet, besteht die Gefahr, dass sie dem Unterricht nicht mehr folgen können. Schnell erleben sie sich auch in diesem Lernbereich, an den sie zuvor vielleicht mit großer Motivation herangegangen sind, als erfolglos. Aber auch ihnen muss der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht die Chance geben, diesem zu folgen und sich darin als erfolgreich erleben zu können. Deshalb ist es meines Erachtens an der Schule für Sprachbehinderte von besonderer Bedeutung, gerade im Hinblick auf Schüler mit Sprachverständnisproblemen und mehrsprachig aufwachsende Schüler, auf eine gezielte Auswahl des Wortschatzes zu achten.

Schüler, die mehrsprachig aufwachsen und die Schule für Sprachbehinderte besuchen, weisen oft Auffälligkeiten in ihrer Sprachentwicklung in beiden Sprachen auf. Diese Auffälligkeiten beziehen sich unter anderem auf einen geringen Wortschatz in beiden Sprachen und könnten auf die Zweisprachigkeit zurückzuführen sein. Können die Schüler aber schon in ihrer Erst- und Zweitsprache nicht auf einen altersgemäß entwickelten Wortschatz zurückgreifen, birgt die Konfrontation mit einer weiteren Sprache mit hoher Wahrscheinlichkeit auch Probleme in sich.

Dies wird ersichtlich am Beispiel von Simon, der im Deutschen, seiner Erstsprache, einen sehr geringen Wortschatz hat. Das zeigte sich in Gesprächen mit ihm. Seine Zweitsprache ist Englisch. Auch in dieser ist sein Wortschatz stark reduziert. Dies zeigt sich daran, dass er, obwohl er zu Hause mit seiner Mutter Englisch spricht, nicht in der Lage ist, spontan mehr als ein englisches Wort zu nennen. Die anderen Schüler der Gruppe konnten aber auf Anheiß mindestens zwei englische Wörter nennen.

Auch Markus Wortschatz im Deutschen ist reduziert. Er wächst sowohl mit der russischen, als auch mit der deutschen Sprache auf. Es würde den Schülern sicherlich entgegen kommen, wenn zusätzlich zum zielsprachlichen Lernen auch ihr Wortschatzaufbau im Deutschen gefördert werden würde, damit sie zumindest in einer Sprache auf die Basis eines gut entwickelten Wortschatzes zurückgreifen können.

Die Durchführung der Unterrichtseinheit hat mir auch gezeigt, dass die Schüler an der Schule für Sprachbehinderte mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen, sowohl im sprachlichen als auch im motivationalen Bereich an das frühe Fremdsprachenlernen herangehen.

Bei Simon war die Motivation dem Englischunterricht gegenüber teilweise sehr gering. Das ist insofern erstaunlich, als er den anderen Schülern der Klasse gegenüber durch sein zweisprachiges Aufwachsen im Vorteil sein müsste.

Im Großen und Ganzen war die Motivation der Schüler im Englischunterricht in der Gruppe aber sehr hoch und es hat sich gezeigt, dass der frühbeginnende Englischunterricht einen Lernbereich darstellt, an den sie unvoreingenommen und offen herangehen. Dies birgt auch die Chance, die sprachliche Entwicklung, die den Schülern in der Erstsprache nicht gelang, zumindest teilweise nachholen zu können, da der frühbeginnende Englischunterricht sich auf den natürlichen kindlichen Spracherwerb stützt und an diesen anknüpfen möchte.

Da der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht auch für sprachbehinderte Schüler mit großer Motivation verbunden ist, ist dies m. E. ein Lernbereich, der nicht aufgrund eventuell befürchteter Schwierigkeiten, aus der Schule für Sprachbehinderte ausgeklammert werden darf.

Um auch Schülern mit sprachlichen Beeinträchtigungen ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen zu ermöglichen, ist es meiner Erfahrung nach ebenfalls notwendig, nicht an dem Prinzip der Einsprachigkeit und des Sprachbades, welches in der Grundschulkonzeption postuliert wird, festzuhalten.

Diesem Prinzip kann in der Schule für Sprachbehinderte deshalb nicht Rechnung getragen werden, weil die Schüler, die eine solche Schule besuchen, oft schon beim Sprachverständnis im Deutschen Probleme haben. Dies trifft auch auf mehrsprachig aufwachsende sprachbehinderte Schüler zu. Werden sie nach dem Prinzip des Sprachbades unterrichtet, besteht für sie die Gefahr, dass sie darin „untergehen“. Im fremdsprachlichen Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte kommt es deshalb in erster Linie darauf an, den Schülern das Verständnis für fremdsprachliche Unterrichts- und Anforderungssituationen zu ermöglichen. Dafür kann es meiner Einschätzung und Erfahrung nach auch notwendig sein, das Prinzip der Einsprachigkeit zugunsten des Hörverständnisses der Schüler aufzugeben und ihnen ggf. auch Übersetzungen anzubieten.

In Bezug auf mehrsprachig aufwachsende Schüler erachte ich es für besonders notwendig, auch ihre sprachlichen Kompetenzen in der Muttersprache in den Unterricht einzubeziehen. Dies macht jedoch auch eine Diagnose der sprachlichen Kompetenzen der Schüler in ihrer Erstsprache erforderlich. Mir ist bewusst, dass es schwierig ist, eine solche Diagnose zu stellen, dennoch ist es m. E. wichtig, auch den verschiedenen Erst-

sprachen der Schüler einen Platz im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht einzuräumen.

Nach WESKAMP (2007) findet das Lernen einer neuen Sprache immer durch Transfer statt (vgl. WESKAMP 2007, S. 101). Darum ist es sinnvoll, Beziehungen zwischen den, bei den Schülern vorhandenen, Sprachen (Erst- und/oder Zweitsprachen) herzustellen und den Schülern damit die Möglichkeit zu geben, auf der Basis der eigenen Sprachen, neue Sprachen zu erkunden (vgl. ebd. S. 101).

Nach BERKHAN (2004, S. 315) fördere die Auseinandersetzung mit einem fremden Sprachsystem auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachsystem.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachsystem könnte sprachbehinderten und auch mehrsprachig aufwachsenden, Schülern m. E. die Möglichkeit bieten, sich bewusst mit diesem auseinanderzusetzen und ihre Fähigkeiten mit Hilfe des fremdsprachlichen Lernens zu erweitern.

Diese Auseinandersetzung erfordert aber das Vorhandensein metasprachlicher Fähigkeiten. Schüler, die eine Schule für Sprachbehinderte besuchen haben aber oft Probleme mit den metasprachlichen Fähigkeiten. Diese Probleme treten sowohl bei einsprachig aufwachsenden als auch bei mehrsprachig aufwachsenden Schülern auf. Damit das Fremdsprachenlernen für sprachbehinderte Schüler gelingen kann, ist es unbedingt erforderlich, sie in der Entwicklung ihrer metasprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen und ihnen im Unterricht die Möglichkeit zu geben, diese ständig zu erweitern. Durch das Anregen von Sprachvergleichen, z.B. des Englischen und des Deutschen, durch den Einsatz von Reimen und das Sprechen über Sprache und sprachliche Phänomene kann dies angeregt werden.

