

**Die Rolle form- und bewegungsabbildender Gesten bei der rezeptiven Aneignung von
Vokabular aus einem action song
durch acht- bis zehnjährige Grundschüler
unter Berücksichtigung innerer und äußerer Faktoren**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

der

Philosophischen Fakultät

der Universität Erfurt

vorgelegt von

Grit Bergner aus Stadtroda

Erfurt 2006

Erstgutachter: Prof. Dr. Eberhard Klein (Universität Erfurt)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Fritz-Wilhelm Neumann (Universität Erfurt)

urn:nbn:de:gbv:547-200601768

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis.....	10
Danksagung.....	13
Einleitung	14
1 Gesten als nonverbale Kommunikationsmittel	17
1.1 Begriffsbestimmung	17
1.2 Historische Aspekte.....	19
1.3 Die Rolle nonverbaler Mittel in der Kommunikation	22
1.4 Die Rolle der Gestik in der sprachlichen Entwicklung des Kindes	25
1.5 Zusammenfassung.....	27
2 Physiologische und psychologische Grundlagen des Lernens.....	28
2.1 Physiologische Grundlagen des Lernens.....	28
2.2 Wie Kinder lernen	32
2.2.1 Der einsame Forscher.....	32
2.2.2 Das soziale Wesen.....	36
2.3 Wie Kinder Sprachen lernen	38
2.3.1 Funktionen von Sprache.....	38
2.3.2 Erwerbssequenzen beim Erstspracherwerb	38
2.3.3 Theorien zum Erstspracherwerb.....	39
2.4 Wie Kinder Fremdsprachen lernen	42
2.4.1 Spracherwerb - Sprachenlernen	42
2.4.2 Erwerbssequenzen beim Fremdsprachenlernen	43
2.4.3 Krashens Input-Hypothese	43
2.4.4 Der affektive Filter	44
2.4.5 Weitere den Sprachlernprozess beeinflussende Faktoren	45
2.5 Zusammenfassung.....	46

3	Zum Stand der aktuellen fachdidaktischen Diskussion	47
3.1	Vokabular	47
3.1.1	Begriffsbestimmung	47
3.1.2	Bedeutung der Wortschatzarbeit im frühen Fremdsprachenunterricht	47
3.1.3	Auswahl des Vokabulars für den Unterricht	48
3.2	Lieder und Reime im frühen Fremdsprachenunterricht der Grundschule.....	56
3.2.1	Warum Lieder und Reime?	56
3.2.2	Kategorisierung von Liedern und Reimen	57
3.2.3	Arbeit mit Liedern und Reimen im frühen Fremdsprachenunterricht.....	58
3.3	Die Rolle der Gestik im frühen Fremdsprachenunterricht der Grundschule	60
3.3.1	Hinführungsphase.....	60
3.3.2	Präsentationsphase	61
3.3.3	Übungsphase	62
3.3.4	Übertragungsphase	63
3.4	Zusammenfassung	64
4	Ein <i>Action Research</i> Projekt als Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens.....	65
4.1	<i>Action Research</i> : Ziele und Vorgehensweisen.....	65
4.2	Planung und Durchführung des <i>AR</i> -Projektes.....	68
4.3	Diskussion der Ergebnisse und offene Fragen	72
5	Zielstellung des Forschungsvorhabens	75
6	Überlegungen zum Untersuchungsdesign: qualitative vs. quantitative Verfahren	76
6.1	„Top-down“- und „Bottom-up“ Verfahren	76
6.2	Stichproben.....	78
6.3	Einzelfallstudien.....	81
6.4	Schlussfolgerungen für das Forschungsvorhaben	83
7	Analyse der Bedingungen	84
7.1	Innere Faktoren	84

7.1.1	Alter.....	84
7.1.2	Kognition.....	84
7.1.3	Affektive Faktoren	84
7.1.4	Muttersprache.....	85
7.2	Äußere Faktoren.....	86
7.2.1	Lehrplan	86
7.2.2	Zeit	87
7.2.3	Lehrwerke und andere Materialien	88
7.2.4	Lehrkräfte	89
8	Planung des Forschungsvorhabens	90
8.1	Planung der quantitativen Untersuchungen.....	90
8.1.1	Auswahl der Prüfverfahren	90
8.1.2	Begrenzung der Variablen.....	92
8.1.3	Auswahl der Versuchsklassen.....	94
8.1.4	Testdesign.....	95
8.2	Planung der qualitativen Untersuchungen.....	98
9	Durchführung der Untersuchungen.....	101
9.1	Durchführung der quantitativen Untersuchungen	101
9.2	Durchführung der qualitativen Untersuchungen	103
10	Analyse und Diskussion der Resultate der Gruppenvergleiche	105
10.1	Erfassung der Ergebnisse und verwendete Symbolik	105
10.2	Vergleich Kontrollgruppe – Experimentalgruppe.....	109
10.2.1	Ausgangssituation	109
10.2.2	Auswertung der Verlaufsdiagramme	112
10.2.3	Stand nach dem dritten Test	115
10.2.4	Einzelfall „Klasse W“	116
10.2.5	Einzelfall „Chris“	119

10.2.6	Zusammenfassung	119
10.3	Testergebnisse und eingesetzte Vermittlungstechnik	120
10.3.1	Bildung von Teilstichproben aus der Experimentalgruppe	120
10.3.2	Ausgangssituation	123
10.3.3	Auswertung der Verlaufsdiagramme	123
10.3.4	Stand nach dem dritten Test	128
10.3.5	Einzelfall „Klasse H“	129
10.3.6	Einzelfall „Maria“	132
10.3.7	Zusammenfassung	134
10.4	Testergebnisse und Kursdesign	135
10.4.1	Bildung von Teilstichproben aus der Experimentalgruppe	135
10.4.2	Ausgangssituation	137
10.4.3	Auswertung der Verlaufsdiagramme	138
10.4.4	Stand nach dem dritten Test	142
10.4.5	Einzelfall „Klasse E“	142
10.4.6	Einzelfall „Eric“	145
10.4.7	Zusammenfassung	148
10.5	Testergebnisse und Klassenstärke	149
10.5.1	Bildung von Teilstichproben aus der Experimentalgruppe	149
10.5.2	Ausgangssituation	149
10.5.3	Auswertung der Verlaufsdiagramme	151
10.5.4	Stand nach dem dritten Test	153
10.5.5	Einzelfall „Klasse K“	155
10.5.6	Einzelfall „Janine“	157
10.5.7	Zusammenfassung	158
11	Analyse der Ergebnisse ausgewählter Einzelfallstudien	159
11.1	Ziele und Vorgehensweise	159

11.2	Sprachlerneignung.....	159
11.3	Motivation	165
11.3.1	Motivation „weil es Spaß macht“.....	166
11.3.2	Motivation „weil es Pflicht ist“	168
11.3.3	Motivation „weil ich es im Beruf brauche“/„weil ich es brauche, wenn ich hinreise“	169
11.3.4	Motivation „weil ich das lernen will“	170
11.4	Jungen und Mädchen.....	171
11.5	Schüler mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom.....	176
11.6	Zusammenfassung zu den Einzelfallstudien	178
12	Endanalyse, Schlussfolgerungen und offenen Fragen	179
	Zusammenfassung.....	185
	Anlagen	187
	1. Einzelfälle Schüler	187
	2. Einzelfälle Klassen.....	295
	Literaturverzeichnis.....	330
	Ehrenwörtliche Erklärung	339
	Lebenslauf	340

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Darstellung des Liedes mit verschiedenen Gesten (Gruppe C).....	70
Abb. 2: Verlauf der Aneignung der Wörter <i>fish</i> und <i>frog</i> im AR-Projekt.....	72
Abb. 3: Verlauf der Aneignung der Wörter <i>jump</i> , <i>catch</i> , <i>fly</i> und <i>sit</i> im AR-Projekt.....	73
Abb. 4: Verlauf der Aneignung des Wortes <i>pond</i> im AR-Projekt.....	74
Abb. 5: Schülerfragebogen.....	99
Abb. 6: Interview außerhalb des Unterrichts	103
Abb. 7: Elternfragebogen	104
Abb. 8: Ergebnisse des ersten Tests der Kontroll- und Experimentalgruppe	110
Abb. 9: Beispiele Test 1	110
Abb. 10: Verlauf der Aneignung der getesteten Wörter in Kontroll- und Experimentalgruppe	113
Abb. 11: Ergebnisse des dritten Tests der Kontroll- und Experimentalgruppe	116
Abb. 12: Ergebnisse des ersten Tests der Teilstichproben zur Vermittlungstechnik.....	123
Abb. 13: Verlauf der Aneignung der Wörter <i>frog</i> , <i>jump</i> , <i>catch</i> , <i>fly</i>	124
Abb. 14: Verlauf der Aneignung der Wörter <i>sit</i> , <i>pond</i> , <i>lily pad</i> , <i>fish</i>	127
Abb. 15: Ergebnisse des dritten Tests der Teilstichproben zur Vermittlungstechnik.....	128
Abb. 16: Erste und zweite Befragung einer Schülerin der Klasse H	130
Abb. 17: Ergebnisse des ersten Tests der Klasse H im Vergleich zur gesamten Experimentalgruppe	131
Abb. 18: Ergebnisse des dritten Tests der Klasse H im Vergleich zur gesamten Experimentalgruppe	131
Abb. 19: Marias Testergebnisse	133
Abb. 20: Ergebnisse der Teilstichproben <i>Playway</i> und <i>Keystones</i> im ersten Test	137
Abb. 21: Verlauf der Aneignung der Wörter <i>frog</i> , <i>jump</i> , <i>catch</i> und <i>fly</i>	139
Abb. 23: Verlauf der Aneignung der Wörter <i>sit</i> , <i>pond</i> , <i>lily pad</i> und <i>fish</i>	141
Abb. 24: Ergebnisse der Teilstichproben <i>Playway</i> und <i>Keystones</i> im dritten Test.....	142
Abb. 25: Eric – erste Befragung.....	146

Abb. 26: Ergebnisse des ersten Tests in den Teilstichproben zur Klassengröße	149
Abb. 27: Verlauf der Aneignung der getesteten Wörter in den Teilstichproben zur Klassenstärke.....	152
Abb. 28: Ergebnisse des dritten Tests in den Teilstichproben zur Klassengröße	153
Abb. 29: Ergebnisse des dritten Tests der Klasse K im Vergleich zum Durchschnitt der Experimentalgruppe	156
Abb. 30: Kommentare der Kinder zu Foto 9/13: <i>Who is that?</i>	161
Abb. 31: Theresa – erste Befragung.....	163
Abb. 32: Ausschnitt aus einem Elternfragebogen „Wenn Englischunterricht, dann richtig...“	170
Abb. 33: Erste und zweite Befragung von Kevin.....	177

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Experimentalgruppe Zusammenfassung der Urlisten Test 1	106
Tabelle 2: Experimentalgruppe Mittelwerte	107
Tabelle 3: Standardabweichungen der Testergebnisse (richtige Ergebnisse, prozentual) der Experimentalgruppe	108
Tabelle 4: Kontrollgruppe gesamt.....	109
Tabelle 5: Experimentalgruppe gesamt.....	109
Tabelle 6: Testergebnisse Klasse W.....	117
Tabelle 7: Fehler Klasse W	117
Tabelle 8: Vermittlungstechnik 1 (frontal, Lehrerdemonstration).....	121
Tabelle 9: Vermittlungstechnik 2 (frontal, Unterrichtsgespräch)	121
Tabelle 10: Vermittlungstechnik 3 (Gruppenarbeit)	122
Tabelle 11: Vermittlungstechnik 4 (Partnerarbeit).....	122
Tabelle 12: Anzahl der Antwort „klatschen“ für <i>catch</i> bei frontaler Erarbeitung der Gesten.....	125
Tabelle 13: Anzahl der Antwort „klatschen“ für <i>catch</i> bei Gruppen- oder Partnerarbeit.....	125
Tabelle 14: Einsatz der Lehrwerke in den Klassen der Experimentalgruppe	135
Tabelle 15: Testergebnisse der Teilstichprobe <i>Playway</i>	136
Tabelle 16: Testergebnisse der Teilstichprobe <i>Keystones</i>	137
Tabelle 17: Testergebnisse Klasse E.....	144
Tabelle 18: FehlerKlasse E	144
Tabelle 19: Kleine Klassen Test 1.....	150
Tabelle 20: Große Klassen Test 1	150
Tabelle 21: Große Klassen Test 3	154
Tabelle 22: Kleine Klassen Test 3.....	155
Tabelle 23: Janines Testergebnisse	158
Tabelle 24: Gute Sprachlerner.....	160
Tabelle 25: Weniger gute Sprachlerner.....	161

Tabelle 26: Motivation Spaß	166
Tabelle 27: Motivation Pflicht	168
Tabelle 28: Motivation Reisen/Beruf	169
Tabelle 29: Motivation Lernwille	170
Tabelle 30: Mädchen und Jungen – Anzahl der richtigen Antworten in den Tests	172
Tabelle 31: Kinder mit ADS	176

Abstract Deutsch

Action songs sind ein fester Bestandteil des gegenwärtigen frühen Englischunterrichts. Im Ergebnis der entwicklungsphysiologischen, psychologischen und fachdidaktischen Forschung kann vermutet werden, dass die Kombination von Sprache, Musik und Bewegung den Erwerb des zielsprachlichen Vokabulars fördert. Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zeigen jedoch, dass nicht alle Lernenden gleichermaßen Nutzen aus dem kinästhetischen Lernangebot ziehen. In Gruppenvergleichen und Einzelfallstudien wird untersucht, unter welchen Bedingungen der Vokabelerwerb durch den Einsatz gestischer Darstellungen günstig beeinflusst wird. Im Ergebnis werden Vorschläge für eine effizientere Arbeit mit action songs im Englischunterricht der Grundschule unterbreitet.

Schlagworte: Früher Fremdsprachenunterricht, action songs, Gesten, nonverbale Mittel, Vokabellernen, Grundschulenglisch, Handlungsforschung, Fallstudien

Abstract English

Action songs are an integral part of most of the current primary English courses. Research seems to suggest that the combination of language, music and bodily action might support the acquisition of vocabulary. In the classroom, however, only some of the students seem to benefit from the kinaesthetic way of vocabulary practice. The research project was initiated to find out how the acquisition of vocabulary is influenced by accompanying gestures. Considering factors pertaining to the learner on the one hand and the learning situation on the other, group experiments and case studies are described. The relevance of the outcomes of the project are discussed and suggestions for a more efficient use of action songs in the primary foreign language classroom are made.

Keywords: Early foreign language learning, gestures, nonverbal means of communication, action songs, action research, vocabulary, primary ELT classroom, case studies

Danksagung

Ich bedanke mich bei Herrn Prof. Dr. Eberhard Klein für die Betreuung der Arbeit.

Einleitung

Action songs sind ein wesentlicher Bestandteil des derzeit üblichen frühen Fremdsprachenunterrichts an Thüringer Grundschulen. Die Kinder werden dabei dazu angehalten, englischsprachige Lieder in Verbindung mit passenden Gesten einzuüben. Es wird angenommen, dass die gestische Darstellung die Aneignung des zielsprachlichen Wortschatzes fördert. Im gegebenen Kontext liegen kaum Erkenntnisse darüber vor, inwieweit diese Annahme gerechtfertigt ist. Das im Folgenden beschriebene Forschungsvorhaben wurde durchgeführt, um Erkenntnisse über den Effekt von Gesten auf die Aneignung des in *action songs* vorkommenden Vokabulars zu gewinnen. Der Begriff „Vokabular“ umfasst dabei “the range of words known to an individual” (Thompson 1995: 1568). Die Untersuchungen beschränken sich auf die während des Singens ausgeführten gestischen Form- und Bewegungsabbildungen. Bei Bewegungsabbildungen bilden die Schüler Handlungen mit dem eigenen Körper nach. Zum Teil übernehmen die Hände die Rolle eines Objektes und vollführen dessen spezifische Bewegung. Bei Formabbildungen ziehen die Hände den Umriss eines Objektes nach oder nehmen die Form eines Objektes ein (Schulz 2000: 56, 57). In den Untersuchungen werden verschiedene Variablen berücksichtigt. Dazu gehören einerseits äußere Bedingungen, d.h. die äußeren Umstände unter denen gelernt wird wie Ort, Zeit, soziale Beziehungen in der Klasse, Lehrmaterialien und Vermittlungstechniken, andererseits innere Bedingungen, welche die Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen, Motive sowie den aktuellen physischen und psychischen Zustand der Schülerpersönlichkeit umfassen (Lompscher 1975: 31).

Im ersten Teil dieser Arbeit werden der Stand der Forschung zu nonverbalen Kommunikationsmitteln, zu physiologischen und psychologischen Grundlagen des Lernens und der fachdidaktischen Diskussion auf dem Gebiet des frühen Fremdsprachenlernens diskutiert. Im ersten Abschnitt wird zunächst die Verwendung relevanter Begriffe aus dem Bereich der nonverbalen Kommunikation erläutert. Nach der Darstellung einiger historischer Aspekte des Gebrauchs nonverbaler Mittel wird deren Rolle in der Kommunikation und in der sprachlichen Entwicklung des Kindes erörtert. Anschließend werden Ergebnisse der physiologischen, psychologischen und fachdidaktischen Forschung dargelegt, die für die Planung und Durchführung der Untersuchungen zum Einfluss nonverbaler Kommunikationsmittel auf die Aneignung von Vokabular durch acht- bis zehnjährige Grundschüler bedeutsam erscheinen. Es werden einige physiologische Grundlagen des Lernens und Charakteristika der körperlichen Entwicklung bis zum Grundschulalter beschrieben. Der Begriff Lernen umfasst dabei nach Stern (1983: 18)

not only the learning of skills (for example, swimming or sewing) or the acquisition of knowledge. It refers also to learning to learn and learning to think; the modification of attitudes; the acquisition of interests, social values, or social roles; and even changes in personality.

Anschließend werden zwei Modelle zur kognitiven Entwicklung des Kindes dargestellt. In beiden Modellen kommt der Aktivität des Kindes eine zentrale Rolle in seiner Entwicklung zu. Während in der Theorie des Schweizer Zoologen und Psychologen Piaget (1896-1980) die Wirkungsweise universeller biologischer Gesetze im Mittelpunkt steht, liegt bei den Forschungen des sowjetischen Psychologen Vygotsky (1896-1934) ein Schwerpunkt auf der Rolle der Gesellschaft und der sozialen Beziehungen. Im darauf folgenden Abschnitt werden einige Gesichtspunkte des Erwerbs der Muttersprache (L1, *first or native language*) des Kindes erörtert. In einer einsprachigen Umgebung soll darunter die Sprache verstanden werden, die ein Mensch sich in der frühen Kindheit, im Allgemeinen innerhalb seiner Familie

angeeignet hat (Stern 1983: 10). Einige Hypothesen zum Erwerb von Fremdsprachen werden diskutiert und in Beziehung zu den vorher dargestellten theoretischen Positionen gesetzt. Der Begriff Fremdsprache (L2, *foreign language*) beschreibt dabei “a non-native language learnt and used with reference to a speech community outside national or territorial boundaries” (Stern 1983: 16).

Die Analyse der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussionen wird sich aufgrund der Fülle des vorhandenen Materials auf Bereiche beschränken, die für die geplanten Untersuchungen relevant zu sein scheinen: die Rolle der Aneignung von Vokabular im frühen Fremdsprachenunterricht, die Arbeit mit Liedern und Reimen und die Bedeutung nonverbaler Kommunikationsmittel im frühen Fremdsprachenunterricht.

Das Forschungsvorhaben bildet die Fortsetzung eines *Action Research* Projektes, das obligatorischer Bestandteil eines MA-Studienganges an der Universität York (England) war. Zu Beginn des zweiten Teils dieser Arbeit werden daher das Konzept von *Action Research* sowie die Planung und Durchführung dieses Projektes erläutert. Die Zielstellung für das Forschungsvorhaben ergibt sich unmittelbar aus der Auswertung des *Action Research* Projektes. Die äußeren Bedingungen und der zu erwartende Entwicklungsstand der Grundschülerinnen und Grundschüler (im Folgenden: Schüler) werden analysiert. Danach werden theoretische Vorüberlegungen und die Entscheidungsfindung hinsichtlich der einzusetzenden Forschungsmethoden dargestellt. Anschließend wird die Durchführung des Vorhabens beschrieben, das sowohl Gruppenvergleiche von 15 dritten Klassen, Betrachtung ausgewählter Gruppen als Einzelfall als auch Fallstudien von mehr als dreißig Schülern umfasst. Die gewonnenen Daten werden mittels statistischer Verfahren ausgewertet und in Beziehung zu den eingangs aufgestellten Hypothesen gesetzt. Um die mit statistischen Mitteln dargestellten Erscheinungen zu illustrieren, zu begründen oder in ihrer Aussage zu relativieren, werden außerdem zu jeder Hypothese jeweils eine Einzelfallstudie einer teilnehmenden Klasse und eines Schülers beschrieben. Aufgrund des begrenzten Umfangs der Untersuchungen können Aussagen zu den Forschungshypothesen nur für den gegebenen Kontext getroffen werden. In der Diskussion wird versucht, aufgetretene Erscheinungen unter Berücksichtigung der Komplexität des Aneignungsprozesses zu erklären. Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchungen werden Vorschläge für die Arbeit mit gestischen Darstellungen im Englischunterricht der Grundschule unterbreitet.

