

XXVI

studia  
germanica  
posnaniensia

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU



20.2000

cd. 4290444

K

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# STUDIA GERMANICA POSNANIENSIA XXVI

Herausgegeben von

ANDRZEJ Z. BZDEGA, STEFAN H. KASZYŃSKI, HUBERT ORŁOWSKI

Redaktion

**Gabriela Koniuszaniec**  
**Kazimiera Myczko**



POZNAŃ 2000

Projekt okładki  
Ewa Wąsowska

*Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych*

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000



Opracowanie redakcyjne i łamanie komputerowe  
Robert Schlafke

Redaktor techniczny  
Elżbieta Rygielska

ISBN 83-232-1044-6

ISSN 0137-2467

429044 II / 2000

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 500 egz. Ark. wyd. 20,00. Ark. druk. 16,25. Papier druk. offset. kl III, 80 g, 70 x 100.  
Podpisano do druku i druk ukończono w lipcu 2000 r.

DRUKARNIA „AMK”, KOSTRZYN WLKP., UL. SIENKIEWICZA 5

Bibl. UAM  
W00

## INHALT

### SPRACHWISSENSCHAFT

|   |     |
|---|-----|
| <b>Jaroslav Aptacy:</b> <i>Der deutsche Infinitiv mit „zu“ und seine Wiedergabe im Polnischen</i> . . . . .   | 3   |
| <b>Hanka Blaszkowska:</b> <i>Soziopragmatische Unterschiede in der polnisch-deutschen Kommunikation</i> . . . . .   | 15  |
| <b>Andrzej Z. Bzdęga:</b> <i>Pronominaladverbien aus lexikographischer Sicht</i> . . . . .  | 29  |
| <b>Hanka Konieczna-Zięta:</b> <i>Bemerkungen zu den sogenannten Satznamen im Deutschen im Vergleich mit dem Polnischen</i> . . . . .  | 37  |
| <b>Gabriela Koniuszaniec:</b> <i>Infinitivkonstruktionen im Deutschen und ihre gerundialen Entsprechungen im Polnischen</i> . . . . .   | 47  |
| <b>Beata Mikołajczyk:</b> <i>Einige Bemerkungen zum Gebrauch der Metapher in der politischen Sprachverwendung, dargestellt am Beispiel des Polnischen und des Deutschen</i> . . . . . | 55  |
| <b>Jan Papiór:</b> <i>Inhaltserschließung philologischer und germanistischer Zeitschriften</i> . . . . .  | 69  |
| <b>Ewa Plomińska-Krawiec:</b> <i>Adam Kleczkowski – der Begründer der Posener Germanistik</i> . . . . .   | 107 |
| <b>Letizia Vezzosi:</b> <i>The history of the genitive in Dutch: an evidence of the interference between language standardisation and spontaneous drift</i> . . . . .                 | 115 |

### DIDAKTIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Sylvia Adamczak:</b> <i>Alltagskultur im Fremdsprachenunterricht: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis der interkulturellen Landeskundedidaktik</i> . . . . .                    | 149 |
| <b>Mariola Chodacka, Heinz-Uwe Schöffel:</b> <i>Es gibt auch „echte Freunde“ in der Fremdsprache</i> . . . . .  | 169 |
| <b>Andrzej Denka:</b> <i>Beschreibung fremdsprachlicher literarischer Leseprozesse am Beispiel der Konkreten Poesie</i> . . . . .   | 183 |
| <b>Kazimiera Myczko:</b> <i>Zu Problemen des frühen Fremdsprachenunterrichts</i> . . . . .  | 199 |
| <b>Dana Piotrowska:</b> <i>Unterrichtsexterne Kommunikationssituationen im kommunikativ-interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht am Beispiel eines Rollenspiel-Modells</i> . . . . . | 211 |
| <b>Barbara Skowronek:</b> <i>Sprachliche Korrektheit im Fremdsprachenunterricht. Epistemische Sicht</i> . . . . .   | 247 |

KAZIMIERA MYCZKO

## ZU PROBLEMEN DES FRÜHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Hugo von Hofmansthal schrieb im Jahre 1897 von dem Zauberring einer Fremdsprache, den der Sprachlehrer „auf einen anderen Finger schieben kann, am leichtesten auf den eines Kindes.“ Diese Behauptung gilt auch noch heute, obwohl der Autor nicht an einen Regelunterricht dachte.

Ein früher Fremdsprachenunterricht bietet sicher viele Vorteile. Er weist aber zugleich bestimmte spezifische Merkmale auf, die an Fremdsprachenlehrer hohe Anforderungen stellen. Im vorliegenden Beitrag wird kurz die Situation des frühen Fremdsprachenunterrichts in Polen dargestellt, es werden die spezifischen Merkmale des Unterrichtsprozesses erörtert sowie bestimmte methodisch-didaktische Verfahren skizziert.