Die Erfahrungen, die ich während der Zeit meiner Untersuchung an der Schule für Sprachbehinderte gemacht habe, haben gezeigt, dass es von großer Bedeutung ist, die zielsprachlichen Strukturen immer wieder in verschiedenen Situationen zu wiederholen. Schüler mit sprachlichen Defiziten sind auf dieses häufige Wiederholen angewiesen. Dies versetzt sie in die Lage, die Zielsprache zu speichern und zu einem späteren Zeitpunkt wieder abzurufen.

Viele Schüler an der Schule für Sprachbehinderte zeigen unter anderem Auffälligkeiten bei der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung. Diese Auffälligkeiten tauchten

auch bei den zwei von mir untersuchten Schülern auf. Auf den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht können sich diese Auffälligkeiten im Bereich der akustischen Wahrnehmung aber negativ auswirken. Deshalb ist es für einen gelingenden Fremdsprachenunterricht an Schulen für Sprachbehinderte wichtig, die Zielstrukturen häufig zu wiederholen, damit auch Schüler mit Schwierigkeiten bei der akustischen Wahrnehmung und Differenzierung, die Gelegenheit haben, zielsprachliche Strukturen zu verstehen und abzuspeichern.

Die diagnostischen Mittel, die ich zur Untersuchung der Fähigkeiten der Schüler eingesetzt habe, haben es mir erleichtert, ihre Kompetenzen und Defizite in den verschiedenen (schrift-)sprachlichen Bereichen zu erfassen. Aus den Ergebnissen konnte ich mögliche Konsequenzen für das frühe Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte ziehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das frühe Fremdsprachenlernen für Schüler einer Schule für Sprachbehinderte gewinnbringend sein kann, wenn dieses auf die besonderen Lerndispositionen dieser angepasst wird. Die Erfahrungen während meiner Untersuchung haben gezeigt, dass eine Orientierung am Lehrplan der Grundschule im didaktischen und methodischen Bereich Sinn macht. Dennoch können nicht alle didaktischen und methodischen Prinzipien übernommen werden, ohne sie an die speziellen Voraussetzungen der Schüler anzupassen. Ich sehe im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht durchaus eine Chance für sprachbehinderte Schüler, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern und über die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache zu einem erweiterten sprachlichen Wissen zu gelangen. Realistisch gesehen muss aber betont werden, dass es nicht möglich ist, das frühe Fremdsprachenlernen auf dem Niveau anzubieten, wie dies an einer Grundschule geschieht.

Auch werden die Ziele, die am Ende der vierten Klasse erreicht sind, sich sicherlich von denen einer Grundschule unterscheiden. Dies sollte jedoch kein Grund sein, den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens aus der Schule für Sprachbehinderte auszuschließen. Er kann gewinnbringend sein, wenn sich Lehrkräfte sowohl über die Chancen, als auch über die Grenzen, die ein solcher Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte mitbringt, bewusst sind. Dabei sollten sie immer ein besonderes Augenmerk auf die besonderen Bedürfnisse und individuellen Leistungsmöglichkeiten der Schüler legen und diese bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen.

Auch für mehrsprachig aufwachsende sprachbehinderte Schüler kann das frühe Fremdsprachenlernen gewinnbringend sein. Dies setzt aber voraus, dass ihre Fähigkeiten in der Erst- bzw. Zweitsprache bekannt sind und das fremdsprachliche Lernen darauf abgestimmt wird. Die verschiedenen Sprachen der Schüler sollten im Unterricht ihren Platz haben und ihre vorhandenen Kompetenzen sollten genutzt werden.

Meiner Meinung nach ist auch zu berücksichtigen, dass gerade bei mehrsprachig aufwachsenden sprachbehinderten Schülern nicht per se von einer vorhandenen Sprachlernkompetenz aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit ausgegangen werden kann. In den Ergänzungen zum Bildungsplan für den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens ist dies aber der Fall.

Wenn die vielfältigen und individuellen sprachlichen Auffälligkeiten sprachbehinderter Schüler beim frühen Fremdsprachenlernen Berücksichtigung finden und auch auf mehrsprachig aufwachsende Schüler eingegangen wird, kann das frühe Fremdsprachenlernen meiner Meinung nach gewinnbringend für die Schüler gestaltet werden.

Ich erachte es aber dennoch für sinnvoll, für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte über die Entwicklung eines eigenen Lehrplans nachzudenken. In diesem sollten die vielfältigen sprachlichen Auffälligkeiten und Defizite der Schüler Berücksichtigung finden. Es sollte darin auch noch einmal explizit auf mehrsprachig aufwachsende Schüler und deren mögliche Probleme beim Fremdsprachenlernen eingegangen werden.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Max Huber Verlag.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Kassel: Langenscheidt.
- Appel, Joachim (2004): Frühes Fremdsprachenlernen. Der Alltag hat begonnen. In: Grundschule, Heft 1/2004. S. 32-35.
- Appel, Joachim (2005): Frühes Fremdsprachenlernen und Lerner mit schwierigen Voraussetzungen. Zehn fachdidaktische Überlegungen. In: Die Sprachheilarbeit. Heft 3. S 123-129.
- Bainski, Christiane (2005): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München: Juventa. S. 25-39.
- Beckmann, Ulrike (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick. In: Pienemann, Manfred/ Kessler, Jörg-U./ Roos, Eckhard (Hrsg.): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh. S. 11-23.
- Berkhan, Cornelia (2004): Englisch an der Schule für Sprachbehinderte? - Zur Theorie des Hörverstehensansatzes und mögliche Konsequenzen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachbehindertenpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart, Berlin, Köln. S. 305-315.
- Bleyhl, Werner (2000): Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel.
- Bliesener, Ulrich/ Edelenbos, Simon (1998): Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis. Leipzig: Ernst Klett Verlag.

- Böttger, Heiner (2005): Englisch lernen in der Grundschule. Kempten: Klinkhardt.
- Conrady, Simon (2001): Frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland. Grundschule 10. S. 16-17.
- Corder, S. Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. In: IRAL, 4, S. 161-167.
- Dannenbauer, Friedrich, M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan/ Füssenich, Iris (Hrsg.) (2002): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. München; Basel: E. Reinhardt.
- Deiningner, Doris/Heinemann, Dagmar-Eva /Schlentner, Sabine/Schmalenbach, Petra/Wortmann, Linda (2003): Konzeption des Frühen Fremdsprachenlernens in den Klassen 1 und 2 an Schulen für Sprachbehinderte.
[Online]: www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/Konzeptionspr.pdf [Stand: 13.12.2007]
- Dines, Simon (2000): Themenorientierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Bleyhl, Werner: Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel. S. 72-80.
- Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (2003): Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Engemann, Christa (2002): Träumen auf Englisch oder Das macht zusammen dix-neuf bonbons. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2002): Grundschule. Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts. S. 3-6.
- Engin, Havva/ Müller-Boehm, Eva/ Steinmüller, Ulrich/Terhechte-Mermeroglu, Friederike (2004): Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen. Planungsraster. Minimalgrammatik. Berlin: Cornelsen Verlag.