Die gewonnenen Daten werden wie folgt dargestellt: Die Daten zu den einzelnen Schülern sind in der Anlage alphabetisch nach den (geänderten) Vornamen der Kinder geordnet. Zu jedem Schüler werden ein Großbuchstabe als Symbol für die Klasse, das Alter zu Untersuchungsbeginn (Jahre; Monate), das Lehrwerk, nach dem vorrangig unterrichtet wurde, und die Vermittlungstechnik des untersuchten *action songs* angegeben. In einer Tabelle werden die vom Schüler erreichten Ergebnisse dreier Vokabeltests dargestellt. In zwei Befragungen wurden Einstellungen, Motivation etc. des Schülers hinsichtlich des Englischunterrichts erfasst. Die Schreibung der Wörter wird so wiedergegeben, wie sie vom Schüler verwendet wurde. Interviews sind Gespräche, die mit den Schülern einzeln oder, falls die Schüler dies wünschten, zu zweit außerhalb des Unterrichts geführt wurden. Die befragende Person wurde von den befragten Schülern als Lehrkraft (L) wahrgenommen. Bei Interviews anhand von Fotos wird anstelle der Interviewfragen die auf dem Foto dargestellte Bewegung in einer Wortgruppe beschrieben. Relevante redegleitende Gesten werden in Klammern angegeben. Unterrichtsbeobachtungen beruhen auf Notizen des Untersuchungsleiters oder auf Schülerarbeiten. Sie beziehen sich ausschließlich auf den Englischunterricht in der jeweiligen Klasse. Im Elternfragebogen sind die von den Eltern ausgewählten Antwortmöglichkeiten angegeben. Zusätzliche Äußerungen der Eltern wurden

kursiv gedruckt. Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte wurden dem Untersuchungsleiter schriftlich mitgeteilt oder im Gespräch geäußert. Manchmal war es nicht möglich, bestimmte Informationen zu erhalten, z.B. wenn ein Schüler erkrankte, die Schule wechselte, ein Interview aus zeitlichen Gründen nicht zu Ende geführt werden konnte oder Fragebögen nicht zurückgegeben wurden. Das wurde an entsprechender Stelle mit „/“ gekennzeichnet.

Die Daten der in die Untersuchung einbezogenen Klassen werden wie folgt dargestellt: Jede in die Untersuchung einbezogene Klasse wird durch einen Großbuchstaben gekennzeichnet. Für jede Klasse werden angegeben: die Schülerzahl und Lage der Schule, die Art der Erarbeitung des *Frog rap*, das in der Klasse hauptsächlich verwendete Lehrwerk sowie die Qualifikation der Lehrkraft. Die Anzahl der an den Tests beteiligten Schüler der Klasse wird in der Form x/y/z angegeben, wobei x die Anzahl der Teilnehmer am ersten Test, y die Anzahl der Teilnehmer am zweiten Test und z die Anzahl der Teilnehmer am dritten Test darstellen, zum Beispiel 18/17/17. Unterschiedliche Anzahlen innerhalb einer Klasse wurden durch Zu- und Wegzüge oder Erkrankungen von Schülern verursacht. Die Testergebnisse werden tabellarisch zusammengefasst, wobei jeweils die Anzahl der richtigen Antworten absolut (abs.) und prozentual (%) angegeben wird. In einer weiteren Tabelle werden jeweils alle falschen Antworten der Schüler erfasst. Kam eine falsche Antwort mehrfach vor, erscheint die entsprechende Anzahl hinter dem Wort in Klammern.

Es werden folgende Symbole und Abkürzungen verwendet:

X	richtige Antwort im Test
-	es wurde keine Aussage getroffen
/	Befragung oder Test konnten nicht durchgeführt werden
...	Sprechpause im Interview
L	Lehrkraft/Interviewer
S	unbenannter Schüler
SS	mehrere unbenannte Schüler
VHS	Volkshochschule
ThILLM	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
LP	Lehrplan

1 Gesten als nonverbale Kommunikationsmittel

1.1 Begriffsbestimmung

Kommunikation erfolgt verbal durch sprachliche Zeichen, in allen anderen Fällen nonverbal. Nonverbale Kommunikation kann nach Rosenbusch/Schober (1995: 7) unterteilt werden in

vokale nonverbale Kommunikation, welche mittels Stimme erfolgt und sowohl sprachbegleitende Formen wie Betonung und Sprechpausen als auch selbständige Formen wie Lachen oder Seufzen zusammenfasst; und *nonvokale nonverbale Kommunikation*, die gelegentlich auch als „Körpersprache“ bezeichnet wird. Formen nonvokaler nonverbaler Kommunikation werden von Ellgring (1995: 22) benannt: Mimik, das Blickverhalten, die Gestik, Körperhaltung, interpersonale Distanz, räumliches Verhalten und Gang, Geruch, Körperwärme und Tastempfindungen. Nonvokale nonverbale Signale im weiteren Sinne sind Artefakte wie Kleidung, Schmuck, Geschenke oder offen getragene Waffen.

Der im Zusammenhang mit nonverbaler Kommunikation gebrauchte Begriff der *paralinguistischen Mittel* wird unterschiedlich aufgefasst. Gewehr/Klein (1982: 300) erklären paralinguistische Mittel als „akustisch wahrnehmbare Merkmale der menschlichen Rede, die durch das phonologische System nicht definiert sind, z.B. Lautstärke, Tonhöhe, Intonation...“. Nach Rosenbusch/Schober (1995: 8) gilt als paralinguistisch die Gesamtheit der vokalen nonverbalen Kommunikationsmittel. Homberger (2000: 372) bezeichnet als paralinguistisch „solche sprachbegleitenden Phänomene, die nicht direkt zum System der Sprache gehören, wie sich räuspern, flüstern, schreien sowie alle intonatorischen Mittel, typische Pausen, Sprechrhythmus und dergleichen“. Mimik, Gestik, Körpersprache und andere kulturelle Signale werden von ihm als extraverbale Phänomene innerhalb des Systems der nonverbalen Kommunikation eingeordnet (2000: 359). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hingegen (www.goethe.de/z/commeuro/4040502) zählt zu den paralinguistischen Mitteln:

die Körpersprache (Gestik, Gesichtsausdruck, Körperhaltung, Augenkontakt, Körperkontakt, Proxemik);

den Gebrauch von Sprachlauten (Laute und Silben, die konventionalisierte Bedeutungen enthalten, aber nicht dem regulären phonologischen System einer Sprache angehören, z.B. „psst!“, „ih!“, „buh!“);

prosodische Mittel (Stimmqualität, Stimmhöhe, Lautstärke, Länge).

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen unterscheidet paralinguistische Mittel als Träger konventionalisierter Bedeutungen von praktischen sprachbegleitenden Handlungen wie auf etwas zeigen, etwas demonstrieren und klar beobachtbare Handlungen, ohne die eine Äußerung nicht verständlich ist. Für die Zwecke dieser Arbeit soll die Definition Kolschanskis (1978: 65) gelten, nach der der Begriff *paralinguistische Mittel* nicht nur Körperbewegungen und Stimmbildungsmerkmale umfasst, sondern auch diejenigen dynamischen und statischen situativen Merkmale, die einen konkreten Sprechakt mitgestalten.

Begriff *Geste* steht für „Gebärde (als die Rede begleitende Ausdrucksbewegung des Körpers, besonders der Arme und Hände)“ und wurde bereits um 1500 in der Wendung „gesten machen“ gebraucht. Er ist entlehnt aus lat. *gestus* „Gebärdenspiel des Schauspielers oder

Redners“, das zum Stammwort lat. *gerere* „tragen, zur Schau tragen, sich benehmen“ gehört (Drosdowski 1997: 238). Innerhalb dieser Arbeit soll unter *Gestik* die Ausdrucksbewegung von Fingern, Händen und Armen verstanden werden, in die die jeweils dazugehörige Bewegung von Hals, Kopf und Rumpf eingeschlossen ist (Handerer/Schönherr 1999: 37). Der Begriff *Gebärde* erschien gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit Darwins Werk *The Expressions of Emotions in Man and Animals* als Übersetzung des Darwinschen Begriffs *gestures* (Bleckwenn 1995: 93). Nach Dietrich (2002: 113) gibt es lexikalisch einfache und komplexe, zusammengesetzte Gebärden. Kolschanskis (1978: 15) Beschreibung von Gebärden als „Körperbewegungen, die etwas ausdrücken und an der Übermittlung von Informationen im Kommunikationsprozess beteiligt sind“ weist deutliche Parallelen zur oben angegebenen Definition des Begriffes *Geste* auf. Der Begriff *Gebärde* wird daher in dieser Arbeit als rein stilistische Alternative zum Begriff *Geste* verwendet.

1.2 Historische Aspekte

Nach Galaburda/Kosslyn/Christen (2002: 12) kann der Inhalt mentaler Prozesse nur unter Berücksichtigung der Geschichte des Individuums und der Art verstanden werden: „in all cases, history initially affects representations“. Charles Darwin beschrieb in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts analoges Verhalten von Tier und Mensch in bestimmten Situationen, beispielsweise Droh- oder Unterwürfigkeitsgebärden. Diese Beobachtungen mögen bis heute die Forschung zur nonverbalen Kommunikation beeinflusst haben. Burling (in Armstrong/Stokoe/Wilcox 1995: 224) „believes that nonverbal communication shows continuity from mammals to primates to humans“. Die Erforschung des Ausdrucksverhaltens von Schimpansen beispielsweise scheint Belege erbracht zu haben

...that these animals' gestures show some naming capability. The crucial step up is simple: iconic gestures are more than icons; they are animated representations of something doing something to something else: a pattern we recognize as subject-verb-object (Armstrong et al. 1995: 229).

Kommunikation mittels Gesten steht vermutlich in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Menschen durch die Arbeit: „Die Bewegungen, mit denen der Mensch während der Arbeit die Natur beeinflusste, wirkten zugleich auch auf die anderen Teilnehmer an der Produktion ein ... Seine Handlungen dienten damit auch dem allgemeinen menschlichen Kontakt“ (Leontjew 1973: 175). Führte eine Bewegung nicht zum praktischen Ergebnis, konnte sie trotzdem als Demonstration oder Aufforderung zum gemeinsamen Handeln verstanden werden. Allmählich lösten sich Bewegungen von der Aufgabe, auf Gegenstände einzuwirken, behielten aber ihre Funktion, sich mit anderen Menschen zu verständigen. Diese Bewegungen wurden zu Gesten, welche allmählich durch Sprechlaute ersetzt oder ergänzt wurden (Leontjew 1973: 175). Die Annahme, dass sich die menschliche, artikulierte Sprache aus der Gestik entwickelt habe, wird vielfach vertreten (Ellgring 1995:35; Müller 1998:83).

Die Häufung rechtsseitiger Gesten kontralateral zur beim Sprechen aktivierten linken Hirnhälfte (Kimura in Rosenbusch/Schober 1995: 36) und die gemeinsame Ontogenese sowie das gemeinsame Verschwinden von Gesten und Sprechen bei aphasischen Störungen (McNeill in Müller 1998: 79) mögen ebenfalls Hinweise auf die enge Beziehung zwischen praktischer Tätigkeit, Gestik und Sprache sein. Warum Kommunikation letztendlich vorwiegend verbal erfolgt, begründet Hockett (in Armstrong et al. 1995: 132):

Communication could occur while hands were otherwise occupied. Speech could occur in the dark...Speech may be more energy efficient. Reception of a spoken message does not require directed visual attention.

Mit zunehmender Komplexität der Handlungen werden Grenzen der nonverbalen Repräsentation erreicht: “visual and motor representations are notoriously limited when it comes to specifying classes or abstractions” (Galaburda et al. 2002: 199). Das soziale Verhalten des Menschen scheint vor allem darauf zu beruhen, dass er sich mit seinesgleichen mittels Sprache verständigt (Kolschanski 1978: 7), wobei Sprache die primäre Form für den Ausdruck der Gedanken des Menschen ist und paralinguistische Mittel kein selbständiges, sondern ein Hilfsglied der Kommunikation sind (Kolschanski 1978: 14). Allerdings hat nach Müller (2003: 169) die Sprachfähigkeit das stammesgeschichtlich weitaus ältere, zeichenbasierte Kommunikationsverhalten des Menschen lediglich überlagert, nicht jedoch

außer Kraft gesetzt. Die Herausbildung des Primats der Sprache war vermutlich begleitet von einer „Zähmung der Gesten“ (Müller 1998: 83), von einer Tabuisierung lebhafter, raumgreifender und darstellender Gesten. Unterschiede zwischen unkontrollierter natürlicher Gestenverwendung und öffentlichen Gesten, die der Herstellung einer sozialen Ordnung und der kulturellen Elitebildung dienen, wurden auf verschiedene Weise überliefert, unter anderem durch Gemälde, Plastiken, Theaterstücke, Gedichte und Ausgrabungen (Thomas 1991: 5). Malereien aus dem Ägypten der Pharaonenzeit beispielsweise stellen das Leben der arbeitenden Menschen mit einer außerordentlichen Lebendigkeit, Pharaonen und königliche Würdenträger dagegen steif und würdevoll dar (Hütt 1969: 61). In der rhetorischen Tradition der Antike wird „das Primat der Sprache in der Kommunikation über die Welt in besonderer Weise kultiviert“ (Müller 1998: 83), wobei die Beschreibung der redebegleitenden Gesten immer eine herausragende Rolle gespielt hat. Der Begriff *gestus* bezeichnete sparsam eingesetzte und genau kalkulierte Gesten eines Redners, im Unterschied dazu wurde unter *gesticulatio* vor allem der spontane Ausdruck von Gefühlen verstanden (Apeltauer 1995: 127). Die Auffassung, dass Gesten die Maße des Körpers nicht weit überschreiten und sich die Hände und Arme des Sprechers nicht unkontrolliert bewegen sollen, bleibt in Mitteleuropa durch die Jahrhunderte erhalten. Das an Einfluss gewinnende Christentum distanzierte sich in der Auseinandersetzung mit heidnischen Kultformen und Riten vom Gebrauch darstellender Gesten ebenso wie vom Tanzen und Musizieren (Brandhorst 1994: 165). Im Mittelalter wurden *mimi* und *histriones*, die allein durch ihr Mienenspiel, durch Gebärden und Kostüme bei festlichen Versammlungen verschiedene Ereignisse darstellten, als heidnisch und unzüchtig verurteilt (Brandhorst 1994: 164) und bildeten eine benachteiligten Randgruppe der Gesellschaft. Eine Empfehlung von Petrus Cantor aus dem 12. Jahrhundert (in Rosenbusch/Schober 1995: 127) lautet: „Man muss lernen zu sprechen, ohne unnötige Gesten zu machen.“ Gesten in der höfischen Konversation mögen Machtverhältnisse widerspiegeln oder wahrhaftige Absichten eines Gesprächspartners verborgen haben:

Dann gibt es andre, die, ausstaffiert mit Blick und Form der Demut,
ein Herz bewahren, das nur sich bedenkt; ...(Shakespeare: Othello I,1)

Die Zurückdrängung spontaner, auffälliger Gesten wird auch in der mittelalterlichen bildenden Kunst sichtbar. Zum Teil wurde „das Gewand mächtiger als der Körper, es verleugnete ihn“ (Brockhaus 1987: Bd.4, 62). Häufig werden Gesten dargestellt, die mit kirchlichen Ritualen verbunden sind und Gläubigkeit und Ehrfurcht dokumentieren wie vor der Brust gekreuzte Arme und geneigter Kopf. Hieraus entwickelten sich möglicherweise Grußgebärden gegenüber Vorgesetzten, beschrieben beispielsweise in Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ (Buch II, Kap. 1):

...ließen ihre Arbeit liegen und wendeten sich mit besonderen, aber verschiedenen Gebärden gegen die Vorbereitenden....Die jüngsten legten die Arme kreuzweis über die Brust und blickten fröhlich gen Himmel, die mittleren hielten die Arme auf den Rücken und schauten lächelnd zur Erde, die dritten standen strack und mutig, die Arme niedergesenkt, wendeten sie den Kopf nach der rechten Seite.

Körpersprachliche Interaktionsformen wurden hier offensichtlich eingeübt, um bei den Kindern das Verständnis für ethische und religiöse Lehren anzubahnen. In dieser Tradition stehen möglicherweise militärische Rituale der Ehrenbezeugung oder schulische Rituale wie das Aufstehen der Klasse zu Beginn der Stunde oder die Stillsitzhaltung mit „Finger auf dem Mund“ (Bleckwenn 1995: 82). Ein Beispiel für die Unterdrückung auffälliger Gesten ist die Ablehnung und Bestrafung der im 18. Jahrhundert von Abbe de l'Epee begonnenen Versuche, die Gebärdensprache Gehörloser zu verstehen und zur Ausbildung tauber Kinder zu nutzen.

Nach einem Beschluss eines Ärztekongresses 1880 in Mailand wurden die Gebärdensprache verboten, gehörlose Lehrer entlassen und Kinder, die gestikulierten, mit zusammengebundenen Händen in Arrestzellen gesperrt (Belissen 2004: 96). In der Überlieferung des Volkes wie Mythen, Märchen, Sagen und Lieder scheinen grundlegende ideologische und kulturelle Normen zum Ausdruck zu kommen (Mazenauer/Perrig 1995: 13). Auffällige Gesten werden hier zum großen Teil mit negativen, dämonischen Erscheinungen in Verbindung gebracht: die Pechmarie stieß ihre Hand absichtlich in die Dornenhecke, die böse Königin bebte vor Zorn und betrachtete Schneewittchen mit grausigen Blicken, Rumpelstilzchen reißt sich selbst mitten entzwei. Sympathieträger werden unter anderem durch demütiges, auf sich selbst gerichtetes Ausdrucksverhalten gekennzeichnet. In Grimms Märchen heißt es beispielsweise: „der Fischer schaute immer in das klare Wasser hinein, und er saß und saß“; „die Müllerstochter setzte sich und weinte“, „Hänsel bröckelte sein Brot in der Tasche, stand oft still und warf ein Bröcklein auf die Erde“. Dramatische Gebärden charakterisieren in der darstellenden Kunst häufig das Böse, beispielsweise in Goethes „Faust“:

Das tolle Zeug, die rasenden Gebärden,
der abgeschmackteste Betrug,
sind mir bekannt, verhasst genug. (Faust I, Hexenküche)

und in Shakespeares „Macbeth“(I, 3):

Unheilsschwestern, Hand in Hand,
ziehn wir über Meer und Land,
rundum dreht euch so, rundum!

Nach Thomas (1991: 8) charakterisieren Gesten durch die Jahrhunderte nicht nur soziale Klassen – “displays of anger and passion as characteristics of the socially inferior” -, sondern reflektieren auch die Unterschiede zwischen den Geschlechtern – “women have been encouraged to look modestly downwards, to walk with smaller steps” - und Nationen – “the Dutch condemned the Italians as uncivil because they speak with their head, arms, feet and the whole body”. Offenbar hat die negative Bewertung auffälliger Gestik in Mitteleuropa eine weit zurückreichende Tradition, deren Einflüsse möglicherweise noch in der Gegenwart das Verhalten der Menschen in der Kommunikation beeinflussen. So beschreibt die Redewendung „sich mit Händen und Füßen verständigen“ eine weniger effiziente Kommunikation aufgrund mangelnder Beherrschung der verbalen Sprache, und die Arbeit des Schauspielers gilt als „brotlose Kunst“. Die deutsche und die englische Kultur werden von Hall (in Rosenbusch/Schober 1995: 129) als *low-context*- Kulturen bezeichnet, in denen der verbale Ausdruck dominiert und der Kontext, z.B. Mimik und Gestik, eine geringere Rolle in der Kommunikation spielt. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts begannen sich jedoch Veränderungen im Ausdrucksverhalten speziell der Jugendlichen in Westeuropa und Amerika abzuzeichnen: „...no apparent inhibition about eating in the street, exposing their bodies, gesticulating, or expressing their emotion in a physical form,...the growing cult of informality and 'friendliness'“ (Thomas 1991: 11).