### 1. Früher Fremdsprachenunterricht in Polen

Bereits in den 70er Jahren gab es fakultativen Fremdsprachenunterricht in den ersten Klassen der Grundschule. Der Unterricht wurde mit Einverständnis der Bildungsbehörden von verschiedenen Institutionen des außerschulischen Unterrichts organisiert u. a. von TWP. In diesen Kursen wurde hauptsächlich Englisch und Deutsch unterrichtet. Man hat auch Fremdsprachenkurse in den Kindergärten eingerichtet. Sehr häufig unterrichteten dort Germanistik- und Anglistikstudenten des letzten bzw. vorletzten Studienjahres, die sich in der Methodikausbildung befanden<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Die Verfasserin dieses Artikels hat auch ihre ersten Erfahrungen als Fremdsprachenlehrerin an diesen Kursen gesammelt.

Obwohl die Nachfrage nach diesen Kursen relativ hoch war und man viele derartige Kurse in Gang gesetzt hatte, mangelte es an der Ausarbeitung einer kohärenten methodischen Konzeption, an curricularen Arbeiten und an Lehrmaterialien.

Mit den politischen Veränderungen, die im Jahre 1989 stattfanden, kam es auch zu tiefgreifenden Veränderungen in der Sprachenpolitik (alle Fremdsprachen bekamen den gleichen Status). Die Schulen konnten bereits ab der ersten Klasse mit dem Unterricht einer weseuropäischen Sprache beginnen, was recht selten zustande kam, denn es herrschte großer Mangel an Fremdsprachenlehrern.

In den 90er Jahren verstärkte sich das Interesse der Schulbehörden an Früherwerb der Fremdsprachen in den Schulen in Polen<sup>2</sup>. Diesen Bestrebungen kamen auch die Arbeiten des Europarates entgegen, die Wege für die Frühvermittlung im vereinten Europa auszuarbeiten versuchten. Zu nennen sind vor allem die Empfehlungen des Europarates, die in Velm 1995 formuliert wurden. Es wurde empfohlen, daß man sich in den Mitgliedstaaten darum bemühen soll, allen Kindern ab dem 8 Lebensjahr Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen.

In den letzten Jahren steigt auch das Interesse der Fremdsprachenmethodiker, die Frühvermittlung der Sprache eingehender zu untersuchen. In Polen ist in diesem Zusammenhang vor allem auf die Forschungen an der Universität Gdańsk hinzuweisen, die im Rahmen eines deutsch-polnischen Projekts in den Jahren 1993-1997 unter Leitung von Prof. Stasiak durchgeführt werden.

## 2. Forschungsergebnisse und der frühe Fremdsprachenunterricht

In der polnischen Fachliteratur versuchten Methodiker und Linguisten in den 70er Jahren der Frage nachzugehen, in welchem Alter man mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen sollte. So betont z.B. Czochralski (1974:291), daß man die Fremdsprache ab dem sechsten Lebensjahr unterrichten sollte, weil das Kind in diesem Alter die sprachliche Sensibilität noch nicht verloren hat, und es ist günstig ihm etwas Neues zu bieten, wofür es sich interessieren könnte. Zabrocki (1977:11) schreibt: „Wenn man den Schülern die Fremdsprache von der Grundschule an beibringt, so besteht unter entsprechenden Bedingungen die Gewißheit, daß wir die Fremdsprache auch im Bereich der phonischen Substanz in einem Maße beibringen können, das der Beherrschung durch den *native speaker* gleichkommt.“ Brzeziński (1987:27) sieht es für sinnvoll an, den Fremdsprachenunterricht bereits im Kindergarten oder auch in den ersten Klassen der Grundschule zu beginnen, allerdings unter der Voraussetzung, daß sich

---

<sup>2</sup> 1990 wurde der erste Lehrplan für westeuropäische Fremdsprachen für die Grundschule (Klassen I-VIII) veröffentlicht.

die didaktischen Bedingungen zumindest denen annähern sollten, unter denen die Sprache in natürlicher Umgebung erworben wird.

Im Zusammenhang mit dem Fremdspracherwerb wird oft auf die Forschungsergebnisse der Neurologen Penfield/Roberts (1959) und Lenneberg (1967) hingewiesen, die zur Annahme über die Plastizität des kindlichen Gehirns geführt haben. Die Forschungen ergaben, daß im Falle einer Gehirnverletzung die Steuerung der Sprachfunktionen, die von der linken Gehirnhälfte getragen wird, im Alter vor der Pubertät von der rechten Hälfte übernommen werden kann. Diese Erkenntnisse übertrug Lenneberg auf den Erstspracherwerb und nahm dafür eine kritische Phase an. Diese kritische Phase ist auf das Alter von zwei Jahren bis zur Pubertät bezogen und bedeutet, daß es nach diesem Alter nicht mehr möglich ist, eine Sprache akzentfrei zu erwerben. Die Annahme der kritischen Phase wurde von den Wissenschaftlern auf den Zweitspracherwerb erweitert. Gegen die Behauptung, nur in der kritischen Phase sei eine vollkommene Spracherlernung möglich, stellte Vogel (1991: 542f.) in Anlehnung an die später durchgeführten Forschungen eine Reihe von Argumenten zusammen. Er bezieht sich u.a. auf die Untersuchungen von Krashen zum dichotomischen Hörverfahren, die darauf schließen lassen, daß die Lateralisierung „nicht erst mit der Pubertät abgeschlossen ist, sondern bereits im Alter von vier Jahren“.