- Fronemann, Gerlinde (2003): Erfahrungen mit dem frühen Fremdsprachenlernen in zwei 1. Klassen der Schule für Sprachbehinderte.
[Online]: www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/SfSpr%20Erfahrungen.pdf [Stand: 13.12.2007]
- Füssenich, Iris (2001a): Frühes Fremdsprachenlernen in Sonderschulen. In: Grundschule 10/2001. S.21-23.
- Füssenich, Iris (2001b): Sind Sprachstörungen immer hörbar? In: Grundschule 5/2001. S. 14-17.
- Füssenich, Iris (2002): Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5. Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 234-247.
- Füssenich, Iris (2005a): Frühes Fremdsprachenlernen oder Begegnung mit fremden Sprachen – Herausforderung oder Überforderung für Kinder mit Sprach- und Lernproblemen. In: Die Sprachheilarbeit Jg.50 (3). S.116-122.
- Füssenich, Iris /Löffler, Cordula (2005b): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München: Reinhardt.
- Füssenich, Iris /Löffler, Cordula (2005c): Materialheft Schriftspracherwerb. München: Reinhardt.
- Füssenich, Iris (2006): Frühes Fremdsprachenlernen – Herausforderung oder Überforderung für Kinder mit Förderbedarf. In: Sprachen schaffen Chancen. Beiträge zur Fremdsprachenforschung. Band 9. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenburg. S. 111-126

- Füssenich, Iris (2008): Beeinträchtigungen der Sprach- und Sprechaktivität: Entwicklungsbedingte Sprachstörungen. In: Braun, Otto/Lüdke, Ulrike (Hrsg.): Band ‚Sprache und Kommunikation‘. In: Beck, Iris/Jantzen, Wolfgang/Wachtel, Peter (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Glumpler, Edith/Apeltauer, Ernst (1997): Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen. Methodische Entscheidungen. Projekte. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gompf, Gundi (2002): Auswertende Zusammenfassung der bundesweiten Untersuchung. In: Gompf, Gundi: Fremdsprachenunterricht beginnt in der Grundschule. Jahrbuch 2002. Kinder lernen europäische Sprachen e.V. Stuttgart. S. 92-111.
- Grisseemann, Hans (1996): ZLT Zürcher Lesetest. Förderdiagnostik bei gestörtem Schriftspracherwerb. Handanweisung. 5. überarbeitete und ergänzte Auflage. Bern: Hans Huber.
- Günther, Britta/ Günther, Herbert (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hegele, Irmintraut u. a. (1994): Kinder begegnen Fremdsprachen. Braunschweig: Westermann Schulbuch Verlag GmbH.
- Heinemann, Dagmar-Eva (2003): Sprache und Bewegung – Konsequenzen für das frühe Fremdsprachenlernen.
[Online]: www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/SpracheBewegung.pdf [Stand: 13.12.2007]
- Henninger, Viola (2003): Frühes Fremdsprachenlernen an Schulen für Sprachbehinderte.
[Online]: www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/Fragestellungen.pdf [Stand: 13.12.2007]

- Hinz, Susanne (2003): Hilfreiches für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts.
[Online]: www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/Hilfreiches.pdf [Stand: 13.12.2007]
- Jeuk, Stefan (2000): Psycholinguistische Theorien zum Zweitspracherwerb – ihre Relevanz für die Frühförderung zweisprachiger Migrantenkinder. In : Deutsch Lernen 25/3. S. 195-212
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkische Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Jeuk, Stefan (2005): Zweitspracherwerb im Vorschulalter. In: Grundschule 3/2005, S. 36-38.
- Karbe, Ursula (2001): Keine Angst vor Schrift und Schreiben im Englischunterricht! In: Grundschulunterricht 4/2001. Sonderheft Fremdsprachen. S. 31-34.
- Klippel, Friederike (2000): Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- Kracht, Annette/ Welling, Alfons (1995): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, Manfred. Handbuch der Sprachtherapie. Band 8. Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess. S. 365-403.
- Leidner, Michael (2007): Englisch im Kindergarten. Leitfaden für Erzieherinnen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lengyel, Drorit (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachtherapeutischen Praxis. Düsseldorf: Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen.

- Leopold-Mudrack (1998): Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe. Voraussetzungen, Konzept, Realisierung. Münster: Waxmann Verlag.
- Lewandowski, T. (1990): Linguistisches Wörterbuch 1-3. Heidelberg.
- Macht, Konrad (1991): Erfolg und Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen. Ein Streifzug durch die Ursachenforschung. In: Die Neueren Sprachen 90/3. S. 259-279.
- Maier, Wolfgang (1995): Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik. 5. Auflage. Berlin und München: Langenscheidt.
- Mastenbroek, Nicole (2006): Elementares Sprachenlernen an Förderschulen – eine inhaltliche Zusammenfassung. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): MITREDEN. Frühes Fremdsprachenlernen in Sonderschulen. Elementare Kommunikationsförderung. Infobrief 1, S. 20-25.
- Merz, Andrea (2003): Frühes Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte? Mögliche Chancen und Hürden.
[Online]: www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/Chancen.pdf [Stand: 13.12.2007]
- Michailow-Drews, Ursula/Schultz-Steinbach, Gisela (2001): Bumblebee 2. Englisch für die Grundschule. Ausgabe für Baden-Württemberg. Hannover: Schroedel.
- Ministerium für Kultus und Sport (1995): Bildungsplan für die Schule für Sprachbehinderte. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2001): Ergänzung zum Bildungsplan für die Grundschule. Fremdsprachen Englisch/Französisch.
[Online]: <http://www.leu.bw.schule.de/allg/lp/bpgse.pdf> [Stand: 13.12.2007]

