

# **PROJEKT 124**

**Frühbegegnung mit  
Fremdsprachen in der  
Grundschule  
im Lande Bremen  
am Beispiel  
Französisch**

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an:*

Ruth Penski  
Schule a. d. Horner Heerstraße  
Horner Heerstraße 17

**28 359 Bremen**  
Tel.: 0421 – 361 – 33 68



# Schulbegleitforschung (SBF)

## Abschlussberichte einzelner Forschungsprojekte

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© **Herausgeber und Vertrieb**  
Landesinstitut für Schule (LIS)  
Am Weidedamm 20  
28 215 Bremen

**Redaktionelle Betreuung**  
Dr. Ingrid Kemnade  
und das  
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

## INHALTSVERZEICHNIS

# Projekt 124

## Frühbegegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule im Lande Bremen, am Beispiel Französisch

Teammitglieder:	Dienstort:	Dienstbezeichnung/Funktion:
Frau Christine Boyer	GS Freiligrathstr.	Lehrerin
Frau Ruth Penski	GS Horner Heerstr.	Lehrerin
Herr Eberhardt Schernich	GS Osterholz	Rektor
Frau Evelyne Augis	Universität Bremen	Lehrkraft für bes. Aufgaben (LfbA)
Prof. Dr. Michael Wendt	Universität Bremen Didaktik der romanischen Sprachen	Professor für Didaktik der romanischen Sprachen
Dr. Dagmar Abendroth- Timmer	Universität Bremen Didaktik der romanischen Sprachen	Wissenschaftliche Assistentin / wiss. Begleitung des Teams

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>0. ABSTRACT .....</b>	<b>4</b>
<b>1. AUSGANGSLAGE .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Zur Situation des Französischunterrichts in der Grundschule in Bremen am Anfang des Projekts.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Gründe für die Projektteilnahme.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Rahmenbedingungen .....</b>	<b>6</b>
1.3.1 Schule Freiligrathstraße .....	6
1.3.2 Schule Horner Heerstraße .....	7
1.3.3 Schule Osterholz.....	7
<b>2. VORGEHEN .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Ausgangspunkte des Projekts.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Teambildung.....</b>	<b>8</b>
2.2.1 Lehrerinnen und Lehrer .....	8
2.2.2 Wissenschaftliche Begleitung .....	9
2.2.3 Externe.....	9
2.2.4 Aufgabenbereiche des Teams .....	9

2.3	Projektphasen .....	10
3.	<b>FRÜHBEGEGNUNG MIT FRANZÖSISCH .....</b>	<b>10</b>
3.1	<b>Theoretischer Hintergrund .....</b>	<b>10</b>
3.1.1	Fremdsprachen in der Grundschule.....	10
3.1.2	Der narrative Ansatz .....	16
3.1.3	Handlungsorientierung.....	18
3.1.4	Ganzheitlichkeit.....	19
3.2	<b>Entwicklung eines eigenen Konzeptes fremdsprachlichen Frühbeginns ( Ausgangsbedingungen).....</b>	<b>20</b>
3.2.1	Methodische Überlegungen .....	20
3.2.2	Lernziele .....	21
3.2.3	Mögliche Themen und Sprachliche Inhalte .....	23
3.2.4	Mögliche Arbeitsformen .....	24
3.3	Umsetzung .....	26
3.3.1	Arbeitshilfen und Materialien.....	26
3.3.2	Verwendung des Materials.....	26
4.	<b>EVALUATION .....</b>	<b>27</b>
4.2	<b>Forschungsfragen.....</b>	<b>27</b>
4.3	<b>Forschungsmethoden und Ergebnisse.....</b>	<b>28</b>
4.3.1	Das Unterrichtsgespräch .....	28
4.3.2	Die quantitative Befragung.....	29
4.3.2.3	<b>Auswertung der quantitativen Befragung.....</b>	<b>30</b>
4.3.3	Die qualitative Befragung.....	32
4.3.3.1	<b>Auswertung der qualitativen Befragung.....</b>	<b>35</b>
4.3.4	Das Lerntagebuch.....	36
4.3.5	Die Unterrichtsbeobachtung.....	37
5.	<b>WIRKUNGEN UND VERÄNDERUNGEN .....</b>	<b>38</b>
5.1	<b>Konsequenzen für die Methodik.....</b>	<b>38</b>
5.2	<b>Konsequenzen für die schulische Praxis .....</b>	<b>38</b>
5.3	<b>Rahmenbedingungen der Schulen am Ende des Projekts.....</b>	<b>39</b>
5.3.1	Rahmenbedingungen der Schule Freiligrathstraße am Ende des Projekts	39
5.3.2	Rahmenbedingungen an der Schule Horner Heerstraße am Ende des Projekts .....	39
6.	<b>AUSBLICK .....</b>	<b>40</b>
7.	<b>LITERATUR .....</b>	<b>41</b>

<b>8. ANHANG .....</b>	<b>47</b>
<b>A: FRÜHBEGEGNUNG MIT FRANZÖSISCH IN BREMEN.....</b>	<b>47</b>
Stand 1999/2000 .....	47
Stand Januar 2003 : .....	48
<b>B: REDEMITTELLISTE .....</b>	<b>49</b>
<b>C: SCHÜLERBEFRAGUNG.....</b>	<b>51</b>
3.1. Einverständniserklärung der Eltern .....	51
Fragebogen Themen.....	52
Fragebogen Methode.....	53
<b>D: QUANTITATIVE ANALYSEN: GRAPHIKEN .....</b>	<b>54</b>
Schule an der Freiligrathstraße .....	54
Schule an der Horner Heerstraße .....	56
Schule Osterholz .....	58
<b>E: QUALITATIVE BEFRAGUNG – EIN INTERVIEW.....</b>	<b>60</b>
<b>F: LERNTAGEBUCH - EIN BEISPIEL.....</b>	<b>67</b>

## 0. Abstract

# Frühbegegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule im Lande Bremen, am Beispiel Französisch

Teammitglieder:	Dienstort:
Frau Christine Boyer	GS Freiligrathstr.
Frau Ruth Penski	GS Horner Heerstr.
Herr Eberhardt Schernich	GS Osterholz
Frau Evelyne Augis	Universität Bremen
Prof. Dr. Michael Wendt	Universität Bremen
Dr. Dagmar Abendroth-Timmer	Universität Bremen

Das Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines Konzepts zur Einführung des Französischen in der Primarstufe. Dieses Konzept soll auf andere Sprachen übertragbar sein und auch in der benachbarten Schulstufe angewendet werden können. Der ganzheitliche Fremdsprachenunterricht steht dabei im Vordergrund und soll zu einer Synthese mit dem handlungsorientierten und offenen Unterricht gebracht werden.

Auf der Grundlage des narrativen Ansatzes sind Unterrichtsmodulen entwickelt worden. Konkrete Geschichten geben den Rahmen für Aktivitäten, die spielerische, bildhafte, sinnliche, musikalische und rhythmische Elemente zur Geltung bringen und somit nicht willkürlich eingesetzt werden, sondern in einen semantischen Zusammenhang eingebettet sind. Das Erzählen der Geschichten ist von besonderer Bedeutung, weil es das Eintauchen in die zielsprachige Kultur fördert und die Fähigkeit schult, Sinnzusammenhängen zu rekonstruieren.

Zur Planung und Evaluation des Unterrichtskonzepts und des daraus hervorgegangenen Unterrichtsmaterials (siehe Materialband) werden verschiedene quantitative und qualitative Forschungsmethoden eingesetzt: wie Unterrichtsgespräch, schriftliche quantitative Befragung, Lerntagebücher, qualitative Interviews und Unterrichtsbeobachtungen. Diese Forschungsinstrumente dienen nicht nur der Arbeit in der jeweiligen konkreten Situation, sondern tragen auch dazu bei, die Unterrichtsmodule in anderen Kontexten flexibel einsetzbar zu machen.

## 1. Ausgangslage

### 1.1 Zur Situation des Französischunterrichts in der Grundschule in Bremen am Anfang des Projekts

Seit 1991 wurde in Bremen die Frühbegegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule vom Senator für Bildung angestrebt. Im Rundschreiben 1996 heißt es in Bezug auf die Schule Freiligrathstraße, „dass aus diesem Sonntagsangebot ein Grundschulalltagsangebot entwickelt werden muss“. Eine einheitliche Konzeption gab es dafür nicht. Es wurde den Schulen überlassen, die Frühbegegnung mit Fremdsprachen zu organisieren. Es war zu der Zeit aber erklärtes Ziel des Senators für Bildung, dass es um die „Erweiterung des Handlungsfeldes des Sprachenlernens“ und nicht „um eine Vorverlegung eines Fremdsprachenlehrgangs“ geht. In vielen Grundschulen versuchten Lehrerinnen und Lehrer, einen für diese Altersstufe angemessenen Fremdsprachenunterricht zu gestalten. Es war abhängig von dem Engagement und den fachlichen Voraussetzungen der einzelnen Kolleginnen, ob eine Sprache und welche Sprache vermittelt wurde. Auf Unterrichtsmaterial konnte dabei noch kaum zurückgegriffen werden, da es sich um einen neuen Ansatz handelte.

Nach dem Ergebnis einer Umfrage von zwei Studentinnen der Bremer Universität haben im Schuljahr 1996/97 sieben Grundschulen Französisch angeboten. Die Unterrichtsformen und -methoden in diesen Klassen waren heterogen. Sie reichten von einer Fremdsprachenvermittlung mit bilingualen Elementen durch Muttersprachlerinnen (GS Freiligrathstraße, GS an der Gete) bis zu einfachen Formen von Arbeitsgemeinschaften während des vierten Schuljahres mit Blick auf die anschließende Orientierungsstufe (GS Horn, GS Osterholz).

Außerdem gab es noch die Form des integrativen Unterrichts im eigenen Klassenverband durch eine deutsche Lehrkraft, die Französisch studiert hatte (GS Oberneuland, GS Parsevalstraße und GS Uphuser Straße). Zu erwähnen ist ferner die Einbeziehung eines Schüleraustausches mit Frankreich (GS Rechtenflether Straße). Eine ausführliche Tabelle der Schulen befindet sich im Anhang.



## **1.2 Gründe für die Projektteilnahme**

Das Institut Français in Bremen begann frühzeitig mit Fortbildungsangeboten. So kam es zum Austausch von Erfahrungen und selbst erstelltem Material zwischen den Kolleginnen, die Französisch als Frühbegegnung anboten.

Aus dieser Arbeitsgruppe entwickelte sich die Vorstellung für ein Projekt der Schulbegleitforschung. Die Ideen für neue Unterrichtsmethoden und neues Material sollten gebündelt, strukturiert und erprobt werden, um sie anderen Kolleginnen zur Verfügung zu stellen.

Hierzu waren Kollegen und Kolleginnen aus den Schulen Freiligrathstraße, Horner Heerstraße und Osterholz bereit. Die Konzepte und Rahmenbedingungen dieser Schulen werden im Folgenden dargestellt.

## **1.3 Rahmenbedingungen**

### **1.3.1 Schule Freiligrathstraße**

Schon seit den Jahren 1986 und 1987 bestanden Kontakte zum Verein „Interkulturelle Schule“, der unter anderem Französischkurse für Grundschüler anbot. Im Schuljahr 1991/1992 kam es zu Arbeitsgemeinschaften „Frühfranzösisch“ für die 3. Klassen. Das Besondere hieran war, dass Französisch durch eine Muttersprachlerin unterrichtet wurde.

In den Folgejahren hat die Schule „Französisch“ ausweiten können. Zunächst wurden Arbeitsgemeinschaften in der 4. Klasse angeboten, dann wurde daraus regulärer Unterricht.

Im Jahr 1994/95 wurde die französische Muttersprachlerin mit sechs Stunden fest an der Schule eingestellt, in den Klassen 3 und 4 für Französisch-Arbeitsgemeinschaften, und in den 1. Klassen für bilingualen Unterricht im Fach Sport. Im Sommer 1995 qualifizierten sich Lehrerinnen der Schule in privater Initiative und auf eigene Kosten in Besançon für die speziellen Anforderungen des Frühfranzösisch-Unterrichts in der Grundschule und bildeten sich freiwillig weiterhin fort.

1995/96 wurde der Französischunterricht umgestaltet. In den Klassenstufen 1 und 2 übernahm die Klassenlehrerin den Französischunterricht, der jetzt in Sequenzen in anderen Fächern integriert wurde. Für diese Sequenzen wurden von einer Arbeitsgruppe Themen erarbeitet. In den Klassen 3 und 4 wurden je zwei Stunden Unterricht von der französischen Muttersprachlerin erteilt. Im

Frühjahr 1997 fand eine Beobachtung und Begleitung unseres Französisch-Angebotes durch Prof. Dr. Drechsel von der Universität Bremen statt. Im Schuljahr 1998 wurde der Französischunterricht für alle Klassen von der muttersprachlichen Lehrkraft übernommen.

### **1.3.2 Schule Horner Heerstraße**

Seit 1995 wurde an unserer Schule bereits Französisch als Arbeitsgemeinschaft angeboten. Auf Anregung des Vereins „Interkulturelle Schule“, der für sechs Wochenstunden eine französische Lehrkraft zur Verfügung stellte, wurde verpflichtend für alle Schüler der zweiten und dritten Klassen Frühbegegnung mit Französisch eingeführt. Die Französin übernahm den Unterricht in den Klassen 2 und 3 in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin. Es wurde im zweiten Schuljahr mit Bewegungsspielen in der Aula begonnen. Im dritten Schuljahr wurde die Arbeit mit Bilderbüchern fortgesetzt. Im vierten Schuljahr konnten die Schüler wählen zwischen den Arbeitsgemeinschaften „Französisch“ und „Englisch“. Im Anschluss an die Grundschulzeit hatten die Schüler die Möglichkeit, am Schulzentrum Rockwinkel Französisch als erste Fremdsprache zu wählen. Am Schulzentrum Ronzelenstraße wurde Französisch als AG angeboten.

### **1.3.3 Schule Osterholz**

In den einzelnen Klassen sind bis zu 35% Kinder aus zehn bis vierzehn verschiedenen Nationen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Im behördlich ermittelten Sozialindikator nimmt die Schule Rang 20 von 74 Grundschulen Bremens ein. Sie beherbergt in zwölf Klassen der Jahrgangsstufen 1 bis 4 sowie einer Vorklasse knapp 300 Schülerinnen und Schüler.

Ein großer Teil der Elternschaft ist sehr engagiert und verfolgt mit großem Interesse die Fremdsprachenprojekte. Es war ebenfalls die Elternschaft, die vor ca. fünf Jahren die Einrichtung eines Fremdsprachenangebots bei der Schulleitung beantragte. Der Französischunterricht wird seitdem in drei klassenbezogenen Arbeitsgemeinschaften der 4. Jahrgangsstufe mit jeweils einer Wochenstunde von dem Schulleiter erteilt.

Die Kooperation mit dem benachbarten Schulzentrum Graubündener Straße ermöglichte dabei zeitweise die Einbeziehung einer Muttersprachlerin als „Assistante de Français“ in den Unterricht der Grundschule.

## 2. Vorgehen

### 2.1 Ausgangspunkte des Projekts

Ausgangspunkt des Projektes waren folgende Überlegungen:

- Französisch ist generell als Schulfremdsprache zu stärken.
- Es gibt kein einheitliches Konzept „Französisch in der Primarstufe“.
- Ein sinnvolles Konzept ließe sich aus einer Synthese zwischen dem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht und Ansätzen des handlungsorientierten und offenen Unterrichts entwickeln.
- Vorliegendes Material für die Implementierung eines solches Konzepts ist nicht umfangreich und muss für die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und bezogen auf die jeweiligen Schulbedingungen adaptiert werden bzw. es muss neues flexibles, d.h. für verschiedene Lernniveaus einsetzbares Material entwickelt werden. Dafür dient der narrative Ansatz.
- Die Konzeptentwicklung erfolgt auf Basis einer Akzeptanzanalyse der Schülerinnen und Schüler.

### 2.2 Teambildung

#### 2.2.1 Lehrerinnen und Lehrer

Das Projekt startet mit zwei deutschen Grundschullehrerinnen, einem deutschen Grundschulleiter, einer Französin vom Verein „Interkulturelle Schule“, der wissenschaftlichen Begleitung der Universität und einer sehr engagierten stellvertretenden Leiterin des Institut Français. Die Französin gibt die Mitarbeit nach einem Jahr auf, weil sie eine andere Stelle antritt. Eine Grundschulkollegin gibt die Mitarbeit nach zwei Jahren auf, weil sie kein Französisch mehr unterrichtet. An ihre Stelle tritt eine französische Kollegin der selben Schule. Die Leiterin des Institut Français wird turnusmäßig in ein anderes Land versetzt.

### **2.2.2 Wissenschaftliche Begleitung**

Von der Universität Bremen ist Frau Evelyne Augis, die bereits an der Arbeitsgruppe im Institut Français mitwirkte, beteiligt. Außerdem übernehmen Herr Prof. Dr. Wendt und Frau Dr. Abendroth-Timmer, Didaktik der romanischen Sprachen am Fachbereich 10 der Universität Bremen, die wissenschaftliche Begleitung.

### **2.2.3 Externe**

Seit mehreren Jahren treffen sich Lehrerinnen und Lehrer aus Bremen und Niedersachsen regelmäßig im Institut Français. Die Lehrerinnen des Teams gehören auch zu dieser Gruppe.

Diese Arbeitsgruppe besucht regelmäßig Fortbildungen im LIS oder im Institut Français. Frau Marie Sublet, Französisch- und Musiklehrerin, leitet mehrmals pro Jahr solche Veranstaltungen.

Der Verein „Interkulturelle Schule“ engagiert sich seit vielen Jahren für die Frühbegegnung mit Französisch in der Grundschule. So wurde unter anderem die Mitarbeit von Frau Béatrice Praetorius bis 2001 finanziert.