Die Pubertät als Grenze für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache nimmt auch Felix (1982) an. Die Grundlage des Spracherwerbsprozesses beim präpubertären Kind bildet nach dem Verfasser der biogenetisch angelegte Spracherwerbsmechanismus. Die allgemein-kognitiven Fähigkeiten, die sich mit dem Eintritt der Pubertät entwickeln, wirken sich negativ auf die sprachspezifisch-kognitiven Fähigkeiten aus (Felix 1982:255). Auch diese Theorie wurde in der Fachliteratur u.a. von Vogel (1991:545) wegen der Tatsache kritisiert, daß sie eine empirische Überprüfung ausschließt.

Die meisten der gegenwärtig entwickelten Theorien des Zweitspracherwerbs<sup>3</sup> sind auf die Annahme von Lenneberg (1968) zurückzuführen, die besagt, daß das Kind mit einem besonderen Spracherwerbsmechanismus (LAD) zur Welt kommt, der bis zu einem bestimmten Alter wirkt und der es ihm ermöglicht eine neue Sprache schnell und ohne Schwierigkeiten zu erwerben.

Im Zusammenhang mit dem Lernalter geht Vogel (1991) auf das Verhältnis von Sprache und Kognition ein. Nach ihm ist „die Entwicklung der Kognition und mit ihr auch die der Sprache ein kontinuierliches Geschehen“. Er betont: „Auf tretende Unterschiede, besonders im Hinblick auf die Erwerbsgeschwindigkeit, brauchen nicht durch biologisch-neurologische Veränderungen oder durch die Wirksamkeit hypostasierter angeborener sprachspezifischer Erwerbsmechanismen erklärt zu werden, sondern sind Ausdruck eines Reifungsprozesses, der den Einfluß aller genetischen Effekte, aller vorangegangenen Er-

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu auch z.B. die Ergänzungstheorie von Nold/Dines (1985).

fahrungen und allen vorigen Lernens auf die kognitive Strukturierung und das Wachstum kognitiver Fähigkeiten widerspiegelt" (Vogel 1991:546).

In Anlehnung an das vom Verfasser dargestellte Konzept der kognitiven Reifung<sup>4</sup> weisen die jüngeren Lerner den älteren Lernern gegenüber gewisse Nachteile auf, durch:

- eine geringere kognitive Kontrolle bei der Sprachperzeption und -produktion
- eine geringere Beherrschung von Inferenzstrukturen und ein weniger entwickeltes metasprachliches Wissen
- ein geringeres Weltwissen für die Interpretation von Äußerungen
- eine geringere Fähigkeit zur Analyse und Generalisierung und dadurch niedrigere Transfererträge
- eine geringere Fähigkeit des Erkennens und der Korrektur eigener und fremder Fehler
- einen weniger bewußten und ökonomischen Einsatz von Lern-, Behaltens- und Problemlösungsstrategien
- eine geringere Kapazität des Gedächtnisses

Kinder lernen also langsamer und weniger erfolgreich, schlußfolgert der Verfasser.<sup>5</sup> Dies kann aber bei weitem nicht bedeuten, daß man auf den frühen Fremdsprachenunterricht verzichten sollte. Wode (1993:306) betont in diesem Zusammenhang: „Jüngere Erwachsene können kurzfristig schneller und erfolgreicher vorankommen als andere Altersgruppen, werden aber meistens längerfristig von Lernern, die als Kinder oder Jugendliche Kontakt zu L2 erhalten, überholt". Köhring und Beilharz (1973:92) schreiben: „Fremdsprachlich geschulte Kinder erreichen ein relativ hohes auditives Differenzierungsvermögen und die Geschmeidigkeit der zur Artikulation notwendigen Organe, die bis zur Pubertät normalerweise beständig abnimmt", bleibt ihnen im Gegensatz zu den fremdsprachlich nicht geschulten Kindern erhalten.

Ein weiteres Argumente für den frühen Fremdsprachenunterricht, das sehr oft in den Arbeiten des Europarates angeführt wird, lautet: nur wenn man die erste Fremdsprache spätestens ab dem achten Lebensjahr anbietet, können noch die zweite oder auch weitere Fremdsprachen ab der vierten Jahrgangsstufe mit Erfolg eingeführt werden. Der Vorteil des Frühbeginns besteht darin, daß die Lernzeit der jeweiligen Fremdsprache verlängert wird. Der Frühbeginn des

<sup>4</sup> Vogel (1990:130, 1991:546f.) stellt u.a. eine Reihe von Vorteilen zusammen, die ein älterer Lerner aufgrund seiner kognitiven Entwicklung dem jüngeren gegenüber aufweist. Wir beziehen uns nur auf einige und stellen sie aus der Perspektive des aufgearbeiteten Themas zusammen.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Apeltauer (1997:74).