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2002): Grundschule. Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts. [Online]: www.km-bw.de/servlet/PB/-s/wof8n1hmd6v6jumr2argksrc1pjzs4s/show/1161654/Brosch_Franz_in_der_GS%20-%2010305.pdf [Stand: 13.12.2007]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2003): MITREDEN. Kommunikationsförderung an Sonderschulen durch frühes Fremdsprachenlernen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004): Bildungsplan Grundschule. Stuttgart.
- Oskaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Pienemann, Manfred/ Kessler, Jörg-U./ Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickenhofen: Frankonius-Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Remmert, Imogen (2002): Rituale im Fremdsprachenfrühbeginn – Inseln des Vertrauens. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Handreichung mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen Englisch und Französisch. S. 5-8. [Online]: www.km-bw.de/servlet/PB/-s/wof8n1hmd6v6jumr2argksrc1pjzs4s/show/1103903/fremdsprachen_grundschule.pdf [Stand: 13.12.2007]
- Roos, Jana (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Standortbestimmung. In: Pienemann, Manfred/ Kessler, Jörg-U./ Roos, Eckhard (Hrsg.): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh. S. 24-32.
- Sarter, Heidemarie (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Sauer Helmut (1984): Zum Erziehungs- und Bildungsauftrag eines Englischunterrichts für alle. In: Hellwig, Karlheinz/ Sauer, Helmut (Hrsg.) (1984): Englischunterricht für alle. Beiträge zur Methodik und Didaktik des Englischunterrichts in Lerngruppen mit schwierigen Voraussetzungen. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. S. 11-23.
- Sauer, Helmut (2000): Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schlentner, Sabine (2005): Bisherige Erfahrungen mit dem Konzept des „Frühen Fremdsprachenlernens“ an Sprachheilschulen in Baden Württemberg. In: Die Sprachheilarbeit 3/2005. S.140-142
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001): Didaktik: Grundschulenglisch. Anglistik. Amerikanistik. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schöler, Jutta (Hrsg.)/ Degen, Sabrina (1999): Integration im Englischunterricht. Chancen gemeinsamen Lernens für Kinder mit und ohne Behinderung. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Bericht. „Fremdsprachen in der Grundschule. Sachstand und Konzeptionen 2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. [Online]: www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/fremdsprachen_in_der_grundschule.pdf [Stand: 13.12.2007]
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Ünsal, Figen/Wendtlandt, Wolfgang (1991): Doppelte Halbsprachigkeit bei türkischen Migrantenkindern. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs), LV Hessen (Hrsg.): Behinderung – Pädagogik – Sprache. Gießen. S. 326-333.
- Valtin, Renate (1993): Stufen des Lesens- und Schreibenlernens. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Weinheim/Basel. S. 68-80.
- Vogt, Karin (2006): Instrumente zur Leistungsbeurteilung der mündlichen Sprachproduktion. In: Schlüter, Norbert (Hrsg.): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge der Konferenz zum frühen Fremdsprachenlernen. Berlin: Cornelsen Verlag. S.19-26.
- Vollmuth, Isabel (2004): Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch- methodische Analyse. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Werlen, Erika/ Bleutge, Christine/ Manz, Stephanie (2006): Grundlagen für eine Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts – Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase *Fremdsprache in der Grundschule in Baden-Württemberg*. In: Schlüter, Norbert (Hrsg.): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge der Konferenz zum frühen Fremdsprachenlernen. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 42-60.
- Weskamp, Ralf (2007): Mehrsprachigkeit. Sprachrevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers.
- Wortmann, Linda (2003): Grundlagen zur Wahrnehmung im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichungen mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen. Englisch und Französisch. S. 29-31.
[Online]: www.km-bw.de/servlet/PB/-s/wof8n1hmd6v6jumr2argksrc1pjzs4s/show/1103903/fremdsprachen_grundschule.pdf [Stand: 13.12.2007]

Zimmer, Dieter (2004): Der Mythos des Bilingualismus. In: Zimmer, Dieter: Deutsch und anders- Sprache im Modernisierungsfieber. Reinbek.

Anhang I: Silbenordnen, Simon

Kopiervorlage 23/1 – Alphabetisches Schreiben

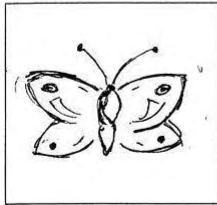
Name: _____
 Datum: 14.11.07
 Klasse: 2

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



GEN SCHIRM
 RE

Re gen Schirm



LING TER
 SCHMET

Schmet TER Ling



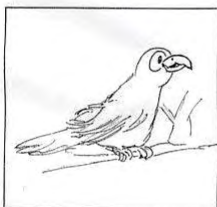
CHEN
 TAGS GE
 BURTS KU

GE BURTS TAGS KU CHEN



DE ME
 LA MAR

MAR Me La De



GEI PA
 PA

PAPA GEI

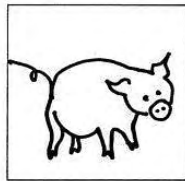
Füßesichlöffler, Materialheft Schriftspracherwerb, Ernst Reinhardt Verlag, 2005 (in Anlehnung an Füßesichlöffler (2003a): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26, Heft 3, 16)

Anhang II: Alphabetisches Schreiben, Simon

Name: _____
 Datum: 14.11.07
 Klasse: 2

Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 23/2

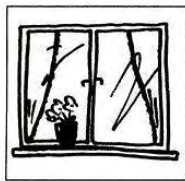
Schreibe die Wörter



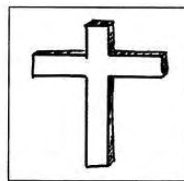
Schwein



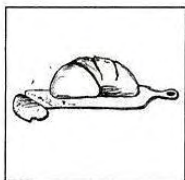
Gartenzerk



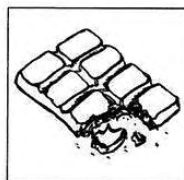
Fenster



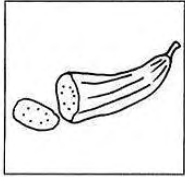
Kreuz



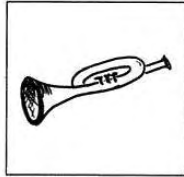
Brot



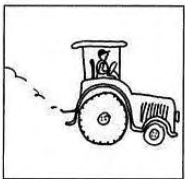
Schokolade



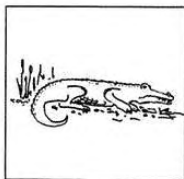
Bürke



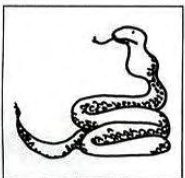
Trompete



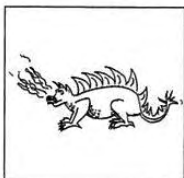
trator



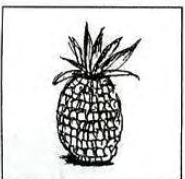
trakobil



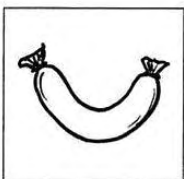
Schlane



trache



Ananas



wursch

Füssenich/Löffler, Materialheft Schriftspracherwerb, Ernst Reinhardt Verlag, 2005 (in Anlehnung an Füssenich/Löffler (2003a): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26, Heft 3, 17)

Anhang III: Wissen über Sprache, Simon

Name: _____
 Datum: _____
 Klasse: _____

Wissen über Sprache – Kopiervorlage 25/1

1. Schreibe deinen Namen auf und wo du wohnst!

Name: _____

Straße: _____

Wohnort: Weisenau

2. Unterstreiche die Wörter, die sich reimen!

Beispiel: Sonne – Mond – Tonne

Schal – Wal – Mütze

Wippe – Suppe – Puppe

Wurm – Leiter – Turm

Kasse – Kiste – Tasse

Keller – Teller – Wetter

Nase – Hase – Auge

3. Schreibe die Wörter so auf:

Beispiel: Tomatensalat → To – ma – ten – sa – lat

Banane

Banane

Marmelade

Marmelade

Gurke

Gurke

Schokolade

Schokolade

Wassermelone

Wassermelone

4. Schreibe drei Wörter auf, in denen schwimm vorkommt!

Beispiel: Schwimmbecken

Schwimmen Schwimale Schwibat

Kopiervorlage 25/2 – Wissen über Sprache

Name: _____

Datum: _____

Klasse: _____

Schreibe drei Wörter auf, in denen schlaf vorkommt!