### **2.2.4 Aufgabenbereiche des Teams**

Die anstehenden Aufgaben werden in der Phase der Orientierung und Konzeptentwicklung von allen Teammitgliedern bearbeitet. Im Verlauf der Team-Arbeit wird dann eine Liste der Aufgabenbereiche erstellt. Die Teammitglieder ordnen sich folgenden Bereichen zu:

- Forschungsmethodik
- Muttersprachliche Unterstützung
- Materialerstellung und Erstellen von Computerprogrammen
- Konzeptentwicklung
- Projekt-Koordination
- Auswertung der ersten quantitativen Befragung
- Durchführung und Auswertung einer qualitativen Befragung
- Beschreibung und Auswertung der Unterrichtsversuche
- Verschriftlichung der narrativen Grundlagen
- Bilddokumentation (Fotos, Videos)
- Auflistung der Materialien.

## 2.3 Projektphasen

Die Projektarbeit erfolgt in sieben Phasen:

1. Phase: Material sichten, Konzeption entwickeln
2. Phase: Information und Fortbildung im Ausland (Montpellier, Sèvres)
3. Phase: Erste Unterrichtsversuche und quantitative Befragungen der Schülerinnen und Schüler
4. Phase: Durchführung geplanter Unterrichtsversuche unter unterschiedlichen Bedingungen der Grundschulen. Austausch von Erfahrungen
5. Phase: Erste Überarbeitungen des Materials, Präsentation erster Ergebnisse im Rahmen des Forums Schulbegleitforschung
6. Phase: Präzisierung der Einsatzmöglichkeiten für andere Schulen, Entwicklung von Handreichungen
7. Phase: Abschließende qualitative Befragung der Schülerinnen und Schüler

Die Ergebnisse dieser Phasen werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

## 3. Frühbegegnung mit Französisch

### 3.1 Theoretischer Hintergrund

#### 3.1.1 Fremdsprachen in der Grundschule

Seit ungefähr 15 Jahren wird die Diskussion um Fremdsprachen in der Grundschule auf nationaler Ebene intensiv geführt. Die Auffassungen über das *Was, Wie und Warum* des Fremdsprachenlernens gehen weit auseinander, wie Burk (1992: 8) schon vor über zehn Jahren dargelegt hat.

Inzwischen kann man jedoch trotz der großen Varietät von Konzepten eine grobe Klassifizierung vornehmen, wie sie in den Publikationen vor allem seit 2000 vorgeschlagen worden ist. Dem Konzept der „*Begegnung mit Sprach(en)*“ kann man das „*sprachbezogene Curriculum*“ gegenüberstellen (so Christ, 2003: 451). In etwas anderer Terminologie kann man dem „*Begegnungssprachen-Modell*“ das Konzept einer „*eher systematischen Beschäftigung mit einer Fremdsprache*“ kontrastieren (Gompf 2002: 98).

Die momentane Praxis in den verschiedenen Bundesländern folgt jedoch keinem der Modelle konsequent, sondern umfasst gegensätzliche Elemente mit graduellen Differenzierungen. Was die Vertreter der verschiedenen Konzepte mit den Modellbegriffen verbinden, lässt sich nur anhand der Gründe, Lernziele und Methoden verstehen, die in den konkreten Situationen zum Tragen kommen (vgl. Graf/Tellmann 1997: 29).

Während Anfang der 90er Jahre jede Diskussion über die Einführung von Fremdsprachen im Primarbereich mit einer Darstellung einzusetzen hatte, warum diese unbedenklich war, und klar erläutert werden musste, warum Kinder bis zum zehnten oder elften Lebensjahr auf Grund ihrer altersspezifischen Fähigkeiten davon besonders profitieren können, scheint dies heute geklärt zu sein (Conrady 2001: 8).

Da die Argumente zur Legitimation der Einführung von Fremdsprachen im Primarbereich sich zwei unterschiedlichen Perspektiven verdanken, müssen sie dennoch kurz dargestellt werden. Nur so kann die Bedeutung der didaktischen und methodologischen Konsequenzen im Gesamtzusammenhang beurteilt werden.

Bei einer Kurzzusammenfassung lässt sich sagen, dass die eine Perspektive sich auf *Aussagen zur allgemeinen psychologischen Entwicklung* des Kindes stützt: „Jüngere Kinder haben noch keine Vorurteile“ und „Was früh erfahren wird, wirkt positiv im weiteren Leben“, (vgl. Fröhlich-Ward 2003: 199). Die andere bezieht sich auf *Beobachtungen zum Erlernen von Fremdsprachen*: „Je früher Menschen anfangen, sich mit einer Fremdsprache zu beschäftigen, desto besser ist ihr Sprechvermögen im Vergleich zu Menschen, die später mit dem Studium einer Fremdsprache beginnen“, (vgl. Fröhlich-Ward 2003: 199, und Pfromm 1998: 900f). sowie: „Nur Menschen, die sehr früh mit dem Erlernen einer Fremdsprache angefangen haben, können das Niveau eines native speaker erreichen“, (vgl. O’Neil 1993: 173).

Daraus werden die Lernziele entwickelt, die die Dichotomie der beiden Perspektiven reproduzieren. Die eine Gruppe von Lernzielen, die durch die Einführung von Fremdsprachen im Primarschulbereich realisiert werden sollen, bezieht sich auf die **allgemeinen pädagogische Aufgaben der Grundschule** und reicht von der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes (Graf 1997: 46ff.) und dem Erfordernis, im Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität eine

Identitätskompetenz zu entwickeln (Negt 1997: 227), über die Notwendigkeit, ein „europäisches Bewusstsein anzubahnen“ und „Verständnis für die Formen kultureller Vielfalt zu wecken“ (Duncker 1999: 18) bis hin zur Friedens- und Friedfertigkeitserziehung (Christ 1991: 70). Die anderen Lernziele gehören eindeutig zu der **fremdsprachdidaktischen Gruppe** und beziehen sich auf eine Steigerung der fremdsprachlichen Kompetenz. Sie sind in solch abstrakten Formulierungen wiederzufinden wie derjenigen vom „schulischen Fremdsprachenlernen“ (Hermann-Brennecke 1999) und vom „Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich“ (Fröhlich-Ward 2003) oder auch in den etwas konkreteren Charakterisierungen als „Anbahnung einer elementaren fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit“ [Mitteilung des Senats an die Bremische Bürgerschaft (Landtag vom 4. September 2001)] sowie als „kommunikative Progression“ (Gompf 2002: 99), um nur einige der vielfältigen Beispiele zu nennen. Die Terminologie ist teilweise so hochambitioniert, dass die damit angesprochenen fremdsprachendidaktischen Lernziele nicht einmal unter günstigen Bedingungen aussichtsreich verfolgt werden können. Sauer (2000: 31) rät deswegen entschieden zur Bescheidenheit.

Theoretisch entspricht den allgemein pädagogisch orientierten Lernzielen die Vorstellung von der „frühen Begegnung mit einer oder mehreren Fremdsprache(n)“, den fremdsprachdidaktischen Lernzielen das Konzept des „frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts“. In der Praxis gab es aber fließende Übergänge. Dies scheint jedoch nicht mehr zu gelten. Im Bericht des Vereins „Kinder lernen europäische Sprachen“ heißt es dazu: „Alle Bundesländer, die bislang das ‚Begegnungssprachen-Modell‘ praktizierten, nehmen von diesem Fremdsprachen-Konzept inzwischen deziidiert Abstand - allen voran Nordrhein-Westfalen,... ferner Bremen...“ (Gompf 2002: 98ff.). In der Begründung dominieren eindeutig die fremdsprachendidaktischen Lernziele.

Dieser Paradigmenwechsel zeugt davon, dass sich gegenwärtig eine Vorstellung von Fremdsprachen im Primarbereich durchsetzt, die die dargestellten pädagogischen Lernziele in Theorie und Praxis ausklammert. Dies könnte damit erklärt werden, dass die Vertreter der Fremdsprachen und die Fremdsprachendidaktiker es nicht mehr nötig haben, pädagogische Orientierungen aufzugreifen, um Grundschullehrer und -lehrerinnen dafür zu motivieren, sich für die Einführung von Fremdsprachen im Primarbereich zu engagieren

und diese Reform zu legitimieren, während dies noch vor zehn Jahren unabweisbar war (Sauer 2000: 36). Die Bezugswissenschaft für die Einführung von Fremdsprachen im Primarbereich ist somit jetzt eindeutig die Fremdsprachendidaktik und nicht mehr die Grundschulpädagogik, wie dies noch 1994 der Fall war (Hegele 1994: 5-18).

Welcher Standort bleibt angesichts dieser Entwicklung noch den Begegnungssprachen-Modellen, die den pädagogischen Lernzielen Priorität geben? Von Auslaufmodellen kann jedoch solange nicht die Rede sein, wie die grundschulpädagogischen und sprachpolitischen Aufgaben ungelöst sind. In jedem Fall macht die dargelegte wissenschaftliche und bildungspolitische Entwicklung es erforderlich, Unklarheiten in der Terminologie des Begegnungssprachen-Modells zu beheben.

Zunächst ist dafür auf ein Phänomen einzugehen, das selten problematisiert wird, nämlich die Beliebigkeit, mit der von *einem* Begegnungssprachen-Modell und von der Begegnung mit *einer* oder *mehreren* Sprachen gesprochen wird. Für Gompf gibt es nur *das* „Begegnungssprachen-Modell“ (Gompf 2002: 98), und Christ thematisiert die „frühe Begegnung mit *einer* (oder *mehreren*) Fremdsprache(n)“ und geht dazu über, bei der Darstellung der Zielsetzung nur noch die Begegnung mit *Sprachen* zu behandeln (Christ 2003: 451. Hinter der Verwendung von Singular und Plural stecken jedoch implizit Konzepte, die in der Unterscheidung zwischen „Begegnung“ und „sprachbezogenem Curriculum“ nicht aufgehen und auf eine ganz unterschiedliche Gewichtung von Lernzielen hinauslaufen. Vernachlässigt wird dabei die Differenzierung zwischen der Begegnung mit *einer Sprache* und derjenigen mit *Sprachen*. Zugleich ist eine Ineinssetzung der Begegnung mit einer Sprache und der „systematischen Beschäftigung mit einer Sprache“ von vornherein zu vermeiden.

Ein Verständnis dessen, was „Begegnung mit Sprachen“ ist, kann gewonnen werden, wenn man die Diskussion um das „Begegnungssprachen-Konzept in Nordrhein-Westfalen“ verfolgt (s. insbesondere Hauke 1998: 293-304; Sauer 2000: 33) und die konkreten Beispiele zur Durchführung aus der methodologischen Literatur (Jacobi/Kuhle 1997: 7-34) berücksichtigt. Hier geht es um die Einbeziehung der unterschiedlichen Herkunftssprachen der Kinder und der Vielfalt der Kulturen, die in einer konkreten Klasse anzutreffen sind, um dadurch sozial-pädagogischen Lernzielen wie z. B. dem der sozialen Integration



von Migrantenkindern gerecht zu werden. Die sprachbezogene Komponente (Christ 2003: 451) muss dabei nicht vernachlässigt werden, im Vordergrund steht aber die Entwicklung von „Sprachbewusstheit“, wie sie die Entdeckung der eigenen Muttersprache bewirken kann. Bei den deutschen Kindern ist dies in der Weise möglich, dass sie in Kontakt mit der Vielfalt der ausländischen Muttersprachen ihrer Mitschüler kommen. So kann die Begegnung mit fremden Sprachen auch zur Vorbereitung für das spätere systematische Lernen von Fremdsprachen dienen. Es ist jedoch stets Vorsicht bei der Formulierung der Standards zu erwartender Leistungen geboten, da ein wissenschaftlich abgesicherter Nachweis über die Erreichung der Lernziele dieses Begegnungsmodells bislang nur unzureichend erbracht ist (Sauer 2000: 27; Christ 2003: 453). Das Modell der Begegnung mit Fremdsprachen wird nur langsam zum Gegenstand empirischer Forschung (s. aber Marscholke 2002).

Sozial-pädagogische Lernziele lassen sich allerdings auch mit einer Sprache verwirklichen, insbesondere zur Aufarbeitung interkultureller Konfliktfelder mit Migrantenkindern. Dann müsste konsequenterweise eine Migrantensprache zum Gegenstand gemacht werden. Bei der Begegnung mit einer Sprache können auch eher die individualpsychologischen und sprachbezogenen Komponenten akzentuiert werden, um Sprachbewusstheit zu schaffen und auf systematisches Lernen vorzubereiten. Solche Modelle von Begegnung mit Fremdsprachen gibt es schon seit Mitte der 90er Jahre, wobei hier die Verwendung des Plurals nicht signalisieren soll, dass zu mehreren Sprachen gleichzeitig die Brücke geschlagen werden soll, sondern dass sich alle Fremdsprachen individuell dafür eignen.

Ein Modell *einer* Fremdsprache als Begegnungssprache ist der von Pelz Ende der 80er Jahre entwickelte Ansatz „Lerne die Sprache des Nachbarn“ (Pelz 1989). Dieser ist aber stark von geografischen Gegebenheiten bestimmt, auch wenn einzelne Elemente dank der verbesserten Organisation des europäischen Schüleraustauschs und des verbreiterten Anwendungsfelds neuer Medien übernommen werden können. Demgegenüber versuchen Modelle integrierter Begegnung mit einer Fremdsprache (Boettcher u.a. 1998: 184-187) und der Arbeit in Projekten und Stationen (Boettcher u.a. 1994: 65-96) eine Implementierung von nur *einer* Sprache zu entwickeln, in dem die pädagogische Komponente berücksichtigt, gleichzeitig Sprachbewusstheit gefördert und

erste Kenntnisse der Fremdsprache vermittelt werden. Nicht zuletzt können auch Konzepte, die den narrativen Ansatz in Vordergrund stellen (Garabédian 1992; Kirsch 1992) als Modell für eine solche Begegnung mit einer Sprache dienen.

Wenn hier bisher nur von einer „Fremdsprache“ die Rede gewesen ist, ist der Aspekt der Sprachenwahl noch nicht berücksichtigt worden. Gegenwärtig zeichnet sich deutlich die Tendenz ab, dass es nur noch eine Frage der Zeit ist, bis in allen Bundesländern ausschließlich Englisch im regulären Fächerkanon der Grundschule verankert ist und somit das Konzept des *sprachbezogenen Curriculums*, der *systematischen Beschäftigung mit einer Fremdsprache* allein dominiert. (Gompf 2002: 93 und Tabelle: 107-109). Dies kann besonders aus sprachlernpsychologischen Gründen als nicht sinnvoll eingestuft werden (vgl. Abendroth-Timmer 2000).

Im Theoriediskurs erleben daher die begegnungsorientierten Konzepte eine Renaissance. Schon 1993 hat Konrad Schröder als Vorsitzender des Fachverbandes Fremdsprachen die Botschaft postuliert: „Nicht A oder B, sondern A plus B“ (zit. bei Sauer 2000: 43). Auch der Fremdsprachdidaktiker Sauer hat sie unlängst übernommen (Sauer 2000: 46) und eine Perspektive entwickelt, nach der neben Englisch als Fach eine oder mehrere andere Fremdsprache(n) treten sollen, mit denen die Begegnung in der Primarschule praktiziert werden kann. Dies ist deswegen von erheblicher Bedeutung, weil Zweifel daran bestehen, ob Englisch das besondere Potenzial von Fremdsprachen in Bezug auf die pädagogischen Lernziele der Grundschule ausschöpfen kann. Diese Zweifel ergeben sich daraus, dass Englisch als Kommunikationsmittel einer globalisierten Welt nicht mehr die kulturelle Fremdheit der anderen Sprachen aufweist. Nicht zuletzt deswegen sind auch die Zweifel an der Leistung von Englisch für eine optimale Entwicklung der Sprachbewusstheit berechtigt. (vgl. Meißner 2000) Hinzu kommt, dass das Konzept einer Mehrsprachigkeit die Forderung der Europäischen Union nach Kenntnissen in zwei Fremdsprachen neben der Muttersprache zu erfüllen geeignet ist. „Je früher desto besser“, darüber wenigstens besteht aus allen Theorierichtungen Konsens. Deshalb sollte das Konzept „Fremdsprachen in der Grundschule“ nicht zum Synonym für „Englisch in der Grundschule“ werden (Hermann-Brennecke 1999: 8; Conrady 2001: 8 ; Wendt 2001: 293 u.a.).

Das Land Bremen ist dabei, ein Modellprojekt zu entwerfen, das zusätzlich zum Englischunterricht die Begegnung mit einer anderen Fremdsprache vorsieht. (vgl. Zippel 2003: 14). Schon jetzt kann man sagen, dass das Schulbegleitforschungsprojekt: „Frühbegegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule am Beispiel Französisch“ (SBF Bremen 2003, Projektnr.124) didaktische und methodologische Prinzipien entwickelt hat, die ein solches Modell unterstützen können. Die Grundlagen des Ansatzes sollen im Folgenden vertieft werden.

### **3.1.2 Der narrative Ansatz**

#### **3.1.2.1 Definition**

Der narrative Ansatz ist eine methodische Möglichkeit der Fremdsprachenvermittlung, wobei die Fremdsprache in der Form des narrativen Diskurses präsentiert wird (d.h. eine Geschichte wird erzählt). Dabei können auch deskriptive Passagen oder Dialoge vorkommen, aber sie sind in ihrer kommunikativen Funktion an die Geschichte angebunden. In den letzten Jahren haben sich zwei Tendenzen entwickelt. Die eine sieht den narrativen Ansatz als ein methodisches Instrument neben anderen, die andere macht aus dieser Methode ein unterrichtstragendes Prinzip. In unserem Projekt wurde dem narrativen Ansatz zwar als Methode eine zentrale Bedeutung zugesprochen, aber da es darum ging, den Versuch zu unternehmen, die Verknüpfung von Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung als zwei Grundprinzipien der Primarstufendidaktik konzeptionell umzusetzen, wurden um den narrativen Kern herum Aktivitäten (z.B. spielerische und bildhafte Elemente) gruppiert, die anderen methodologischen Konzepten entliehen worden sind.