1.3 Die Rolle nonverbaler Mittel in der Kommunikation

Paralinguistische Mittel haben eine große Bedeutung für die Kommunikation und können bis zu 40% der Informationen enthalten (Vitlin 1987: 38). Die Verwendung paralinguistischer Mittel ist in vielen Fällen bequemer, kompakter und ökonomischer (Kolschanski 1978: 20) als der alleinige Gebrauch sprachimmanenter Mittel. Eine hinweisende Geste kann beispielsweise im Fall der Aufforderung „Gib mir das Buch dort im Regal oben links!“ zur Eindeutigkeit der Kommunikation beitragen. Redundanz, nämlich die doppelte Bezeichnung durch Wort und Geste, minimiert das Risiko eines Missverständnisses (Belissen 2004: 96). Gesten können ganze Satzabschnitte ersetzen: „Gib mir das Buch dort!“ wird in Verbindung mit der entsprechenden Zeigegeste zu einer eindeutigen Aufforderung. Paralinguistische Mittel ermöglichen verkürzte Ausdrucksweisen und kompensieren fehlende sprachliche Strukturen. Dies ist schon bei Kleinkindern zu beobachten, die sich mit Ein-Wort-Sätzen und Gesten in ihrem situativen Kontext unmissverständlich zu äußern vermögen. Caselli und Volterra (in Schulz 2000: 56) klassifizieren diese kleinkindlichen Gesten als *pointing*, *deictic gesture*, *request sign* oder *referential gesture*. Nach Müller (1998: 82) stellen Gesten immer schon eine Abstraktion von einem Erinnerungsbild dar und drücken aus, was für den Sprecher in der Gesprächssituation relevant ist. Das gilt sowohl für spontane redegleitende Gesten als auch für erlernte oder eingeübte Gesten, wie sie z.B. von Rednern oder Schauspielern verwendet werden. Mc Neill (in Müller 1998:78) geht davon aus “that gesture and speech arise from a single process of utterance formation”. Zusammen bringen sie die zugrunde liegende gedankliche Einheit zum Ausdruck. Nach McNeill kodieren spontan geäußerte Gesten Bedeutungen ikonisch und ganzheitlich. Sie bilden unzerlegbare Einheiten, ihre Bedeutung wird durch das sprachliche Umfeld determiniert. Kiener (in Handerer/ Schönherr 1999: 38) beschreibt gestische Bewegungen als Einheit aus Intentionalem (dem „Zielgerichtetsein“) und Affektivem (dem Ausdruck der Stimmungslage oder Gemütsregung), welche in ihrer Ganzheit den Sinn des Ausgedrückten ergeben.

Unter bestimmten Umständen kann Kommunikation zum überwiegenden Teil nonverbal erfolgen. Beispiele hierfür sind die verschiedenen Gebärdensprachen der Gehörlosen als Ersatz für akustische Zeichen mangels Gehörsinn, der nordamerikanischen Indianer zur Vermeidung von Geräuschen bei der Jagd oder der Zisterziensermönche als Ersatz für untersagte Lautsprache (Bleckwenn 1995: 97). Welche dieser Gebärdensprachen wie bei Kolschanski (1978: 11) als auf der natürlichen Sprache beruhende Zeichensysteme sekundärer Herkunft aufgefasst werden oder vollwertige natürliche Sprachen sind, bleibt noch zu klären (Dietrich 2002: 115). Sauermann (in Rosenbusch/Schober 1995: 353) beschreibt diese „nonverbale Sprache“ als Sprache, die ihre Gesetze hat und zeichenhafte Kenntnisse und Vereinbarungen voraussetzt. Für spontanes redegleitendes nonverbales Verhalten sind Syntax, Semantik und Pragmatik im Vergleich zur Sprache weit weniger klar (Ellgring 1995: 17). Scherer (in Rosenbusch/Schober 1995: 17) ordnet nonverbalen Äußerungen verschiedene Funktionen zu:

para-semantische Funktion	Ersetzen (Substitution), Erweiterung (Amplifikation) oder Veränderung (Modifikation) des verbalen Inhalts;
para-syntaktische Funktion	Ausdruck interner Zustände, Vermittlung von Aufmerksamkeit, Verstehen, Bewerten
dialogische Funktion	Regulierung des Interaktionsablaufs und Definieren der Beziehungen von Personen zueinander, z.B. Sympathie oder Status.

Ekman und Friesen (in Rosenbusch/Schober 1995: 19) beschreiben funktionale Aspekte nonverbalen Verhaltens als

kommunikativ	beabsichtigt gezeigtes Verhalten des Senders, um eine Botschaft an einen Empfänger zu übermitteln, z.B. Winken zum Abschied oder Zeigen in eine bestimmte Richtung;
informativ	Anteile im willkürlichen oder unwillkürlichen Verhalten, deren Bedeutung von verschiedenen Personen in der entsprechenden Situation gleichartig interpretiert wird, z.B. Lächeln, Schulterzucken;
interaktiv	Verhalten, das eindeutig das Verhalten anderer Personen beeinflusst, z.B. Heranwinken einer Person, verschiedene Handzeichen im Straßenverkehr.

Die einzelnen Aspekte scheinen sich zum Teil zu überlagern. Die Unterscheidung zwischen kommunikativem und interaktivem Verhalten erscheint schwierig, einerseits aufgrund des Kriteriums der Absichtlichkeit, andererseits wegen des engen Zusammenhangs von Kommunikation und Interaktion.

Gesten können in *sprachbezogene Gesten* und *Manipulationen* unterschieden werden (Ellgring 1995: 35). *Manipulationen* sind eher sprachunabhängige Bewegungen, die in Beziehung zu emotionaler Erregung stehen, wie das Ballen der Faust oder das Reiben der Hände. Es wird angenommen, dass Manipulationen der verbalen Äußerung von Konflikten vorausgehen und zum Teil aggressive Tendenzen ausdrücken (Ellgring 1995: 36). Als so genannte *Illustratoren* können sprachbezogene Gesten das Gesagte akzentuieren, den Gedankenfluss skizzieren, auf Referenzobjekte und räumliche Relationen verweisen. Darüber hinaus können sie zeitliche Aspekte, verschiedene Handlungen oder Objekte abbilden. Diese spontanen und unwillkürlich ausgeführten redebegleitenden Gesten weisen eine enge zeitliche Synchronisation mit der Sprache auf und erfüllen parallele pragmatische Funktionen. Beobachtungen McNeills (in Müller 1998: 78) ergaben, dass bei gleich bleibendem Stimulus die redebegleitenden Gesten von Sprechern sehr verschiedenener Sprachen sich stark ähneln. Vermutlich dienen Illustratoren vorrangig dazu, die Aufmerksamkeit des Empfängers auf einem hohen Niveau zu halten. Sie sind damit sowohl für den Sprecher als auch für den Zuhörer und Zuschauer kommunikativ relevant. Dass Gesten Zuschauer brauchen, zeigt die von Streeck (in Müller 1998: 77) beobachtete Umorientierung der Körperhaltung und der Geste während einer sprachlich-gestischen Äußerung von einem nicht mehr hinschauenden zu einem hinschauenden Zuhörer in einem Gruppengespräch.

Erlernte sprachbezogene Gesten, denen von Gesprächspartnern desselben Kulturkreises eine gleiche oder ähnliche Bedeutung zugeordnet wird, ersetzen als *Embleme* gesprochene Sprache: "Häufig gebrauchte Gesten können konventionalisiert werden und dann die Funktion

von sprachlichen Äußerungen übernehmen“ (Apeltauer 1995:130). Beispiele sind das O.K.-Zeichen oder die Schwurgeste. Das Erscheinungsbild konventionalisierter Gesten kann sich in verschiedenen Kulturen ähneln, aber mit verschiedenen Bedeutungen assoziiert werden. In Mitteleuropa wird beispielsweise Kopfnicken als Bejahung verstanden, während es in Bulgarien genau das Gegenteil bedeutet. Umgekehrt können verschiedene Gesten gleiche oder ähnliche Bedeutungen haben: “...the same entity can be referred to by gestures that have changed their form“ (Armstrong et al. 1995: 41). Eine Bejahung kann in verschiedenen Kulturen verschieden ausgedrückt werden:

...among the Ainu in Japan, „yes“ is expressed by bringing the arms together to the chest and waving them. The pygmy Negritos of interior Malaya indicate “yes” by thrusting the head sharply forward, and people from the Punjab of India throw their heads sharply backward.... (Brown 2000: 263).

Fehlinterpretationen und Missverständnisse sind vor diesem Hintergrund möglich, werden aber häufig ignoriert oder übersehen: „Rund 60% einer Probandengruppe...bemerkten ihre Irrtümer erst gar nicht“ (Apeltauer 1995: 132).

1.4 Die Rolle der Gestik in der sprachlichen Entwicklung des Kindes

Einige Ausdrucksverhaltensweisen sind angeboren, wie Lächeln, Trauer- und Anstrengungsmimik. Andere, wie das Wegwenden des Armes als Ablehnungsgeste müssen schon wegen ihrer motorischen Komplexität erlernt werden. Nicken und Kopfschütteln wurden von Darwin als allgemeinmenschliche Verhaltensweisen beschrieben, wobei das Nicken seinen Ursprung im Hinwenden des Kopfes zur Mutterbrust als ein nonverbales „ja“ hat, das Kopfschütteln dagegen ursprünglich ein Wegwenden des Kopfes und damit ein nonverbales „nein“ sei. Da diese Verhaltensweisen nicht in allen Kulturen auftreten, handelt es sich nach Förster (1995: 119) jedoch vermutlich um erlernte Gesten. Keenan (2002: 153) beschreibt, wie Kinder mit ihrer Umwelt kommunizieren, bevor sie in der Lage sind, sich verbal zu äußern:

...there are a number of nonverbal precursors to language development which are important phases in children's acquisition of a language...Parents and infants often engage in a kind of dialogue which includes sounds, movement, touch, and a variety of facial expressions.

Das Phänomen der interaktionellen Synchronie beschreibt Kato (in Jaffke 1996 91):

Our results suggest not only that the neonate's motor behaviour reacts to and is synchronized with the organized speech behaviour of adults in his environment, but that the neonate's movements influenced adult speech.

Bereits Rudolf Steiner (in Jaffke 1996: 93) vertrat die Ansicht, dass die motorische und die sprachliche Entwicklung des Kindes in engem Zusammenhang stehen: „Indem der Mensch diese ganzen Betätigungen vornimmt, das Gehenlernen, das Gleichgewicht, die Arme, die Finger gebrauchen lernt, wirken jene Bewegungen, die in seinem ganzen System sich vollziehen, herauf in das menschliche System, das der Sprache zugrunde liegt“. Beobachtungen von Morford/Goldin-Meadow (1992: 579) ergaben, dass ein- bis zweieinhalbjährige Kinder Gesten verstehen können und häufig Gesten benutzen, um sich verständlich zu machen:

Gesture appeared to form an integrated system with speech. All of the children produced gesture in combination with speech. In addition, the children were able to understand gesture when it was presented in combination with speech, not only when gesture was redundant with speech, but also when gesture substituted for speech.

Ähnlich wie beim Erwerb der mündlichen Sprache entdecken Kinder die Möglichkeit, sowohl Gesten, die sie bei anderen sehen, nachzuahmen als auch selbst Gebärden zu kreieren, für die sie kein Vorbild haben, die aber trotzdem Verstehen bei anderen erzielen (Schulz 2000: 8). Im Alter von etwa neun Monaten setzt die Zeigegeste ein, die in verschiedensten Zusammenhängen auftaucht, etwa wenn das Kind um etwas bittet (*protoimperative pointing*), anstelle des von Erwachsenen gebrauchten „Schau/höre mal!“ (*protodeclarative pointing*), auch zur Beschreibung von Vorgängen, beispielsweise wenn etwas heruntergefallen ist. Gesten aus Spielritualen werden vom Kind aufgegriffen, etwa die Schaukelbewegung und das Umfallen aus „Hoppe Reiter“. Dies geschieht möglicherweise, um den Wunsch nach Wiederholung des Spiels oder einfach die Freude an der Bewegung auszudrücken. Weitere Gesten, die in den ersten zwei Lebensjahren beobachtet werden, sind *Giving* – das Kind gibt einem Erwachsenen einen Gegenstand mit der Bitte um Hilfe; *Showing* – das Kind hebt etwas hoch, damit der Partner es sehen kann; *Reaching* – das Kind greift nach einem Gegenstand außerhalb seiner Reichweite und sieht einen Erwachsenen an (Schulz 2000: 44). Häufig

erlernen Kinder in dieser Zeit erste konventionalisierte Gesten wie das In-die-Hände-Klatschen in der Bedeutung „Bitte“ oder das Winken beim Abschied. Ab dem Säuglingsalter werden durch Fingerspiele in einer dem Kind gemäßen Form Impulse für die Entwicklung von Sprache und Denken gegeben. Die Verbindung von motorischer und sprachlicher Aktivität mag nicht nur der geistigen Entwicklung dienlich sein, sondern löst durch liebevolle Zuwendung, körperliche Berührung und die dabei entstehenden sozialen Kontakte freudige Empfindungen beim Kind aus (Arndt/Singer 1989: 28), welche eine positive emotionale Basis für den Spracherwerb bilden können. Wiederholtes gleichzeitiges Verwenden gesprochener Sprache und entsprechender Gesten durch den Gesprächspartner, beispielsweise die Arme auszustrecken und zu sagen „Komm zu mir!“ helfen dem Kind, Redewendungen und Handlungen einander zuzuordnen: „It is possible to figure out what the words mean because they occur together with certain non-linguistic events“ (Donaldson 1987: 37).

Gesten des Kindes können dem Gesprächspartner signalisieren, dass das Kind bestimmte Wörter verstanden hat, wenn zum Beispiel auf die Frage „Wo ist die Uhr?“ das Kind diese am Arm der Mutter sucht oder danach fasst. Bemerkenswert erscheint, dass in der Phase intensiver motorischer Entwicklung und besonders häufiger Gestenbenutzung bis zur Mitte des zweiten Lebensjahres nur eine mäßige Zunahme des aktiv benutzten Wortschatzes zu verzeichnen ist (Schneeweiß/Schmidt 1989: 126). Bis zum 3. Lebensjahr bilden sich „deskriptive Bewegungen“ (Schulz 2000: 48) heraus: Im Imitationsspiel tun die Kinder, als ob ein Flugzeug fliegt, sie ein Baby wiegen oder Essen kochen. Diese „Als-ob“-Bewegungen unterscheiden sich durch Reduktion von denen tatsächlicher Aktionen. Das fliegende Flugzeug kann beispielsweise durch die bloße Bewegung der Hand in einer geschwungenen Linie durch die Luft symbolisiert werden. „Thus, with apparent spontaneity, the child, by means of sensory-motor patterns, creates what have been termed ‚natural symbols‘“ (Werner/Kaplan in Schulz 2000: 49). Zum Spielen benutzte Objekte erhalten ihre Bedeutung häufig erst durch die beim Spielen produzierten Gesten: ein Stock wird zum Steckenpferd, wenn das Kind es zwischen seinen Beinen hält, derselbe Stock kann durch die entsprechenden Gesten zum Schwert oder zur Peitsche werden: „The child’s self-motion...are what assign the function of sign to the object and give it meaning...Children’s symbolic play can be understood as a very complex system of ‘speech’ through gestures“ (Vygotsky 1978: 108). In Experimenten mit drei- bis sechsjährigen Kindern konnte gezeigt werden, dass bei gleicher Spielthematik mit steigendem Alter der Anteil der verbalen Sprache gegenüber der Verwendung von Gesten zunimmt: „...it indicates that symbolic representation in play is essentially a particular form of speech at an earlier stage“ (Vygotsky 1978: 111).

Zeitlich nach den gestischen Bewegungsabbildungen erscheinen Formabbildungen. Beispielsweise berühren sich beide Hände über dem Kopf als „Dach“. Beschreibungen dieser Formabbildungen finden sich nicht nur in der *American Sign Language* (ASL), sondern häufig auch in Tanz -und Spielbeschreibungen für Kinder, z.B. Kinder fassen sich an den Händen und halten die Arme hoch zu einem Bogen für das Lied „Ziehe durch, durch die goldne Brücke“; oder fassen sich an den Händen und heben die Arme zur ‚Hecke riesengroß‘ für das Dornröschenlied (Bachmann 1972: 40). Häufig symbolisieren diese Gesten sowohl Formen als auch Tätigkeiten passend zum Inhalt des Textes und unterstützen gleichzeitig das rhythmische Sprechen oder Singen. Zum Lied „Wer will fleißige Handwerker sehn“ stellen die Hände beispielsweise Steine dar, die im Takt der Musik übereinander geschichtet werden (Barmer 1997: 34). Derartige Aktivitäten werden empfohlen, um motorische und sprachliche Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln. In der Arbeit mit Kindern werden diese Bewegungen häufig durch die Erzieherin demonstriert und von den Kindern nachgeahmt: „Bei entsprechendem Vorbild übt das Kind,...akzentuiert und ausdrucksvoll einen Reim zu sprechen, lernt neue Worte und Begriffe kennen, entdeckt Ähnlichkeiten von Worten und

Endsilben. Mit der Bewegung übernimmt das Kind allmählich die sprachliche Form der Spiele“ (Arndt/Singer 1989: 29).

Nach Wurth (in Vygotsky 1978: 107) existiert ein enger Zusammenhang zwischen Gestik, graphischen Zeichen und der geschriebenen Sprache: „Signs are often the fixation of gestures. An indicating line employed in pictographic writing denotes the index finger in fixed position“. Eine „Verschriftlichung“ von Gesten findet sich in verschiedenen Kulturkreisen. Die römischen Zahlzeichen V und X symbolisieren beispielsweise den Umriss der gespreizten Hand bzw. zwei Hände übereinander (Agostini 1996: 9). Ägyptische Hieroglyphen und chinesische Schriftzeichen sind teilweise abstrahierte Darstellungen von Gesten (Haarmann 1998: 279, 404-410). Vygotsky (1978: 107) beobachtete, dass zeichnende Kinder „frequently switch to dramatization, depicting by gestures what they should show on the drawing“. Möglicherweise sind daher die ersten Kritzeleien von Kindern als Repräsentanten von Gesten anzusehen. Obwohl bei Drei- bis Vierjährigen diese Zeichnungen im Allgemeinen noch keine Hilfe beim Reproduzieren von Zusammenhängen waren, wurden doch Fälle beobachtet, in denen Kinder offenbar bedeutungslose und undifferenzierte Linien mit bestimmten Wörtern oder Redewendungen in Beziehung setzten:

...but when he reproduces phrases it seems as though he is reading them...Thus the marks are primitive indicatory signs for memory purposes...Writing functions as indicatory gesture (Vygotsky 1978: 114).

Vygotsky (1978: 116) bezeichnet den Übergang von geschriebenen Symbolen erster Ordnung, welche Objekten oder Handlungen direkt bezeichnen, zu Symbolen zweiter Ordnung, geschriebenen Zeichen für die Wörter als gesprochene Symbole als *natural transition*. In diesem Prozess können Gesten dazu dienen, Verbindungen zwischen geschriebenen und gesprochenen Symbolen herzustellen. Bleckwenn (1995: 78) nennt beispielsweise Schwungübungen als motorische Unterstützung des Erstschreibunterrichts und das Klatschen zur auditiven Vermittlung der Silbentrennung. Einzelne Buchstaben können durch Fingerformen nachgebildet oder durch Berührung der Nase, des Mundes oder des Halses beim Sprechen zuerst gefühlt und genauer erfasst, später symbolisiert werden (Schenk 2000: 16).

1.5 Zusammenfassung

Nonverbalem Verhalten können verschiedene Funktionen zukommen. In Abhängigkeit von inneren und äußeren Faktoren kann nonverbales Verhalten willkürlich oder unwillkürlich produziert und vom Empfänger unterschiedlich interpretiert werden. Gesten können das Risiko von Missverständnissen reduzieren oder selbst Quelle von Missverständnissen sein. Sowohl in der Ontogenese als auch in der Phylogenese des Menschen kommt der Gestik große Bedeutung bei der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten zu: Gesten gehen den ersten verbalen Äußerungen voraus und begleiten und unterstützen die Entwicklung des sprachlichen Könnens. Der Gebrauch von Gesten ist ein Ausgangspunkt für den Erwerb der Schriftsprache. Der Anteil der Gestik an der Kommunikation scheint mit wachsenden verbalen Fähigkeiten abzunehmen. In den mitteleuropäischen Kulturen bildete sich eine Tendenz zur Ablehnung auffallender unkonventioneller Gesten heraus, andererseits gibt es Traditionen im ritualisierten Gebrauch von Gesten.