Beispiel: einschlafen

5. Tausche den ersten Buchstaben! Es entsteht ein neues Wort!

Beispiel: Rose → Dose

Wand → Land
 rund → Hund
 Haus → Maus
 Teller → Muteln

6. Bilde aus den Wörtern einen Satz!

Sommer – Schwimmbad

Hund – spielen – bellen

7. Finde zu jedem Wort das Gegenteil!

Beispiel: groß – klein

kalt _____
 aufmachen _____
 Nacht _____
 Einpacken _____
 Stadt _____
 Nass _____

Anhang IV: Text schreiben, Simon

52



Name: _____
 Datum: _____



Schreiben	Schlagen
Beibehalten	schlagen
Fussball	Drehen schreibt
Weslin	Fans Schreiben
Fer schreiben	ich mag nicht Mima Film
Fane	ich magst Musik
Schreibal schlach	ich Mak Much
Webneben	

Kopiervorlage 21 – Aufgabe „Das mag ich! Das mag ich nicht!“

Anhang V: Mottiersilben, Simon

Mottier-Silben

rela ✓
 noma ✓
 godu ✓
 mera ✓
 luri ✓
 limo ✓

pekatorisema -
 dagobilaseta -
 leraminofeko -
 kapotilafesa -
 bigadonafera -
 nomalirakosa -

kapeto ✓
 giboda ✓
 lorema rolema
 topika topipa
 nomari ✓
 dugabe gubade

Anzahl der richtig reproduzierten Silben-
 gebilde: 11

pikatura pita
 gabodila ✓
 monalura monaruma
 topakimu topakimu
 debagusi ✓
 re~~l~~omano rema

katopinafe kato
 gebidafino -
 ronamelita ro
 tapikusawe takumesane
 degobesaro deremar
 muralenoka luramoka

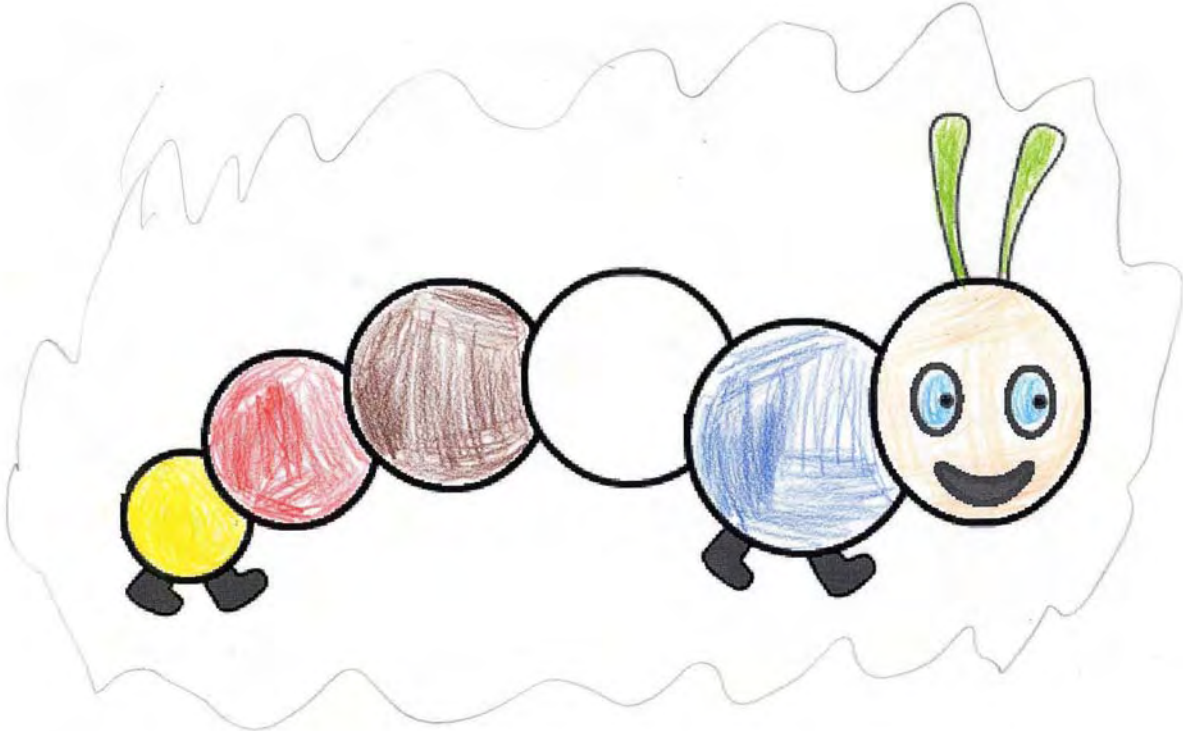
Anhang VI: Hörverstehensaufgabe I

name: _____

date: 19.11.2007



Anhang VII: Hörverstehensaufgabe II, Simon



Anhang VIII: Transkript¹³, Gespräch am 9.1.2008

[1]

	0	1	2
U	Hallo Simon Ich möchte mich heute ein bisschen mit dir unterhalten.		
SI	Hallo.		

[2]

	3
U	Und weil ich mir nicht alles merken kann, was wir reden, nehme ich das mit diesem
SI	

[3]

	4	5
U	Gerät auf. Damit kann ich das nachher wieder anhören.	Als ich das letzte Mal da war,
SI		

[4]

	6	7
U	haben wir ja Englisch gemacht. Weißt du noch etwas? Erzähl mal was du noch weißt!	
SI		

[5]

	8	9	10
U	Genau, wir haben eine Raupe gebastelt. Schau mal, ob du die Raupe im Buch		
SI	Raupe.		

[6]

	11	12	13 14
U	wieder findest.	Hast du die Raupe noch?	Was hast du mit der
SI	(blättert im Buch)		Ja

[7]

	15	16	17	18
U	gemacht?	Was haben die dazu gesagt?	Kannst du auch	
SI	Mama und Papa gezeigt.		Schön.	

[8]

	19 20	21
U	noch die Farben in Englisch? Möchtest du sie mir mal sagen?	
SI	Ja	Yellow ((zeigt auf die

[9]

	22
U	Und was macht ihr gerade in
SI	entsprechenden Farben im Buch)), green, red, blue.

[10]

	23	24
U	Englisch?	Kannst du dich denn noch an die Geschichte
SI	((zuckt mit den Schultern))	

[11]

U	erinnern, die wir angehört haben?((zeigt auf die Bildergeschichte im Buch))
SI	

[12]

	25	26	27
U	Was ist denn da passiert?	Schau, da ist die Raupe ganz bunt und vorher	
SI	...((sagt nichts))		

¹³ Es wurde mit dem Transkriptionsprogramm „Exmaralda“ transkribiert [Online]:

<http://www.exmaralda.org/> [Stand: 14.1.2008]; Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem (1984) [Online]: www.i-studiy.de/f4.Transkribieren.pdf [Stand]:14.1.2008