Fremdsprachenunterrichts bildet also die Voraussetzung für die gegenwärtig angestrebte Erziehung zur Mehrsprachigkeit.

Der an Kinder erteilte Fremdsprachenunterricht kann erfolgreich sein, wenn die methodische Konzeption ihren Entwicklungsvoraussetzungen angepaßt wird.

Gegenwärtig weicht also die Fragestellung nach dem optimalen Alter für den Beginn des Fremdsprachenunterrichts der Frage, wie die Frühvermittlung einer Fremdsprache zu gestalten ist, damit die Bedürfnisse und die Möglichkeiten des Kindes bzw. der Kindergruppe berücksichtigt werden (Komorowska 1992:325).

Der Fremdsprachenunterricht an Kinder muß also den Entwicklungsstand der Kinder reflektieren und zugleich auf ihre Bedürfnisse eingehen.

### 3. Kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder im Alter von 7-10 Jahren

Nach Piaget gilt diese Alterstufe als Stufe der *konkreten Denkopoperationen*, in der das Kind die Fähigkeit entwickelt, Eindrücke und Handlungen zu verinnerlichen. Es fängt an, Operationen nicht mehr nur real, sondern auch im Denken durchzuführen. Die Voraussetzung dafür bildet jedoch der Aspekt der konkreten Anschaulichkeit. Das Kind operiert im Alter von sieben Jahren immer nur im Bereich des Konkreten und Bildhaften. Es ist imstande, die wichtigsten Denkopoperationen durchzuführen: die Klassenbildung, Teilmengenbildung, Addition von Mengen usw. Auf der Grundlage von konkreten Materialien ist es fähig, bestimmte Teileigenschaften zu erkennen und sie in die richtige Reihe zu bringen.

Die Primarstufe bildet den Übergang zwischen dem Kindergartenalter, in dem das Lernen als bewußte Tätigkeit noch überhaupt nicht vorhanden ist und der Unterrichtsstufe der älteren Grundschüler, auf der das reproduktive Lernen wesentlich an Bedeutung verliert (Wołoszynowa 1972:346).

Die Kinder besitzen in diesem Alter eine noch stark ausgeprägte **Fähigkeit der Nachahmung**. Sie lernen viel vom Zuschauen und Nachmachen. Die Kinder lernen viel und gern auswendig. Im Alter von 7-10 Jahren wird die Dauerhaftigkeit und Geschwindigkeit des Behaltens im Vergleich zum Kindergartenalter um das Zweifache erhöht. Die Untersuchungen belegen auch, daß unwillkürliches Behalten in der zweiten Klasse der Grundschule effektiver ist, als willkürliches (Wołoszynowa 1972:344ff.)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> In den Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, daß diese Kinder noch nicht imstande sind z.B. die Gliederung des Textes bei der Textwiedergabe zu benutzen (Wołoszynowa 1972:346).

In der Primarstufe weisen die Kinder eine **begrenzte Konzentrationsfähigkeit** auf. Sie können sich also nur kurz auf etwas konzentrieren.

Eine wichtige Form des Denkens ist auch **das Phantasieren** (Kohnstamm 1984:137). Für ein Kind sind die Bilder aus der Wirklichkeit und Phantasie gleichermaßen wahr und lebendig. Die Phantasie bereichert die Wirklichkeit. Sie spielt im Leben des Kindes eine viel größere Rolle als im Leben der Erwachsenen. Ein Kind hat kein vollständiges Bild von der Realität und es ersetzt die fehlenden Elemente durch Phantasie. Es besitzt die merkwürdige Fähigkeit, alle Fragen auf eine Art und Weise zu beantworten, die jegliche Schwierigkeiten beseitigt. Für ein Kind gibt es kein „Warum“, das nicht beantwortet werden könnte. Erst im Alter von 11/12 Jahren wird das Kind sagen „Man kann es nicht wissen“ (Piaget 1992:185) Kinder sind **schöpferischer und kreativer als Erwachsene**

Sie sind spontan und neugierig. Für die Kinder ist alles möglich, besonders die Vorschulkinder kennen noch keine Grenzen. „Begrenzte Vorstellungen, insbesondere von der eigenen Lernfähigkeit findet man mehr mit zunehmendem Alter und in ausgeprägter Form erst bei Erwachsenen“ (Philipov 1988:15).

Die sprachliche Gedächtnisleistung von Kindern in der Fremdsprache wird anscheinend auch affektiv beeinflusst, so wie das im Muttersprachenerwerb der Fall ist. Die Kinder benennen zuerst Dinge, die einen affektiven oder aktionalen Reiz ausüben (Maier 1991:69). Für dieses Alter ist der Egozentrismus charakteristisch. Die Kinder wollen die gelernten Inhalte auf sich beziehen. Sie haben auch ein **großes Bedürfnis nach Lob und Anerkennung**.