2 Physiologische und psychologische Grundlagen des Lernens

2.1 Physiologische Grundlagen des Lernens

Das Gehirn als zentraler Teil des Nervensystems (ZNS) ist Steuerorgan für alle Körperfunktionen und Ort psychischer Tätigkeit. Die entwicklungsgeschichtlich ältesten Teile, Hirnstamm und Kleinhirn, arbeiten unabhängig vom Bewusstsein mit Reflexabläufen und steuern hauptsächlich lebenswichtige Funktionen wie Atmung und Kreislauf. Das Großhirn macht etwa 70% des Gesamtgewichts des ZNS aus und setzt sich aus den beiden Großhirnhälften (Hemisphären) zusammen. Die so genannte graue Substanz der Großhirnrinde ist für Denken, Empfindungen und Bewegungen zuständig. Ankommende sensorische Informationen werden analysiert und lösen verschiedene Bewusstseinsvorgänge wie Wahrnehmung und Erinnerung aus. Motorische Reaktionen auf aufgenommene Reize werden ausgelöst (Benner 1994: 394). Einigen Bereichen des Gehirns werden besondere Funktionen zugeordnet wie z.B. Gleichgewicht und Koordination dem Kleinhirn. Obwohl das Großhirn symmetrisch erscheint, wird eine Hirnhälfte jeweils als die dominante angenommen. Diese Hirnhälfte steuert komplizierte Tätigkeiten wie Sprechen und Schreiben, während die nicht-dominante Hirnhälfte eine wichtige Rolle bei der visuell räumlichen Orientierung und bei künstlerischen Aktivitäten zu spielen scheint. Fisher (1990: 26) ordnet der rechten Hemisphäre, *the creative right*, die Bereiche Musik, Farben, Raum und Träume zu, der linken Hemisphäre, *the logical left*, hingegen die Bereiche Worte, Zahlen, Analyse und Logik. Edmondson/House (2000: 108) nennen als Variablen bei der Lateralisierung Lernkontext, Geschlecht und Alter der Person. Sie betonen gleichzeitig, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Gehirnaufbau und Gehirnfunktionen stets erst durch Interaktion mit Umweltfaktoren ihre letztendliche Ausformung erfahren. Möglicherweise hängt die Lokalisation geistiger Fähigkeiten im Gehirn mit der Händigkeit der jeweiligen Person zusammen. Linkshändern werden daher Besonderheiten wie häufigeres synthetisches und ganzheitliches Denken, aber auch weniger ausgeprägte sprachliche Kompetenzen zugewiesen. Diese Annahme ist allerdings umstritten, und Gegenbeispiele scheinen relativ leicht zu finden zu sein (Käpnick in Peter-Koop 1998: 30). Gleichzeitig weist Fisher (1990: 27) darauf hin

that the division is not as clear cut as was once supposed. Most types of thinking involve both hemispheres, indeed one of the keys of successful thinking lies in linking the faculties of the two hemispheres.

Der Grad der neuronalen Vernetzung bei der Informationsverarbeitung scheint unter anderem von der Art der zu verarbeitenden Informationen abhängig zu sein. Bei der Verarbeitung konkreter Nomen wurde beispielsweise eine kurzfristig auftretende, weit verteilte neuronale Aktivität festgestellt, während abstrakte Nomen eher die im engeren Sinne sprachrelevanten Hirnregionen aktivierten (Weiss in Müller 2003: 169). Bezüglich der Sprache schreibt Jean Aitchison (1994: 6): "The language centre differs from other bodily organs in that it cannot be easily identified in the brain: it is a network of connections, rather than a chunk of tissue".

Das limbische System, eine ringförmige Region im tiefen End- und Zwischenhirn, scheint eine zentrale Rolle bei der Regelung von Lebensvorgängen und der Verbindung von Bewusstseinsvorgängen zu spielen:

In dieser Region begegnen sich die Informationen über die sinnlich erfahrene Umwelt mit denen über den Binnenzustand des Körpers. Hier werden diese Informationen in Form von Befindlichkeit und Emotion bewertet. Hier wird unser ganzes Denken und Handeln mit positiven oder negativen Gefühlen eingefärbt (Rinkens 1998: 10).

Die Annahmen bezüglich der Lokalisation einzelner Funktionen in bestimmten Arealen der Großhirnrinde mögen zur Entwicklung der Theorie der multiplen Intelligenzen beigetragen haben. Howard Gardner (in Moon/ Mayes 1994: 38) beschreibt Intelligenz als *set of abilities, talents or mental skills*, über die jeder Mensch zu einem bestimmten Grad verfügt, die aber bei jedem Individuum verschieden ausgeprägt und kombiniert sein können. Er unterscheidet mindestens sieben verschiedene Intelligenzen (in Moon/Mayes 1994: 41-43):

linguistic intelligence	which makes use of rhetoric, allows us to develop semantic storage of information, and also to explain events, has a strong auditory/oral component and is not tied to the world of physical objects;
bodily-kinaesthetic intelligence	which involves the capacities to control body motions and to handle objects skilfully;
logical mathematical intelligence	which involves the formal operation of symbols according to accepted rules of logic and mathematics;
musical intelligence	which involves the capacities for imitation of vocal targets, for sensitivity to pitch, and for appreciating various kinds of musical transformation;
spatial intelligence	which enables us to recognise faces, to find our way around a site, and to notice fine details..., to re-create aspects of one's visual experience in the absence of relevant physical stimuli;
interpersonal intelligence	the ability to notice and make distinctions among other individuals;
intrapersonal intelligence	the access to one's own feeling life.

Ein weiterer Aspekt, der für den frühen Fremdsprachenunterricht bedeutsam zu sein scheint, ist der des Gedächtnisses, der Fähigkeit, sich zu erinnern. Bruschlinski (in Petrowski 1974: 283) definiert Gedächtnis als „das Einprägen, Behalten und Reproduzieren der individuellen Erfahrungen“. Etwa analog dazu beschreibt Benner (1994: 391) drei Phasen der Erinnerung:

- Wahrnehmung Empfangen und Verstehen von Informationen, Aufnahme in das Kurzzeitgedächtnis;
- Speicherung Übertragung ausgewählter Informationen in das Langzeitgedächtnis, Verknüpfung mit Worten oder Sinneswahrnehmungen wie Bildern, Gerüchen, Geräuschen;
- Reproduktion gezieltes Zurückholen der gespeicherten Informationen in das Bewusstsein.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der physiologischen Theorien über das Gedächtnis scheinen die Erkenntnisse Pawlows über die Entstehung bedingter Reflexe sowie physikalische, chemische und biochemische Untersuchungen gehabt zu haben. Beispielsweise wurden elektrische und mechanische Veränderungen an den Verbindungsstellen von Neuronen, die Bildung neuer Proteine in den beteiligten Zellen oder die Umgruppierungen von Eiweißmolekülen in den Nervenzellen im Zusammenhang mit Gedächtnisprozessen beobachtet (Petrowski 1974: 290). Offenbar gibt es individuelle Unterschiede beim Wahrnehmen und Speichern von Informationen. Fisher (1995: 5) nennt verschiedene Möglichkeiten, Informationen zu verarbeiten:

- verbal durch Hören und Sprechen
- visuell durch das Betrachten von Bildern oder Mustern;
- logisch durch das Erkennen mathematischer oder logischer Relationen;
- physisch durch Umsetzen in körperliche Bewegungen;
- musikalisch durch Melodien, Rhythmen oder musikalische Assoziationen;
- persönlich durch Herstellen von Beziehungen zwischen der Information und persönlichen Erfahrungen;
- sozial durch Lernen mit und von anderen

Diese Strategien scheinen mit der Theorie der multiplen Intelligenzen zu korrespondieren.

Im Folgenden werden einige der physiologischen Besonderheiten jüngerer Schulkinder dargestellt, die möglicherweise für den frühen Fremdsprachenunterricht relevant sind: Der erste Gestaltwandel mit einer Streckung des gesamten Körpers und beschleunigtem Wachstum der Extremitäten ist vollzogen. Die Handwurzelknochen haben durch vermehrte Kalkeinlagerungen eine größere Stabilität erhalten (Lompscher 1975: 82). Körperkraft und psychomotorische Leistungsfähigkeit erfahren einen bedeutsamen Zuwachs (Nickel in Peter-Koop 1998: 27). Dieses Potential für die Entwicklung der fein- und grobmotorischen Fähigkeiten des Kindes (z.B. Schreiben, Rechts-Links-Koordination) könnte letztlich den Spracherwerbsprozess beeinflussen, wenn die oben genannten Beziehungen zwischen den Hemisphären des Gehirns und die verschiedenen Arten der Speicherung von Informationen in Betracht gezogen werden. Es treten Indizien für das Phänomen der bereichsspezifischen Begabungsentwicklung auf (Häuser/Schaarschmidt in Peter-Koop 1998: 29), d.h. bei einigen Schülern zeigen sich deutliche Diskrepanzen zwischen der mathematischen und sprachlichen Leistungsfähigkeit. Kinder im frühen Alter benötigen für den Erwerb und die Verarbeitung von Sprache nur einen Abschnitt der vorderen Gehirnregion, die sogenannten Broca-Areale, während Erwachsene beim Erwerb von Sprachen erst zusätzlichen Speicher schaffen müssen. Darüber hinaus verfügen Kinder über die „nahezu uneingeschränkte Fähigkeit, die Tonqualität von Lauten zu erkennen, zu unterscheiden und zu reproduzieren“ (Bliesener/Edelenbos 1998: 9). Dies und das vorwiegend bildgesteuerte Gedächtnis scheinen die erstaunlichen Leistungen jüngerer Kinder beim Spracherwerb zu erklären.

2.2 Wie Kinder lernen

Angesichts der Fülle theoretischer Erklärungsversuche bezüglich der kognitiven Entwicklung von Kindern bis ins Schulalter erscheint es für die Zwecke dieser Arbeit angebracht, die Erörterung auf zwei einflussreiche Positionen zu beschränken, einerseits die Theorie des Schweizer Zoologen und Psychologen Jean Piaget, andererseits die des sowjetischen Psychologen Vygotsky.

2.2.1 Der einsame Forscher

Piaget's theory of cognitive development is considered the most important to emerge from the study of human development...It is perhaps the most controversial theory as well. (Keenan 2002: 119)

Der Annahme folgend, dass menschliche Wesen wie alle lebenden Organismen Teil der Natur sind und ihrer Entwicklung demzufolge allgemeine Naturgesetze zugrunde liegen, untersuchte Piaget menschliches Verhalten im Kontext des Verhaltens anderer Lebewesen (Donaldson 1978: 130). Nach Piaget ist die Fähigkeit, "sich in zunehmend befriedigender Weise an seine Umwelt anzupassen" (Thomas/Feldmann 1994: 170) entscheidend für die Entwicklung aller Lebewesen, da die Effizienz der Interaktion mit der Umwelt die Überlebenschancen des Organismus zu bestimmen scheint. Die Besonderheit des Menschen im Vergleich mit anderen Lebewesen liegt für Piaget in seiner Intelligenz und in seiner *capacity for flexible responsive change* (Donaldson 1987: 131). Den Prozess der Anpassung an die Umwelt nennt Piaget Adaptation. Dieser Prozess beinhaltet:

Assimilation der Einbezug eines äußeren Elements in ein sensomotorisches oder begriffliches Schema des Subjekts (Piaget in Thomas/Feldmann 1994: 173), und

Akkommodation die Veränderung bestehender Schemata, damit eine Assimilation derjenigen Ereignisse erfolgt, die ansonsten unverständlich blieben (Thomas/Feldmann 1994: 174).

Beide Prozesse erscheinen eng verbunden. Ein Kleinkind beispielsweise, das lernt, mit dem Löffel zu essen, erweitert einerseits durch Einbeziehung eines neuen Elements in sein sensomotorisches Schema seine Verhaltensmöglichkeiten. Andererseits werden neue Nahrungsmittel für das Kind zugänglich gemacht, so dass sich das bestehende Schema „essbare Dinge“ verändert. In ihrer Wechselwirkung tragen Assimilation und Akkommodation zur Entwicklung von Individuen und in historischem Kontext von Arten bei. Piaget maß der Idee besondere Bedeutung bei, dass Adaptation ein Prozess mit einem aktiven Subjekt sei. Daher richteten sich seine Untersuchungen des menschlichen Denkens auf "individuals (that) are actively involved right from birth in constructing personal meaning, that is their own personal understanding, from their experiences" (Williams/ Burden 1997: 19).

In Piagets Psychologie spielen sowohl die Vererbung und Reifung als auch die körperliche Interaktion mit der Umwelt und die soziale Vermittlung eine Rolle. Durch körperliche Reifung entsteht das Potential für die Entwicklung, die vorher nicht hätte stattfinden können, beispielsweise der oben erwähnte Zusammenhang zwischen Entwicklung des Skelettsystems und Erlernen des Schreibens. Inwieweit dieses Potential zur Anwendung kommt, hängt aber

von den Erfahrungen des Kindes ab, die es durch Interaktion mit seiner Umwelt erworben hat.

Einen Schwerpunkt der Piagetschen Forschung bildeten die körperlichen Erfahrungen durch „Beobachten und Manipulation, durch Zuhören, Riechen usw.“ und „die Menge der Schlussfolgerungen, die es zieht, wenn durch individuelle Aktionen neue Geschehnisse eintreten und Objekte beeinflusst werden“ (Thomas /Feldmann 1994: 176). Obwohl Piaget die Ansicht vertrat, dass die kognitive Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess sei (Bennet/Dunne 1994: 51), ist eine der Grundannahmen seiner Arbeit die Existenz von bestimmten Entwicklungsstufen. Diese Stufen werden nach Piaget charakterisiert als “periods in which the child’s cognitive structures are qualitatively similar” (Keenan 2002: 121). Sie treten bei allen Kindern in der gleichen Reihenfolge auf, unabhängig von kulturellen und sozialen Normen. Für individuelle Unterschiede in der Geschwindigkeit, mit der die Stufen durchlaufen werden, sieht Piaget zwei Ursachen: *inherited traits* oder *particular environmental influences* (Piaget in Keenan 2002: 121). Die vier Entwicklungsstufen werden von Thomas und Feldmann (1994: 178-190) beschrieben:

Stufe 1 (sensomotorische Periode): Diese Stufe beginnt mit der Geburt und dauert etwa bis in das zweite Lebensjahr an. Die Handlungen des Kindes entwickeln sich auf der Grundlage angeborener Reflexe hin zu ersten „adaptiven Aktionen“. Das Kind entwickelt im Umgang mit einfachen Gegenständen wie Bausteinen, Stöckchen o.ä. seine motorischen Fähigkeiten und gewinnt Erkenntnisse über seine Umwelt. Dabei bleiben seine Vorstellungen egozentrisch. „Alles Geschehen dieser Welt ist Resultat seiner Wünsche und Aktionen“. Am Ende der sensomotorischen Stufe, wenn das Kind in der Lage zu sein scheint, gezielt Gegenstände als Werkzeug zur Befriedigung seiner Bedürfnisse einzusetzen, hält Piaget es für „fähig, in den Rahmen der Sprache eingespannt zu werden und sich so mit Hilfe sozialer Einflüsse und Anregungen in die rationale Intelligenz zu begeben.“

Stufe 2 (präoperationale Denkperiode): Vom zweiten bis zum siebenten Lebensjahr spielen direkte Wahrnehmung und egozentrischer Sprachgebrauch eine bedeutende Rolle beim Problemlösen. Die geistige Tätigkeit ist noch eng an die Wahrnehmung von und das Handeln mit Objekten gebunden. Beim Schlussfolgern unterlaufen den Kindern oft Irrtümer, weil Kinder dieser Entwicklungsstufe nach Piaget in der Zentration befangen sind. Ihr Denken scheint wesentlich von dem Aspekt einer Erscheinung beeinflusst zu sein, den sie unmittelbar wahrnehmen. Kinder erkennen z.B. nicht die Invarianz einer Menge bei Änderung der Anordnung, oder die Kompensation verschiedener Dimensionen eines Objekts. Piaget interpretiert sprachliche Äußerungen der Kinder auf dieser Stufe zum einen als soziale Kommunikation, z.B. jemanden um etwas bitten. Den größeren Teil des Sprachgebrauchs hält Piaget jedoch für egozentrisches Reden, auch wenn es in Gruppensituationen auftritt. Er nennt dieses Phänomen „kollektiven Monolog“.

Stufe 3 (konkret-operationale Periode): Zwischen dem siebenten und zwölften Lebensjahr führt das Kind mit direkt wahrnehmbaren, vorstellbaren Objekten gedankliche Operationen aus. Es kann sich z.B. vorstellen, dass zwei Mengen von Äpfeln vereinigt werden können, und dass diese Menge wieder in zwei Teilmengen zerlegt werden kann. Die Kinder erkennen, dass Objekte mehrere Eigenschaften haben können, und sind in der Lage, anhand verschiedener Kriterien Objekte zu ordnen und Reihen zu bilden. Sie entwickeln Verständnis für kausale Zusammenhänge. Zunehmende Spracherfahrung und Sozialisation führen zu einer objektiveren Sichtweise auf die Umwelt und zu mehr Verständnis für die Mitmenschen.

Stufe 4 (formal-operationale Periode): Vom elften Lebensjahr an wird dem Kind der „Umgang mit Hypothesen und das Nachdenken über Aussagen, die von der konkreten und aktuellen Feststellung losgelöst sind, möglich“. Faktorenkombinationen und

Transitivität charakterisieren die Denkweise des Heranwachsenden. Thomas und Feldmann (1994: 177) halten es für angemessener, von einer Anzahl verschiedener Serien zu sprechen, von denen jede auf einen Aspekt der Entwicklung Bezug nimmt, z.B. die Entwicklung des räumlichen Vorstellungsvermögens oder des Mengenbegriffs.

Piagets Theorie scheint aus mehreren Gründen die Arbeit von Lehrern, Psychologen, Lehrbuchgestaltern und Lehrerfortbildnern entscheidend beeinflusst zu haben:

Piaget beschäftigte sich mit Fragen von grundlegendem Interesse, wie z.B. der Entwicklung des menschlichen Denkens und dem Aufbau kognitiver Strukturen, wobei er eine Vielzahl von Aspekten der menschlichen Entwicklung in einer in sich geschlossenen Theorie zusammenführte (Keenan 2002: 119). Piaget und seine Mitarbeiter haben zahlreiche Problemsituationen entwickelt, in denen die Reaktionen von Kindern auf ihre Umwelt beobachtet werden können. Durch entsprechende Versuche konnten seine Theorien auf eine breite empirische Basis gegründet werden. Da die Versuche mit einfachen Mitteln die Entwicklung des kindlichen Denkens zu veranschaulichen scheinen, sind sie für an der Erziehung beteiligte Erwachsene nachvollziehbar und möglicherweise überzeugend. Obwohl – oder weil - Piagets Theorie bis heute von großer Bedeutung für die pädagogische Arbeit zu sein scheint, fanden seine Methoden und Schlussfolgerungen zahlreiche Kritiker.

“Piaget took logical reasoning to be the central factor of intelligence” (Fisher 1990: 8). Er orientierte sich damit an der traditionellen westeuropäischen Auffassung von Intelligenz. Dabei wurden andere Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung vernachlässigt. Die Erkenntnis, “young children thought in physical rather than abstract terms” führte zu der Schlussfolgerung “they could only think that way” (Fisher 1990: 7). Die ausschließliche Betonung des Lernens auf der Grundlage individueller Erfahrungen im Umgang mit physikalischen Objekten schränkt die Rolle der Förderung der Entwicklung des Kindes durch Eltern und Lehrer ein. Dies mag sich in einem Gefühl der Hilflosigkeit oder Frustration gegenüber erzieherischen Problemen äußern und findet seinen Ausdruck in Äußerungen wie „systematischer Grammatikunterricht hat vor dem 12. oder 13. Lebensjahr somit keinen Sinn“ (Schenk-Danziger 2002: 224) oder „Schüler der Grundschule sind von ihrer Entwicklung her noch nicht in der Lage, mit Hilfe bewussten Beobachtens und Vergleichens die unterschiedlichen Klang –und Schriftbilder von Wörtern zu differenzieren“ (Karbe 2001: 31).

Verschiedene Forschungsergebnisse scheinen allerdings zu belegen, dass das Lernpotential selbst sehr junger Kinder weitaus höher ist als von Piaget angenommen:

- Maria Montessori bewies in ihrer Arbeit mit vierjährigen Kindern, dass diese abstrakte Zeichen - die Schrift – nutzen können, um zu kommunizieren (Vygotsky 1978: 117). Ähnliche Ergebnisse des Schriftspracherwerbs im Kindergarten- und Grundschulalter –“at 9 years old they are at a level to do the Cambridge First Certificate of English“ - beschreibt Wingate (2000: 44).

- Deutliche Ansätze sprachlich-logischen Denkens wurden bereits bei fünf- bis sechsjährigen Kindern festgestellt. Es zeigte sich dabei eine enge Abhängigkeit der Entwicklung des logischen Denkens von den Anforderungen, die an das Kind gestellt wurden (Erlebach/Ihlefeld/Zehner 1974: 250).