#### **3.1.2.2 Vorteile des narrativen Ansatzes**

Wenn man zunächst die pädagogischen Vorteile ins Auge fasst, ist an eine These von Bruno Bettelheim anzuknüpfen. Danach haben Kinder einen Bedarf an Geschichten, weil diese es ihnen erlauben, ihrem Erleben Form und Sinn zu geben (Brewster 1991:1). Das Erzählen ist das Hauptkommunikationsmittel von Kindern untereinander und mit den Erwachsenen und eine Vorstufe des abstrakten Denkens. Eine typische Geschichte aus einer fremden Kultur eröffnet wie ein Fenster einen Blick auf eine fremde Welt. Durch den Kontakt mit einer fremden Sprache und Kultur hat das Kind seine eigene Position neu

zu bestimmen und die Erzählung kann ihm helfen, seinen Weg dahin zu finden (Kubanek-German 1992: 13). Wenn ein Kind eine Geschichte in einer fremden Sprache hört, kann es ganz allgemein seine Fähigkeit zuzuhören entwickeln (Kubanek-German 1993: 51).

In didaktischer und methodologischer Hinsicht erlaubt das Erzählen einer Geschichte, einen Akzent auf das Hörverstehen zu setzen (Piepho 1996: 5ff.), das meistens gegenüber dem mündlichen Ausdruck eine zu geringe Rolle spielt. Es setzt die Kinder durch das mit ihm verbundene hohe Maß sprachlichen Materials eher in die Lage, selbst Hypothesen über das Funktionieren sprachlicher Phänomene zu bilden (Graf 1997: 71f; Rück 1998: 42). Das Kind kann auf dieser Basis auch Strategien sprachlichen Verständnisses entwickeln, so etwa durch die Benutzung von Bildern und nichtverbalen Elementen. Rein methodologisch erlaubt das Erzählen die Schaffung einer semantischen Einheit, während die grammatikalische und syntaktische Progression zurücktritt (Kubanek-German 1992: 11ff). Zugleich wird die Dimension der Authentizität angesprochen, selbst wenn der Text der Erzählung dem Horizont der Kinder angepasst wird. Das Erzählen motiviert die Kinder, sich mit der Sprache auseinander zu setzen, weil ihre Neugier geweckt wird (Gerngroß 1998:5). Der narrative Ansatz erlaubt es, das Als-ob, den Zufall und die Simulation als Grundelemente kindlichen Spiels zu mobilisieren. Denn das Kind ist stets bereit, in eine fiktive Welt einzutreten. Außerdem wird das Problem der Wiederholung gelöst, die Redundanz als notwendiges Mittel des Sprachenlernens eingesetzt (Tabbert 1980: 203). Die Kinder verlangen sogar, dass dieselbe Geschichte immer wieder erzählt wird. Insgesamt dient der narrative Ansatz als Integrationsinstrument eines pluridisziplinären Unterrichts (Garvie 1990: 30).

Allgemein gesehen legitimiert sich der narrative Ansatz dadurch, dass er kognitive Unterforderung verhindert (Sarter 1998: 88). In der Erzählung einer Geschichte kann man finden, was das Kind schon von der Welt weiß. Auch wird, wie es den Erkenntnissen der kognitiven Psychologie entspricht, Wissen besser bewahrt, wenn es in der Form einer Geschichte vermittelt wird.

### **3.1.2.3 Didaktische Prinzipien des narrativen Ansatzes**

Die didaktischen Prinzipien des narrativen Ansatzes können in eine Reihe von Elementen aufgegliedert werden:

- Die Geschichte sollte in Aktionen und Bildern umgesetzt werden; die von ihr gebotenen Chancen zur Dramatisierung müssen praktikabel sein.
- Sie sollte regelmäßig drei Teile aufweisen, eine Exposition mit Beschreibung der Personen und Umstände, eine Problementwicklung und eine Lösung.
- Sie sollte so beschaffen sein, dass das Kind sich selbst in ihr wiederfinden und in die Personen projizieren kann, die in der Geschichte auftauchen.
- Sie sollte zugleich realistisch sein und an die Einbildungskraft appellieren.
- Sie sollte eine ungewöhnliche Begebenheit erzählen.
- Es sollte Empfänglichkeit für die kulturelle Tradition erzeugt werden, die der Inhalt der Geschichte transportiert.
- Die Kinder sollten die Möglichkeit haben, die Geschichte zu antizipieren.
- Es sollte darauf geachtet werden, dass nicht Bücher für jeweils zu kleine Kinder zur Unterrichtsgrundlage gemacht werden, nur weil die Texte dann sprachlich einfacher sind.

Der narrative Ansatz wurde im Projekt verknüpft mit dem der Handlungsorientierung sowie der Ganzheitlichkeit. Auf beides soll nachstehend eingegangen werden.

### **3.1.3 Handlungsorientierung**

In der Fremdsprachendidaktik entwickelte sich der Begriff der Handlungsorientierung im Zuge der pragmalinguistischen Diskussion, der gemäß Sprache der Realisierung von Sprechabsichten in sozialen Kontexten dient. Darüber hinaus wurden Lernerinnen und Lerner nicht mehr als passiv betrachtet. Dies geht einher mit dem erzieherischen Wunsch, im Fremdsprachenunterricht nicht auf spätere mögliche kommunikative Situationen vorzubereiten, sondern im Unterricht authentische Situationen zu schaffen, die Schülerinnen und Schüler als Akteure in den Mittelpunkt rücken. (Weskamp 2001: 75) Nach Leupold (2002: 129) macht dies „den Schülerinnen und Schülern möglich, die

Fremdsprache im Kontext Schule intentional und sozial zu gebrauchen. Auf diese Weise wird eine Brücke zwischen dem Lernen in der Schule und dem Handeln außerhalb der Schule geschlagen.“

Handlungsorientierung nimmt die wirklichen Sprechabsichten der Schülerinnen und Schüler ernst. Dies verbindet sich mit dem wie zuvor dargestellten Konzept des narrativen Ansatzes, in dem Schülerinnen und Schüler zum eigenständigen Erzählen veranlasst werden.

Weiteres Merkmal von Handlungsorientierung ist die Betonung der Interaktion von Schülerinnen und Schülern untereinander und zu ihrer Lehrperson sowie bezogen auf authentisches Material. (Leupold 2002: 130; Weskamp 2001: 76) Die Förderung von Interaktion erfolgt in unserem Projekt zum einen über Gruppenarbeitsformen, aber auch über den Einsatz des szenischen Spiels (z.B. unterstützt durch Handpuppen).

Betont wird die affektive Lerndimension, auch im Sinne der Steigerung des Interesses der Schülerinnen und Schüler an Französisch und frankophonen Ländern (vgl. auch Leupold 2002: 130f.; Weskamp 2001: 76)

### **3.1.4 Ganzheitlichkeit**

Die Diskussion um den Begriff Ganzheitlichkeit ist so komplex wie das Konzept selbst und viele althergebrachten unterrichtlichen Verfahren werden leichtfertig als ganzheitlich bezeichnet. (Schlemminger 2000: 16f.) Mayer (2002) stellt sogar die Frage, ob der Versuch der Definition nicht allein das Konzept der Ganzheitlichkeit ad absurdum führe. Dennoch sollte man den Versuch wagen, das Konzept zu umreißen, um der von Schlemminger benannten Gefahr zu entgehen. Hierbei scheint die Definition von Segermann (2000: 242) geeignet:

„Wo immer Sprache als Mittel der lebendigen Kommunikation wirksam wird, ist der Mensch in seiner leiblich-seelisch-geistigen Totalität beteiligt. [...] Das heißt, Sprache als Medium des zwischenmenschlichen Miteinander existiert eigentlich nur als Pendant zu erlebten, erfahrenen und vorgestellten Wirklichkeitsmomenten, die als Sinnkonzepte im Kopf des Sprechers vorhanden sind.“

Die Dreiteilung in Leib – Seele – Geist greift zurück auf die Geschichte der Ganzheitsdidaktik. (vgl. Mayer 2002) In den Konzepten der Berliner Schule, der

Leipziger Schule und der Humanistischen Psychologie geht es um die Verbindung von ganzer Person und Situation sowie von Denken, Wahrnehmung, Erfahrung und Gefühl. Weiterhin soll die persönliche Relevanz von Erfahrungen betont werden, indem Lernen als persönliches Entdecken von Sinn begriffen wird. Daher sollen im Unterricht Primärerfahrungen eingebaut werden und soll Belehren durch Erfahrung ersetzt werden.

Die Definition von Segermann verweist außerdem auf den Konstruktcharakter von Wissen. Die individuelle Erfassung der Realität und ihre Erklärung durch das Individuum vermittelt der Mensch über ein ihm eigenes Instrument, die Sprache. Sprache kann daher nie losgelöst von den persönlichen Bedeutungen und Gefühlen des Individuums sein.

Im Projekt ist es uns daher wichtig gewesen, dass die Schülerinnen und Schüler einen Bezug zum Französischen aufbauen, indem sie ihre eigenen Geschichten erzählen und für sie bedeutsame Erfahrungen mit der Sprache machen.

### **3.2 Entwicklung eines eigenen Konzeptes fremdsprachlichen Frühbeginns ( Ausgangsbedingungen)**

#### **3.2.1 Methodische Überlegungen**

Nach unserem Modell soll „Begegnung mit Französisch“ mit den fachdidaktischen und grundschulpädagogischen Grundsätzen der Handlungsorientierung und der Ganzheitlichkeit unter Einbeziehung sowohl der kognitiven wie der affektiven Ebene umgesetzt werden. Im Einzelnen werden diesen Ansätzen folgende Aspekte zugeordnet:

<b>Handlungsorientierung</b>	<b>Ganzheitlichkeit</b>	<b>Kognitiv-affektive Dimension</b>
spielerisch, kreativ, lerneraktiv, narrativ, imitative Elemente	physisch-musikalisch- rhythmische Aktivitäten, Hörverstehen, parasprachliche und nonverbale Ausdrucksformen: Intonation, Gestik, Pantomime	Narrativität, interkulturelle Ausrichtung, Visualität, Sprachbewusstheit, Haltung zum Sprachenlernen

### **3.2.2 Lernziele**

Folgende Lernziele sollten mit mehr oder weniger Akzentuierung in allen Modulen verfolgt werden.

#### **3.2.2.1 Persönlichkeitsbildende Lernziele**

Allgemeine persönlichkeitsbildende und soziale Lernziele:

- die Schülerinnen und Schüler entwickeln Selbstvertrauen
- die Schülerinnen und Schüler entwickeln kooperatives Verhalten
- die Schülerinnen und Schüler finden Gefallen am Klang und Rhythmus des Französischen
- die Schülerinnen und Schüler gewinnen ein besseres Verständnis für ihre Muttersprache
- die Schülerinnen und Schüler erlangen ein allgemeines Sprachgefühl und Sprachbewusstsein.

Interkulturelle Lernziele:

- die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Interesse und Verständnis für die französische Nationalität, Sprache und Kultur
- die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme mit französischsprachigen Menschen
- die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Bereitschaft, Fremdes als selbstverständlichen Bestandteil der eigenen Welt anzunehmen
- die Schülerinnen und Schüler gewinnen die Einsicht, dass es weitere Sprachen, Sichtweisen, Kulturen gibt und sie als gleichwertig zu betrachten sind
- die Schülerinnen und Schüler stellen fest, dass das Fremde nicht so fremd ist, wie es zunächst scheint.

#### **3.2.2.2 Sprachliche Lernziele**

Interaktive Sprechhandlungen:

- die Schülerinnen und Schüler sind befähigt zur Kontaktaufnahme mit fremdsprachigen Menschen
- die Schülerinnen und Schüler führen eine begrenzte Zahl von Sprechakten mit einfachsten Redemitteln aus.



Kreative Sprechhandlungen:

- die Schülerinnen und Schüler können kleine Geschichten abgewandelt neu erzählen
- die Schülerinnen und Schüler verwenden selbsthergestellte Sprachlernspiele.

### **3.2.2.3 Fertigkeiten**

Lesen:

- die Schülerinnen und Schüler können einzelne Wörter zur Gedächtnisstütze lesen
- den Schülerinnen und Schülern fällt auf, dass die Schreibweise und Aussprache im Französischen manchmal von dem abweichen, was sie nach deutschem Muster erwarten
- die Schülerinnen und Schüler können eine Geschichte mitlesen.

Hören:

- die Schülerinnen und Schüler können genau hinhören und französische Laute wahrnehmen und unterscheiden
- beim wiederholten Hören können die Schülerinnen und Schüler den Sinngehalt erfassen
- die Schülerinnen und Schüler können anhand französischer Anleitung Handlungen und Bewegungen durchführen („total physical response“)
- die Schülerinnen und Schüler können eine vorgetragene Geschichte anhand von Bildern nachlegen
- die Schülerinnen und Schüler reagieren auf Fragen, Anweisungen und Äußerungen des Klassenraumdiskurses
- die Schülerinnen und Schüler zeigen das richtige Bild, das zu einer Aufforderung gehört
- die Schülerinnen und Schüler können kleine Hörtexte und dialogische sowie erzählerische Darbietungen verstehen.

Sprechen:

- die Schülerinnen und Schüler können kurze Textabschnitte nachsprechen
- die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die wichtigsten Redeabsichten zu verwirklichen

- die Schülerinnen und Schüler können einfache Fragen zu einem Bild oder einer Geschichte beantworten
- die Schülerinnen und Schüler wenden einfachste Satzmuster an
- die Schülerinnen und Schüler können Lieder zur Geschichte wiedergeben
- die Schülerinnen und Schüler können nach Gegenständen aus einer Geschichte und auf Bildern fragen
- die Schülerinnen und Schüler können kleine Szenen spielen.

Schreiben:

- die Schülerinnen und Schüler können Bilder zu den gehörten Geschichten beschriften
- die Schülerinnen und Schüler verwenden die Schrift als Gedächtnisstütze.

Aussprache:

- die Schülerinnen und Schüler erkennen die Eigenart von Aussprache und Intonation des Französischen
- die Schülerinnen und Schüler können französische Laute imitieren
- die Schülerinnen und Schüler können Unterschiede in der Artikulation zur Muttersprache feststellen.

Nonverbale Körpersprache:

- die Schülerinnen und Schüler machen sich Mimik und Gestik des Sprechers für das Verstehen seiner Äußerung zunutze.
- die Schülerinnen und Schüler können Erzählungen durch Mimik und Gestik unterstützen

### **3.2.3 Mögliche Themen und Sprachliche Inhalte**

Die Sichtung der in der Literaturliste aufgeführten Rahmenpläne ergab folgende erweiterbare Liste möglicher Unterrichtsthemen:

- Französische Schülerinnen und Schüler in der Welt (z.B. Nationalitäten)
- Körper, Kleidung, Befinden (z.B. beim Arzt, Sport, Gefühle)
- Essen und Trinken (z.B. Nahrungsmittel, Kochen, Kantine, internationale Küche, im Restaurant, auf dem Markt)
- Feste und Brauchtum (z.B. Nationalitäten, Essen, Geschenke)
- Kalender (z.B. Jahreszeiten, Tage, Monate, Wetter)
- Familie und Freunde (z.B. Eltern, Berufe, Geschwister, Besuche, Feiern in der Familie)

- Haus und Wohnung
- Schule (z.B. Schulhof, Lieblingsfächer, Tagesablauf, Handlungen und Gegenstände im Klassenzimmer, Schulsachen)
- Natur (z.B. Wetter, Tiere, Landschaften)
- Einkaufen (z.B. Bekleidung, Kochen, Geld, bei Tisch)
- Orientierung in einer Stadt (z.B. Gebäude, Verkehrsmittel)
- Freizeit (z.B. Sport, Musik, Malen, Fernsehen, Kino, Rundfunk, Lesen, Spielen, Spielsachen, Instrumente, Ferien, Haustiere)
- Träume und Fantasie
- Reisen und Frankreich (z.B. Sehenswürdigkeiten, Sitten und Gebräuche, Feiertage, Lieder, Tänze, Gedichte, Reime, Geschichten).

Die Beschreibung von sprachlichen Inhalten, die mit dem Projekt angezielt werden sollten, ging zunächst ebenfalls von der Sichtung anderer Rahmenpläne aus. Daraufhin wurde eine Redemittelliste aufgestellt. Diese Liste war zwar zunächst Ausgangspunkt, erschien dann aber als problematisch und dem narrativen und lernerorientierten Ansatz entgegengesetzt. Wenn es darum gehen soll, Schülerinnen und Schüler Anlässe zum kreativen Umgang mit Französisch zu geben und sie auffordert, eigene Texte zu verfassen, muss eine solche Redemittelliste durch die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern entstehen. Dies erfolgte im Projekt durch die Erstellung von kleinen individuellen Büchern. In den jeweiligen Geschichten sind die Redemittel damit zugleich kontextualisiert.

### **3.2.4 Mögliche Arbeitsformen**

Die Sichtung der Rahmenpläne ergab des Weiteren eine Sammlung möglicher kreativer Arbeitsformen, die der Erstellung eigenen Materials diene:

- französische Wörter sammeln: Leseschulung
- Spiele anfertigen: Kreativität
- Arbeit mit Bild- und Wortkarten: Leseschulung
- Arbeit mit Wort- und Satzkarten: Leseschulung
- Arbeit mit bebilderten Lesetexten: Leseschulung
- schriftliches Ersetzen von einzelnen Wörtern in vollen Sätzen: Schreibschulung

- Buchstaben in Schüttelwörtern in die richtige Reihenfolge bringen: Schreibschulung
- Wörter aus der Spiegelschrift in die normale Schrift übertragen: Schreibschulung
- Wandzeitungen gestalten: Kreativität
- Verwendung authentischer Materialien und Medien wie Bilder- und Schülerbücher, Prospekte, Photos, Lieder, Tänze, Spiele, Beispiele aus Malerei und Musik, Filme, Schülersendungen, Gegenstände aus einem frankophonen Land: zur Unterstützung ganzheitlicher kreativer Lernprozesse und zur Vermittlung landeskundlicher Eindrücke.
- Rollenspiele und Spiele mit Handpuppen: überwiegend produktive Sprechhandlungen zur Entwicklung kreativer und interaktiver Sprechhandlungen (Minidialog, Interview, Telefonat, Szenen darstellen, Sketche, Erzählungen nachspielen, eine Bildergeschichte umsetzen)
- Vortragen und Nachsprechen von Reimen, unterstützt mit Klatschen, Hüpfen, sprechenden Gebärden, Variation von Tempo und Tonfall: zur Unterstützung der Sprecherziehung
- Ratespiele (auch Zeichenspiele): wecken Neugier, ermöglichen Erprobung der eigenen sprachlichen Mittel
- Bewegungs-, Sing- und Tanzspiele: bei Imitation von Sprechhandlungen zur Unterstützung der Hör- und Sprecherziehung sowie der Körpersprache
- Einsatz von Sprechblasen, Zuflüstern, Ablesen von den Lippen, auf den Rücken Geschriebenes oder Gemaltes benennen: Entwicklung der Gesprächsfähigkeit
- Geschichten (mit Ton- und Bildunterstützung): Schulen die Fähigkeit, Bedeutung aus Sinnzusammenhängen zu erschließen und erlauben einen kreativen Umgang. Mögliche Aktivitäten sind: Bilder zur Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen, Bilder malen, Szenen nachspielen, Collagen anfertigen, den Inhalt mit einfachen sprachlichen Mitteln variieren, Hand heben, wenn ein gesuchtes Wort gehört wird, gehörte Wörter mimisch-gestisch nachstellen
- Projektarbeit (darstellendes Spiel)
- Feste vorbereiten und feiern.