[13]	..	28 29	
U	war sie noch grün ((zeigt auf die Bilder)).	Warum wird sie denn hier gelb?	
SI		Ja	
[14]	30	31	32 33
U	Weißt du das noch?	Was trinkt sie denn?	
SI		Trinkt.	...((überlegt, sucht nach dem richtigen
[15]	..	34	35 36
U		Sie trinkt Limonade und wird deshalb gelb.	Und dann isst sie
SI	Wort, findet es nicht))		Ja
[16]	..	37	38 39 40
U	Kuchen. Was für einen Kuchen?	Genau. Und dann wird sie...	
SI		Erdbeere.	Rot.
[17]	41	42	
U		Dann wird sie braun, genau.	
SI	((zeigt auf das nächste Bild))	Schokolade gegessen.	
[8]	43	44	
U	Und was hat sie da gemacht ((zeigt auf das entsprechende Bild))		
SI		Milch getrunken.	
[19]	45	46	47
U	Und was hat sie hier gegessen?		Sie hat Beeren gegessen
SI		((kennt das Wort Beere nicht)).	
[20]	..	48	49
U	und wird blau. Jetzt hab ich noch ein paar Fragen an dich.	Als ich letztes Mal da war,	
SI			
[21]	..	50	
U	hast du mir gesagt, dass du zu Hause Englisch sprichst mit deiner Mama, oder?		
SI		Ja.	
[22]	51	52 53	
U	Und deine Mama spricht mit dir auch Englisch?	Sprecht ihr auch manchmal	
SI		Ja	
[23]	..	54	55 56
U	Deutsch?	Und wie redest du mit deinem Papa?	
SI	((schüttelt den Kopf)).		Deutsch.
[24]	57	58	59
U	Welche Sprachen kannst du denn sprechen?		Welche Sprache
SI		Englisch und Deutsch.	
[25]	..	60	61 62
U	kannst du denn besser sprechen?	Magst du beide Sprachen gerne?	
SI		Beides.	Mhm.
[26]	63	64 65 66	
U	Kannst du mir ein englisches Wort sagen?	Gut. Fällt dir sonst noch was ein?	
SI		car	
[27]	67	68	69
U		Das macht nichts aus.	Macht dir Englisch
SI	((Schüttelt den Kopf.))	Wieder alles vergessen	

[28]	..	70 71	72	73
U	in der Schule Spaß?	Was macht ihr denn da alles?		Verstehst du in
SI		Ja	Basteln, malen.	
[29]	..	74 75		
U	Englisch alles gut?	Hat es dir Spaß gemacht, als wir zusammen Englisch gemacht		
SI		Ja		
[30]	..	76 77		
U	haben?	Sprichst du zu Hause noch mit einer anderen Person Englisch?		
SI		Ja		
[31]		78	79	80
U		Hast du denn Geschwister?		
SI	Nur mit Mama.		((verstehst das Wort Geschwister	
[32]	..	81	82	83
U		Eine Schwester oder einen Bruder?		Kann die auch
SI	offensichtlich nicht))		Schwester.	
[33]	..	84	85	
U	Englisch sprechen?		Was hast du denn in den Ferien gemacht?	
SI		Bisschen. Ich kann besser.		
[34]		86	87	88
U	Möchtest du mir ein bisschen erzählen?		Bei deinem	
SI		Übernachtet in meinem Freund		
[35]	..	89	90	
U	Freund hast du übernachtet, aha.	Und was habt ihr da gemacht?		
SI		Playstation gespielt.		
[36]		91	92	
U	Schön. Und was hast du sonst noch gemacht?			
SI		Hausaufgabe. Und Fußball.		
[37]		93	94 95	96
U	Spielst du gern Fußball?	Bist du Torwart?		
SI		Ja	Torwart und... und ...((zögert, was er sagen	
[38]	..	97	98 99	
U		Und das macht dir Spaß?		was hast du denn zu Weihnachten
SI	will., fällt ihm nicht ein)	Ja		
[39]	..	100	101	102
U	bekommen?	Mit der hast du dann gespielt oder?		
SI		((überlegt)) Rennbahn.		Ja.
[40]		103	104	105
U		Hat dir dabei jemand geholfen?		
SI	War schwer zum Aufbauen.	Jemand geholfen. Papa.		
[41]		106	107	108
U	((es klingelt))	So, dann kannst du jetzt in die Pause gehen.		Tschüss.
SI				Tschüss.

Anhang IX: Silbenordnen, Markus

Kopiervorlage 23/1 – Alphabetisches Schreiben

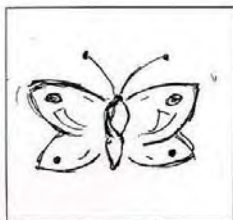
Name: _____
 Datum: 14.11.07
 Klasse: 2

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



GEN SCHIRM
 RE

Regenschirm



LING TER
 SCHMET

Terling

Schmett



CHEN
 TAGS GE
 BURTS KU

Tagchen

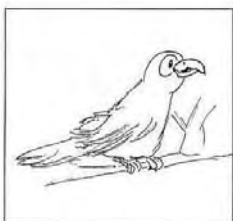
Geburts



DE ME
 LA MAR

De

Marlame



GEI PA
 PA

Pa paggi

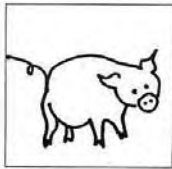
Füsslein/Löffler, Materialheft: Schriftspracherwerb: Ernst Reinhardt Verlag 2005 (in Anlehnung an Füsslein/Löffler (2007): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26, Heft 3, 16)

Anhang X: Alphabetisches Schreiben, Markus

Name: _____
 Datum: 14.11.07
 Klasse: 2

Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 23/2

Schreibe die Wörter



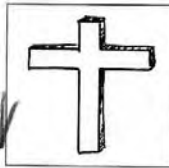
ⁿ
SCHWEI



~~SEMI~~
Garten



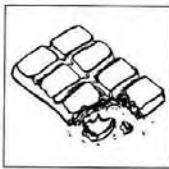
Fenster



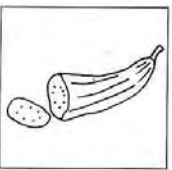
Kreuz



Brot



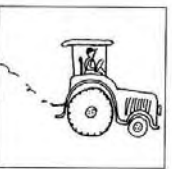
^{de}
SchoKola



gurke



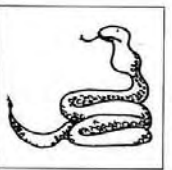
TroPete



Trator



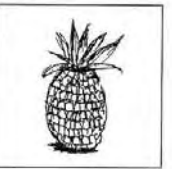
^e
Krokodil



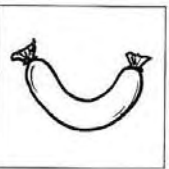
Schlan



Trachen



^s
Anana



Wost

Füssenichlöffler, Materialheft: Schriftsprachenwerb. Ernst Reinhardt Verlag 2005 (im Anlehnung an Füssenichlöffler (2003a): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr. Praxis Grundschule, 26, Heft 3, 17)

Anhang XI: Auswertung des alphabetischen Schreibens

Name	Simon	Markus
Silben sortieren	Alle richtig	2 richtige
Richtig geschriebene Wörter (von 14)	5	5
Reduzierung von Mehrfachkonsonanz	-	-
Auslassung von (ähnlichen Silben)	-	-
Lautangleichungen (Assimilationen)	<trator> <trokotil>	<Trepete> <Trator>
Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen	-	-
Auslassung von Graphemen	<trator>, <Schlane>, <Gartazerk>, <Tropete>, <wursch>, <trache>	<Trator>, <Schlane>, <Trepete>
Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten	<trache>	<Trachen>
Verwechslung weiterer (ähnlicher) Konsonanten	-	-
Falsche Phonem- Graphem- Zuordnung	<Gartazerk>, <trokotil>, <treuz>, <Gürke>, <wursch>	<Fenzter>, <Gartensek>, <Kreus>, <Krokodel>, <Wost>
Anwendung von Rechtschreib-Regeln (Übergeneralisierung)	-er am Ende: <Fenster>	-er am Ende: <Fenzter>