- Nur wenige Wochen alte Kinder zeigten ihre Sensitivität gegenüber numerischen Gegebenheiten ihrer Umwelt und ihre Fähigkeit, Anzahlen bis zu vier mental zu repräsentieren. Fünf Monate alte Babys sind in der Lage, Effekte von Addition und Subtraktion auf die Anzahl der Objekte ihrer Umgebung zumindest für kleine Zahlen

wahrzunehmen (Lorenz in Peter-Koop 1998: 61).

- Sechs- bis siebenjährige Kinder sind in der Lage, beim Erfassen von Zahlbeziehungen zu abstrahieren und zu verallgemeinern, wenn z.B. Zahlen zerlegt oder addiert werden (Lompscher 1975: 317).

- Durch eine Modifizierung der Aufgabenstellung von Piagets *mountain task* gelang es nach zuweisen, dass schon Dreijährige Motive und Absichten anderer Personen gedanklich nachvollziehen können: „Now it is worth observing that the appreciation of such a complementary pair of intentions, however simple and elementary, calls already for an ability to decentre“ (Donaldson 1987: 25).

- Beobachtungen des Spielverhaltens zwei- bis fünfjähriger Kinder ergaben, dass zunehmend verbundenes oder kooperatives Spiel auftritt, welches als Indikator für ein Mehr an sozialer Kompetenz angesehen werden kann (Schneeweiß/Schmidt 1989: 145). Selbst sehr kleine Kinder zeigen „Formen von Verhalten, die sie Teilen nennen....Diese Verhaltensweisen zeigen ein Einfühlen in andere und den Wunsch an, die eigenen Perspektiven oder Interessen mit anderen zu teilen“ (Staub in Schneeweiß/Schmidt 1989: 145)

Diese Beobachtungen scheinen auf den ersten Blick nicht mit denen Piagets übereinzustimmen. Zieht man aber die Bedingungen in Betracht, unter denen die Kinder beobachtet wurden, wird deutlich, dass die Art der Aufgabenstellung, Motivation und Erfahrungen der Kinder sowie die Umgebung, in der die Beobachtungen gemacht wurden, die Ergebnisse der Untersuchungen beeinflusst zu haben scheinen.

In Piagets Theorien scheinen Sprache und soziale Kontakte eine eher untergeordnete Rolle in der kognitiven Entwicklung des Kindes zu spielen. Piaget behauptet „that cognitive development is at the very centre of the human organism and that language is dependent upon and springs from cognitive development“ (Brown 2000: 37). Obwohl *aktives* Handeln nach Piaget entscheidend für die kindliche Entwicklung ist, scheint sich für ihn der Begriff Aktivität hauptsächlich auf isoliertes Manipulieren mit Objekten im Verhältnis zu Zeit und Raum zu beziehen. Piaget akzeptiert einen Einfluss der sozialen Bedingungen auf die Geschwindigkeit der Entwicklung (Donaldson 1987: 141). Zugleich vertritt er die Auffassung „that any social facilitation of development only works when the child’s own understanding is in an appropriate state of readiness for change“ (Wood 1988: 16). Piaget interpretiert Sprache als Zeichensystem, das Handlungen begleitet, aber den Denkprozess nicht wesentlich vorantreibt. Seiner Meinung nach wird ein Kind, so lange es sich nicht in die Denkweisen anderer Menschen hineinversetzen kann, kaum Entwicklungsfortschritte durch soziale Interaktion mittels Sprache erzielen, da es nicht in der Lage ist, zu verstehen, was ihm erklärt wird. „What Piaget failed to emphasise was the central role that language has to play in developing a child’s understanding and the essential role of adults“ (Fisher 1990:8).

2.2.2 Das soziale Wesen

A quiet revolution has taken place in developmental psychology in the last decade... we have begun to think again of the child as a social being. (Bruner/Haste 1987: 1)

Der Mensch entwickelt sich offenbar nicht in Isolation von seiner physischen und sozialen Umgebung. Es ist eine Grundannahme der historischen Materialisten, dass das gesellschaftliche Leben einen bedeutenden Einfluss auf das menschliche Verhalten hat: „Es ist nicht das Bewusstsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewusstsein bestimmt“ (Marx/Engels 1956: 8, 9). Entwicklung wird auf dialektische Weise interpretiert als „unceasing process of formation and destruction, an unending ascent from lower to the higher“ (Engels in Vygotsky 1978: 120). In diesem Prozess schlagen quantitative (evolutionäre) in qualitative (revolutionäre) Veränderungen um. Mit dem Entstehen des Neuen werden bestimmte Züge des Alten dialektisch negiert und treten auf höherer Stufe wieder auf. Daher wird diese Besonderheit der Entwicklung oft durch eine Spiralförmigkeit symbolisiert.

Der sowjetische Psychologe Vygotsky gründete seine Forschung auf den Theorien der Historischen Materialisten. Er ist mit Engels (in Marx/Engels 1968: 498) der Ansicht, „...die Veränderung der Natur durch den Menschen, nicht die Natur als solche allein, ist die wesentlichste und nächste Grundlage des menschlichen Denkens.“ Diese Veränderung der Natur wird vom Menschen mit Hilfe von Werkzeugen vollzogen, so dass die geplante Schaffung, Aufbewahrung und Benutzung von Werkzeugen als ein Kriterium für die Unterscheidung zwischen Mensch und anderen lebenden Organismen angesehen werden kann. Die Herstellung und Benutzung von Werkzeugen scheint von großer Bedeutung für den spezifisch menschlichen Gang der Entwicklung zu sein. Wie Werkzeuge existieren auch Zeichensysteme (Sprache, Zahlen) immer in einem historischen und sozialen Kontext. Indem er den Gebrauch von Werkzeugen und von Zeichensystemen durch Kinder analysierte, versuchte Vygotsky zu erklären, wie Kinder sich die Errungenschaften der menschlichen Gesellschaft zu eigen machen. Er erkannte, dass die körperliche Entwicklung des Kindes und der Grad der Beherrschung des Gebrauchs von Werkzeugen und Zeichensystemen entscheidend für seine Aktivität sind. Eine neue Qualität ist erreicht, wenn „speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge“ (Vygotsky 1978: 24). Aus seinen Beobachtungen zog Vygotsky (1978: 26) die Schlußfolgerung, dass die Sprache für Kinder ein Mittel zur Lösung praktischer Aufgaben sein kann. Worte können Gegenstände ersetzen, die dem Kind in der aktuellen Situation nicht zur Verfügung stehen, so dass es seine Handlungen zumindest planen und geistig vorweg nehmen kann. Durch den Gebrauch von Worten wird das Kind also unabhängiger von der konkreten Situation. Die Sprache befähigt das Kind, mit anderen Personen in Kontakt zu treten und beispielsweise um Hilfe zu bitten. Später in seiner Entwicklung, internalisiert das Kind diese soziale Form der Sprache. Es spricht mit sich selbst und beginnt so, sein Verhalten zu werten und zu kontrollieren, welches also durch die sozialen Erfahrungen des Kindes beeinflusst wird. Da den Kindern gegenwärtig qualitativ neue Werkzeuge zur Veränderung ihrer Umwelt zur Verfügung stehen, wie z.B. elektronische Spielzeuge und Computer, werden motorische Aktivitäten und aktiver Sprachgebrauch möglicherweise verändert oder eingeschränkt. Es wäre zu untersuchen, inwieweit diese geänderte soziale und kulturelle Situation die Entwicklung der Kinder beeinflusst.

Soziale Interaktion spielt eine wichtige Rolle in Vygotskys Modellvorstellung von zwei Zonen in der Entwicklung des Kindes: Die *Zone der aktuellen Leistung* umfasst das, was sich das Kind auf Grund der bisherigen Entwicklung aus seiner Umwelt bereits angeeignet hat,

Handlungen, die es vollständig selbständig ausführen kann (Lompscher 1975: 24). Die *Zone der nächsten Entwicklung* definiert Vygotsky (1978: 86) als

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Für Kinder im Vorschulalter bis etwa zum Alter von 6 Jahren erwächst im Spiel die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung. Vom Bedürfnis nach Tätigkeit hervorgerufen, sind seine Quellen Nachahmung und Erfahrung. In der Benutzung von Gebrauchsgegenständen und Spielzeugen eignet sich das Kind typisch menschliche Handlungsformen und Verhaltensweisen an. Je mehr das Kind im Spiel die Sprache nutzt, umso mehr werden soziale Beziehungen seiner Umwelt in das Spiel einbezogen. Indem im Rollenspiel das Verhalten Erwachsener imitiert wird, Gegenstände oder Worte Arbeitsmittel aus der Welt der Erwachsenen ersetzen und soziale Regeln aufgestellt und befolgt werden, eignet sich das Kind die Bedeutungen der Dinge und Erscheinungen an und lernt gleichzeitig, seine Handlungen selbst zu regulieren (Petrowski 1974: 184). „In play,...the child behaves beyond his average age and moves forward essentially” (Vygotsky 1978: 103). Gegen Ende der Vorschulzeit nehmen Regelspiele einen breiteren Raum ein, in denen die Handlungen verstärkt durch abstraktere Forderungen gesteuert werden, z.B. Erlernen der Spielregeln. Nach Petrowski (1974: 183) ist Ziel dieser Spiele nicht nur die Tätigkeit selbst, sondern deren Ergebnis, das Gewinnen. Damit nähert sich der Charakter der Spiele dem des schulischen Lernens und der Arbeit. Das Lernen in der Schule stellt einen qualitativ neuen Prozess dar (Leontjew/Luria in Vygotsky 1978: 131). Das Kind eignet sich die Schriftsprache und das Zahlensystem an, welche Zeichensysteme auf einem abstrakteren Niveau darstellen. Der konkrete Verlauf der Lerntätigkeit scheint wesentlich vom Einfluss des Lehrers abzuhängen: „Selbst bei einfachen Formen des Lernens schaltet sich der Erwachsene aktiv in die Handlung ein, die das Kind vollzieht...Die Handlung wird gleichsam zwischen den Lehrenden und den Lernenden aufgeteilt. Diese Etappe des Erlernens einer Handlung bezeichnet Vygotsky als Zusammenarbeit (Leontjew in Lompscher 1975: 24).“

Im Prozess der Zusammenarbeit wird das Kind selbständiger, bis es sich die Handlung vollständig angeeignet hat. Von diesem neuen Niveau der geistigen Entwicklung aus eröffnen sich ihm wieder neue Möglichkeiten der nächsten Entwicklung. In enger Beziehung zu Vygotskys Theorie scheint die von dem amerikanischen Psychologen Jerome Bruner entwickelte Idee des *scaffolding* zu stehen, welche eine *special quality of this (adult) guidance* (Maybin/ Mercer/ Stierer 1992: 187) darstellt. Hier wird die Sprache als wichtiges Mittel zur Unterstützung des Kindes angesehen. Die Sprache des Lehrers, die Art von Fragen, die er stellt, Diskussionen von Konzepten und Feedback gegenüber dem Kind scheinen entscheidend für den Lernerfolg zu sein.

Die Interpretationen der Theorien Vygotskys und anderer sowjetischer Psychologen mögen in der Vergangenheit dazu geführt haben, dass die Möglichkeiten, die die Gesellschaft bei der Bildung und Erziehung junger Menschen hat, teilweise überschätzt wurden. Dies zog zum Teil gesellschaftliche Kritik nach sich an Lehrern, die es beispielsweise nicht vermochten, lese-rechtschreibschwachen Kindern im Rahmen ihres Unterrichts zu befriedigenden Rechtschreibleistungen zu führen oder Linkshänder umzuerziehen. Selbstzweifel bei Lehrern, Erziehern und Eltern, Frustration bei den betroffenen Kindern sind mögliche Folgen. Bruners Vorstellung „one could teach anything to any child at more or less any point“ (Shorrock 1991: 269) erscheint daher sehr optimistisch, betont aber doch den Fakt, dass zielgerichtetes Lehren und Lernen die Entwicklung des Kindes bedeutend befördern kann.

2.3 Wie Kinder Sprachen lernen

2.3.1 Funktionen von Sprache

Nach Bleyhl (2000: 11) tritt Sprache in „dreierlei Gestalt“ auf:

- als äußere, direkt beobachtbare Sprache, akustisch in Form von Lauten oder visuell in Form von optischen Zeichen;
- als innere, mentale Sprache, welche die Interpretation der sinnlich wahrnehmbaren Symbole umfasst und als Werkzeug des Denkens beschrieben wird;
- als sprachliche Beschreibung der sinnlich wahrnehmbaren Sprache, beispielsweise Grammatiken.

Petrowski (1974: 207) nennt als die Grundfunktionen der Sprache:

- Sprache als Mittel der Kommunikation und Steuerung menschlichen Verhaltens;
- Sprache als Instrument geistiger Handlungen (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken, Vorstellung);
- Sprache als Mittel der Existenz, der Vermittlung und Aneignung der gesellschaftlichen historischen Erfahrungen.

Verschiedene Definitionen des Begriffs Sprache werden von Brown (2000: 5) zusammengefasst:

Language is systematic.

Language is a set of arbitrary symbols which are primarily vocal, but may also be visual and have conventionalized meanings to which they refer.

Language is used for communication.

Language operates in a speech community or culture.

Language is essentially human, although possibly not limited to humans.

Language is acquired by all people in much the same way; language and language learning both have universal characteristics.

2.3.2 Erwerbssequenzen beim Erstspracherwerb

Lightbown/Spada (1999: 1) bezeichnen den Erwerb von Sprachen als einen der beeindruckendsten und faszinierendsten Aspekte der menschlichen Entwicklung. Fromkin/Rodman (1993: 394) beschreiben die Komplexität des Prozesses:

Before they can add $2 + 2$, children are conjoining sentences, asking questions, selecting appropriate pronouns, ... and using syntactic, phonological, morphological, and semantic rules of the grammar.

Diese erstaunliche Leistung der Aneignung der Muttersprache in einer relativ kurzen Zeit scheint bei den Kindern aller Völker in ähnlicher Art und Weise abzulaufen. Lightbown/Spada (1999: chapter 1) beschreiben Entwicklungsstufen im Mutterspracherwerb,

die universal zu sein scheinen:

Bereits im ersten Vierteljahr produziert der Säugling verschiedene Laute. Ab dem zweiten Vierteljahr geht er dazu über, rhythmische Silbenketten zu bilden (*babbling*). Dass die Lautproduktion bei Zuwendung verstärkt wird (Schneeweiß/Schmidt 1989: 88), deutet darauf hin, wie wichtig Kontakt und Kommunikation für den Säugling sind. Eine lange Phase des Hörverstehens, der Erfahrung der Sprache im Gebrauch (Inkubationszeit, *silent period*) kann der Sprachproduktion vorausgehen: „Der neuronale Apparat bedarf...offenbar einer Adaptionszeit, um das Zufällige vom Allgemeinen zu trennen“ (Bleyhl 2003: 53). Erst gegen Ende des ersten Lebensjahres werden bestimmte Silbenverdopplungen benutzt, die als Vorstufe zu ersten Wörtern angesehen werden können. Hier beginnt das Kind, Klang und Bedeutung einander zuzuordnen. Ein-Wort-Sätze können je nach Intonation verschiedene Absichten oder Wünsche ausdrücken. Sprache wird also bereits auf dieser Stufe für kommunikative Zwecke eingesetzt. Im zweiten Lebensjahr bildet das Kind erste Zwei-Wort-Sätze. Obwohl darin kaum Artikel, Präpositionen, Endungen für die Mehrzahl oder die Fälle vorkommen, werden doch grammatische Beziehungen ausgedrückt. „Julia Ball“ kann zum Beispiel eine Subjekt-Objekt-Relation ausdrücken („Julia will den Ball haben“.), oder eine possessive Beziehung („Das ist Julias Ball“.) Später werden diese typischen „Telegramm“-Sätze länger. Die Benutzung bestimmter grammatischer Morpheme, Verneinungen und Fragebildung entwickeln sich in einer bestimmten Reihenfolge, beispielsweise geht die Frage „Was?“ der Frage „Warum?“ voraus (Aksarina in Schneeweiß/Schmidt 1989: 128). Im Englischen wird das *Plural-s* vor dem *3rd person s* benutzt (Lightbown/Spada 1999: 5). Etwa ab dem vierten Lebensjahr ähnelt die Sprache des Kindes in Grammatik und Satzbau der des Erwachsenen. Eine neue Qualität der Sprachentwicklung wird erreicht, wenn das Kind fähig ist, Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, die Regelmäßigkeit der Sprache zu verstehen, grammatische Gesetzmäßigkeiten reflektierend zu erfassen und schließlich Sprache bewusst zu gestalten (Schenk-Danzinger 2002: 224). Andere Aspekte des Sprachgebrauchs wie Qualität und Quantität des Verstehens, des Nachahmens, des Wortschatzes und der Benutzung der Sprache in der Kommunikation mit Erwachsenen und anderen Kindern scheinen sich ähnlich gesetzmäßig zu entwickeln (Aksarina in Schneeweiß/Schmidt 1989: 128).

2.3.3 Theorien zum Erstspracherwerb

Verschiedene Theorien versuchen die Aneignung der Muttersprache zu erklären. Nach Ansicht der Behaviouristen eignen sich Kinder eine Sprache durch *imitation, practice, feedback on success, and habit formation* (Lightbown/Spada 1999: 9) an. *Imitation* meint hier “word-for-word repetition of all or part of someone else’s utterances”. *Practice* bedeutet „repetitive manipulation of form“. Sprache wird also durch fortgesetztes Wiederholen der gehörten Äußerungen erworben, abhängig davon, inwieweit die Nachahmungsbemühungen durch die Umwelt positiv oder negativ bekräftigt werden. Beobachtungen von Kleinkindern haben gezeigt, dass einige Wörter oder Wendungen häufig wiederholt werden, dass aber der Anteil der Wiederholungen an der gesamten Sprachproduktion des Kindes verschieden sein kann - unter 10% bis zu 40%. Dass Imitation beim Spracherwerb eine Rolle spielt, zeigt sich auch darin, dass Kinder üblicherweise den Dialekt sprechen, der in ihrer Umgebung vorkommt, und dass sie Wörter oder Wendungen ähnlich betonen wie ihre Eltern. Die Kinder scheinen aus dem Gehörten auszuwählen, was ihrem gegenwärtigen geistigen Entwicklungsstand entspricht (Lightbown/Spada 1999: 11). Dreijährige werden zum Beispiel bereit und in der Lage sein, kurze Reime oder Lieder zu wiederholen, nicht aber Gespräche der Erwachsenen über Politik und Wirtschaft. Diese Beobachtung mag Piagets Ansicht entsprechen, dass Sprache ein Ausdruck bereits angeeigneten Wissens ist, und dass

sprachlicher Input nicht sinnvoll ist, wenn er über dem Niveau des Kindes angeboten wird. Unter diesem Gesichtspunkt erscheinen auch Belehrungs- und Korrekturversuche für den Spracherwerb nicht sonderlich effizient zu sein: „Children often ignore the correction, continuing...their own way of saying things“ (Lightbown/ Spada 1999: 16). Die Umwelt des Kindes spielt offenbar eine bedeutende Rolle für den Spracherwerb – sei es als Vorbild für die Imitation durch das Kind, als Quelle der Bekräftigung oder als Ort der sozialen Beziehungen und Kommunikation. Wells (1987: 15) fand in seinen Untersuchungen “a very great degree of similarity that exists between children and families, if not in detail then at least in broad outline”. Er vermutet einen Grund dafür in

the repetitiveness of the everyday life of a young child: Meals, dressing and undressing, and the performance of bodily functions....and a concern with safety – both the child’s and that of the property of other members of the family.

Im Ergebnis erscheinen die gleichen Redewendungen immer wieder und die ersten Äußerungen der Kinder ähneln sich in Inhalt und Form. Einige Charakteristika des Spracherwerbsprozesses lassen sich allerdings nicht ausreichend mit Umwelteinflüssen erklären:

Between the ages of five and seven, children from diverse backgrounds reach the same stage of grammar acquisition, irrespective of whether their parents talk to them constantly or whether they are...seldom spoken to (Fromkin/Rodman 1993: 405).

Die Sprachbeispiele, die die Kinder aus ihrer Umwelt aufnehmen, können fehlerhaft sein und enthalten nicht alle sprachlichen Regeln und Muster, die die Kinder letztendlich beherrschen (Lightbown/Spada 1999: 17). Das Konzept von *imitation* and *practice* kann keine Erklärung dafür liefern, wie Kinder Sätze bilden, die sie so noch nie gehört haben:

There are no known principles of association or reinforcement, and no known sense of generalisation that can begin to account for this characteristic „creative” aspect of normal language use (Chomsky in Stern 1983: 300).

Bekräftigungen im Sinne von Korrekturen grammatischer Fehler erscheinen eher selten: “It is truth value rather than syntactic well-formedness that chiefly governs explicit verbal reinforcement by parents” (Fromkin/Rodman 1993: 404). Trotzdem sollten die meisten Kinder zum Schuleintritt im Wesentlichen grammatisch richtig sprechen. Allerdings zeigen sich bei Erstklässlern unterschiedlichster Herkunft und Vorerfahrung immer häufiger Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung (Marx/Steffen 1990: 12).