Der Schulbesuch bedeutet für das Kind eine große Veränderung in seinem bisherigen Leben. Die Familie spielt weiter eine sehr wichtige Rolle für das Kind, aber die soziale Orientierung des Kindes richtet sich immer mehr auf seine Altersgenossen und auf den Klassenlehrer. Es entwickeln sich in dieser Phase wichtige Fähigkeiten, wie z.B. die Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Im Alter von 8-9 Jahren sind Spiele mit Regeln sehr beliebt. Diese Spiele weisen meistens einen kooperativen Charakter auf (Vasta/Haith/Miller 1995:596). Das Kind ist fähig intentional zu wirken: es ist imstande die vorgenommene Tätigkeit zu Ende zu bringen sowie seine Emotionen zu beherrschen (Przetacznik-Gierowska/Makiełło-Jarza 1992:344). Offensichtlich sind nicht alle Kinder gleich. Die auftretenden Unterschiede sind u.a. auf das häusliche Umfeld sowie auf psychologische Gründe zurückzuführen und es gehört zu der Aufgabe des Lehrers diese Unterschiede zu erkennen und mit ihnen im didaktischen Prozeß entsprechend umzugehen. Zusammenfassend ist zu betonen, daß die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes die methodische Konzeption der frühen Fremdsprachenentwicklung determinieren sollte.

#### 4. Unterrichtsziele und -inhalte: zwischen Sensibilisierung für die Fremdsprache und sprachlicher Kompetenz

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wurde eine Reihe von Konzepten für die frühe Fremdsprachenvermittlung ausgearbeitet. Zu nennen sind: der Immersion-Ansatz, Begegnungskonzepte und das *language awareness*-Konzept. Alle bisher konzipierten Modelle weisen sowohl Stärken als auch Schwächen auf.<sup>7</sup>

Das Hauptziel der frühen Fremdsprachenvermittlung besteht darin, die jungen Lerner für die andere Kultur zu interessieren sowie Offenheit und Toleranz den anderen Kulturen und Nationen gegenüber zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang formuliert man in der bisherigen Diskussion die generelle Frage, ob man die fremdsprachliche Kompetenz entwickeln oder einfach nur die Kinder für das neue Sprachsystem sensibilisieren soll (Komorowska 1996:14). Diese Frage ist u.E. keine „entweder-oder-Frage“. Der Fremdsprachenunterricht sollte nicht nur die Kinder für die neue Sprache sensibilisieren, sondern sie auch dazu befähigen, grundlegende Sprachhandlungen zu vollziehen. Die jungen Lerner sollten also lernen sich zu begrüßen, zu verabschieden, eine Bitte zu formulieren, sich zu bedanken usw.<sup>8</sup>

In bezug auf die Entwicklung der Sprachfertigkeiten ist zu betonen, daß der frühe Fremdsprachenunterricht die Entwicklung des mündlichen Codes in den Vordergrund stellt, wobei dem Hörverstehen eindeutig der Vorrang eingeräumt wird. Die Entwicklung des Sprechens ist vor allem auf das reproduktive Sprechen bezogen.

In der ersten Klasse der Grundschule steht das schriftbildlose Lernen im Mittelpunkt. Zu begründen ist dies vor allem dadurch, daß die Kinder erst das Lesen und Schreiben in der Muttersprache lernen müssen. In der zweiten Klasse kann das Schriftbild allmählich einbezogen werden, grundsätzlich gerichtet auf das Erkennen bzw. schriftliche Reproduzieren der bereits eingeübten lexikalischen Einheiten bzw. kurzer Sätze.

Als wichtigstes Ziel des frühen Fremdspracherwerbs gilt, das Interesse für die Sprache aufrechtzuerhalten.

Die Inhalte sollten auf die nähere (häusliche und schulische) Umgebung des Kindes bezogen sein, das eigene Land und andere Länder mitreflektieren. Wichtig ist es auch, daß die Inhalte teilweise die Märchenwelt berücksichtigen<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Einen Überblick über die Konzepte und ihre Evaluation findet der Leser u.a. bei Bruschi 1993:95ff.

<sup>8</sup> Hierbei ist z.B. auf den Lehrplan für die Primarstufe (1999) hinzuweisen, der von Starczewska und Szot konzipiert wurde.

<sup>9</sup> Vgl. das Lehrwerk „Deutsch Global 1“, das für die dritte Klasse der Grundschule ausgearbeitet wurde. In diesem Lehrwerk werden die Inhalte auf die Motive des Märchens „Die Bremer Stadtmusikanten“ bezogen.