### **3.3 Umsetzung**

#### **3.3.1 Arbeitshilfen und Materialien**

Unser Anliegen war, ein Material zu entwickeln, das so offen konzipiert ist, dass es für unterschiedliche Lernformen und unterschiedliche Leistungsstände geeignet ist. Die Lehrerinnen und Lehrer können selbst entscheiden, ob sie zentrierten Unterricht bevorzugen oder auch in der Frühbegegnung mit Fremdsprachen Gruppenarbeit und Stationslernen einsetzen wollen.

Handreichungen, die erstellt worden waren, sollten Lehrerinnen und Lehrer die didaktischen Prinzipien des narrativen Ansatzes näher bringen sowie Vorschläge für Handlungsanlässe aufzeigen und Anleitungen zur Herstellung von Handpuppen, Masken und anderen Requisiten geben.

Zu jedem Projekt gibt es eine Anleitung zur Durchführung mit Alternativvorschlägen. Es sind Kopiervorlagen und Bastelanleitungen dabei sowie Anregungen für zusätzliche Spiele im Klassenraum wie auch Spiele mit Bewegung für drinnen und draußen. Zu einigen Projekten gibt es auch CD-ROMS mit unterschiedlichem Material für den Computer.

#### **3.3.2 Verwendung des Materials**

Ausgangspunkt ist immer eine Geschichte. Diese Geschichte wird dargeboten durch ein Bilderbuch, wie z.B. „Petit Bleu et Petit Jaune“, durch einen Film wie „Petit Potam“ oder durch Comicfiguren wie „Asterix und Obelix“. Die Kinder hören zunächst die ganze Geschichte und versuchen, den Sinn zu erfassen, ohne dass sie alle Vokabeln kennen. Sie erleben so ein „bain de language“, nehmen die Sprachmelodie auf und verstehen durch gleichzeitiges Betrachten der Bilder zunächst das grobe Gerüst der Geschichte. Erst danach werden Details erarbeitet. Dies geschieht durch Nachsprechen von kleinen Sätzen, durch Wort-Bildzuordnung in Memory-Spielen oder durch Zuordnungsspiele am Computer. Nach dieser Erarbeitungsphase können sich unterschiedliche Aktivitäten anschließen. Es kann sich ein szenisches Spiel entwickeln, das mit einer kleinen Aufführung endet. Es kann ein Bilderbuch in gemeinsamer Arbeit für die ganze Klasse hergestellt werden oder jedes Kind bekommt sein eigenes Bilderbuch. Die Entscheidung, welche Vorgehensweise gewählt wird, richtet sich nicht nach dem Material, sondern nach den Gegebenheiten der Lerngruppe. Äußere Bedingungen wie Zeit und Raum müssen ebenso berücksichtig-

sichtigt werden wie die innere Struktur der Klasse. Es zählt sich aber immer aus, das Interesse der Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen, denn die Motivation ist ganz entscheidend für den Lernerfolg.

Die Arbeit mit dem entwickelten Konzept und den Materialien wurde anhand von verschiedenen Forschungsinstrumenten evaluiert. Die Evaluation sowie die so gewonnenen Ergebnisse werden im Zentrum des vierten Kapitels stehen.

## 4. Evaluation

### 4.2 Forschungsfragen

Die zentralen Forschungsfragen des Projekts waren: *Welche Methoden und Inhalte motivieren? Welche Möglichkeiten der Verknüpfung von Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit bietet der narrative Ansatz für den Französischunterricht in der Primarstufe Grundschülerinnen und Grundschulern zum Französischlernen?*

Weiter stellte sich die Frage: Ist bei der Frühbegegnung mit einer romanischen Fremdsprache der integrative Ansatz sinnvoller als das Angebot in Arbeitsgemeinschaften? Hier besteht eine intensive Zusammenarbeit von Mitgliedern unserer Forschungsgruppe mit einer Arbeitsgruppe von weiteren Grundschullehrerinnen und -lehrern im Institut Français.

Daneben beschäftigten wir uns mit pädagogischen Aspekten im Rahmen integrativer Unterrichtsarbeit in Schulen sozialer Brennpunkte mit hohem Ausländeranteil. Hier stellten sich folgende Fragen:

- Inwiefern fördert der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule das Verständnis deutscher Schülerinnen und Schüler für sprachliche und kulturell bedingte Schwierigkeiten ihrer ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler?
- Inwiefern wirkt sich der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule für Kinder nicht deutscher Muttersprache motivierend und sozial ausgleichend im Klassenverband aus, zumal in diesem Unterricht nahezu alle Kinder die gleichen Lernvoraussetzungen mitbringen?

Zum anderen wurde im Zusammenwirken mit den weiterführenden Schulen des Sek. I-Bereiches folgende Fragestellung angezielt:

- Welche Auswirkungen hat der Französischunterricht in der Grundschule bezüglich des Wahlverhaltens der Kinder und Eltern bei der Möglichkeit, Französisch als erste Fremdsprache zu belegen, bzw. Möglichkeit, Französisch in einer Arbeitsgemeinschaft weiterzuführen? Hier bestehen Kontakte zwischen OS Osterholz und SZ Graubündener Straße. Das Wahlverhalten der Schüler erlaubt ansatzweise Aufschlüsse über den Erfolg des Französischprojekts.

### **4.3 Forschungsmethoden und Ergebnisse**

#### **4.3.1 Das Unterrichtsgespräch**

Als Vorbereitung für eine quantitative Befragung zu inhaltlichen und methodischen Interessen der Schülerinnen und Schüler wurden Unterrichtsgespräche geführt. In der Praxis der Grundschule ist es eine häufig angewandte Methode, um Probleme im sozialen Bereich zu bewältigen und um Kinder in die Unterrichtsgestaltung mit einzubeziehen. Je nach Schule haben sich feste Rituale für diese Gespräche entwickelt. In einigen Klassen wird zu Wochenbeginn ein Gesprächskreis gebildet, in anderen Klassen zum Wochenabschluss und in einigen Fällen sogar als tägliche Einrichtung.

Aus diesem Grund war es für uns selbstverständlich, die Schülerinnen und Schüler zunächst in diesem Kreis zu befragen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse flossen dann in den zu erstellenden Fragebogen der quantitativen Befragung ein.

Wichtig war hierbei die Mündlichkeit, die im Gegensatz zur Schriftlichkeit im Grundschulunterricht überwiegt. Zudem erlaubt das Unterrichtsgespräch, Informationen in einer Situation zu sammeln, die den Schülerinnen und Schülern vertraut war.

Sicherlich ist bezüglich der Gültigkeit der Ergebnisse des Gesprächs anzuführen, dass eine Gruppenmeinung gebildet wurde, die Einzelmeinungen weniger sichtbar und auch beeinflusst werden. (Brosius/Koschel 2001: 129f.) Dennoch sind die ersten beiden Begründungen bedeutend. Darüber hinaus handelte es sich hierbei um eine pragmatische Methode, da sie wenig zusätzliche Zeit und Einarbeitung in eine Methodik erforderte. Dies war hinsichtlich der dann folgenden quantitativen schriftlichen Befragung deutlich anders.

### 4.3.2 Die quantitative Befragung

Bei der Vorbereitung der quantitativen schriftlichen Befragung kam es zu häufigen Diskussionen in der Gruppe über Inhalte des zu erstellenden Materials. Wollen wir abfragbare Inhalte vermitteln oder hauptsächlich Freude am Sprachenlernen wecken? Unser Hauptanliegen bei der Frühbegegnung mit Fremdsprachen ist die Freude am Sprechen, das Aufnehmen der Sprachmelodie, sowie das Sprechen ohne Hemmungen. Um das zu erreichen, ist es entscheidend, Themen zu wählen, die den Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen und auf diese Weise motivierend wirken.

So war es unabdingbar, die Schülerinnen und Schüler nach ihren Lieblingsthemen und der bevorzugten Methode zu befragen.

Es wurde ein Fragebogen (siehe Anhang) mit Themenvorschlägen entwickelt. Wir waren davon überzeugt, dass es Grundschulkindern schwer fällt, sich völlig frei ohne jegliche Vorgabe über Themen für einen Sprachunterricht zu äußern. Der Fragebogen wurde möglichst einfach gestaltet (vgl. Schnell u.a. 1999: 338ff.), damit auch Kinder mit Leseschwächen die Fragen ohne Probleme beantworten konnten. Es wurden zusätzlich Symbole verwendet. Wir einigten uns auf eine Einteilung in drei Kategorien: Zustimmung, Unentschlossenheit und Ablehnung. Die Kategorien wurden durch Smileys dargestellt.

Es wurde versucht, eine möglichst breite Auswahl von Themenvorschlägen zu machen. Die Zusammenstellung ergab sich aus dem oben beschriebenen Unterrichtsgespräch und aus Vorschlägen zu klassischen Unterrichtsthemen wie Schulsachen, Familie, Haus u.ä., die auch in Deutsch- und Fremdsprachenlehrwerken sowie in den verschiedenen, von uns analysierten Rahmenrichtlinien zum fremdsprachlichen Frühbeginn einiger Bundesländer vorkommen. Themen wie Küche und Feste wurden von uns ausgesucht, weil sie praktisches Handeln mit Kochen und Essen anbieten. Aus dem uns bekannten Umfeld der Kinder wählten wir Außerirdische und „Asterix“. „Spiderman“ und ähnliche Themen wurden nicht von uns genannt, um nicht realitätsnahe Gewalt im Unterricht aufzugreifen.

Die Kinder hatten die Möglichkeit, noch zusätzliche Ideen in eine Sprechblase zu schreiben. Dies konnte ausgleichen, dass im Unterrichtsgespräch die Gruppenmeinung überwog.



Eine geschlechtsspezifische Kennzeichnung auf dem Fragebogen war aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich. Auf Grund langer Erfahrung in der Arbeit mit Grundschulkindern waren wir davon ausgegangen, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Themen bevorzugen würden.

#### **4.3.2.1 Datenerhebungsphasen**

Nachdem der Fragebogen vom Datenschützer bewilligt war, wurden die Befragungen in drei Schulen durchgeführt.

Die Befragung wurde in den einzelnen Klassen von den entsprechenden Klassenlehrerinnen ausgeführt. Zur Erklärung wurde den Kindern gesagt, dass ihre Wünsche für die Erstellung von Unterrichtsmaterial wichtig wären. Der Fragebogen wurde ein Mal vorgelesen, und es wurden Unklarheiten geklärt.

An der Schule Freiligrathstraße wurden 70 Schülerinnen und Schüler befragt, an der Schule Horner Heerstraße 82 Schülerinnen und Schüler sowie an der Schule Osterholz 118 Schülerinnen und Schüler.

Um nachzuprüfen, ob es sich um momentane Ansichten von Kindern handelte oder generelle Trends zu erkennen waren, wurde in Horn und Osterholz die Befragung ein halbes Jahr später wiederholt.

#### **4.3.2.2 Aufbereitung der Daten**

Die ausgefüllten Fragebögen wurden von den Teammitgliedern ausgezählt und die Absolutzahlen in Excel-Tabellen eingegeben. (vgl. Schnell u.a. 1999: 389f.) Aus diesen Tabellen konnten Diagramme für die einzelnen Schulen und das Gesamtergebnis erstellt werden.

Auf eine prozentuale Auswertung, die Ermittlung von Mittelwerten und deren Abweichungen wurde nach einigen Überlegungen verzichtet. Es kam uns darauf an, eindeutige Favoriten unter den Themen, was die Zustimmung als auch die Ablehnung betrifft, zu erkennen. Dies war mit den Absolutzahlen durchaus möglich und erschien uns als ausreichend.

#### **4.3.2.3 Auswertung der quantitativen Befragung**

Aus den Diagrammen (siehe Anhang), die zu den Absolutzahlen der ausgezählten Fragebögen erstellt wurden, lassen sich die Ergebnisse sehr klar ablesen. Insgesamt sind bei den Themen klare Favoriten zu erkennen, nämlich

Tiere, Sport und Asterix. Besonders abgelehnt wurden Körperteile, Außerirdische und Schulsachen. Bei den Methoden wurden Bewegung, Malen und Spiele bevorzugt während Lesen und Schreiben stark abgelehnt wurden.

Betrachtet man die einzelnen Schulstandorte, ergeben sich aber Unterschiede. Während in Horn und an der Freiligrathstraße das Thema Asterix an oberster Stelle steht, wird es in Osterholz erst an dritter Stelle genannt und mit sehr großem Abstand zu den Themen Sport und Tiere. Hier spielt sicher das soziale Umfeld eine Rolle. Für die Kinder in Horn und Schwachhausen sind diese Comicfiguren bekannt. Sie besitzen häufig selbst Asterixhefte oder die Eltern haben schon früher diese Hefte gesammelt. In Osterholz dagegen sind diese Comics nicht so bekannt, so dass die Kinder mit diesem Vorschlag nicht viel verbinden konnten. Dagegen spielte der Sport in Osterholz eine sehr große Rolle. Dieses Thema wurde mit großem Abstand am häufigsten genannt. Es stellt sich für uns jetzt die Frage, was die Schüler mit diesem Thema assoziieren. Die Vermutung liegt nahe, dass eher die sportliche Aktivität gesehen wird als die Behandlung des Sports als fremdsprachliches Unterrichtsthema. In einer qualitativen Untersuchung sollte dieser Frage noch ein Mal nachgegangen werden.

An allen drei Standorten wurde die Beschäftigung mit den Körperteilen besonders abgelehnt. In Osterholz folgten darauf Außerirdische, Zahlen und das Thema Kalender gleichermaßen. Auch in der Freiligrathstraße wurden die Außerirdischen sehr abgelehnt, während in Horn dieses Thema erst an vierter Stelle der Ablehnungen genannt wurde.

Bei den Methoden wird das Lernen mit Bewegung als Gesamtergebnis der Befragung eindeutig bevorzugt, dicht gefolgt von Malen und Spielen. Singen, Lesen und Schreiben werden eher abgelehnt. Allerdings ist ein deutlicher Unterschied zwischen den Standorten zu erkennen. An der Freiligrathstraße und in Horn dominiert die Bewegung, wie im Gesamtergebnis abzulesen. In Osterholz dagegen stehen Spiele und Malen im Vordergrund, gefolgt von Singen. Das Lernen mit Bewegung ist hier eher im Mittelfeld angesiedelt. Auch bei den Ablehnungen unterscheiden sich die Schulen. In Osterholz wird das Lesen am häufigsten genannt, in Horn und an der Freiligrathstraße das Schreiben. Zusammengenommen erkennt man aber eine Abneigung gegen Lesen und Schreiben in der fremden Sprache.

Im Hinblick auf die Nennungen zu den Unterrichtsmethoden ist klar der vorausgegangene Unterricht zu erkennen. Die Lehrerinnen an der Freiligrathstraße und der Horner Heerstraße hatten im zweiten Schuljahr den Unterricht hauptsächlich mit Spielen und Bewegung aufgebaut, so dass den Schülerinnen und Schülern diese Vorgehensweise vertraut war. Es ist deutlich zu erkennen, dass den Kindern diese Art des Unterrichts zusagte.

In Osterholz dagegen war sehr viel gesungen worden, was den Schülerinnen und Schülern offensichtlich auch gefiel. Dafür kannten sie keinen Unterricht mit Bewegung, was sich im Ergebnis der Befragung sicher bemerkbar macht.

Diese Ergebnisse bestätigen einerseits unsere Vermutung, dass eine Befragung bei Grundschulkindern sehr stark geprägt ist von den Vorerfahrungen. Sowohl bezüglich der Themen als auch der Methoden ist es entscheidend, was gerade noch in der Erinnerung ist. Die Schülerinnen und Schüler dieses Alters sind noch kaum in der Lage, sich abstrakt in ein Thema hineinzudenken. Wie oben erwähnt, wurde aus diesem Grunde eine Auswahl an Themen und Methoden vorgegeben.

Andererseits sind aber die eindeutigen Favoriten zu erkennen. Um diese zu bestätigen, erschien eine spätere Nachfrage sinnvoll.

#### **4.3.3 Die qualitative Befragung**

Das Vorhaben, neben der quantitativen auch eine kleine qualitative Untersuchung durchzuführen, entstand aus dem Bedürfnis, einigen Vermutungen nachzugehen:

- (1) die Vermutung, dass die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung nur Momentaufnahmen sind;
- (2) die Vermutung, dass die Ergebnisse stärker als bei älteren Schülerversuchsgruppen durch emotionale Faktoren bestimmt sind;
- (3) die Vermutung, dass die Ergebnisse durch individuelle Vorerfahrungen geprägt sind;
- (4) die Vermutung, dass die Behandlung des Sports als fremdsprachliches Unterrichtsthema gegenüber der Behandlung sportlicher Aktivitäten als Thema zurücktrat. Insofern war der Frage nachzugehen, was die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema „Sport“ assoziieren.