Chomsky und andere entwickelten die Theorie einer *innate disposition to process linguistic data, a faculté de langage or language acquisition device (LAD)* (Stern 1983: 302). Chomsky (in Fromkin/Rodman 1993: 412) schlussfolgert

because of... the striking uniformity of the resulting grammars, and their independence of intelligence, motivation, and emotional state...that the general features of language structure reflect, not so much the course of one’s experience, but rather the general character of one’s capacity to acquire knowledge.

Die dem Spracherwerb in den ersten Lebensjahren zugrunde liegenden und für alle Sprachen gültigen Prinzipien werden als *Universal Grammar* bezeichnet (Fromkin/Rodman 1993: 413). Man geht davon aus, dass das menschliche Gehirn für den Spracherwerb vorgeprägt ist, so dass jüngere Kinder in der Lage sind, sich Sprachen relativ unbewusst, ohne formale

Instruktionen anzueignen. Diese Fähigkeit scheint allerdings zeitlich begrenzt zu sein: “The LAD works successfully only when it is stimulated at the right time” (Lightbown/Spada 1999: 19).

Diese Zeit wird als *Critical Age* bezeichnet. Eine von Lenneberg auf empirischer Grundlage erarbeitete neurologische Erklärung führt zu dem Schluss, dass ein natürlicher Spracherwerb nach der Pubertät nicht mehr möglich ist (Edmondson/House 2000: 186). Fälle von Kindern, die ihre ersten Lebensjahre in sozialer Isolation verbrachten („Victor“ – gefunden in Frankreich 1799; „Genie“ – gefunden in Kalifornien 1970), scheinen zu belegen, dass Kinder ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr in der Lage sind, volle sprachliche Kompetenz zu erwerben, selbst wenn sie dann professionelle Hilfe beim Spracherwerb erhalten. Forschung auf dem Gebiet des Erwerbs der Zeichensprache scheinen Chomskys Theorie wie auch die *Critical Age Hypothesis* zu bestätigen. Es wurde beobachtet, dass Menschen, die nicht in der Lage sind, gesprochene Sprache zu verstehen, sich die Zeichensprache als gleichwertigen Ersatz aneignen und benutzen können. In der Zeichensprache finden sich dieselben universellen Prinzipien bezüglich Grammatik und Syntax wie in der gesprochenen Sprache. Die Fähigkeit, eine Sprache zu erwerben, scheint also biologisch begründet und allen Menschen angeboren zu sein (Fromkin/ Rodman 1993: 421). Taubstumme Kinder, mit denen von Geburt an durch Zeichensprache kommuniziert wurde, meistern diese Sprache perfekt, nachdem sie ähnliche Stufen wie oben beschrieben durchlaufen haben. Kinder, die mit dem Erlernen der Sprache später beginnen, machen ähnliche Fehler wie Nichtmuttersprachler – ein möglicher Hinweis darauf, dass die *Critical Age Hypothesis* für gesprochene wie für Zeichensprache gilt (Lightbown/Spada 1999: 21). Nach Edmondson/House (2000: 188) könnte ein für den langfristigen Lernerfolg kritischer Zeitraum etwa zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr liegen. In Abhängigkeit davon, ob eine Zweitsprache im frühen Kindesalter oder zu einem späteren Zeitpunkt erworben wurde, lassen sich mittels Kernspintomographie Unterschiede bei der Verarbeitung von L1/L2 bezüglich der Aktivität einzelner Hirnregionen feststellen. Danach beanspruchen Erst- und Zweitspracherwerb bereits nach dem siebten Lebensjahr deutlich voneinander verschiedene Hirnregionen, in anderen Untersuchungen erst zwischen dem 13. und 16. Lebensjahr (Müller 2003: 173). Da andererseits auch erwachsene Lerner in der Lage sein können, sich Fremdsprachen erfolgreich anzueignen, ist die Existenz einer kritischen Periode umstritten (Weskamp 2003: 27).

2.4 Wie Kinder Fremdsprachen lernen

Der Erwerb der Muttersprache erfolgt bei den meisten Kindern unter ähnlichen Bedingungen - in häuslicher Umgebung, während der ersten Lebensjahre. Eine Fremdsprache kann dagegen unter unterschiedlichsten Bedingungen erlernt werden – als Bestandteil des schulischen Unterrichts oder bei Aufenthalt in einem anderssprachigen Land, von Kindern verschiedener Alterstufen und zu verschiedenen Zwecken. Nach Mindt/Schlüter (2003: 22) beruhen bisherige Verfahren des frühen Englischunterrichts auf der Annahme, dass der Spracherwerbsvorgang der Fremdsprache dem Erwerb der Muttersprache weitgehend entspreche. Es scheint jedoch inzwischen nachgewiesen, dass der muttersprachliche Spracherwerb nicht wiederholbar ist. Mindt/Schlüter (2003: 23) begründen dies mit den umfangreicheren Vorerfahrungen, den Verallgemeinerungs- und Abstraktionsfähigkeiten der Grundschüler und dem weitgehend ausgebauten System der Muttersprache, welches als Referenzsystem verwendet werden kann. Darüber hinaus spielt die begrenzte Unterrichtszeit eine Rolle, welche mit etwa 90 Minuten pro Schulwoche im günstigsten Fall nur 2% der Zeit beträgt, die einem Kleinkind beim Mutterspracherwerb zur Verfügung steht.

Ellis (1991: 4) unterscheidet *two sets of factors*, die den Prozess des Fremdspracherwerbs beeinflussen: *factors pertaining to the learner on the one hand and the learning situation on the other*. Die Wechselwirkungen dieser Faktoren mögen zu sehr individuellen und verschiedenen Erscheinungsbildern des Zweitspracherwerbs führen. Es scheint jedoch möglich, “to identify aspects that are relatively stable and hence generalizable, if not to all learners, then, at least, to a large group of learners” (Ellis 1991: 4).

2.4.1 Spracherwerb - Sprachenlernen

Der amerikanische Linguist Stephen Krashen (1987: 10) unterscheidet zwei Wege zum Erwerb einer Fremdsprache:

acquisition – a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Other ways of describing acquisition include implicit learning, informal learning, and natural learning. In non-technical terms, acquisition is “picking-up” a language.

learning – conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning.

Für Krashen ist “fluency in second language performance...due to what we have acquired, not what we have learned” (Brown 2000: 278). Seiner Meinung nach schließen sich *acquisition* und *learning* gegenseitig aus: „...learning cannot ‘become’ acquisition“ (Brown 2000: 278). Tatsächlich scheinen Erfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht vielfach zu belegen, dass das Erlernen von Regeln oder Vokabeln nicht notwendig zur fließenden Beherrschung der Fremdsprache führt. Folglich hält Krashen *acquisition* für den weitaus bedeutsameren Prozess, da nur dieser zu natürlicher und flüssiger Kommunikation führen könne: „Acquisition is more important than learning“ (1987: 32). Krashens Unterscheidung erscheint einleuchtend, wurde jedoch aus verschiedenen Gründen kritisiert:

In der Unterrichtspraxis mag es Überlagerungen beider Prozesse geben: Einerseits können Schüler unbewusst Redewendungen des Lehrers übernehmen, deren Struktur und genaue Bedeutung ihnen erst später durch formale Betrachtungen bewusst wird. Andererseits werden formal gelernte und ausreichend geübte Regeln später möglicherweise spontan in fremdsprachlicher Konversation angewendet. Es erscheint also schwierig, eine klare Trennung zwischen bewussten und unbewussten Prozessen vorzunehmen oder gar empirische Untersuchungen der Wirkungen des einen oder des anderen vorzunehmen: “There is no reason whatever to accept Krashen’s claim, in the absence of evidence. And there is an absence of evidence” (Gregg in Brown 2000: 280). Forschungsergebnisse scheinen zu belegen, dass Betrachtungen der Form der Sprache eine größere Bedeutung zukommt als von Krashen angenommen. Zumindest Erscheinungen der Zielsprache, die sich in unregelmäßiger oder unerwarteter Weise von der Muttersprache der Schüler unterscheiden oder selten auftreten, sollten den Schülern explizit nahe gebracht werden (Harley in Lightbown / Spada 1999: 15). Fromkin und Rodman (1993: 422) stellen fest, dass selbst talentierte Fremdsprachenlerner gelegentlich formale Unterweisung benötigen oder Wörterbücher und Grammatiken nutzen. Stern (1983: 20) benennt weitere Nachteile der Ausschließlichkeit, mit der Krashen die Begriffe *acquisition* und *learning* gebraucht: “...the restriction it implies for the use of the term ‘learning’ in comparison with the use of the term in psychology, and the association of ‘acquisition’ in combination with ‘language’ with the notion of permanent possession, although it is subject to continuing modifications”.

2.4.2 Erwerbssequenzen beim Fremdsprachenlernen

Lightbown/Spada (1999: 76) stellen fest, dass die Aneignung grammatischer und syntaktischer Phänomene der Fremdsprache in einer ähnlichen Reihenfolge wie die Aneignung der Morpheme durch Muttersprachler erfolgt: „Developmental sequences are similar for first and second language learners“. Krashen (1987: 12) schlussfolgert aus dieser Beobachtung, dass es für die Aneignung der Regeln einer Fremdsprache eine vorhersagbare Reihenfolge, eine *natural order* gibt, und dass diese Reihenfolge nicht davon beeinflusst wird, wann diese Regeln im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden. Forschungsergebnisse scheinen die Annahme zu bestätigen, dass bestimmte Entwicklungsstufen gleichermaßen im Erst- und im Zweitspracherwerb auftreten, und dass diese Entwicklungsstufen bei Fremdsprachenlernern mit verschiedenen Muttersprachen ähnlich sind (Lightbown/Spada 1999: 76). In der Konsequenz wird davon ausgegangen, dass „es gesetzmäßig festgelegte Abfolgen beim Erwerb bestimmter fremdsprachlicher Formen und Konzepte (gibt), die von den Unterrichtenden nicht dauerhaft umgangen werden können“ (Bach/Timm 2003: 32). Andererseits wird die zum Teil begrenzte Reliabilität und zweifelhafte Validität einiger zugrunde liegender Studien kritisiert (Edmondson/House 2000: 155), so dass die Basis der *Natural Order Hypothesis* unsicher erscheint.

2.4.3 Krashens Input-Hypothese

Nach Krashen gibt es nur einen Weg, sich eine Sprache anzueignen – *Exposure to comprehensible input* (Lightbown/Spada 1999: 39). Sprache soll entsprechend seiner Theorie durch das Verstehen von Strukturen gelernt werden, die minimal über dem gegenwärtigen Kompetenzgrad des Lerners liegen (*i+1*) und mit Hilfe des Kontextes oder außersprachlicher Mittel erschlossen werden. Ausreichend vorhandener verständlicher Input führt automatisch zum Erreichen des Niveaus *i + 1* und zur Entwicklung der Sprachproduktion (Krashen 1987: 21). Sprachlehre würde dann in erster Linie darin bestehen, durch entsprechende Simplifikationsstrategien geeignetes verständliches Input zu ermöglichen (Edmondson/House 2000: 270). Obwohl die Notwendigkeit der Bereitstellung verständlichen Inputs als für

Lehrkräfte selbstverständlich gelten kann, ist nach Edmondson/House (2000: 270) die Input-Hypothese selbst nicht haltbar, da empirische Belege nicht vorliegen und Krashens Argumenten wenig Aussagekraft zugesprochen wird. Die Verwendung einer Variablen als Bestandteil einer Summe suggeriert wissenschaftliche Exaktheit, die sich auf die Definition von $i + 1$ als „the stage immediately following i along some natural order“ (Krashen in Richards/Rodgers 1995: 132) gründet. Im Vergleich zu Vygotskys detaillierter Beschreibung der Zone der nächsten Entwicklung erscheint Krashens Definition allerdings eine auf Intuition basierende Vereinfachung eines komplexen Zusammenhanges zu sein. Die Aktivitäten des Lernalters im Spracherwerbsprozess werden nicht berücksichtigt. *Intake*, „the subset of all input that actually gets assigned to our long-term-memory store“ (Brown 2000: 280) und *output* „that...generates highly specific input the cognitive system needs to build up a coherent set of knowledge“ (de Bot in Brown 2000: 281) sind in Krashens Theorie möglicherweise nicht ausreichend berücksichtigt. „The Comprehensible Input Hypothesis ...paints a picture of learners at the mercy of the input that others offer“ (Brown 2000: 280). Sie wird als alleiniger Faktor der Komplexität des Sprachenlernens nicht gerecht (Weskamp 2003: 28).

2.4.4 Der affektive Filter

Erfahrungen von Fremdsprachlehrern zeigen, dass nicht von allen Lernenden einer Gruppe, die einem gleich großen sprachlichen Input ausgesetzt sind, gleich große Erfolge erzielt werden. Um dieses Phänomen zu erklären, nutzt Krashen (1987: 32) den Begriff *affective filter*, „an imaginary barrier which acts to prevent input from being used for language acquisition“. Krashen (1987: 31) argumentiert, dass Lerner aus verschiedenen affektiven Gründen vorhandenes Input besser nutzen können:

motivation	performers with high motivation generally do better in second language acquisition;
self-confidence	performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition;
anxiety	low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety.

Diese These mag intuitiv von manchen wenig erfolgreichen Fremdsprachenlernern bestätigt werden. Andererseits scheinen einige Lernende in Stresssituationen, wie sie z.B. in der Vorbereitung auf Tests auftreten und die durchaus mit Ängsten und Selbstzweifeln einhergehen können, deutlich mehr *input* zu verarbeiten. Bei sehr jungen Kindern, die nach Piagets Entwicklungstheorie noch relativ egozentrisch denken, sollte der affektive Filter besonders niedrig sein: „Younger children are less frightened because they are less aware of...making mistakes“ (Brown 2000: 65).

Im Alter von neun oder zehn Jahren beginnen manche Kinder Vorbehalte oder Hemmungen gegenüber fremden Sprachen zu entwickeln, teils wegen sich herausbildender Vorurteile gegenüber anderen Menschen, teils aufgrund eines veränderten Selbstverständnisses (Brown 2000: 66). Dieser „erhöhte Filter“ kann sich negativ auf den Sprachlernprozess auswirken, das heißt, dass aus dem *input* weniger *intake* resultiert. In Krashens Theorie kommt nicht zum Ausdruck, inwieweit der affektive Filter auch bei der Sprachproduktion wirksam wird. Wie das *acquisition-learning-Modell* und die *comprehensible-input-Hypothese* ist auch die *affective-filter-Hypothese* wegen der unklaren Definition zentraler Begriffe kaum durch empirische Untersuchungen überprüfbar (Edmondson/House 2000: 286). Studien zur Rolle

der Ängstlichkeit ergaben differenzierte Ergebnisse: Ängstlichkeit in Abhängigkeit von Lernfähigkeit, Lernstufe und Alter der Lernenden kann sowohl lernfördernd als auch lernhemmend wirken. Für das hier beschriebene Forschungsvorhaben erscheint relevant, dass die negative Korrelation zwischen Ängstlichkeit und Lernfortschritt sowohl bei Lernanfängern als auch bei jüngeren Lernern größer als bei älteren oder fortgeschrittenen Lernern zu sein scheint (Edmondson/House 2000: 210).

2.4.5 Weitere den Sprachlernprozess beeinflussende Faktoren

Individuelle Unterschiede zwischen den Lernern als auch zwischen Lehrkräften und deren Lehrstilen scheinen zu erklären, warum manche Lerner erfolgreicher sind als andere. Yorio (in Brown 2000: 273) klassifiziert Variablen, die den Sprachlernprozess beeinflussen können:

Alter	Für jede Altersgruppe spielen spezielle biologische, kognitive und soziale Faktoren eine Rolle, für die Altersgruppe der 5-10 Jährigen beispielsweise bestimmte Reifungsprozesse (siehe oben <i>Critical Age Hypothesis</i>) wie auch Einflüsse seitens der Eltern und Altersgefährten.
Kognition	Der Erfolg beim Sprachenlernen scheint in gewissem Maße von der generellen Intelligenz und der Sprachlerneignung abzuhängen, Kinder beginnen, bevorzugte Lernstrategien zu entwickeln (siehe oben : Theorie der multiplen Intelligenzen).
Muttersprache	Der Einfluss der Muttersprache kann durch Vergleiche und Übertragungen von sprachlichen Phänomenen den Spracherwerb fördern oder erschweren.
Input	Unter schulischen Bedingungen spielen die Art, Länge und Quelle der Unterweisungen eine Rolle, seitens der Lehrkraft speziell deren Ausbildung und Einstellung.
Affektive Faktoren	Diese können im sozio-kulturellen, egozentrischen und motivationalen Bereich angesiedelt sein.
Bisherige Ausbildung	Hier scheint vor allem wichtig zu sein, wie lange die Lerner schon an schulisches Lernen gewöhnt sind und ob und in welchem Maß die Schriftsprache bereits beherrscht wird.

Skehan (in Edmondson/House 2000: 197) untersuchte die Zusammenhänge zwischen dem Erfolg beim Fremdsprachenlernen, der Sprachlerneignung und der muttersprachlichen Leistung. Gute Sprachlerner zeichneten sich danach durch gute Gedächtnisleistungen oder kognitiv-analytische Fähigkeiten aus. Es wurde unter anderem eine Korrelation sozialer Faktoren, wie soziale Schicht und Ausbildung der Eltern, mit der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Leistung festgestellt. Bach (2003: 254) misst Kommunikationsbereitschaft, Flexibilität, Offenheit, Bereitschaft zum Experiment und Selbstkontrolle eine besondere Bedeutung für erfolgreiches Fremdsprachenlernen bei.

Unter dem Einfluss der zahlreichen relevanten Faktoren, die in der Person des Lerners selbst liegen oder aus dem Kontext erwachsen und „in ihrer Zusammenwirkung den Lernerfolg bestimmen“ (Edmondson/House 2000: 195), mögen sich unterschiedlichste Lernerbiographien entwickeln.

2.5 Zusammenfassung

Kinder im Grundschulalter sind aus physiologischer Sicht in der Lage, mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen. Aufgrund vielfältiger neuronaler Vernetzungen des sich noch in der Entwicklung befindlichen kindlichen Gehirns scheinen ein ganzheitliches Herangehen und das Einbeziehen verschiedener Arten von Input bedeutsam für den Lernerfolg zu sein. In der Diskussion der theoretischen Ansätze Piagets und Vygotskis wurde hervorgehoben, dass das Kind aktiv an seiner eigenen Entwicklung teilnimmt. Es wird vermutet, dass Kinder ein deutlich höheres Leistungspotential als das von Piaget beschriebene, in erster Linie durch Reifungsvorgänge bestimmte Niveau haben. Nach Vygotski kann die Entwicklung des Kindes durch soziale Interaktion mit Altersgefährten und vor allem mit Erwachsenen gefördert werden. Dabei scheint die Qualität des Lehrens eine entscheidende Rolle zu spielen. Einige Theorien zum Spracherwerb wurden zusammengefasst dargestellt, wobei jede der Theorien nur Teilerklärungen des komplexen Phänomens des Spracherwerbs liefert. Parallelen zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem Erlernen einer Fremdsprache scheinen offensichtlich zu sein. Aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen beim Erstspracherwerb einerseits und dem schulischen Lernen andererseits können die Gesetzmäßigkeiten des Erstspracherwerbs dem frühen Fremdsprachenunterricht jedoch nicht uneingeschränkt zugrundegelegt werden.

3 Zum Stand der aktuellen fachdidaktischen Diskussion

3.1 Vokabular

3.1.1 Begriffsbestimmung

Für diese Arbeit soll unter Vokabular (Wortschatz, *vocabulary*) *the range of words known to an individual* (Thompson 1995: 568) verstanden werden. Synonym für „Wort“ wird „Lexem“ gebraucht, „ein Begriff, der die kleinste distinktive Einheit im Wortschatz einer Sprache bezeichnet“ (Klein 2001: 259). Rezeptives (passives) Vokabular umfasst nach Gairns/Redman (1992: 64) „language items which can only be recognised and comprehended in the context of reading and listening material“. Produktives (aktives) Vokabular bezeichnet „language items which the learner can recall and use appropriately in speech and writing“ (Gairns/Redman 1992: 65). Dabei ist nach McCarthy (1994: 158) ein *language item* „any item which functions as a single unit in the lexicon.“ Dem Begriff können also sowohl einzelne Wörter wie *box* als auch als unanalysiertes Ganzes gelernte Wendungen wie *Jack-in-the-box* zugeordnet werden. Gairns/Redman (1992: 65) beziffern das rezeptive Vokabular eines Muttersprachlers auf etwa 45000 bis 60000 *items*, das produktive Vokabular liegt deutlich darunter. Eine Einteilung in passives/rezeptives und aktives/produktives Vokabular erscheint sinnvoll, wenn es um Lernumgebung und daraus erwachsende persönliche Lernbedürfnisse und -ziele geht. Klippel (2000: 24) schreibt im Zusammenhang mit dem Grundschul-Englischunterricht:

Vieles von dem, was ihnen [den Kindern] an englischer Sprache im Unterricht begegnet, werden sie rezeptiv und nicht produktiv lernen. Das bedeutet, dass sie fremde Wörter im Zusammenhang einer Geschichte oder eines Spiels genau verstehen, dass sie die Wörter aber nicht in ihren eigenen Äußerungen verwenden können.