## 5. Didaktisch-methodische Hinweise für den frühen Fremdsprachenunterricht

Wie bereits betont, fangen die Kinder im Grundschulalter erst an abstrakt zu denken. Der Schwerpunkt der frühen Fremdsprachenvermittlung muß demzufolge **im Konkreten und Anschaulichen** liegen. Das Gedächtnis des Kindes braucht visuelle Stimuli. Müller (1992:130) betont, daß die Wirksamkeit des Beobachtungslernens „immer durch eine starke affektive Beteiligung am beobachteten Vorgang“ bedingt ist. Die emotionale Beteiligung der Kinder am Unterrichtsgeschehen spielt eine große Rolle. Kinder lernen gern Ausdrücke, die sie Ich- bezogen einsetzen. Die **Berücksichtigung der emotionalen Faktoren**, bildet auch die Voraussetzung für die Aufrechterhaltung und Stärkung der indirekten Motivation (Stasiak 2000:415)<sup>10</sup>. Der Lehrer muß sich also bemühen, die Kinder stets aufs Neue für den Fremdspracherwerb zu gewinnen.

Das große Imitationsvermögen, der Kinder kann im Fremdsprachenunterricht gut genutzt werden. Es bietet viele Vorteile, vor allem in bezug auf die **Schulung der Aussprache und Intonation**. Die jungen Lerner rezipieren die Aussprache, den Rhythmus und die Intonation sehr genau und reproduzieren das Gehörte lautgetreu (Tisdell 1999:472).

In diesem Alter ist auch das **Auswendiglernen** von großer Bedeutung. Das Gedächtnis des Kindes hat eine relativ große Aufnahmekapazität. Es wird betont, daß das reproduktive Lernen (jedoch bei völligem Verständnis des gelernten Textes) auf der Primarstufe sehr günstig ist. Es entwickelt das willkürliche Gedächtnis, das Gedächtnis lernt kontrollieren und Fehler korrigieren. Das auswendig gelernte Sprachmaterial bleibt lange im Gedächtnis und bildet eine günstige Grundlage für die Erweiterung der Sprachkenntnisse. (Wołoszynowa 1972:346).

Der Lehrer sollte nie versäumen, die Sinnentdeckung einer fremdsprachlichen Äußerung durch das Kind zu loben „Lob stärkt das Gedächtnis – Mißerfolg schwächt das Gedächtnis!“ (Maier 1991:69). **Das Kind braucht Erfolgserlebnisse**. Demzufolge müssen die Selektion und Anordnung des Sprachmaterials den Verarbeitungsmöglichkeiten des jungen Lerners angepaßt sein. Dies erfordert auch, daß neue Aufgaben mit minimalen Schritten gelöst werden sollten. Es ist also wichtig, die Fähigkeiten eines jeden Kindes einschätzen zu können, sein Selbstsicherheitsgefühl aufrechtzuerhalten und ihm zu helfen, wenn es Fehler macht (Donaldson 1986:152). Der Unterricht muß die Schwierigkeiten berücksichtigen, das Sprachmaterial ins Langzeitgedächtnis zu

---

<sup>10</sup> Die Rolle der emotionalen Faktoren im frühen Fremdsprachenunterricht sowie ihre Auswirkungen auf den Verlauf des Unterrichtsgeschehens und auf die Unterrichtsergebnisse wurden eingehend im Beitrag von Stasiak (2000:415ff.) dargestellt.

überführen. **Häufiges und abwechslungsreiches Wiederholen** bildet den Weg für die Aneignung des Sprachmaterials. Bei der Fehlerkorrektur der jungen Lerner ist das positive affektive Feedback sehr wichtig. Wenn der Lehrer auf die fehlerhafte Äußerung des Lerners positiv reagiert und zugleich das Gesagte in der korrekten Form wiederholt, wird das Spracherlebnis des Kindes trotz der Korrektur positiv bleiben (Tisdell 1999:472).

Der Unterricht muß sehr **abwechslungsreich und ganzheitlich** erfolgen. Mit Recht weist Maier (1991:168) darauf hin, daß sich bei der frühen Fremdsprachenvermittlung bestimmte Elemente der alternativen Methoden wirkungsvoll erweisen können, so kann z.B. vom suggestopädischen Ansatz die gestimmte und entspannte Art der Sprachvermittlung übernommen werden. Verfahren der Total Physical Response-Methode können bei allen Wörtern und Strukturen angewendet werden, die sich mit körperlichen Bewegungen darstellen lassen.

Charakteristisch ist auch die Phase des **verzögerten Sprechens**. Im Mittelpunkt steht das rezeptive Fremdsprachenlernen. Kein Schüler sollte zum Sprechen gezwungen werden. Die labile Konzentration des Kindes führt dazu, daß man die **Phase der Sprachvermittlung zeitlich begrenzen** muß. Den Phasen der konzentrierten Spracharbeit müssen Phasen der Entspannung folgen. Dies bedeutet, daß man während einer Fremdsprachenstunde von 45 Minuten verschiedene Aktivitäten einplanen muß: Lieder, Sprachspiele, Gedichte, Bewegungsspiele u.ä. (Maier 1991:72).