- (5) die Vermutung, dass Motivationsforschung mit quantitativen Erhebungsinstrumenten in diesem Alter besondere Schwierigkeiten bereitet;
- (6) die Vermutung, durch offene Fragen der qualitativen Untersuchung andere Motivationsfaktoren zu entdecken als das jeweilige Thema und die verwendete Methode.

Als Verfahren zur Gewinnung von Informationen über Kinder in diesem Alter schien das anhand eines Leitfadens (Brosius/Koschel 2001: 129, Schnell u.a. 1999: 355ff.) dialogisch geführte Interview am sinnvollsten. Es wurden außerdem zur Veranschaulichung Materialien aus dem Unterricht hinzugezogen. Folgende Fragen dienten als Leitfaden:

- Was fällt dir ein, wenn du an den Französischunterricht im letzten Jahr denkst?
- Wenn du diese Bilder hier ansiehst, was erinnert dich dann an deinen Französischunterricht?
- Wenn du hier Bilder vom Malen, Schreiben, Lesen, Singen, Memory-Spielen, etc. siehst, was hast du davon am liebsten gemacht?
- Was würdest du auf keinen Fall nochmals machen wollen?
- Würdest du sagen, dass du Französisch in der Schule lernst oder dass ihr nur etwas auf Französisch macht?
- Was würdest du gerne nächste Woche in Französisch machen? Und warum?

Mit Kindern dieses Alters ist es angebracht, ein wenig strukturiertes Interview durchzuführen, da sie oft assoziativ antworten und auch ein Eingehen darauf notwendig ist. Die Erforschung der Motivation von Kindern dieses Alters ist auch deswegen besonders schwierig, weil sie im Wesentlichen ihr Kurzzeitgedächtnis aktivieren. Dies konnte im Gespräch oft durch ergänzende Fragen aufgefangen werden. Nicht selten müssen die Fragen auch zur Vermeidung von Überforderungen konkretisiert und an Beispielen erläutert werden. Kinder haben eher Zugang zu Fragen über die Methoden des Unterrichts als über die Themenwahl. Die Fragen müssen immer streng voneinander abgeschichtet werden, zum Beispiel die Frage nach dem, was im letzten Jahr gemacht worden ist, von der, was dem Kind am besten gefallen hat. Da es bis dahin keine oder nur eine sehr begrenzte Praxis des Lesens und Schreibens in der

Fremdsprache gegeben hatte, mussten die darauf bezogenen Fragen in die Zukunft projiziert werden.

Interviewt wurden im November 2002 neun Kinder der dritten und vierten Klasse aus einer AG. Die Interviews wurden von Frau Augis durchgeführt, nachdem sie in den Wochen zuvor zweimal in der Klasse hospitiert hatte, folglich den Kindern nicht ganz fremd war. Die Interviews wurden mit Kassettenrekorder aufgenommen und dauerten jeweils ungefähr 10 Minuten. Sie wurden individuell geführt. Dafür mussten die Kinder aus dem laufenden Unterricht herausgeholt werden und in dem Computerraum kommen. Alle Kinder nahmen das Interview ernst und ließen sich überhaupt nicht von dem Mikrophon stören. Eine Schülerin, die die Lehrerin als sehr schweigsam charakterisiert hatte, war sogar auffallend gesprächig, wenn auch nicht durchweg themenbezogen. Die Interviews wurden in der altersangemessenen Form eines Gesprächs durchgeführt.

Der Interviewtext wurde fast wortgetreu transkribiert, wobei allerdings einige themenferne Elemente ausgeklammert wurden. Im Übrigen wurden die Fehler, Brüche, Neueinsätze, Wiederholungen sowie besondere Intonationen, der Ausdruck des Zögerns und der Überraschung beibehalten. Die Transkription und ihre Auswertung konnten erst ungefähr sechs Monate nach den Interviews durch eine Soziologie- und eine Spanischstudentin erfolgen.

Zur Codierung des Materials wurde die Sequenzanalyse, wie sie Caspari (2003: 109ff.) in Anlehnung an Mayring (2000) verwendet, ausgewählt. Dabei geht es um die Analyse kleinerer Textabschnitte durch die Formulierung von Statements in ihrer chronologischen Reihenfolge. Daraus ergab sich ein Themenkatalog und ein Inhaltsverzeichnis der Sequenzen, die dann als Folie für die Interpretation der transkribierten Äußerungen genutzt werden konnten. Dieses Vorgehen erlaubte es, die für die Schulbegleitforschung relevanten Aussagen über die angewandten Methoden und die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur rezeptiven und produktiven Kompetenz herauszufiltern. Die darüber hinaus möglichen Aussagen, die die Interviews gestatten, sollen Gegenstand eines späteren wissenschaftlichen Artikels werden.

#### **4.3.3.1 Auswertung der qualitativen Befragung**

Aus den Äußerungen, die die Schülerinnen und Schüler in den Interviewgesprächen machten, lässt sich ableiten, welche Unterrichtsverfahren in positiver Erinnerung geblieben waren oder besonders beliebt waren. Dabei lassen sich auch einige Konsequenzen für weitere fremdsprachliche Begegnungen machen. Einige Kinder zeigten deutlich Freude am Nachsprechen kleiner Sätze. Deswegen könnten Abzählreime gelernt werden, vielleicht als Ritual am Anfang oder am Ende eines Schultags. Desgleichen fanden Auswendiglernen und Rollenspiele Zustimmung, insbesondere auch Vorführungen mit und ohne Rollenspiel. Auch Vorführungen, bei denen die Texte vorgelesen wurden (PPP3), fanden Anklang. Ein Schüler zeigte sich besonders aufgeschlossen für das Lernen des Wortschatzes nach traditionellen Methoden.

Mehrmals positiv erwähnt wurde die Anfertigung eines Heftes, das zu Hause gezeigt und gelesen werden konnte. Weiter war das Anmalen von Arbeitsblättern, Bewegungsspiele (Tanzen), Singen (im Chor), Kassettenhören und Singen mit oder ohne Lehrperson, aber auch die Arbeit am Computer beliebt.

Der Wunsch, französische Kinder kennen zu lernen und später an einem Austausch teilzunehmen, war schon eine feste Größe in der Vorstellungswelt einiger Kinder.

Besonders ausgeprägt war der Zuspruch für Geschichten und alle narrativen Elemente des Unterrichts. Nicht zu klären war jedoch, welche Geschichten nach Form und Inhalt besonders geeignet wären. Vermutlich wird es auf die Eignung zum Nacherzählen, Nachspielen und Vorführen ankommen, wobei auch Marionetten eingesetzt werden könnten.

Die Befragung zeigt auch, dass die Kinder schon ein Gefühl für unterschiedliche Unterrichtsformen entwickelt haben. Da die Kinder die gleiche Lehrerin in beiden Klassen und in der AG gehabt hatten, war deutlich herauszuarbeiten, dass die Kinder methodenspezifisch reagierten, also etwa den Eindruck hatten, in der AG „mehr zu machen“. Einige Methoden wurden als seriöser angesehen als andere. So wurde Liedersingen nicht als sehr ernst empfunden. Die Kinder unterschieden klar zwischen Unterricht, in dem man etwas „Richtiges“ lernt, und solchen, bei dem dies nicht gewährleistet ist. Letzteres kam etwa in der Formulierung zum Ausdruck, etwas nicht zu „können“.

Allen neun Kindern waren insgesamt höchst individuelle und zum Teil sehr verschiedene Vorstellungen und Erwartungshorizonte greifbar, so dass aus dieser Studie eindeutig Methodenpluralität als wünschenswerte Methodologie erscheint.

Neben den Methoden wirkten Eindrücke, die sich an Lehrperson und den Freunden festmachen, mit denen die Kinder zusammen gelernt haben, stark motivierend. Ferner war der Einfluss des Elternhauses auf die Lernbereitschaft und die Bedeutung des Lernens spürbar. Auch positive Erfahrungen mit Fremdsprachen in der Schule kamen motivierend oder demotivierend zur Geltung.

#### **4.3.4 Das Lerntagebuch**

Exemplarisch wurde in einem Kurs erprobt, ob das Lerntagebuch ein mögliches Instrument ist, um Grundschul Kinder zu ihrer Motivation im Französischunterricht zu befragen.

Drei Monate lang wurden die Schülerinnen und Schüler aus zwei dritten Klassen der Schule Freiligrathstraße befragt. Jeweils am Ende einer Unterrichtsstunde hatten die Kinder die Möglichkeit, sich über den Inhalt der Stunde zu äußern. Auf einem vorgedruckten Blatt sollten die Kinder aufschreiben, was Ihnen Spaß gemacht hatte oder was ihnen nicht gefallen hatte. So bekam die Lehrerin immer die direkte Rückmeldung von allen Schülerinnen und Schülern, auch von denen, die nicht immer laut ihre Vorlieben oder Abneigungen äußern.

Die Kinder waren sehr motiviert, diese Fragen zu beantworten und erinnerten manchmal selbst die Lehrerin daran, wenn sie die Abfrage vergessen hatte. Es erforderte meistens nur fünf Minuten, die Blätter auszufüllen, so dass nicht zu viel Zeit von der Unterrichtsstunde verloren ging.

Das Lerntagebuch hat einige Informationen über die Vorlieben der Kinder geliefert. Die Rubrik „Was hat mir heute nicht gefallen?“ war oft leer oder enthielt Bemerkungen über andere Kinder, die während des Unterrichts gestört hatten. Allerdings war bei vielen Jungen Singen und Tanzen nicht so gut angekommen. Am besten gefielen den Kinder Spiele, Arbeitsblätter, die Vorbereitung eines Festes und ein Kinobesuch.

Unterschiedliche Meinungen gab es zu Geschichten vorlesen und Singen mit Bewegung. Diese Kinder haben auch bilinguale Unterrichtsstunden in Sport und das mögen sie alle.

#### **4.3.5 Die Unterrichtsbeobachtung**

Im Verlauf der Studie wurde deutlich, dass eine Besonderheit in der Forschung mit Grundschulkindern ihre Spontaneität und Emotionalität darstellen. Die eigenen Unterrichtsbeobachtungen (vgl. Albert/ Koster 2002:17ff., Schnell u.a. 1999: 358ff.) gaben letztendlich größeren Aufschluss über die Akzeptanz von Inhalten und Methoden als dies zu Beginn erwartet worden war.

Die Unterrichtsbeobachtung ist ein Mittel aus der täglichen Praxis der Grundschule. Während der Einschulungsphase dienen Beobachtungen der Diagnostik. Kinder mit Auffälligkeiten im sozialen Bereich, in der Motorik oder im kognitiven Bereich benötigen besondere Förderung. Auch in den weiteren Schuljahren werden Unterrichtsbeobachtungen durch Sonderschullehrerinnen und -lehrer oder Psychologinnen und Psychologen durchgeführt. Für die Lernentwicklungsberichte sind die Beobachtungen ein wichtiger Faktor der Beurteilung.

Für die Frage nach der Motivation der Schülerinnen und Schüler war ebenfalls die Unterrichtsbeobachtung ein entscheidender Punkt. Die Atmosphäre während des Unterrichts, die Begeisterung oder Ablehnung der Kinder ist nur in der jeweiligen Situation zu spüren und zu einem späteren Zeitpunkt kaum nachzuvollziehen.

In den meisten Fällen waren die Mitglieder des Schulbegleitforschungsteams auf die eigenen Beobachtungen während ihres Unterrichts angewiesen. Nur in sehr seltenen Fällen gab es die Möglichkeit, dass eine Studentin einige Notizen machen konnte. So mussten meist die Aufzeichnungen aus dem Gedächtnis nach dem Unterricht gemacht werden.

Ideal für Unterrichtsbeobachtungen wäre eine Doppelbesetzung. Eine Person kann den Unterricht durchführen während die zweite Person ausführlich Protokoll schreibt.



## 5. Wirkungen und Veränderungen

### 5.1 Konsequenzen für die Methodik

Die Frage nach den Inhalten des Unterrichts hat sich im Laufe des Projekts als nicht mehr relevant erwiesen. Die Methoden dagegen sind sehr in den Vordergrund gerückt, was sowohl die quantitative wie qualitative Untersuchungen bestätigen. Es hat sich gezeigt, dass bei einer ganzheitlichen Vorgehensweise mehrere Themen behandelt werden, ohne dass isoliert ein herkömmlicher Unterrichtsgegenstand erarbeitet werden muss. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Rahmen eines Projektes handlungsorientiert durch Nachahmung, szenisches Spiel und Gesang. Der besondere Effekt liegt darin, dass in ganzen Sätzen gesprochen wird.

Außerdem ist die Motivation in Spielsituationen sehr groß. Das hat zur Folge, dass langfristig Redewendungen und Satzmuster sich einprägen.

Die Frage, inwiefern der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule das Verständnis deutscher Schülerinnen und Schüler für sprachliche und kulturell bedingte Schwierigkeiten ihrer ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler fördert und für Kinder nicht deutscher Muttersprache motivierend und sozial ausgleichend im Klassenverband wirkt, konnte auf Grund von Krankheit nicht beantwortet werden.

### 5.2 Konsequenzen für die schulische Praxis

Das Projekt war losgelöst vom übrigen Unterricht und hatte keine Auswirkungen auf das Kollegium, weil die Sprachen eher ein Randdasein führen und nur die Einführung von Englisch direkt wahrgenommen wurde.

Die Arbeitsweise der Teammitglieder hat sich im Laufe des Projekts verändert. Das bedeutet, dass in den drei Schulen die Frühbegegnung mit Französisch anders durchgeführt wird. Es wird inzwischen immer der narrative Ansatz berücksichtigt. Ausgehend von einer Geschichte, dargestellt in einem Bilderbuch oder einem Film, werden die Inhalte erarbeitet. Für die Schülerinnen und Schüler gibt es fast immer ein sichtbares Ergebnis durch ein eigenes kleines Buch, eine kleine Aufführung oder sogar eine große Vorführung. Offenere Lernformen werden mit einbezogen. Dies wird besonders durch den Einsatz des Computers ermöglicht, weil dadurch die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, selbstständig zu arbeiten.

Das vom Team erstellte Handbuch (Materialband) kann von anderen Kolleginnen und Kollegen herangezogen werden und das Material ist flexibel einsetzbar bzw. adaptierbar.

Die verwendeten Bilderbücher sind in der Literaturliste zu finden. Sie können teilweise im Institut Français ausgeliehen werden.

### **5.3 Rahmenbedingungen der Schulen am Ende des Projekts**

#### **5.3.1 Rahmenbedingungen der Schule Freiligrathstraße am Ende des Projekts**

In der Schule Freiligrathstraße ist seit 2001 die muttersprachliche Lehrkraft fest vom Senator für Bildung angestellt. Sie erteilt elf Stunden in der Schule. Die Klassen 2, 3, und 4 haben je zwei Stunden Französisch pro Woche; davon eine bilinguale Stunde in Sport und eine Stunde Frühbegegnung Französisch. Die 1. Klasse hat pro Halbjahr je eine Stunde Sport-Französisch.

Es besteht ein Austausch mit einer Grundschule in Frankreich im Rahmen des Projekts „Global Cities Dialogue“. Außerdem beteiligt sich die Schule an dem Projekt „Mehrsprachigkeit in der Grundschule“.

#### **5.3.2 Rahmenbedingungen an der Schule Horner Heerstraße am Ende des Projekts**

Der Verein „Interkulturelle Schule“ hatte seine Unterstützung schon im Jahr 2001 beendet. Das Konzept des Vereins beinhaltet eine kurzfristige Anschubhilfe der Französischangebote in den Grundschulen. Danach sollen die Schulen aus eigenen Mitteln oder durch Stundenzuteilung des Senators für Bildung die Frühbegegnung weiterführen. In der Horner Heerstraße kam es allerdings zu einer Einschränkung des Angebots. Als dann noch die Einführung von Englisch als Pflichtfach dazu kam, blieben nur wenige Stunden für die Frühbegegnung mit Französisch übrig. So erhalten jetzt die 2. Klassen eine Wochenstunde im Klassenverband. In der 3. und 4. Klasse können die Schülerinnen und Schüler aus einem Angebot von ca. zehn verschiedenen Arbeitsgemeinschaften unter anderem Französisch wählen.

Weiterhin ist aufzuführen, dass das Schulzentrum Rockwinkel ab dem Schuljahr 2003/2004 Französisch nicht mehr als erste Fremdsprache anbietet.

## 6. Ausblick

Die Initiative der einzeln arbeitenden Grundschullehrerinnen ist nach wie vor eine lebendige Realität. Sie unterrichten weiterhin in ihrer jeweils eigenen Klasse Französisch. Hinzu gekommen sind neue Schulstandorte, an denen die Sprache im Rahmen der verlässlichen Grundschule durch Mithilfe des Vereins „Interkulturelle Schule“ angeboten wird. Hier kommen Muttersprachlerinnen und Muttersprachler zum Einsatz (Tabelle siehe Anhang), die auf freiwilliger Basis arbeiten.

An mehreren Schulen ist allerdings nach Einführung des Englischunterrichts das Französischangebot zurückgestellt worden. Zur Zeit wird weiter überlegt werden, in welcher Form Französisch neben Englisch treten soll, wenn Englisch flächendeckend eingeführt ist. In dieser Richtung ist an die Einsetzung einer Arbeitsgruppe gedacht, die zusammen mit der Schulbehörde ein Modellprojekt zur Einführung einer zusätzlichen Fremdsprache konkretisieren soll, die als Begegnungssprache zu verstehen ist. (vgl. Zippel 2003: 14).

Dabei wird man auf die Arbeit der Schulbegleitforschungsgruppe zurückgreifen können, da diese in ihrer mehrjährigen Tätigkeit die didaktischen und methodologischen Prinzipien eines Konzepts von Begegnung mit einer Fremdsprache verfolgt hat. Während die Einführung von Englisch auf dem Weg eines vorwiegend systematischen Unterrichts geschieht, sollen bei der Begegnungssprache, die pädagogischen und erzieherischen Lernziele besonders betont und die positiven Elemente eines ersten Kontakts mit einer nicht germanischen Sprache verwirklicht werden.