Anhang XII: Wissen über Sprache, Markus

Name: _____
 Datum: _____
 Klasse: _____

Wissen über Sprache – Kopiervorlage 25/1

1. Schreibe deinen Namen auf und wo du wohnst!

Name: _____

Straße: _____

Wohnort: Weingate

2. Unterstreiche die Wörter, die sich reimen!

Beispiel: Sonne – Mond – Tonne

Schal – Wal – Mütze

Wurm – Leiter – Turm

Keller – Teller – Wetter

Wippe – Suppe – Puppe

Kasse – Kiste – Tasse

Nase – Hase – Auge

3. Schreibe die Wörter so auf:

Beispiel: Tomatensalat → To – ma – ten – sa – lat

Banane

Ba – na – ne

Marmelade

Mar – me – la – de

Gurke

Gur – ke

Schokolade

Scho – ko – la – de

Wassermelone

Was – ser – me – la – ne

4. Schreibe drei Wörter auf, in denen schwimm vorkommt!

Beispiel: Schwimmbecken

Schwimkoz Schwimstaple SchwimBot

Kopiervorlage 25/2 – Wissen über Sprache

Name: _____

Datum: _____

Klasse: _____

Schreibe drei Wörter auf, in denen schlaf vorkommt!

Beispiel: einschlafen

5. Tausche den ersten Buchstaben! Es entsteht ein neues Wort!

Beispiel: Rose → Dose

Wand → Dandrund → SurndHaus → MausTeller → Feler

6. Bilde aus den Wörtern einen Satz!

Sommer – Schwimmbad

Hund – spielen – bellen

7. Finde zu jedem Wort das Gegenteil!

Beispiel: groß – klein

kalt _____

aufmachen _____

Nacht _____

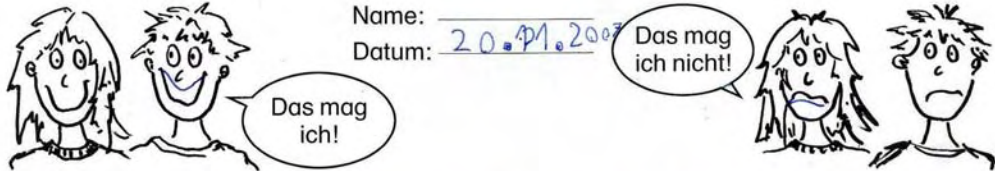
Einpacken _____

Stadt _____

Nass _____

Anhang XIII: Text schreiben, Markus

52



Name: _____
Datum: 20.01.2007

ich mag gerne mit Fätschli	ich mag gerne alles
ich mag Computer	

Kopiervorlage 21 – Aufgabe „Das mag ich! Das mag ich nicht!“

Anhang XIV: Mottiersilben, Markus

Mottier-Silben

rela ✓
 noma numa
 godu ✓
 mera ✓
 luri ✓
 limo ✓

pekatorisema pekatorira
 dagobilaseta kaposilasepu
 leraminofeko lelamimofeko
 kapotilafesa kapofilalisa
 bigadonafera bigagorafeta
 nomalirakosa nomalirakosa

kapeto ✓
 giboda geboda
 lorema romela
 topika topita
 nomari ✓
 dugabe ✓

Anzahl der richtig reproduzierten Silben-
 gebilde: 11

pikatura ✓
 gabodila ✓
 monalura monalula
 topakimu topakimo
 debugusi gebakusi
 relomano relolalo

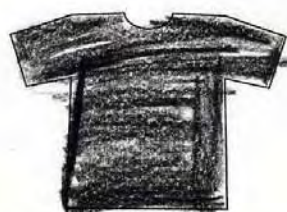
katopinafe kapokafe
 gebidafino gebe ginino
 ronamelita ronalina
 tapikusawe kapisupawe
 degobesaro ✓
 muralenoka nulamiroka

Anhang XV: Hörverstehensaufgabe I, Markus

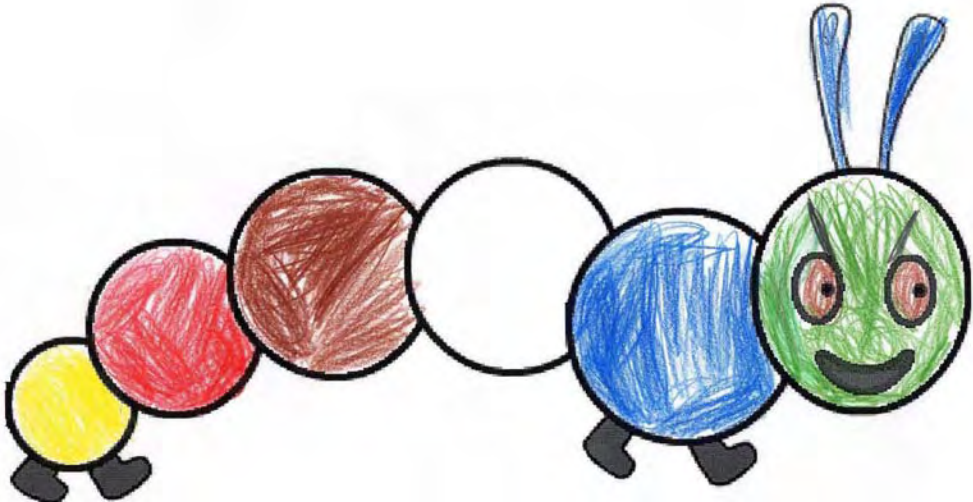
name: _____

date: _____

07
19.11.20



Anhang XVI: Hörverstehensaufgabe II, Markus



Anhang XVII: Transkript, Gespräch am 9.1.2008

[1]	0	1	2	
VE [v]	Hallo Markus. Ich möchte mich heute ein bisschen mit dir unterhalten und weil			
MA	Hallo.			
[2]	..			
VE [v]	ich mir nicht alles merken kann, was wir reden, werde ich unser Gespräch mit diesem			
MA				
[3]	..			
	3	4	5	
VE [v]	Gerät aufnehmen. Kennst du so etwas? Hast du auch so etwas zu Hause?			
MA	Ja. Meine			
[4]	..			
	6	7		
U	Das darf bestimmt nicht kaputt			
MA	Mama aber ich darf das nicht mitnehmen Irgendwo.			
[5]	..			
	8	9	10	11
U	gehen. Hast du es schon einmal ausprobiert? Was hast du			
MA	Ja ((lacht))voll ausprobiert.			
[6]	..			
	12	13		
U	da gemacht? Mh.			
MA	Ich hab das anengemacht und dann hören sie des. Hab ich Geburtstag.			
[7]	..			
	14	15	16	17
U	Wann? Ich hab auch im Mai, aber am 8. Was hast du den in den			
MA	15. Mai. Dennis in 17.			
[8]	..			
	19	20		
U	Ferien gemacht?			
MA	((überlegt))mh. Bin noch zu MC Donald gefahren und noch in Kino.			
[9]	..			
	21	22	23	
U	Ins Kino? Welchen Film hast du denn angeschaut?			
MA	Binome. Bin ((zögert)). Diese			
[10]	..			
	24	25	26	27
U	Ah ja. Ist er lustig? Um was geht es denn? Um eine Biene oder? Was macht die			
MA	Biene. ((nickt))			
[11]	..			
	29	30	31	32
U	Biene denn? Die Biene kann reden?			
MA	Reden mit Menschen ist verboten. Ja Oder sie			
[12]	..			
	33	34		
U	Mh. Würdest du dich auch			
MA	erschrecken und dann kann kann die Biene reden.			
[13]	..			
	35	36	37	
U	erschrecken, wenn eine Biene mit dir reden würde?			
MA	Nein. Äh. Wenn ich rede. Okay,			
[14]	..			
	38	39		
U	Schau mal. Ich war ja schon einmal da			
MA	dann weg von mir. Ich kann. Bin schon weg.			