Bliesener/Edelenbos (1998: 9) halten es allerdings für schwierig, zwischen aktiv verfügbarem und Erkennungswortschatz (Wörter, deren Bedeutung man erkennt, die beim Sprechen und Schreiben aber nicht zur Verfügung stehen) zu unterscheiden, da Kinder im Unterricht gelegentlich intuitiv den Anweisungen des Lehrers entsprechend handeln, ohne die einzelnen sprachlichen Elemente schon zu kennen.

Very often the transition of an item from a student's receptive vocabulary to his productive one is a gradual process...and indeed in many cases the decisions to be made are by no means clear-cut (Gairns/Redman 1992: 65).

3.1.2 Bedeutung der Wortschatzarbeit im frühen Fremdsprachenunterricht

Bis Mitte der 70er Jahre spielten die Belange des Wortschatzes in der eher syntaxzentrierten Fremdsprachendidaktik kaum eine Rolle (Klein 2001: 121). Rod Ellis (1991: 5) stellte 1985 fest: „Research has tended to ignore other levels of language. A little is known about L2 phonology, but almost nothing about the acquisition of lexis“.

Mit der Orientierung auf die kommunikative Kompetenz als Lernziel im Fremdsprachenunterricht rückte der Wortschatz zunehmend in den Vordergrund (Klein 2001: 122). Die Erfahrungen vieler Lehrkräfte besagen „that the single, biggest component of any language course is vocabulary“ (McCarthy 1994: viii). Nach Bleyhl (2003: 46) sind es „die Wörter und ihre Bedeutungen..., die die Syntax determinieren und nicht umgekehrt.“ Er stellt fest, dass reiche Lexik Voraussetzung für Sicherheit in der Syntax, beim Hörverstehen, Lesen, Schreiben, für das Ausdrucksvermögen und die Präzision des Denkens ist und dass ein

verfügbarer Wortschatz von etwa 400 – 500 Lexemen notwendig ist, um selbst syntaktische Produktionen vornehmen zu können. Für Finkbeiner (2003: 246) spielt das Vorwissen eine große Rolle beim Strategieeinsatz im Fremdsprachenunterricht:

Die besten Strategien nützen nichts, wenn beispielsweise der Anteil an unbekanntem Wortschatz innerhalb eines Textes größer ist als der Anteil an bekannten Wörtern. Der Text kann dann nicht mehr verstanden und Wörter können nicht mehr inferiert ... werden.

Speziell in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens scheint die Erweiterung des Vokabulars für den Lerner von besonderer Wichtigkeit zu sein: „...in the early stages of learning and using a second language one is better served by vocabulary than grammar“ (Nunan 1991: 118). Kieweg (2004: 36) beobachtete in der Arbeit mit Grundschulern: „Kein einziges Kind wünschte eine grammatische Erklärung. Alle Strukturen wurden als lexikalische Items imitiert und produziert“. Erfahrungsgemäß fragen Grundschüler häufig „Was heißt... auf Englisch?“ Parallelen zum Erstspracherwerb sind erkennbar –hier ist die Frage „Was ist das?“ eine der zuerst vom Kind verwendeten, wenn auch zum Teil in einer für Außenstehende unverständlichen Form (Fromkin/Rodman 1993: 398). In beiden Fällen ist das Kind von sich aus bestrebt, seinen Wortschatz zu erweitern. Eine intensive Wortschatzarbeit gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernens entspricht also möglicherweise den natürlichen Erwerbssequenzen und den Bedürfnissen der Kinder. Dabei soll Wortschatzarbeit durchaus nicht isoliert von Pragmatik, Grammatik und Aussprache gesehen werden, sondern in einem ganzheitlichen Verständnis von Sprachen als eines der dynamischen und untereinander vernetzten Elemente eines Ganzen (Mayer 2003: 77).

3.1.3 Auswahl des Vokabulars für den Unterricht

Acht - bis neunjährige Kinder kennen etwa 300 Morpheme des Englischen aus ihren natürlichen Umwelterfahrungen wie beispielsweise *toast, memory, jeans* (Piepho 1995: 3). Diese können das Material für erste Redeanlässe bilden. Aufbauend darauf, in Abhängigkeit von den im Unterricht zu behandelnden Themen kann ein Wortschatz erarbeitet werden, der einem kindgemäßen, schüler- und handlungsorientierten Englischunterricht dient. White (2000: 48) nennt als Kriterien für die Auswahl eines Themas *interest and affectivity, need, pedagogic merit, relevance, practicality, utility*. Klippel (2000: 25) schlägt als Themenbereiche unter anderem vor: Gegenstände des Klassenzimmers und der alltäglichen Umgebung der Kinder, Personen aus der Familie, aus Märchen und Geschichten, Aktivitäten und Ereignisse aus der Erlebniswelt der Kinder wie Hobbys, Sport, Einkaufen, dazu Verben, die Handlungen bezeichnen, die Kinder häufig ausführen sowie einige wichtige Adjektive und bestimmte Wörtersets wie Wochentage und Zahlen. Gairns/Redman (in McCarthy 1994: 6.3) halten es für sinnvoll, dass Lehrende und Lernende gemeinsam die Ziele des Unterrichts herausarbeiten. Obwohl dabei Themen wahrscheinlich im Mittelpunkt der Diskussion stehen, können Schüler durchaus auch Interesse an formalen Aspekten des Vokabulars zeigen: „It would be a pity to ignore such motivation where it exists just because one is committed to a topic-based approach“ (McCarthy 1994: 6.3). Die Berücksichtigung der aktuellen Interessen aller Schüler, möglicherweise auf der Grundlage einer Umfrage, erscheint allerdings problematisch: „...a notoriously difficult area of study and always a slippery basis for organizing a syllabus“ (White 2000: 50). Eine Auswahl der einzuführenden und zu übenden Vokabeln kann anhand der von Michael West (in White 2000:49) aufgestellten Prinzipien getroffen werden:

- frequency the total number of occurrences of an item in a given corpus of language: Angesichts der Tatsache, dass die 1000 am häufigsten genutzten Wörter etwa 95 Prozent der Gesamtzahl der Wörter eines beliebigen Textes ausmachen, erscheint es sinnvoll, Schülern diese Wörter bevorzugt anzubieten. Da viele dieser Wörter mehrere Bedeutungen haben, sollte überlegt werden, welche der Bedeutungen die häufigste ist. (White 2000: 49)
- coverage which refers to the number of things which can be expressed by any given item: Bei Wörtern gleicher Häufigkeit sollte jenes bevorzugt werden, das die meisten Möglichkeiten der Benutzung bietet, beispielsweise kann *go* in weitaus mehr Zusammenhängen verwendet werden als andere Fortbewegungsverben wie *walk* oder *travel*. Bliesener/Edelenbos (1998) halten diesen „Transferwert auf andere Sprachsituationen“ deshalb für bedeutsam, weil Kinder auch außerhalb des Unterrichts zum Sprechen angeregt werden sollen. Daher befürworten sie Wortmaterial aus die Kinder interessierenden Kontexten wie Familie oder Spiele am Nachmittag. Dagegen ist bei manchen Wörtern wie *classroom* und *blackboard* ein kommunikativer Nutzen über das Klassenzimmer hinaus weniger gegeben.
- availability This term refers to the readiness with which a word is remembered and used by a native speaker in certain situations: Obwohl das Wort *salt* beispielsweise häufiger gebraucht wird als das Wort *pepper*, sind doch beide Wörter für einen englischen Muttersprachler in der Wendung *salt and pepper* gleichermaßen anwendungsbereit. Dieses Kriterium berücksichtigt also u.a. die Verwendbarkeit des erworbenen Wortschatzes im Alltag.
- learnability which refers to the effort required to learn the new word (White 2000: 50).

Verschiedene Faktoren scheinen nach Mackey (in White 2000: 50) einen Einfluss darauf zu haben, wie „schwer“ oder „leicht“ ein neues Wort zu lernen ist:

- similarity Die Ähnlichkeit eines L2-Wortes mit seinem Äquivalent in der Muttersprache des Lerners kann das Lernen erleichtern, z.B. engl. *school*, russ. *школа*, dt. *Schule*. Andererseits kann die Ähnlichkeit auch zu falschen Schlüssen führen. Grundschüler missverstehen das Wort *pencil* beispielsweise gelegentlich als „Pinsel“.
- demonstrability Konkreta (*car; elephant*) sind im Allgemeinen leichter zu demonstrieren als Abstrakta (*transport, nature*) und dadurch vermutlich leichter zu lernen. Diese Aussage scheint mit der Beobachtung der stärkeren neuronalen Vernetzung bei der Verarbeitung konkreter Begriffe zu korrespondieren. Es wäre allerdings zu hinterfragen „whether abstract, high frequency items are more difficult to learn than low frequency concrete items“ (Nunan 1991: 119).

- brevity Es wird vermutet, dass die Behaltens- und Rechtschreibleistungen bei kurzen Wörtern besser sind als bei langen. Piepho (1995: 6) listet dazu Wörter mit nur drei oder vier Buchstaben auf, die als Kernwortschatz für den frühen Fremdsprachenunterricht dienen können.
- regularity Wörter mit regelmäßigen Formen lernen sich vermutlich leichter als unregelmäßige. Eine grundschultypische Schwierigkeit ist zum Beispiel, dass es zwar cat – cats, dog – dogs ..., aber mouse – mice heißt.
- learning Sind Komponenten des Wortes bereits bekannt, wird das Wort leichter gelernt.
- load Wenn der Schüler z.B. die Wörter picture und book bereits kennt, versteht er das Wort picture book in der Regel ohne Schwierigkeiten und prägt es sich leicht ein.

Die Auswahl des Vokabulars kann darüber hinaus von externen Faktoren beeinflusst werden wie Tages-/Jahreszeit, vorhandene Materialien, Schulprofil, Erwartungen der Eltern. Die Erfahrungen und bevorzugten Lehrtechniken der Lehrkraft sowie die weiteren für eine bestimmte Stoffeinheit oder Stunde gesetzten Ziele können eine Rolle spielen (Gairns/Redman 1992: 68). In jedem Fall soll der „Grundsatz der Angemessenheit“ (Bliesener/Edelenbos 1998: 10) gelten und eine Überfrachtung des Unterrichts mit neuem Vokabular vermieden werden. Mindt/Schlüter (2003: 20) schlagen für Kinder am Ende der 4.Klasse einen Mindestwortschatz von 110 produktiv zu verwendenden Wörtern als gemeinsames Lernprofil aller Kinder vor. Dieser Mindestwortschatz kann nach den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen der am Unterricht Beteiligten erweitert und ergänzt werden.

3.1.4 Wortschatzarbeit im Unterricht

Es ist offensichtlich, dass die nachhaltige Aneignung, d.h. das dauerhafte Einprägen von Vokabular das Ziel jeder Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht sein muss. (Klein 2001: 123)

Ein Wort gilt als angeeignet, “when a learner can identify its meaning in and out of context and it can be used naturally and appropriately” (Channell in Nunan 1991:121). Nach Bleyhl (2000: 36) setzt erfolgreiches Fremdsprachenlernen und damit die Aneignung von Vokabular voraus, dass man den Lerner das Zusammenspiel von Sprachzeichen, Verhalten von Sprachzeichen, Bedeutung und Verwendung in der Welt ausreichend hat erfahren lassen. Für die Phase der Einführung neuer Vokabeln beschreiben Gairns/Redman (1992: 73-76) einige traditionell angewendete Techniken visueller oder verbaler Art:

visuals	Mit <i>flashcards</i> , Postern, Tafelzeichnungen oder realen Gegenständen werden in erster Linie Bezeichnungen konkreter Dinge oder Lebewesen eingeführt.
mime and gesture	Die Vermittlung der Bedeutung eines Wortes kann durch den Einsatz von Mimik und Gestik ergänzt und unterstützt werden.
use of illustrative situations	Kontexte werden mündlich oder schriftlich dargestellt, vorrangig um abstrakte Begriffe zu erklären und sicherzustellen, dass die Schüler das Wort oder die Wendung inhaltlich verstanden haben.
use of synonymy and definitions	Synonyme und Definitionen werden verwendet, um die Länge und Komplexität der Lehreräußerungen zu reduzieren, beispielsweise <i>pony – a small horse</i> . Die genaue Beschreibung des Kontexts für die Verwendung des Wortes ist wesentlich, um Missverständnisse zu vermeiden.
contrasts and opposites	Gegenüberstellungen zweier Begriffe, von denen einer den Schülern bekannt ist, sind oft hilfreich bei der Identifikation der Bedeutung eines Wortes. Kennen die Schüler beispielsweise das Wort <i>big</i> , kann das Wort <i>small</i> in einem entsprechenden vergleichenden Kontext leicht erschlossen werden.
examples of the type	Einige Überbegriffe lassen sich durch Beispiele illustrieren. Die Erschließung des Begriffs <i>pets</i> geschieht beispielsweise durch Zuordnung von <i>dog, cat, budgie</i> bei gleichzeitigem Ausschluß von <i>elephant, snake, fox</i> .

Nach Gairns/Redman (1992: 86) können kaum mehr als sieben neue Wörter oder Phrasen auf einmal in das Kurzzeitgedächtnis aufgenommen werden. Bleyhl (2000: 34) empfiehlt, um die Memorierfähigkeit der Schüler nicht zu überfordern, in einem Lernschritt höchstens drei neue Ausdrücke zu gebrauchen. Schon diese Information etwa 30 Sekunden zu behalten erfordert stetige Wiederholung, etwa dauerndes Vor-sich-hin-Sprechen, wobei Unterbrechungen des Vorgangs zu vollständigem Vergessen der Daten führen können. Weitaus größere Anstrengungen sind nötig, um Worte in das Langzeitgedächtnis zu überführen. Um einer schon nach kurzer Zeit dramatischen Vergessensrate entgegenzuwirken, erscheint es notwendig, eingeführtes Vokabular in gezielten Übungen intensiv „umzuwälzen“, wobei sich offenbar Themarelevanz, allgemeinsprachlicher Gebrauchswert und Konkretheit des Wortmaterials günstig auf dessen langfristige Verfügbarkeit auswirken (Klein 2001: 123). Weskamp (2003: 105) unterscheidet verschiedene Vokabellernstrategien:

kognitive Strategien	mündliches Aufsagen, Niederschreiben von Wortlisten, Gegenstände mit Etiketten in der Fremdsprache versehen, Vokabelheft führen...
Gedächtnisstrategien	Verbindungen zu persönlichen Erlebnissen herstellen, Vorstellung der Wortform einprägen, <i>mind maps</i> erstellen, Wort mit Körperbewegung verbinden, Wörter mit Synonym/Antonym lernen...
soziale Strategien	Gegenseitiges Abfragen, Interaktion mit <i>native speaker</i>
Metakognitive Strategien	Entwickeln eigener Tests, Arbeitsplan für das Vokabellernen erstellen...

Gairns/Redman (1992: 92) heben den positiven Einfluss visueller Hilfsmittel hervor: “Our memory for visual images is extremely reliable and there is little doubt that objects and pictures can facilitate memory”. Musik, Bewegung, Rhythmus und Reim können als Merkhilfen genutzt werden (Gerngross/Puchta 2001: 24). Zyklisches Arbeiten, regelmäßige Zusammenfassung der zu einem Themenbereich gehörenden Lexeme, Verknüpfung neuer und bekannter Inhalte gewährleisten, dass wichtige Lexeme regelmäßig wiederholt und nicht aus Versehen vergessen werden (Dines 2000: 76). Für den Grundschulbereich wird empfohlen, dass Lieder, Reime, Geschichten oder Spiele mehrmals in der bekannten Form im Unterricht zu verwenden, aber auch bekanntes Wortmaterial mehrmals in neuen Situationen, Aufgaben und Kontexten zu verpacken und über einen längeren Zeitraum hinweg öfter wieder aufzugreifen (Klippel 2000: 39). Piepho (1995: 11) hält neben dem Einordnen ausgeschnittener Wörter in Texte, dem Zusammenstellen von Wortbündeln, dem Schnüren von Lernpäckchen Spiele wie Domino, Memory, Word Chains für sinnvoll. *Rote learning*, das heißt das wiederholte leise oder laute Sprechen, eventuell auch das Aufschreiben der zu erlernenden Worte (Gairns/Redman 1992: 93), ist für den Grundschulbereich teilweise umstritten (Kieweg 2004: 36, Bleyhl 2000: 93). Es scheint aber durchaus einen Platz in der Wortschatzarbeit der Grundschule zu verdienen. Piepho (1995: 14) beschreibt beispielsweise das „datensammelnde ‚Eichhörnchen‘“ als Lernertyp auch der Grundschule, der erst zufrieden ist, wenn alle wichtigen Wörter benannt und notiert sind und der oft auch wissen will „Was heißt das auf Deutsch?“. Möglicherweise ist das Lernen von Wortpaarlisten besonders für Lerner im Anfangsstadium effektiver als ausschließliches Kontextualisieren (Schmid-Schönbein 1995: 496). Jedoch scheint ein „Zuviel“ letztlich negative Auswirkungen zu haben: “It was found that if interaction in relation to new words went above a certain level, i.e. was over-attended to, the effect on recall and retention could be negative” (Johnstone 2002: 175).

Beobachtungen ergaben, dass Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit in der 4.Klasse relativ unabhängig vom jeweiligen Lehrstil bis zu 2100 englische Wörter wiedererkennen und 700 Wörter spontan in der Kommunikation verwenden können (Piepho 1995 a: 11).

3.1.5 Ermittlung und Bewertung der Ergebnisse der Wortschatzarbeit

Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung sind Verfahren, mittels derer die Lernenden und die Lehrenden, aber auch die Gesellschaft Auskunft über das Verhältnis von Anforderungen, Lernwegen und von tatsächlich im Unterricht Erreichtem erhalten (Bonnet/Breidbach/Hallet 2003: 193).

Nach Karbe (2004: 17) erfüllen Lernerfolgskontrollen verschiedene Funktionen: Lernerfolgskontrollen können sowohl der Motivation der Schüler (pädagogische Funktion) als auch als Rückmeldung für die Lehrkraft (evaluative Funktion) dienen. Sie bieten klassenintern, klassenübergreifend oder schulübergreifend Vergleichsmöglichkeiten von Schülerleistungen (orientierende Funktion). Mittels Lernerfolgskontrollen werden individuelle Defizite und Begabungen festgestellt (diagnostische Funktion) als auch gezielte Hilfen für einzelne Schüler gegeben (therapeutische Funktion). Harris /McCann (2000: 90) unterscheiden

formal assessment	tests given under conditions which ensure the assessment of individual performance in any given area
informal assessment	system for observation and collection of data about students' performance under normal classroom conditions
self-assessment	assessment carried out by students themselves designed to measure their own performance and progress.

Die Qualität der Leistungsermittlung und –bewertung wird gekennzeichnet durch

validity	the degree to which the test actually measures what is intended to measure;
reliability	the consistency of any form of assessment which means that under the same conditions and with the same students' performance the assessment would produce the same results;
practicality	all aspects concerning financial limitations, time constraints, ease of administration, and scoring and interpretation (Brown 1994: 253 – 255).

Weskamp (2003: 137) nennt als weiteres Kriterium die soziale Verantwortlichkeit, d.h. Variablen wie Geschlecht, Lernstil oder kultureller und sozialer Hintergrund sollen keinen Einfluss auf das Ergebnis des Leistungsbeurteilungsverfahrens haben. Diese Auffassung wird unterstützt durch Kötter (2004: 16), bei dessen Vorschlägen zu Aktivitäten zur Lernstandsfeststellung besonders darauf geachtet wurde, dass diese sprachliches Wissen erfassen, Weltwissen dagegen eine untergeordnete Rolle spielt. Dabei können diese Anforderungen möglicherweise auch als im Begriff *validity* enthalten betrachtet werden. Leistungsbeurteilungen können auf Lerner, Lehrer und Unterricht als auch auf das Schulsystem und die Gesellschaft rückwirken. Leistungsermittlungen scheinen nur dann sinnvoll, wenn dieser *washback effect* das Lernen und Lehren positiv beeinflusst (Weskamp 2003: 138). Timm (2003: 222) weist auf die mögliche demotivierende Wirkung von Korrekturen und schlechten Noten hin und befürwortet eine Leistungsbeurteilung in Verbindung mit Verfahren des *self-assessment*, die einem Lernen durch Erfahren, Ausprobieren und Aushandeln entspricht und individuelle Lernfortschritte würdigt.