Der Gewinn einer Begegnung mit einer anderen Fremdsprache neben Englisch ist nur auszuschöpfen, wenn eine gewisse „Systematisierung“ in der Präsentation des Stoffes gelingt. Diese Systematisierung muss aber methodologisch anders gestaltet werden als bei Englisch, um jede Gefahr von Interferenzen zwischen den beiden Fremdsprachen zu bannen.

Anregungen dafür bietet die hier entwickelte Materialsammlung. Die sich auf den narrativen Ansatz stützenden flexibel einsetzbaren Module zeigen, wie die semantische Einheit einer Geschichte für systematisches Lernen zielgerecht eingesetzt werden kann und wo Anknüpfungspunkte für den Anfangsunterricht in der fünften Klasse liegen können.

## 7. Literatur

- Abendroth-Timmer (2000): Welche Sprachen braucht der Mensch? France-Mail-Forum 20 (Oktober): <http://www.zait.uni-bremen.de/wwwgast/schuele/francemail/neuf020.htm>
- Abendroth-Timmer, D. / Breidbach, S. (2001): L'apprentissage plurilingue à l'école maternelle. In: Küpers, H. / Souchon, M. (Hrsg.): *Appropriation des Langues au Centre de la Recherche*. Spracherwerb als Forschungsgegenstand. Frankfurt/M.: Lang: 49-59.
- Albert, R. / Koster, C. J. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*: Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Alig, F. / Hellwig, K. (1993): Fremdsprachen an Grundschulen in Niedersachsen (I). Retrospektive und Perspektiven. *Fremdsprachenunterricht* 46/1: 51-54.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 4. Auflage.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (1994): *Vorläufiger Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*.
- Bludau, M. (1998): Fremdsprachenunterricht im Primarbereich. *Fremdsprachenunterricht* 42/3: 223 - 226.
- Boettcher, S. / Schmitt, M. (1998): „Le petit chaperon rouge“ im integrativen Französischunterricht der Grundschule. In: *Französisch heute 2*: 184-187.
- Boettcher, S. / Hochdörffer, V. / Schmalz, S. (1994): „Le temps“ Lernzirkel zur integrierten Fremdsprachenarbeit im 4. Schuljahr (2. Lernjahr). In: Hegele, I. (Hrsg.): *Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule*. Körner Verlag, Kronshagen: 65-96.
- Brosius, H.-B. / Koschel, F. (2001): *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung*. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Burk, K. (Hrsg.) (1992): Fremdsprachen und fremde Sprachen in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule. Sonderband: 53.
- Calbris, G. et al. (1980): *Oh là, là!* Paris: Clé international.
- Caspari, D. (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Christ, H. (2003): Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In:
- Christ, H. (1991): *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000*. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr.
- Christ, H. (1993): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und die Folgen für den Fremdsprachenunterricht in den Sekundarschulen. *Praxis* 1993/2: 121-130.

- Conrady, P. (2001): Fremdsprachen in der Grundschule: Anregungen für ein Strukturmodell. In: *Grundschule* 10: 34-36.
- Conrady, P. (2001): Wer heute nicht möglichst früh eine zweite Sprache lernt... In: *Grundschule* 10: 30 -34.
- Conrady, P. (2001): Wenn Kinder Sprachen lernen (müssen). In: *Grundschule* 10: 8-11.
- Dettmer, G. u.a. (Hrsg.) (1995): *Frühbegegnung Französisch, Erfahrungen, Meinungen, Informationen*. Saarbrücken; Universität des Saarlandes.
- Doyé, P. (1992): Zu Manfred Pelz Ausführungen in diesem Heft. *Neusprachliche Mitteilungen* 3: 168-169.
- Duncker, L. (1999): Früher Fremdsprachenlernen in bildungstheoretischer und didaktischer Perspektive. In: Prinz, M.F. (Hrsg.): FFF Frühes Fremdsprachenlernen Französisch. Ergebnisse einer Tagung. Tübingen: Narr: 17-28.
- Flick, Uwe (2000): *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt, 5. Aufl.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hrsg.) (1995): *Vorläufiger Rahmenplan Englisch in den Klassen 3 und 4 der Grundschule. Arbeitshilfe*. Hamburg.
- Fröhlich-Ward, L. (2003): Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage. Bausch u.a. (Hrsg.): 198 -202.
- Garabédian, M. (1999): Enseignement précoce des langues, enseignement bilingue. *Les cahiers de l'asdifile* 10.
- Garabédian, M. (1992): Construire des objets pour l'enseignement / apprentissage des langues aux enfants: Esquisse d'une méthodologie. In : Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Triangle 11 Didier : Erudition: 53-70.
- Gerngroß, G./ Puchta, H. (1998): *Do and Understand. 50 action stories for young learners*, Longman, Malaysia.
- Gompf, G. (2002): Auswertende Zusammenfassung der bundesweiten Untersuchung. In: Gompf, G. (Hrsg.): Jahrbuch 2002. Fremdsprachenunterricht beginnt in der Grundschule. Kinder lernen europäische Sprachen e. V. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag: 92-109.
- Gompf, G. et al. (Hrsg.) (2001): *Kinder lernen europäische Sprachen e.V. Jahrbuch 2002. Fremdsprachenunterricht beginnt in der Grundschule*. Frankfurt/M.: Klett.
- Graf, P. / Tellmann, H. (1997): *Vom frühen Fremdsprachenlernen in zwei Sprachen*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Hauke, P. (1998): Fremdsprachliches Lernen in der Grundschule. In: Taschenbuch Grundschule. Becher, H.-R. u.a. (Hrsg.): Baltmannsweiler: Schneider Verlag: 293-304.

- Hegele, I. (1994): Fremdsprachen in der Grundschule: Ansätze, Entwicklungen, Perspektiven. In: Hegel, I. u.a.: Kinder begegnen Fremdsprachen. Braunschweig: Westermann: 5-18.
- Hellwig, K. (1995): Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. München: Hueber.
- Hermann-Brennecke, G. (Hrsg.) (1999): Frühes schulisches Fremdsprachenlernen. Zwischen Empirie und Theorie. HSA Band 5 Münster: Lit Verlag.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (o.J.): *Rahmenplan Grundschule*. Wiesbaden.
- Jacob, B. / Kühle, Ch. (1997): Begegnung mit Sprachen: Lerngelegenheiten finden. Begegnungsphasen planen, authentische Materialien nutzen. Berlin Cornelsen Scriptor.
- Jacobi, B. / Kuhl, C. (1997): *Begegnung mit Sprachen*. Lerngelegenheiten finden, Begegnungsphasen planen – Authentische Materialien nutzen. Berlin: Cornelsen Scriptor. (Lehrer-Bücherei: Grundschule).
- Jaffke, Ch. (1996): *Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Kirsch, D. (1992): Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachenlernen in der Grundschule. *Triangle* 11 Didier- Erudition: 71-78.
- Klippel, F. (2000): Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht* 44/4: 242-248.
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (o.J.): *Orientierungen für den Begegnungsunterricht Englisch in der Grundschule*. Halle.
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (1995): *Handreichung für den Begegnungsunterricht Englisch in der Grundschule*. Halle.
- Leupold, E. (2002): *Französisch unterrichten*. Grundlagen – Methoden – Anregungen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Marschollek, A. (2002): Kognitive und affektive Flexibilität durch fremde Sprachen in der Primarstufe. Münster: Lit Verlag.
- Mayer, N. (2002): *Ganzheitlichkeit und Sprache: Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Meißner, F.J. (2000): Warum soll mein Kind möglichst früh mit dem Erlernen einer fremden Sprache Beginnen? <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/vdf/vdfprim.htm> 2000
- Melenk, H. / Dörfel, H. (Hrsg.) (1998): *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. Das amerikanischen Immersionsmodell. Hohengehren: Schreider.

- Meyer, E. (1996): Früher Fremdsprachenunterricht in Deutschland.“ In: *Kinder lernen europäische Sprachen e.V. Jahrbuch 1996*: 41-55.
- Ministerium für Bildung und Sport, Saarland (Hrsg.) (1994): *Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule*. Saarbrücken: Krüger Druck + Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1999): *Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1992): *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*. RdErl. d. Kulturministeriums vom 13.2.1992 (GABI. NW. I S. 50). Düsseldorf.
- Negt, O. (1997): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1995): *Didaktisch-methodische Empfehlungen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Hannover : Schroedel.
- O’Neil, C. (1993) : *Les enfants et l’enseignement des langues étrangères*. LAL CRÉDIF Hatier / Didier.
- Opprimann-Poupon, J. (1991): *Französisch in der Grundschule*. 1. Aufl Frankfurt/M.: Dipa-Verlag 1. Aufl.
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.) (1998): *Begegnung mit Sprache. Neun Grundschulen stellen sich vor. Werkstattheft*, Heft 53. Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.) (1998): *Begegnung mit Sprache. Beispiel aus Unterricht und Fortbildung. Werkstattheft*, Heft 54. Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Pelz, M. (1992): Zu Peter Doyé: „Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 3: 167-168.
- Pelz, M. (Hrsg.) (1989): „ Lerne die Sprache des Nachbarn“. *Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. Frankfurt/ M.: Diesterweg.
- Pfromm, R. (1998): *Von der Grundschule zum Abitur. Leistungsprofile Französisch und Spanisch an allgemeinbildenden Schulen. Eine interdisziplinäre Studie*. Rheinbach: CMZ: 519-607.
- Prinz, M.F. (Hrsg.) (1999): *FFF- Frühes Fremdsprachenlernen Französisch. Ergebnisse einer Tagung*. Rauschholzhausen. Tübingen: Narr.
- Rück, H. (1994): *Französisch in der Grundschule ab Klasse 3. Französisch heute* 25/3: 229 - 297.
- Rück, H. (1998): *Französisch in der Grundschule: Die Chance nutzen!* In: *Grundschulunterricht* 45 Beiheft: 40 - 45
- Sarter, H. (1998): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule*. Neue Wege- Neue Ziele, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

- Sauer, H. (2000): *Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen.* Leipzig: Klett.
- Schlemminger, G. (2000): Erziehungswissenschaftliche Betrachtung zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Standortbestimmung). In: Schlemminger, G. / Brysch, T. / Schewe, M.L. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht.* Berlin: Cornelsen.
- Schwerdtfeger, I.C. (1993): Begegnungen mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L. / Christ, H. (Hrsg.): *Zugänge zum Fremden.* Gießen: Ferber.
- Segermann, K. (2000): Ganzheitsdidaktik – ein pädagogisches Konzept auch für den Fremdsprachenunterricht? *Fremdsprachenunterricht* 44/4: 249-253.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung.* München u.a.: Oldenbourg, 6. völlig überarb. und erw. Aufl.
- Tabbert, R. (1980): *Kinderliterarische Elemente im Englischunterricht der Primarstufe.* In: Gompf, G. Englisch ab 3. Schuljahr. Ein Modell, Beltz, Weinheim: 203-226.
- Wendt, M. (2001): Wer keine Wahl hat, hat die Qual später. In: *Französisch heute* 32: 292-315.
- Weskamp, R. (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte.* Anglistik – Amerikanistik. Berlin: Cornelsen.
- Zippel, R. (2003): *Erste Schritte zur Mehrsprachigkeit.* In: FMF Bremer Mitteilungen nr.27: 14.







# ANHANG

## 8. Anhang

### A: Frühbegegnung mit Französisch in Bremen

Stand 1999/2000

Schule	Stundenzahl	Modus
Horner Heerstraße	Kl.2 und 3 je 1 Wstd Kl. 4 AG	Unterricht im Klassenverband Unterstützung durch Verein „Interkulturelle Schule“ (VIS)
Osterholz	Kl. 3 und 4 je 1 Wstd	Unterricht im Klassenverband
Oberneuland	KL.1, 2, 3, 4 je 1 Wstd	Integrative Frühbegegnung + AG Unterstützung VIS
Freiligrathstraße	Kl. 1, 2 je 1 Wstd KL. 3, 4 je 2 Wstd	Integrative Frühbegegnung
Uphuser Straße	2 Wstd für eine Kl.	Integrative Frühbegegnung nur für 1 Klasse
Parsevalstraße	2 Wstd für 2 Kl.	Integrative Frühbegegnung für 2 Klassen
Rechtenflether Straße	1 Wstd für 1 Kl.	Integrative Frühbegegnung mit Austausch
Admiralstraße	1 Wstd	AG finanziert durch Elternverein
An der Gete	1 Wstd	AG finanziert durch Elternverein

**Stand Januar 2003 :**

<b>Schule</b>	<b>Stundenzahl</b>	<b>Modus</b>
1. GS Horner Heerstraße	4 Stunden je 1 WS : Kl. 2 (3) + AG Kl.3-4	Frühbegegnung
2. GS Osterholz	12,75 Stunden 1 WS Kl4 (3) 3,75 Std. AG 6 Std integrative	Frühbegegnung Integrative Frühbegegnung Verlässliche Grundschule
3. GS Oberneuland	12 Stunden 1 WS: Kl.1(3) + 2(3) 1 WS: Kl.3(3) +4(3)	Integrative Frühfremdsprache in Sport AG für KL. 3-4
4. GS Freiligrathstr.	11 Stunden 1 WS . Kl.1 (1) 2 WS : Kl.2(2), Kl. 3(2), Kl.4 (1)	Integrative Frühfremdsprache Pilot-Projekt 1996 GCD
5. GS Uphuser Str.	1 Stunde pro Woche in einer 3. Klasse	Frühbegegnung
6. GS Bürgerm.-Smidt-Str.	10 Stunden Kl.1 und Kl.2	Verlässliche Grundschule AG (Verein Interkulturelle Schule)
7. GS An der Gete	6 Stunden 1 WS Kl. 3 (2) 2 WS Kl. 3-4	Verlässliche Grundschule AG Musik, Werken, Theater und Francophonie (Verein Int. Schule)
8. GS Paul-Singer.Straße	4 Stunden 2 WS Kl. 3 2 WS Kl. 4	Verlässliche Grundschule AG Musik, Theater, Francophonie (Verein Int. Schule)
9. GS Düsseldorferstr.	5 Stunden 1 WS Kl. 1(2) 1 WS Kl.3 (3)	Frühbegegnung AG Musik
10. GS Baumschulenweg	1 WS Kl.2 1 WS Kl. 3 –4	AG
11. GS Burgdamm	1 WS Kl. 3	Comenius Integrative
12. GS Parsevalstr.	1 WS in einer Klasse	Frühbegegnung
13. GS Admiralstraße	1 WS Kl. 3-4	Verlässliche Grundschule (AG)

## B: Redemittelliste

Kontakte pflegen	grüßen	Bonjour, madame/monsieur/mademoiselle Salut,...
	sich verabschieden	Au revoir,... A bientôt Salut,...
	sich vorstellen	Je m'appelle... Moi, je m'appelle
	Namen / Personen / Verwandtschaftsbeziehungen erfragen	Tu t'appelles comment? / Et toi? / Qui est-ce? / C'est.../( C'est...? Non/Oui, c'est... Tu as un frère / une soeur? / Elle s'appelle
	nach dem Befinden fragen, darauf antworten	Ça va? - Merci. Ça va bien/mal? Ça va bien/mal? Oui, merci et toi?
	sich entschuldigen	Oh pardon / Pardon, madame, / monsieur / mademoiselle
	jemanden einladen	Tu viens chez moi?
	jemanden ansprechen	Pardon,...
	sich bedanken	Merci.
Wünsche / Empfinden /Gefühle ausdrücken	Gefallen/Zustimmung/Bewunderung äußern	J'aime... / C'est ça / C'est super! Bravo. Bien.
	Missfallen / Ablehnung äußern	Je n'aime pas... Mais non. Je n veux pas...
	Wünsche äußern / danach fragen	Qu'est-ce que tu veux? Tu veux ... ? / Je veux... / Je voudrais../ ..., s'il vous/te plaît
	Empfindungen ausdrücken	Où as-tu mal? J'ai mal à .../ J'ai peur. Je suis content/e. Tu as ...? J'ai chaud/froid. J'ai faim/soif. Ça va (bien).

	jemanden trösten	Ça va? Ça ne fait rien.
	jemanden etwas wünschen	Joyeux anniversaire. Joyeux Noël. / Bonne Année.
	um Erlaubnis bitte	Je peux...?
Handlungen veranlassen	Bitten / vorschlagen / auffordern, etwas tun	Donne-moi..., s.t.p Donnez-moi ..., s.v.p Voilà. On joue? Oui, oui.
Informationen erfragen und geben	um Verständnishilfe bitten	Expliquez-moi ... s.v.p
	über Gegenstände / Sachen	Qu'est-ce que c'est?/ C'est... de ... ? / Tu as ... ? / Où est...? / Où sont ...? C'est à qui? C'est à moi.
	über Personen	Où habites-tu? / Tu habites à ...?/ J'habite à... Tu as quel âge? J'ai ... ans.
	über Tätigkeiten	Qu'est-ce qu'on fait? / On joue à/ Que fais-tu? / Je joue.
	über Uhrzeiten/Wetter	Il est quelle heure? / Il est neuf heures.
	über Mengen	Combien? Un, deux...
	über Eigenschaften / Farben	La maison est comment? / Elle est grande. De quelle couleur est...?
	über Orte	Où est...? C'est devant.../sur.../à gauche/ici.

## C: Schülerbefragung

### 3.1. Einverständniserklärung der Eltern

#### Einverständniserklärung










Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind im Rahmen des Schulbegleitforschungsprojekts „Frühbegegnung mit Fremdsprachen“ auf Befragungen antwortet.