	[15]	..	40 41	42
U		und da haben wir Englisch gemacht.	Kannst du dich noch erinnern?	Genau, mit den
MA			Ja Mit den Shirts.	
	[16]	..	43	44
U		T-Shirts. Weißt du, was wir noch gemacht haben?		
MA			Des da ham wir noch gebaut ((zeigt	
	[17]	..	45	46 47
U		Genau. Weißt du denn wie das heißt?		Das ist eine
MA		auf eine Raupe))	Raupenanhänger.	
	[18]	..	48	49
U		Raupe, genau. Kannst du auch noch die Farben auf Englisch sagen?		
MA			((zeigt auf die	
	[19]	..		50 51
U				Super. Und weißt du
MA		entsprechenden Farben)) blue, green ((denkt nach)) red, yellow		
	[20]	..		
U		auch noch, was in dieser Geschichte passiert ist?((zeigt auf die Geschichte im		
MA				
	[21]	..	52	
U		Englischbuch))		
MA		Die Farben. Der hat alles gegessen und dann sind die Farben		
	[22]	..	53	54 55
U		Mh. Genau. Was hat die Raupe denn hier gemacht?		Da trinkt sie
MA		rausgekommen.		Saft.
	[23]	..	56	57
U		Saft genau. Und hier ((zeigt auf das Bild))?		Was für eine
MA			Esst eine Torte... Kuchen	
	[24]	..	58	59
U		Torte ist das denn?		
MA		Edbeerentorte.((zeigt auf die nächsten Bilder))	Schokolade, Milch,	
	[25]	..	60	61 62
U		Gut, du weißt ja noch alles.	Jetzt hab ich noch eine andere Frage.	Welche
MA		Beeren		
	[26]	..	63	64
U		Sprachen kannst du denn sprechen?		Nein, ich meine welche Sprachen
MA			How are you?	
	[27]	..	65	66
U		du kannst. Ich kann Deutsch, Englisch und ein bisschen Französisch.		Und was kannst
MA				
	[28]	..	67	68
U		du?		
MA		Deutsch, Russisch. Des ist des größte Land von allen.	Und Deutsch und Russisch.	
	[29]	69	70 71	72
U		Kannst du Russisch gut?	Kannst du mir mal ein russisches Wort sagen?	
MA		Mh. Ja.		((sagt

[30]	..	73	74	75
U		Was heißt denn das?		Weißt du sonst noch
MA	ein russisches Wort))		Das ist ein Hund.	
[31]	..	76	77	78
U	etwas?		Warum kannst du denn Russisch?	
MA	Mh. ((überlegt))	Weiß nichts.		Wegen meine
[32]	..	79		80
U		Aha. Mit wem sprichst du denn Russisch?		Mit
MA	ganze Familie sein... sind Russen.			
[33]	..	81		
U	deiner Mama?			
MA		Eine ist auch in die Schule au eine Russin, ich spreche mit ihn auch so.		
[34]	82	83		84
U	Und zu Hause? Wie sprichst du denn mit deinem Papa?			
MA			((überlegt))	Auch Russisch.
[35]	85		86	87
U	Russisch. Und dein Papa spricht mit dir auch Russisch?			Und deine Mama?
MA			((nickt))	
[36]	88		89	
U			Verstehst du das gut, wenn die Russisch	
MA	N'bisschen Deutsch und bisschen Russisch.			
[37]	..	90	91	92
U	mit dir reden?			Du
MA		Ich versteh doch. Ich bin doch ein Russe ich kann alles verstehen.		
[38]	..	93		94
U	kannst alles verstehen? Und sprechen kannst du auch so gut?			
MA				Ich kann verstehen aber
[39]	..	95		
U				
MA	ich kann nicht so gut Russisch sprechen. Aber ich kann verstehen wie Russisch sagen.			
[40]	96			97
U	Und wenn du in der Schule Englisch hast kannst du das auch gut verstehen?			
MA				
[41]	..	98	99	100
U		Das verstehst du nicht so gut?		Englisch
MA	((schüttelt den Kopf))		Ne ich kenn nur alles.	
[42]	..	101102		103
U	macht dir aber Spaß oder?			
MA		Ja Einfach halt die neuen Bastelungen bauen. Solche		
[43]	..	104		
U		Hast du es verstanden als wir zusammen		
MA	Bastelungen ((zeigt auf ein Bild im Buch)).			
[44]	..	105		
U	Englisch gemacht haben?			
MA		((schüttelt den Kopf))	Ich weiß nur die Farben von Englisch.	

[45]

106

U Und wenn Herr F. oder ich in Englisch mit dir reden, dann kannst du das nicht gut

MA

[46]

..

107

108

109

U verstehen? Was macht ihr denn gerade in Englisch? Kannst du

MA ((schüttelt den Kopf))

[47]

..

110

U mir das im Buch zeigen?

MA Wir haben gemacht des Spiel ((zeigt auf ein Spiel im

[48]

..

111

112

113

U Wie geht das? Weißt du das?

MA Buch)). Da hat man solche Spielzeuge. Muss man laufen,

[49]

..

114

115

116

U laufen. Muss man so laufen. Hat man drei muss man da zählen. Englisch. So one, two

[50]

..

117

U three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. ((überlegt)) eleven, twelve, thirteen,

[51]

..

118

119

120

U Super!

MA fourteen, fifteen, sixteen Und dann kann man weit... Dann ist da nächste dran.

[52]

..

121

122

U Ah ja.

MA Wenn der fünf hat, dann kann der noch mal. Und dann noch mal und dann muss

[53]

..

123

124

U Fifteen, genau. Du kannst das ja schon gut.

MA da fifteen sagen. Dann kann er wieder

[54]

..

125

126

U dran. Dann muss der zielen. So eins, zwei, in Englisch, one, two, three Wenn zwei hat

[55]

..

127

U dann muss man Plus und bei Minus. ((überlegt))Weiß nicht wie Plus Englisch heißt.

[56]

128

129

130

U Plus. Gut, dann darfst du

MA ((zeigt auf die Aufgabe im Buch))Three plus ten minus four.

[57]

..

U jetzt Pause machen, Markus.

MA