Es wird sehr oft unterstrichen, daß Kinder nach der natürlichen Methode (The Natural Approach) lernen. Dies bedeutet, daß man weitgehend auf den Gebrauch der Muttersprache verzichtet. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, daß in der Schule meistens nur zwei Wochenstunden Fremdsprachenunterricht geboten werden, was eine sehr begrenzte Zeit für den fremdsprachlichen Input bedeutet. Hierbei konnte man u.E. bestimmte Erfahrungen der Audio-immersion nutzen und den Kindern in Zusammenarbeit mit Eltern ausgewählte Videomaterialien bzw. Tonmaterialien zur Verfügung stellen. Kinder sehen sich in diesem Alter die gleichen Videomaterialien viele Male an, ohne sich zu langweilen und können auf diesem Wege den Kontakt mit der Fremdsprache wesentlich vergrößern.

In bezug auf die methodische Reflexion können hier die langjährigen Traditionen des Fremdsprachenunterrichts in den Waldorfschulen gelten. Hierbei ist u.a. auf die enge Zusammenarbeit zwischen dem Fremdsprachenlehrer und dem Klassenlehrer hinzuweisen. Der Fremdsprachenlehrer kann somit auf gleiche Inhalte zurückgreifen, mit denen sich die Kinder im muttersprachlich geführten Unterricht beschäftigen (eine ideale Situation besteht dann, wenn der Klassenlehrer auch zugleich der Fremdsprachenlehrer ist).

## 6. Formen des Unterrichts

Die wichtigste Voraussetzung eines erfolgreichen Unterrichts ist seine Dynamisierung, die durch die Kombination von verschiedenen Unterrichtsformen zustande kommen kann.

Eine wichtige Form des Fremdsprachenunterrichts bilden **Spiele**. Hierbei ist auf Sprachspiele, Rollenspiele, Bewegungsspiele usw. hinzuweisen.<sup>11</sup> Sie kommen den Bedürfnissen der Kinder entgegen, lassen sich lehrwerkunabhängig verwenden, regen die Phantasie der Kinder an und wirken sich motivierend auf das Sprachenlernen aus.

Nach einer entsprechenden inhaltlichen Vorbereitung kann man auch kurze und **einfache Märchen** ausarbeiten. Bei der Vorstellung müssen aber alle Kinder beteiligt werden. Die Vorbereitung der Requisiten aktiviert die Lerner ganzheitlich.<sup>12</sup>

Die **Form des sog. „singenenden Lernens“** ist nicht Neues. Man versteht darunter nicht nur Lieder sondern auch rhythmische Prosa der Alltagssprache. Die Vorteile dieser Unterrichtsformen sind didaktischer, erzieherischer und emotionaler Natur. Sie wirken der Langenweile entgegen, die z.B. bei den Wiederholungs- und Drillübungen entstehen kann. Sie lockern die Stunde auf und erleichtern somit den Lernprozeß. Die Bearbeitung der **Lieder und Gedichte** für Unterrichtszwecke hängt vom Ideenreichtum der Lehrers ab. Es ist günstig für diese Unterrichtsstufe, wenn Lieder und Gedichte Bewegung einschließen.

Sehr wichtig ist dabei auch der Bezug zu anderen Fächern u.a. zur Kunst-erziehung. Im Fremdsprachenunterricht sollten die Kinder malen, basteln, singen und rechnen.

In diesem Zusammenhang können wir auch Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterrichts formulieren:

- entspannte Atmosphäre, Wärme (die Emotionen der Kinder sind, wie wir bereits oben betont haben, noch stark ausgeprägt, es besteht die Notwendigkeit einer engen Bindung der Gruppe an die Lehrerin)
- einen Gesprächspartner einbeziehen, der in die Phantasiewelt der Kinder paßt (Puppe, Teddybär, Eule)
- es muß dafür gesorgt werden, daß sich ein bestimmtes Kind nicht ständig in den Vordergrund drängt
- Spielsituationen gestalten, in denen jedes Kind mitmachen kann

<sup>11</sup> Zu den Rollenspielen vgl. Stasiak 2000:419ff.

<sup>12</sup> In diesem Zusammenhang möchten wir auf die Form der Monatsfeier in der Waldorfschule hinweisen. Diese Feier, zu der die Eltern eingeladen werden, bietet den jungen Lernern die Möglichkeit, das bereits Gelernte vorzustellen und gibt auch den Eltern die Gelegenheit, sich über das Auftreten ihrer Kinder zu freuen.