---

Unterschrift



## Fragebogen Themen

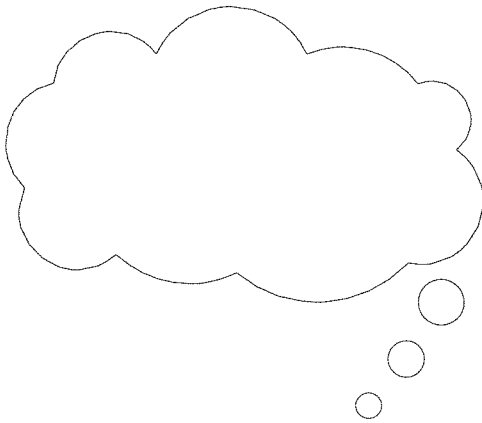
Französisch in der Grundschule			
			
Spielen am Tisch, z.B. Memory F G			
Malen m			
Lesen Z B			
Bewegungsspiele			
Schreiben WE			
Singen g			
Farben 			
Außerirdische R 			
Körperteile und Kleidung J H			
Familie (Vater, Mutter, Geschwister) 			
Zahlen 1 2 3			
Einkaufen ( Obst, Gemüse, Baguette) B A			
Tiere E M			
Haus(Zimmer,Keller,Dachboden) h			
Schulsachen S W			
Sport ( Fußball, Reiten )  			
Feste, Feiertage ( Weihnachten, Geburtstag, Karneval) K 			
Kalender ( Wochentage, Monate, Jahreszeiten)			
Küche und Kochen G T			
Straßenverkehr ( Fahrrad, Verkehrszeichen) 1k j			
Asterix und Obelix			

# Fragebogen Methode

Wie möchtest du gerne Französisch lernen?



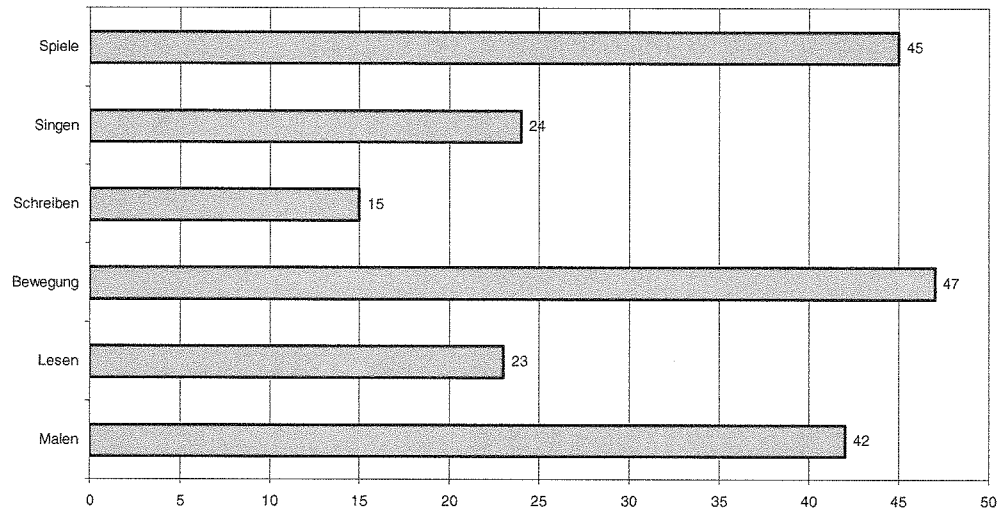
Malen m			
Lesen Z B			
Bewegungsspiele			
Schreiben WE			
Singen g			
Spielen am Tisch, z.B. Memory F G			



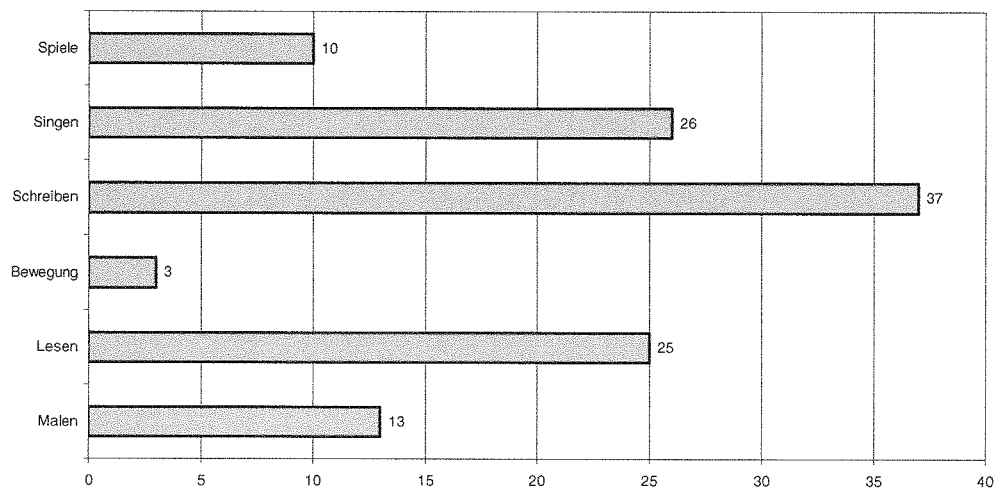
## D: Quantitative Analysen: Graphiken

### Schule an der Freiligrathstraße

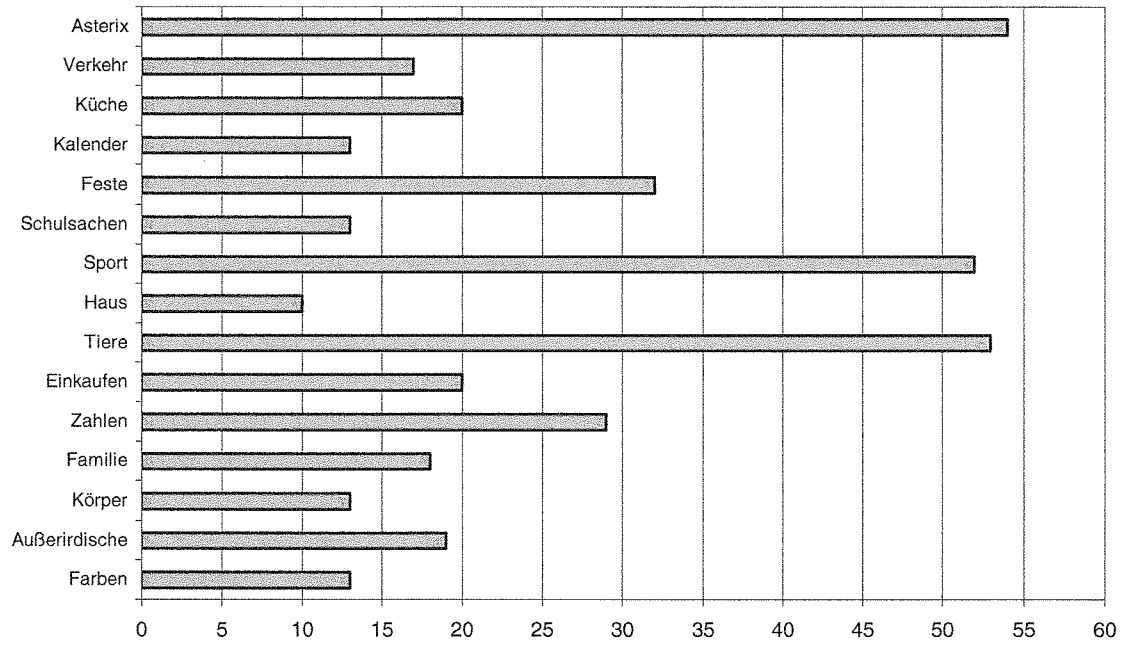
**Zustimmung Methode**  
Freiligrathstraße



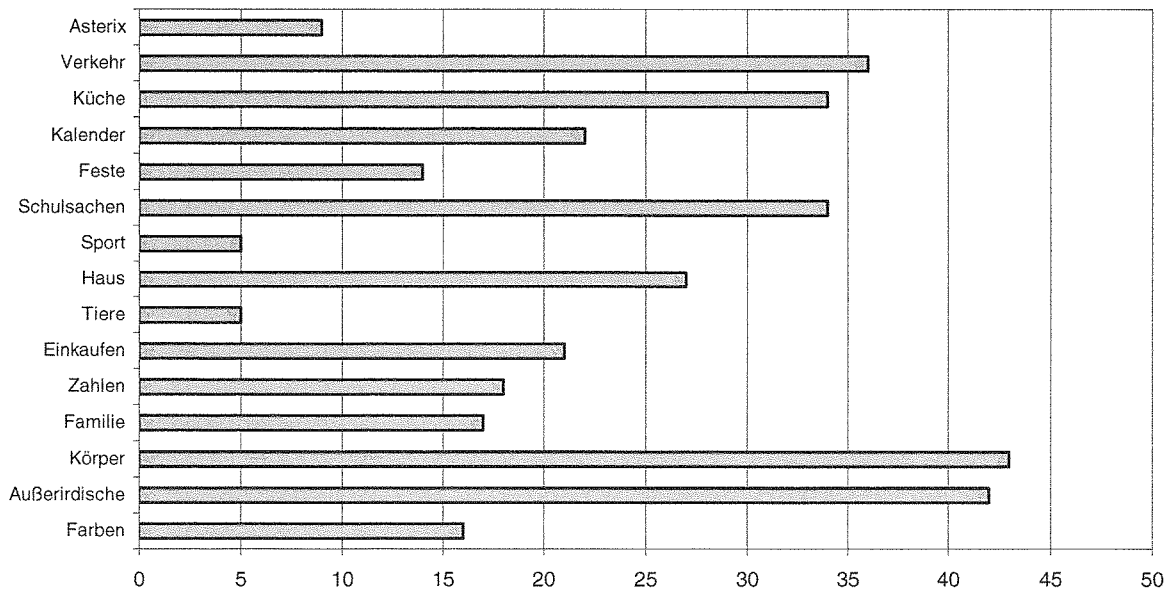
**Ablehnung Methode**  
Freiligrathstraße