- den Unterricht abwechslungsreich durchführen (es ist sehr günstig für Überraschungen zu sorgen)
- wenig neues Sprachmaterial einplanen und viel wiederholen
- die Präsentation des Sprachmaterials emotional binden und anschaulich gestalten

## 7. Lehrervoraussetzungen

Der frühe Fremdsprachenunterricht stellt hohe Anforderungen an den Lehrer. Der Lehrer muß über eine gute sprachliche, methodische und pädagogische Ausbildung verfügen. Er muß aber auch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale aufweisen. Im einzelnen bedeutet dies u.a.:

- gut mit Kindern auskommen können
- die Kinder in einer entspannten Atmosphäre zum Lernen bringen
- geduldig und freundlich sein
- eine organisatorische Begabung aufweisen
- offen und flexibel sein
- mit dem Tatendrang der Kinder umgehen können
- schauspielerische Talente aufweisen (entsprechend Mimik, Gestik, Stimmmodulation einsetzen können)
- einfallsreich sein und humorvoll den Unterricht gestalten können
- über sehr gute phonetische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen

Es ist offensichtlich auch günstig, wenn der Fremdsprachenlehrer ein Instrument spielen kann. Die hohen Anforderungen bedeuten, daß die Ausbildung der Lehrer für den frühen Fremdsprachenunterricht besonders sorgfältig geplant und durchgeführt werden muß, was in naher Zukunft sicher neue Aufgaben u.a. vor die Fremdsprachenmethodik stellen wird.

## 8. Abschließende Bemerkungen

Der frühe Fremdsprachenunterricht läßt noch viele Fragen aufkommen u.a. auch organisatorischer Art. Hierbei ist z.B. das Problem einer kontinuierlichen Fortsetzung des Fremdsprachenunterrichts auf der zweiten Bildungsstufe zu nennen. Die Weiterentwicklung des in den ersten Klassen der Grundschule angeeigneten Sprachvermögens ist eine der grundlegenden Voraussetzungen des erfolgreichen frühen Fremdsprachenunterrichts.

## LITERATUR

- Apeltauer, E. 1997: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Brusch, W. 1993: *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule - nach welchem Konzept?* In: Neusprachliche Mitteilungen 2, 94-100.
- Brzeziński, J. 1987: *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Czocharalski, J.A. 1974: Kiedy rozpoczynać naukę języka obcego. In: *Języki Obce w Szkole* 5, 290-294.
- Donaldson, M. 1986: *Myslenie dzieci*. Warszawa: Wiedza Powszechna
- Felix, S. 1982: *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr
- Hofmannsthal, H. 1979: *Gesammelte Werke I 1891-1913*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag
- Kohnstamm, R. 1984: *Praktische Kinderpsychologie*. Stuttgart.
- Köhring, K., Beilharz, R. 1973: *Begriffswörterbuch Fremdsprachennethodik und -didaktik*. München: Hueber.
- Komorowska, H. 1992: Muzzy na serio czyli wczesny start w nauce języka obcego. In: *Języki Obce w Szkole* 4, 324-332
- Komorowska, H. 1996: Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy. In: *Języki Obce w Szkole* 2, 213-220.
- Lenneberg, E.H. 1967: *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons Inc.
- Maier, W. 1991: *Fremdsprachen in der Grundschule - eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin München: Langenscheidt.
- Müller, K. 1992: *Kinder und Jugendpsychologie für Erziehungs- und Sozialberufe*. München
- Nold, G., Dines, P. 1985: Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht. Spracherwerbsforschung zwischen Empirie und theoretischer Modellbildung In: J. Donnerstag/A. Knapp-Potthoff (Hrsg.) *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Narr 259-269.
- Pfeiffer, W., Drażyńska-Deja, M., Karolak, Cz. 1992: *Deutsch global 1. Ein Sprachkurs für polnische Kinder*. Warszawa: WSiP.
- Philipov, E. 1988: Die Suggestopädie als ein neuer Lernansatz und Modell ganzheitlichen Lernens. In: P. Bochow, H. Wagner: *Suggestopädie/Superlearning. Grundlagen und Anwendungsberichte*. Speyer: Gabal 13-23
- Piaget, J. 1992: *Mowa i myślenie u dzieci*. Warszawa: PWN.
- Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III szkoły podstawowej*. 1999. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Przetacznik-Gierowska, M. Makiello-Jarża, G. 1992: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Ronowicz, E. 1974: *Parametr wieku w nauczaniu języków obcych* 5, 282-290.
- Stasiak H. 2000: Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego. In: Kielar B.Z. u.a. (Hrsg.) *Problemy komunikacji międzykulturowej lingwistyka translatoryka glottołydyktyka*. Warszawa: Graf-Punkt.
- Tisdell, M. 1999: *Deutsch als Fremdsprache an australischen Primarschulen*. In: Info DaF 5, 468-480.
- Vasta R.; Haith M.M.; Miller S.A. 1995: *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP
- Vogel, K. 1990: *Lernersprache: linguistische und psycholinguistische Grundlagen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.
- Vogel K. 1991: Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitspracherwerb. In: *Die neuen Sprachen* 5, 539-550
- Wode, H. 1993: *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. München: Hueber.
- Woloszynowa, L. 1972: Młodszy wiek szkolny In: M. Żebrowska (Hrsg.) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 311-379.
- Zabrocki L. 1977: *Grundfragen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung*. Poznań PWN.