### Zustimmung Themen Freiligrathstraße



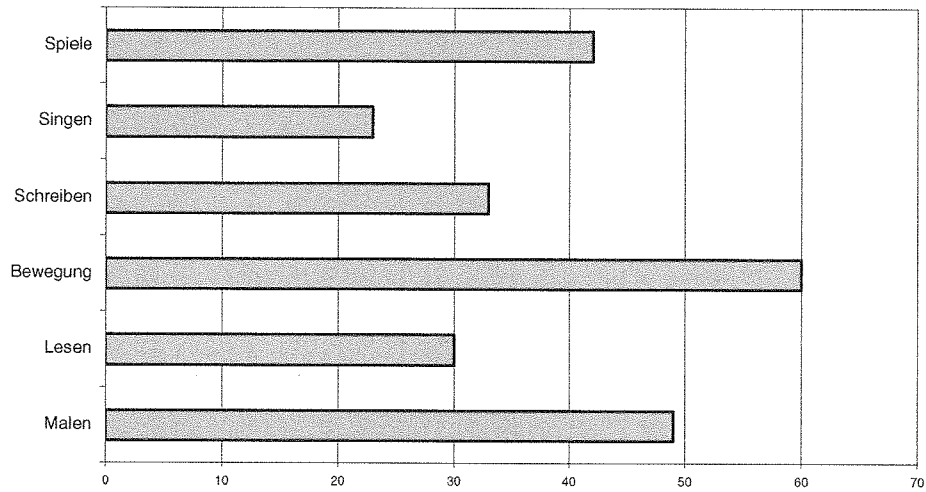
### Ablehnung Themen Freiligrathstraße



## Schule an der Horner Heerstraße

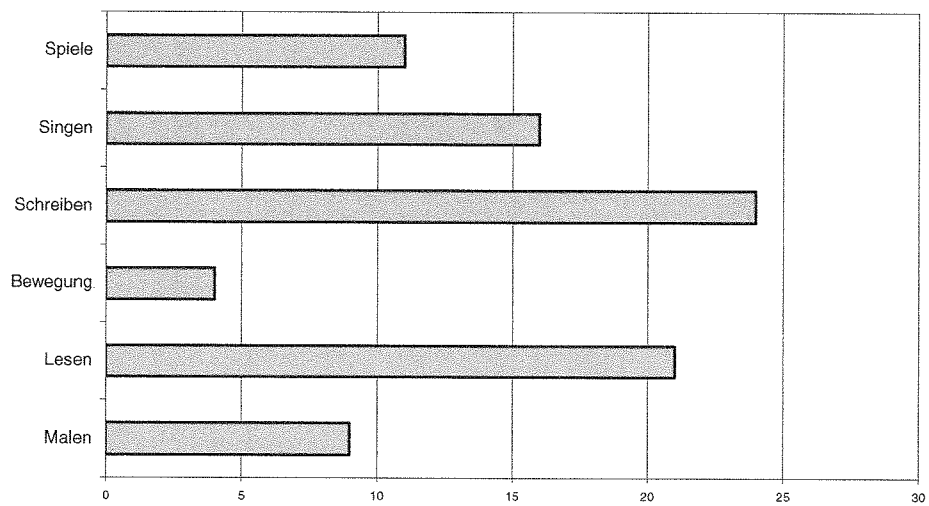
### Zustimmung Methode

Horn

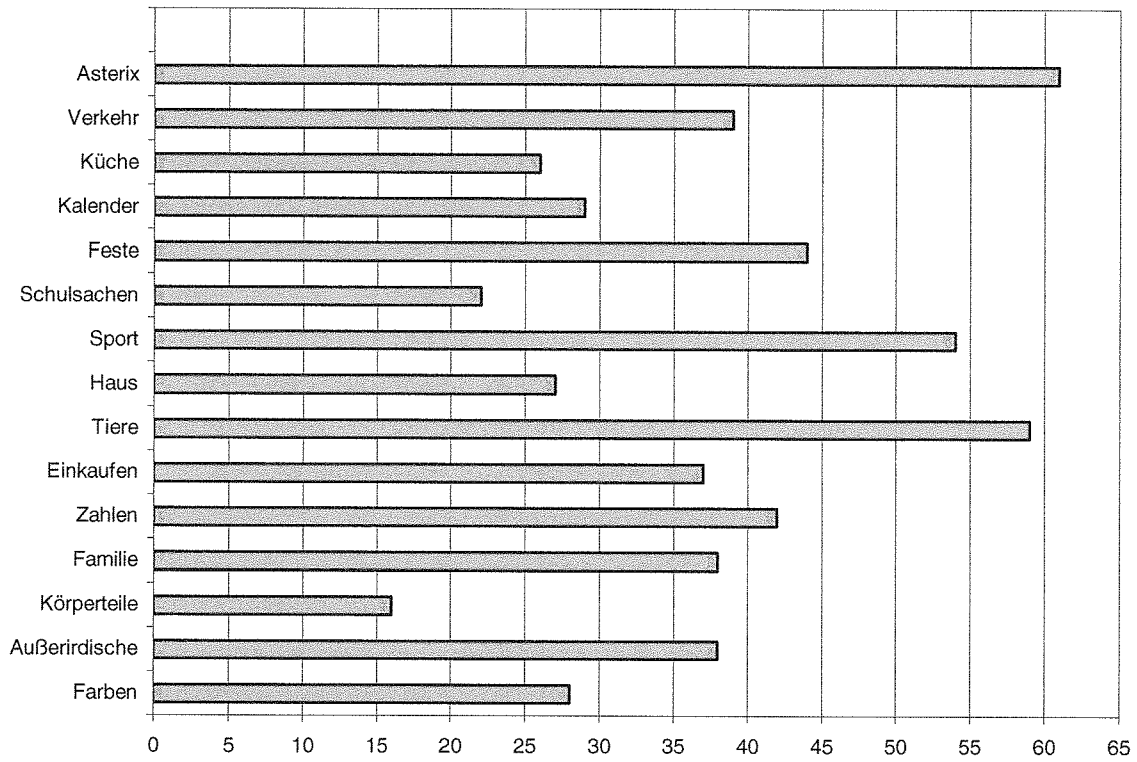


### Ablehnung Methode

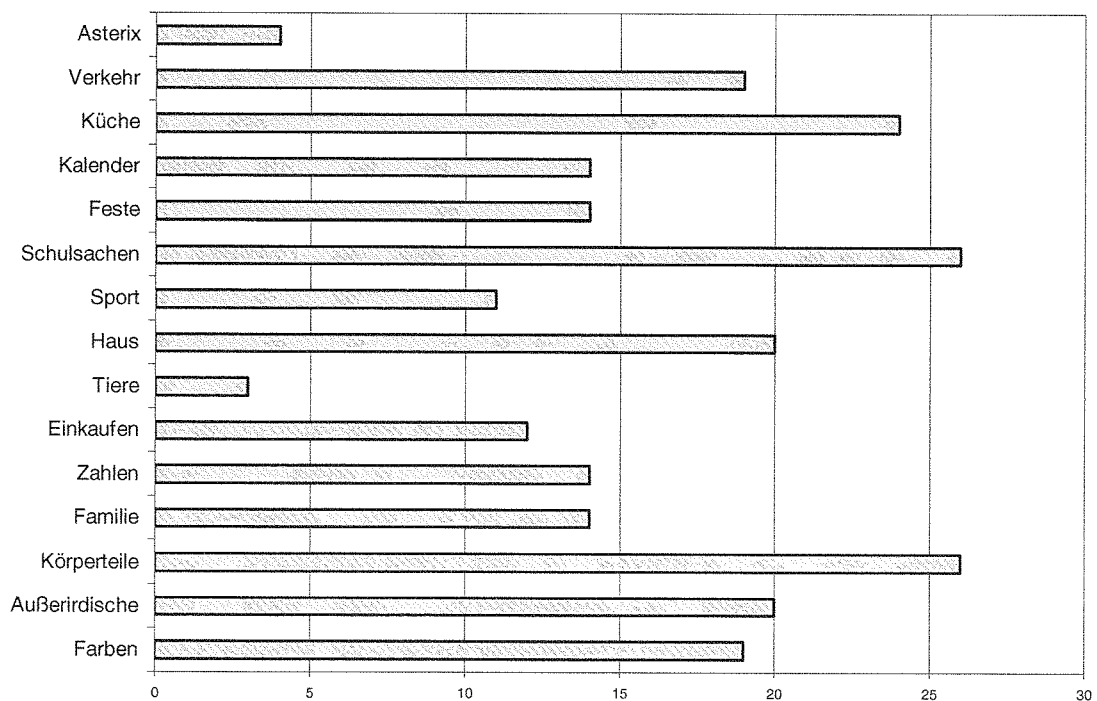
Horn



### Zustimmung Themen Horn

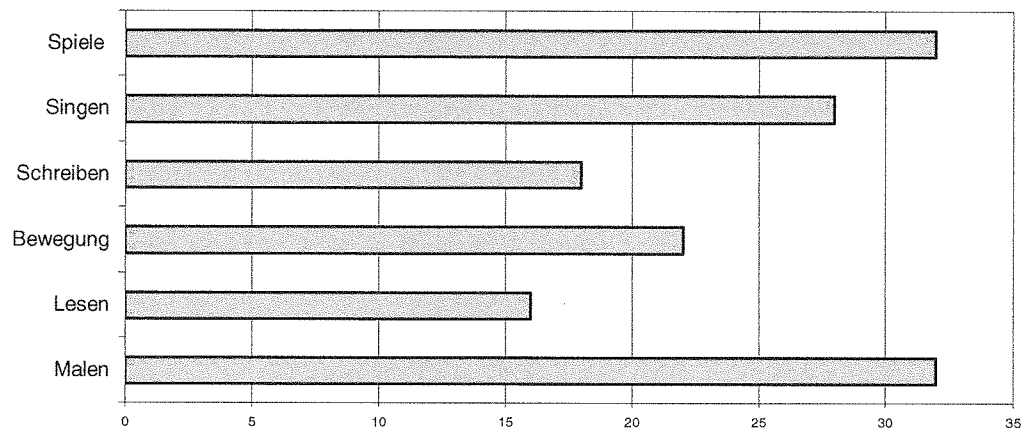


### Ablehnung Themen Horn

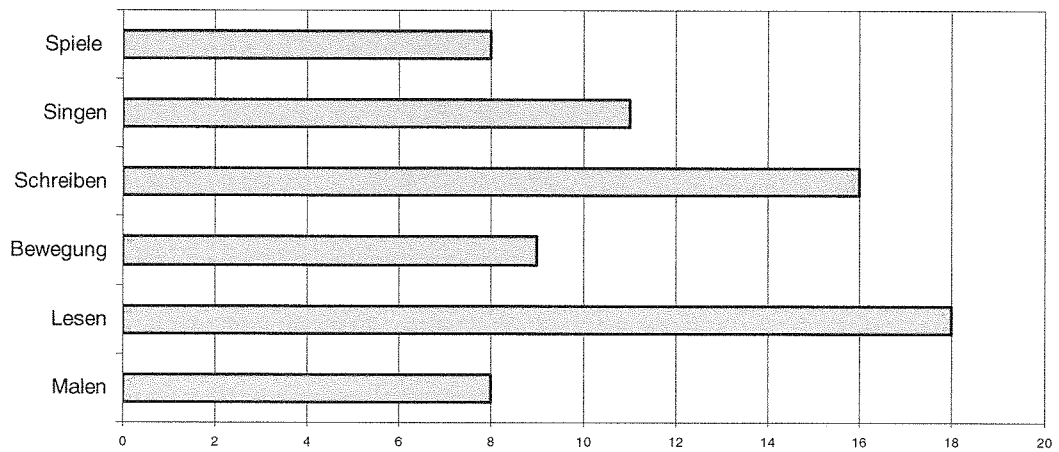


## Schule Osterholz

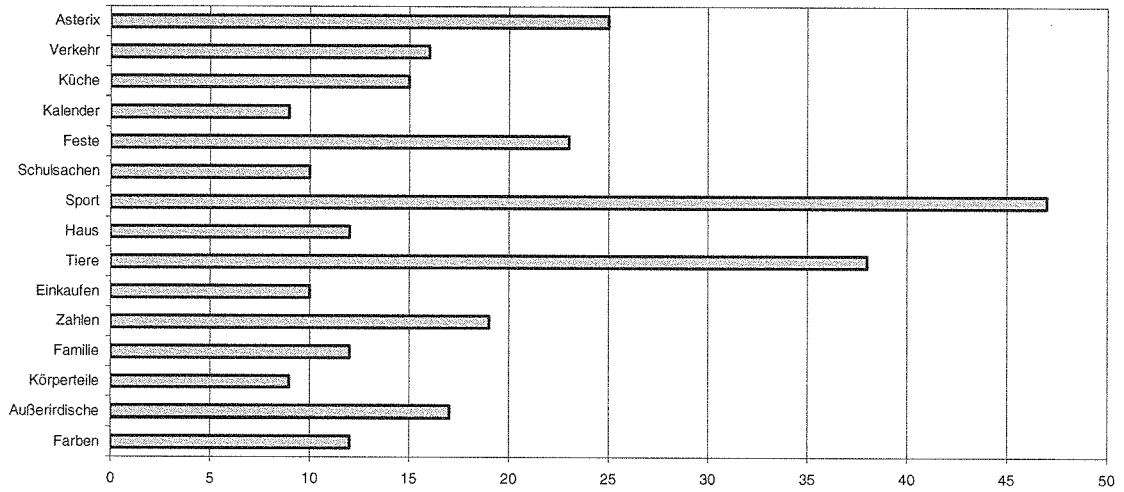
### Zustimmung Methode Osterholz



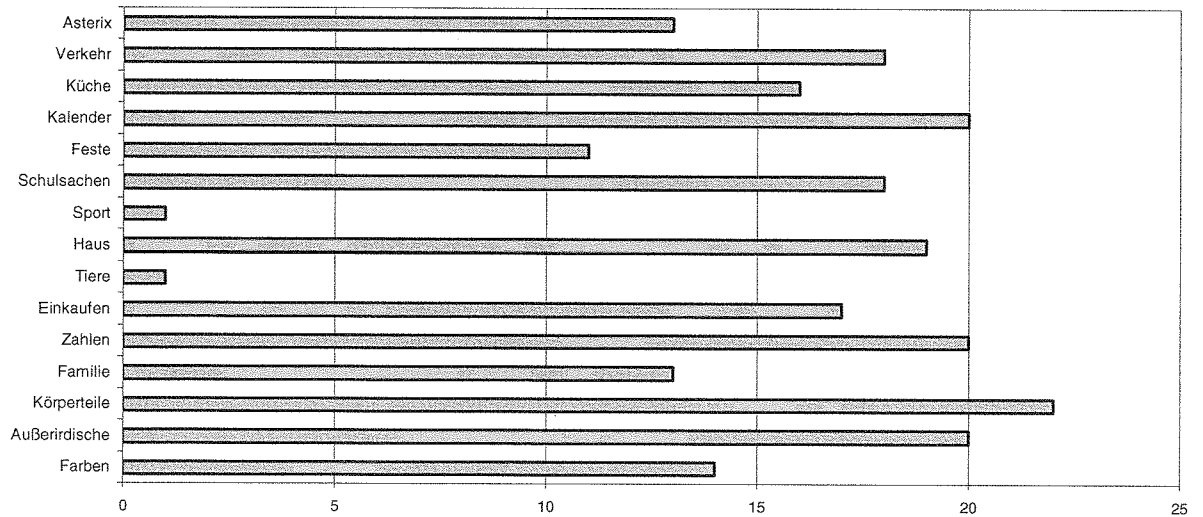
### Ablehnung Methode Osterholz



## Zustimmung Themen Osterholz



## Ablehnung Themen Osterholz





## **E: Qualitative Befragung – ein Interview**

Zweites Band, zweites Interview: Paul

E: du bist...Bonjour assiez vous...so du bist der Spezialist für Französisch

P: Weiß ich nicht

E: Ja? Nein..aber du weisst doch du bist ein Spezialist weil du genau weißt wie ähm Kinder in deinem Alter Französisch machen ne, weil du ja schon Französisch lernst. Wie heißt du denn?

P: Paul

E: Paul, du bist Paul und seit wie lange machst du Französisch? Hast du dieses Jahr angefangen mit Französisch?

P: Ja

E: In diesem Jahr

P: Ja

E: Letztes Jahr noch nicht?

P: Ne, da hatten wir äh das noch nicht äh als ähm AG

E :Ah ja

P: Da hatten wir das als Klassen äh..

E: Ahja, aber du warst in der Klasse hattest du Französisch gemacht

P: Ja

E: Und du bist in der vierten Klasse jetzt

P: Ja

E: Ah ja du bist ein Großer...also hast du schon letztes Jahr ein bisschen Französisch gemacht?

P: Ja

E: Und jetzt dies Jahr...und was findest du besser Französisch also in der Klasse zu machen oder Französisch als AG?

P: (kurze Pause) äh

E: Also wenn du das so vergleichst mit letzten Jahr war das letztes Jahr besser oder dieses Jahr besser?

P: (Pause) Äh dieses Jahr find ich glaub ich besser

E: Ja, weißt du warum?

P: weil wir in der äh als wir das in der Klasse gemacht haben haben wir ähm nicht so äh nicht so viel wie hier gemacht

E: Ah ja hier hast du das Gefühl das ihr mehr macht

P: Ja

E: und ähm kannst du dich daran erinnern warum du überlegt hast noch weiter zu machen mit Französisch?

P: Weil wir ähm immer nach Frankreich fahren

E: Ach so, ah ja

P: und deswegen ähm äh mach ich das

E: Ah ja und ähm weißt du wie das heißt wo ihr immer hinfahrt?

P: Ja Condes Plage

E : Ah ja

P : das ist an der Küste

E: oh, das ist schön ne? Ja? Und ähm hast du schon mal französische Kinder getroffen dort?

P: Äh...

E: am Strand?

P: äh eigentlich nicht nur ich spiel immer nur mit niederländischen oder so

E: Mhh

P: weil wir kenn da welche

E: Ah ja

P: die fahren da auch immer hin

E: aber du hörst da immer Französisch wenn du dann da bist

P: Ja, ich hol auch immer Brötchen

E: Ach so

P: Baguette eher

E: Machst du das schon auf Französisch?

P: Jaha

E: Ja? Aha das ist ganz spannend dann ne? Und ähm,,, ja das ist dann ein guter Grund dann ne? Französisch zu machen und ähm lernst du auch Englisch?

P: Ja wir ham das jetzt in der äh in der Klasse das ist jetzt einfach so umgetauscht

E: und ähm findest du das schwierig Englisch oder was ist schwieriger für dich Französisch oder Englisch oder beide gleich?

P: Ähm ( längere Pause) Englisch eher weil ähm wir hatten ja schon letztes Jahr äh in der Klasse Französisch und da fällt's einfach leichter

E: Ah ja das ist interessant! Und äh hast du denn irgendwie das Gefühl das du manchmal die beiden Sprachen vermischt? (kurze Pause) das du plötzlich in Englisch da was auf Französisch sagst oder so? Nein, ne?

P: Nö

E: Nee, das kommt nicht vor du weißt das das Französische mit Frau Meier\* und Englisch ist wie heißt dein Lehrer ?

P: Herr Adam\*

E: Herr Adam\*, ah ja. Und ähm findest ja wie findest du das jetzt zwei Fremdsprachen zu lernen? Ist das viel? Hast du das Gefühl, dass du irgendwie zu viel hast?

P: Nöö

E: Nein?

P: Wir machen ja in Englisch noch nicht so viel Hausaufgaben, wir haben eher gar keine

E: In Französisch auch nicht, ne?

P: Ne

E: Nein, ne? Und das ist auch schön, wenn da keine Hausaufgaben sind?

P: Ja!

E: Ja? Und ähm kannst du dich daran erinnern was ihr alles äh auf Französisch gemacht habt in diesem Jahr? Äh was hat dir am besten gefallen? Von dem was ihr gemacht habt? In Französisch?

P: Äh ja dieses jetzt mit dem „Tombé“

E: Ah ja mit der Geschichte?

P: Ja

E: Und was habt ihr gemacht genau?

P: Wir haben ähm erst die Texte gelernt also wir haben die dann auch noch äh anders ähm, dass sie anders klingen und so also andere Wörter (E. stimmt im Hintergrund zu ) und dann äh ham wir das auf die Bilder getan Frau Meier hat die Bilder ausgedruckt und dann ham wir äh ähm so gespielt

E: Was warst du?

P: Ich war äh der Vater von „Tombé“

E: Ah ja und kannst du dich daran erinnern was du sagen musstest? Musstest du was sagen?

P: Jaha

E: Ja? War das schwer das zu lernen?

P: Nö, ich hatte ja nur ganz wenig Texte, ich musste immer nur das Gleiche sagen

E: Mh und habt ihr das vorgeführt? Oder werdet ihr das noch vorführen?

P: (kurze Pause) ähm

E: Oder weißt du das nicht?

P: Ich glaub wir führen das noch vor

E: Ja, ne? Ich glaub ich hatte da so was gehört. Und glaubst du das wird schön sein?

P: Ja

E: Oder hast du ein bisschen Angst?

P: Nö

E: Nein, ne? Ähm....ja...äh wie würdest du es finden wenn du jeden Tag Französisch hättest?

P: (Pause) äh

E: so jeden Tag zehn Minuten

P: Na das ist ja etwas kurz

E: Oder viertel Stunde

P: (Pause) eigentlich äh würde ich das nicht so gut finden

E: Ne? Warum nicht?

P: Weil ich will ja auch was auf Deutsch sagen nicht immer nur auf Französisch

E: Aber wenn das nur eine viertel Stunde ist?

P: Stimmt! Ja, dann würd ich auch jeden Tag..na, fast jeden Tag

E: Das könnte sein das du das dann besser behälst meinte ich also du hast nicht das Gefühl, dass du von einer Woche zu der anderen so schnell vergisst?

P: Nö

E: Nein? Oh das ist gut (kurze Pause) hast du Brüder oder Schwestern?

P: Ja, eine Schwester, eine kleine

E: Eine kleine, ach so dann kann ich nicht meine Frage stellen, ich wollte nämlich fragen, ob sie schon Französisch lernt.

P: Ne, nur Englisch

E: Ach so die lernt schon Englisch?

P: Ja, in ihrem Kindergarten

E: Ach, im Kindergarten, ach so...und du hattest aber auch kein Englisch noch kein Englisch im Kindergarten? Als du im Kindergarten warst, oder?

P: Ne, das ist jetzt neu eingeführt worden

E: Die ganze Familie ist da ganz aktiv. Und können deine Eltern auch Französisch? Wenn die nach Frankreich fahren?

P: Äh die ganze Familie kann ein bisschen meine Schwester ist immer mitgekommen und einmal hat sie auch alleine Baguettes geholt.

E: Ja?

P: Ich glaube das hat sie auch geschafft

E: Ja? Ihr habt da was zu Essen gekriegt an dem Tag? Ja?(Lacht)...Was würdest du gerne nächste Woche im Französischunterricht machen? So zum Beispiel von diesen Sachen hier...Malen oder Bewegungsspiele das ist so Sport auf Französisch oder Singen oder Lesen und Schreiben oder Spielen am Tisch so zum Beispiel Memory oder so oder Basteln?

P: (längere Pause) äh kann ich mehrere Sachen auch sagen?

E: Ja, sag mal

P: Dann würd ich Malen, Bewegungsspiele...na, Schreiben nicht so

E: Nein, ne? Und Lesen? Auch nicht so?

P: Nö, aber spielen

E: Aha, Spiele. Habt ihr schon Memory Spiele gespielt? Kannst du dich dran erinnern?

P: (überlegt) nee, wir ham so ein anderes Spiel ....

E: Ach so!

P: Da muss man so äh ähm sagen auf Französisch wie Kopf oder so heißt

E: Und Basteln? Habt ihr schon gebastelt auf Französisch?

P: Ne

E: Basteln...bastelst du gerne?

P: Eigentlich mal ich gerne

E: Du malst gerne. Und habt ihr da so was gemacht? Mit Malen auf Französisch?

P: Nee, diesmal...obwohl in der äh letztes Jahr als wir das ja noch in der Klasse hatten da ham wir mit Asterix und Obelix steht ja auch hier gemacht.

E: Ahjaja, und wie fandest du das? Mit Asterix und Obelix?

P: Ja, das war auch gut. Ham die anderen, das ist so ein Buch, ham die anderen Klassen auch gemacht

E: Ja, und was würdest du, das war auch in der Geschichte, was würdest du sagen was dir am besten gefallen hat jetzt das mit „Tombé“ oder das mit Asterix und Obelix?

P: Eigentlich das mit Asterix und Obelix, weil da immer so witzige Sachen passieren!

E: Ah ja „Tombé“ ist ernster,ne?

P: Ja

E: „Tombé“ ist nicht so lustig.

P: Ja , und bei Asterix und Obelix äh da mussten wir das auch anmalen und da waren die Texte aber auch Französisch.

E: Mh, aber das Lesen hat dir da nichts ausgemacht? Das war kein Problem?

P: Nö, das ham wir ja auch gespielt da ham wir so äh so ne Pappe gebastelt mit dem Hintergrund mit so ähm Büschen und so und dann ham wir an Strohhalmen Asterix und Obelix und die anderen Mensch.. Figuren so dran geklebt und dann ham wir das so gespielt ich hab den Centurio gespielt

E: Oh, das hatte dir glaub ich gut gefallen, ne?

P: Ja

E: Gut.....ähm eine letzte Frage vielleicht, nächstes Jahr gehst du in die große Schule

P:Ja

E: Und äh, willst du dann da weiter Französisch machen?

P: Wenn es das da gibt würd ich das machen

E: Mh, und wenn es das da nicht gibt? Findest du das schade? Würdest du das gerne weitermachen als AG so zum Beispiel?

P: Jaha

E:Ja? Und äh danach ja gut dann musst du noch zwei Jahre warten dass du das dann als zweite Fremdsprache nehmen kannst, Französisch, dann....Gut, Phillip, das war sehr schön, äh ich bedanke mich bei dir und ähm kannst du mir vielleicht noch jemand anderes schicken?

P:Gut

E: Gehst dann zurück und du weißt in der Aula glaub ich, ne?

P: Mh

E: Ne? Schickst noch jemand anderes Danke schön! Danke!

P: Tschüß!

E: Tschüß!

F: Lerntagebuch - ein Beispiel

WAS HAT MIR HEUTE SPASS  
GEMACHT?



Mir hat alles  
gefallen das

Spiel hat mir  
am meisten  
gefallen.

WAS HAT MIR HEUTE SPASS  
GEMACHT?



Das Zocken auf Facebook  
und Slanganfänger!

WAS HAT MIR HEUTE NICHT  
GEFALLEN?



Mir hat nicht  
gefallen das  
Janne mich  
gergert.

WAS HAT MIR HEUTE NICHT  
GEFALLEN?



das Buch!