Die „heftigen Diskussionen um das Problem der Leistung und Leistungsbewertung im Englischunterricht der Grundschule“ (Karbe 2004: 17) haben mit der nahezu flächendeckenden Einführung des Fremdsprachenunterrichts als Unterrichtsfach, meist ab der 3. Klasse, an Bedeutung für die Unterrichtspraxis gewonnen. Sauer (in Wagner 2003: 4) weist darauf hin, dass bei der Beurteilung der möglichen fremdsprachlichen Leistungen der Kinder immer berücksichtigt werden muss, dass die Kontaktzeiten mit der Fremdsprache oder gar die Sprechzeiten des einzelnen Kindes im Vergleich zu denen der Muttersprache außerordentlich gering sind. Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die Leistungsermittlung auf der Grundlage der Lehrpläne erfolgen und das Konzept des ganzheitlichen Unterrichts widerspiegeln soll. Durch die Lehrpläne sind Konsequenzen für das „Was“ und „Wie“ der Messung von Lernfortschritten vorgezeichnet (Kötter 2004: 13). Hörverstehen, korrekte Aussprache und die Vermittlung von Wortschatz und elementaren Redemitteln bilden einen Schwerpunkt des Unterrichts und der Leistungsermittlung. Die Lese- und Schreibkompetenz, die derzeit zum Teil noch als zweitrangig bzw. der Sekundarstufe vorbehalten angesehen wird (Kötter 2004: 13), könnte in Zukunft im Fremdsprachenunterricht der Grundschule mehr

Raum bekommen (Mayer 2003: 80) und damit bewertungsrelevant werden. Ein negativer *washback effect* – ein Trend zu einseitig kognitivem und auf das Lehrmaterial konzentriertem Unterricht – sollte allerdings dadurch nicht eintreten (Karbe 2004: 18). Mit dem Wortschatz wird nur ein Teilbereich der angestrebten fremdsprachlichen Kompetenz getestet: “Of course, tests of language subskills, such as vocabulary, do not show exactly how well a person uses English, but they can help teachers diagnose students’ strengths and weaknesses in oral or written communication” (Madsen 1983: 11). Nach Brown/Yule (1991: 57- 59) wird auf verschiedene Weise festgestellt, inwieweit ein Lerner einen Text in der Zielsprache verstanden hat:

- the listener can repeat the text,
- he could ... match chunks of the text to questions which contain parts of the text
- the student should have heard and understood the meaning of particular vocabulary items as they are used in that text,
- the student should be able to work out not only what is directly asserted in the text, but also what is implied.

Es wird betont, dass Verstehen nicht unbedingt eine wörtliche Übersetzung beinhaltet:

The listener may (not only) understand the literal, verbally expressed, message,...but understand it in the context in which it occurs....It is surely this habit of tolerable mutual comprehension which we wish to develop in our students (Brown/Yule 1991: 59).

Zur Ermittlung der Sprachlernstände hinsichtlich des Hörverstehens des Wortschatzes bei Grundschulern schlägt Kötter (2004: 14) verschiedene Übungen vor, die unmittelbar aus dem Unterricht erwachsen und praktikabel erscheinen:

Action game	Alle Kinder, die ein bestimmtes Kriterium erfüllen, müssen etwas Bestimmtes tun, z.B. <i>All girls, clap your hands.</i>
Bingo	Diktierte Begriffe (Abbildungen davon) werden in einem Quadrat mit 9/16 Feldern angekreuzt, bis eine durchgehende Waagerechte, Senkrechte oder Diagonale entstanden ist.
Maldiktat	Ein Bild wird entsprechend der Anweisungen der Lehrkraft ausgemalt.
Begriffe identifizieren	Aus mehreren Begriffen oder Abbildungen muss das genannte oder beschriebene Objekt durch Zeigen, Ankreuzen o.ä. identifiziert werden.
Action song/ - poem	Die Kinder begleiten den Vortrag eines Gedichtes oder Liedes mit Mimik und Gestik.

Bei allen diesen Aktivitäten scheinen jedoch Komponenten enthalten zu sein, die die Beobachtungs- oder Testergebnisse beeinflussen und Validität und Reliabilität einschränken. Eine aktive Teilnahme an einem *action game* kann durchaus auf Beobachtung und Nachahmung der Mitschüler basieren. Das korrekte Ausführen der Bewegungen zu einem *action song* setzt nicht unbedingt das Verständnis der entsprechenden Textstellen voraus, sondern kann ein durch hinreichendes Üben automatisierter Bewegungsablauf sein. Will man, vor allem bei Lernanfängern, die noch nicht in der Zielsprache lesen und schreiben, das

Verständnis von Vokabular überprüfen, liefert das von Madsen (1983: 14) beschriebene *individual testing* möglicherweise die verlässlichsten Daten. Alle Tests, die Abbildungen einbeziehen, bergen das Risiko der Fehlinterpretation einzelner Bilder, vor allem, wenn Tätigkeiten dargestellt werden. Gerngross (2004: 12) stellt fest, dass einzelne Lernstrategien wie z.B. *Recognizing words in context* nicht direkt beobachtbar sind, sondern nur im Nachhinein mit Hilfe von Interviews dokumentiert werden können. Für die Forschung im Grundschulbereich erscheint das von Palmberg (in Nunan 1991: 122) angewendete Verfahren ein möglicher Weg der Datengewinnung zu sein: nach der Präsentation, Übersetzung und Übung des zielsprachlichen Vokabulars in spielerischem Kontext wurden die Schüler aufgefordert, englischen Wörtern entweder ein muttersprachliches Äquivalent zuzuordnen oder Assoziationen zu nennen, die sie mit dem Wort verbinden. Die Leistungsfeststellung kann sich nicht auf formale Testsituationen beschränken: „... so ist doch jede Lehreräußerung ein Test, denn die Antworten der Kinder geben den Lehrerinnen und Lehrern wichtige Informationen“ (Kötter 2004: 16). Die Kinder signalisieren Verständnis, stellen Rückfragen, benutzen die Sprache eher in formelhaften Wendungen oder schon kreativ. Fehler als „bedeutsamste Faktoren im pädagogischen *feedback*-System“ (Legenhausen in Timm 2003: 207) geben Hinweise auf die aktuellen Kenntnisse des Schülers und den Verlauf von Lernprozessen.

3.2 Lieder und Reime im frühen Fremdsprachenunterricht der Grundschule

3.2.1 Warum Lieder und Reime?

Lieder und Reime gelten schon seit längerer Zeit als wesentliches Unterrichtsmedium im Grundschulenglisch. Fay/Hellwig (1971: 78) sehen sie als ein Mittel ganzheitlicher Sprachanwendung in erster Linie hinsichtlich der Lautschulung, Pattern- und Wortschatzübung, die darüber hinaus natürlich Freude und Auflockerung stiften. Nach Maley (in Murphey 1994: 3) hat der Einsatz von Liedern zwei wesentliche Vorteile: "Music is highly memorable....It is highly motivating, especially for children, adolescents, and young adult learners". Murphey (1994: 7) stellt Zusammenhänge zwischen dem Singen und dem Erstspracherwerb her:

- Song also appears to precede and aid the development of language in young children.
- Motherese is the highly affective and musical language that adults use with infants.
- The singing of songs resembles what Piaget described as "egocentric language".
- Songs may strongly activate the repetition mechanism of the language acquisition device.
- Songs ...use simple, conversational language, with a lot of repetition.
- Songs are relaxing. They provide variety and fun, and encourage harmony within oneself and within a group.

Lieder und Reime bieten die Möglichkeit einer aktiven Einbeziehung möglichst aller Schüler. Nach Geisler (2004: 7) schafft das Lernen in einer musikalischen Umgebung einen gemeinschaftlichen Rahmen, in den (zumindest tendenziell) alle Kinder gleichermaßen eingebunden sind und in den sie sich nach ihren individuellen Möglichkeiten einbringen können. Maley (in Murphey 1994:3) stellt fest, dass viele verschiedene Lernertypen durch Lieder und Reime motivierend angesprochen werden können. Brewster/Ellis/Girard (1992: 174) weisen auf einen sozialen Aspekt hin: "Any distance between teacher and pupils can be reduced by the use of more light-hearted and fun activities."

Kolsawalla (1999: 21) begründet den positiven Einfluss rhythmisch gestalteter Texte auf die Aneignung von Vokabular:

...rhythm provides the listeners with a predictable structure on which to hang their linguistic processing...Therefore the child is free to pick up content words from the other words that are uttered.

Untersuchungen zur Reproduktion von Konsonant/Vokal – und Betonungsmustern von *nonsense words* ergaben, dass Kinder sich leichter an solches Vokabular erinnern, das innerhalb einer Geschichte in einem rhythmischen, sich wiederholenden Reim präsentiert worden war als an jenes Vokabular in der Prosaerzählung der Geschichte (Kolsawalla 1999: 26). Dabei wurde unter anderem festgestellt, dass die Kinder versuchten, dem Gehörten eine Bedeutung zuzuordnen: „**A study on interpretation of what is recalled could be very worthwhile**“ (Kolsawalla 1999: 24).

Lieder und Reime vermitteln bestimmte feststehende Wendungen, die schon im Anfangsstadium des Fremdsprachenunterrichts „sprachliches Handeln“ ermöglichen. Darüber hinaus dienen Lieder der affektiv–emotionalen Verankerung verschiedener grammatischer Formen (Jaffke 2004: 42). Beim Singen können Lernanfänger Sprache auf einem Niveau produzieren, das ihre aktuellen kommunikativen Fähigkeiten deutlich überschreitet, beispielsweise „If you’re happy and you know it, clap your hands“. Lieder können damit eine Zone der nächsten Entwicklung kennzeichnen. Nicht zuletzt sind traditionelle Lieder und Kinderreime Kulturgut und Elemente eines allgemein-bildenden Konzeptes von *cultural literacy* (Sauer 2004: 25).

3.2.2 Kategorisierung von Liedern und Reimen

Vielfach wurde versucht, Lieder und Reime für pädagogische Zwecke in Gruppen einzuordnen. Dubin (in Murphey 1994: appendix) schlägt die folgende Einteilung vor:

repetition songs	<i>Let it be</i>
substitution songs	<i>Where have all the flowers gone</i>
focused grammatical songs	<i>El condor pasa</i>

Je nach der dominierenden Zeitform lassen sich innerhalb der *grammatical songs* Untergruppen bilden:

Present	<i>You are the sunshine of my life, My bonnie is over the ocean</i>
Continuous	<i>Are you sleeping; Sailing</i>
Simple past	<i>Yesterday; Oh Suzanna</i>
Present perfect	<i>Streets of London; Where have all the flowers gone</i>
Future	<i>We shall overcome</i>

Eine thematische Ordnung von größtenteils zeitgenössischen Liedern bietet Murphey (1994: appendix), beispielsweise

War and peace	<i>Imagine (John Lennon); War (Bruce Springsteen)</i>
Leaving	<i>Father and Son (Cat Stevens); Leaving on a Jet Plane (John Denver)</i>
Drugs	<i>Cold turkey (John Lennon)</i>
City life	<i>The Boxer (Simon and Garfunkel); In the Ghetto (Elvis Presley)</i>

Für die Grundschule geeignet scheint die durch Brewster, Ellis und Girard (1992: 175-177) vorgeschlagene Einteilung in

action songs and rhymes	<i>Teddy bear, turn around; Head and shoulders;</i>
limericks, humorous verses and riddles	<i>Dr Foster, There once was a man from Darjeeling;</i>
traditional songs	<i>Baa baa black sheep, Mary had a little lamb;</i>
pop songs	<i>Country roads.</i>

Im frühen Fremdsprachenunterricht nehmen *action songs/action rhymes* einen wichtigen Platz ein: "...the most important being *Total Physical Response (TPR)* or *action songs*" (Murphey 1994: 121). Diese Lieder, Sprechgesänge und Gedichte, die mit ausgeprägter Gestik und Bewegungsabläufen ausagiert werden, haben ihren historischen Ursprung in den rhythmischen Sprechgesängen der Afro-Amerikaner, die sie in der Kirche oder bei der Arbeit sangen (Martin 2004: 24). Im Alltag der Kinder erscheinen sie unter anderem als *skipping, dipping, counting and finger rhymes* (Brewster/Ellis/Girard 1992: 175). *Action songs/rhymes* lassen sich nach der Art der begleitenden Bewegungen einteilen:

- Die Bewegungen (klatschen, stampfen, klopfen) unterstützen ausschließlich den Rhythmus, beispielsweise „Ein Reim zum Klatschen mit dem Partner: *Pease Porridge Hot*“ (Martin 2004: 24).
- Jeweils eine typische Bewegung ist einer Liedzeile zugeordnet, beispielsweise
Teddy bear, teddy bear, touch the ground.....(touch floor)
teddy bear, teddy bear, turn around.....(turn)...
- Jedem *content word* ist eine Bewegung zugeordnet, beispielsweise in *Head and Shoulders*.

Letztlich erscheint es jedoch möglich, dass die Kategorisierung von Liedern die natürliche Freude an der Beschäftigung mit der Musik trübt und daher nicht überbetont werden sollte:

Much better... is starting from songs that the students are deeply interested in and seeing what can be learnt from them...If we want writing, reading, listening, or discussion practice, nearly any song can offer a wide range of possibilities (Murphey 1994: appendix).

3.2.3 Arbeit mit Liedern und Reimen im frühen Fremdsprachenunterricht

Die Empfehlungen für die Art der Einführung eines Liedes oder Reims ähneln sich bei verschiedenen Autoren. Die Bedeutung des Textes wird mit Hilfe von Visualisierungen erarbeitet und danach mit den Kindern eingeübt:

Es gilt das Prinzip des *Total Physical Response*: im Stehkreis wird der *chant* als Gruppe erlernt und nachgesprochen (Martin 2004: 24).

Play the audio or lead the students in standing and singing the ...song, using the action words indicated (Herrera/Zanatta 2001: T4).

Play the cassette and demonstrate the actions. Play the cassette again and encourage the students to join in with the actions (House/Scott 2003: 17).

Hier wird deutlich, dass speziell *action songs* Kindern fremdsprachliches Handeln ermöglichen, ohne dass sie sich sofort verbal äußern müssen. Im weiteren Verlauf können die Lieder und Reime in verschiedenen Zusammenhängen und Varianten wiederholt werden: „...laut, leise, langsam, schnell, im Stehen, Sitzen, Gehen oder Hüpfen“ (Martin 2004: 24). Die gedächtnismäßige Beherrschung und die Fähigkeit zur Darbietung des Liedes tragen allerdings relativ wenig zur Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der Lerner bei:

Just listening to and singing songs will not make students able to communicate in another language...Songs...can be many times more valuable if we exploit them creatively to bridge the gap between pleasurable experience of listening and singing and the communicative use of language (Murphey 1994: 6).

Zur Erweiterung des Vokabulars oder zur abwechslungsreichen Gestaltung der Ausspracheschulung können einzelne Worte oder Zeilen ausgetauscht werden. „*Here we go round the Mulberrybush*“ wird so zu „*This is the way we wash our face.*“ Zur Festigung des Vokabulars können einzelne Wörter ausgelassen und durch Gesten ersetzt werden, zum Beispiel bei „*My hat, it has three corners*“ (Murphey 1994: 128). Manchmal bietet sich eine Darbietung mit verteilten Rollen an, wie bei „*Monkey and kangaroo*“ (Baake 1999 *Keystones* CD 2). Erlernte Lieder und Reime eignen sich als eine Grundlage für den Transfer und die aktive Verwendung gewonnener sprachlicher Mittel in anderen Zusammenhängen bilden und stellen nach Jaffke (2004: 42) bei der Einführung des Schreibens und Lesens eine besonders günstige Ausgangsbasis dar. Neue Verse können hinzugefügt werden: „They are amazingly simple to write...Even students can write them themselves with relative ease“ (Murphey 1994: 121).

Lieder können, wie alle Texte, zur Ermittlung des Leistungsstandes der Lerner genutzt werden. Während Tests in den von Murphey (1994: appendix) vorgeschlagenen Formen wie *essay, analysis, dictation of lyrics* eher für die Sekundarstufe geeignet scheinen, könnten *gap-fill, translation* oder *multiple-choice* bei entsprechend kindgemäßer Aufgabenstellung möglicherweise in der Grundschule Anwendung finden.

3.3 Die Rolle der Gestik im frühen Fremdsprachenunterricht der Grundschule

We cannot underestimate the importance of nonverbal communication in second language learning and in conversational analysis. (Brown 2000: 265)

Der Erwerb der Fremdsprache in der Grundschule geht aufgrund der veränderten Bedingungen nicht genauso vonstatten wie der Erwerb der Muttersprache. Allerdings lassen sich in solchen Situationen manche der Strategien mobilisieren, von denen der primäre Spracherwerb ausgegangen ist. Dazu gehören gerade die limbisch bedingten, etwa die Praxis reдеbegleitender Gestik (Jaffke 1996: 112). Ein ganzheitlicher Ansatz des frühen Fremdsprachenunterrichts findet sich bereits 1923 bei Rudolf Steiner (in Jaffke 1996: 7):

Das Kind bringt uns ...noch bis zum neunten, zehnten Jahre genügend phantasievolle Imitationsfähigkeit in die Schule herein, so dass wir den Unterricht in der Sprache in der Art lenken können, dass die Sprache von dem ganzen Menschen aufgenommen wird, nicht etwa bloß von den seelisch-geistigen Kräften.

1925 betonte Harold Palmer in seinem Buch *English through Actions*: „Fuse the words to their meanings“ (Bleyhl 2000: 33). Die Annahme, frühes Fremdsprachenlernen könne durch eine Verbindung mit physischen Aktivitäten gefördert werden, wurde in den 1970er Jahren von James Asher vertreten. Die Beobachtung, dass der Input beim Erstspracherwerb zu einem großen Teil in Form von Instruktionen erfolgt, deren Ausführung vom Kind körperliche Bewegung verlangt, ließ ihn schlussfolgern

... that initial foreign language instruction should follow the same procedure, learners carrying out commands in the target language, and thereby utilising their whole bodies as they processed words and short utterances (Nunan 1991: 134).

Grundy (1996: 32) bezeichnet den Gebrauch von Gesten als „an easy way to start English because gestures come naturally“.

3.3.1 Hinführungsphase

In den verschiedenen Phasen des Fremdsprachenunterrichts (nach Bliesener/Edelenbos 1996: 36) kann Gestik – spontan oder geplant eingesetzt - verschiedenen Lehr- und Lernabsichten zugeordnet werden. Die Hinführungsphase, die häufig am Beginn einer Unterrichtsstunde steht, kann vielfältig durch nonverbale Mittel bereichert werden. Spontane reдеbegleitende Gesten tragen in ersten informellen Gesprächen („Hello, what’s your name?“; „Look outside, what a sunny day“. etc) zu einer entspannten kommunikativen Situation bei. Gesten können dem Schüler helfen, Äußerungen der Lehrkraft zu verstehen und ermöglichen es ihm teilweise erst, sich am Gespräch zu beteiligen. Umgekehrt erhält die Lehrkraft durch Beobachtung der Spontaneität der Reaktion, das eventuelle Zögern, die Körpersprache, die Mimik...Rückmeldungen über die Sicherheit des Wissens der Lerner (Bleyhl 2000: 32), möglicherweise auch über deren aktuelle Motivation und Stimmungslage. Gemeinsame Spiele wie *Simon says*, *action songs* wie *Hokey Kokey* oder *action stories*, in denen bekannte Redewendungen oder Vokabular genutzt werden, dienen nicht nur der Bereitstellung des relevanten Wortschatzes, sondern bieten die immer wieder erforderliche „Zeit zum Einhören“ und helfen, Fremdsprache trotz geringem Sprachinventar handlungsorientiert umzusetzen und damit Erfolgserlebnisse zu schaffen (Schmid-Schönbein 2001: 104). Nach Bleyhl (2000: 34)

entsteht bei einem solchermaßen praktizierten Unterricht zwischen Schülern und Lehrern spontan eine erstaunlich enge Gemeinschaft, vielleicht auch, weil alle Beteiligten einander ständig beobachten, dass ihnen zum Befangensein keine Zeit mehr bleibt.

3.3.2 Präsentationsphase

Ashers Methode des *Total Physical Response* basiert auf drei wesentlichen Annahmen:

Understanding the spoken language should be developed in advance of speaking.

Understanding should be developed through movements of the student's body.

Do not attempt to force speaking from students (in Bleyhl 2000: 32).

Bei der Einführung neuer Wörter oder Redewendungen spricht der Lehrer und vollzieht die entsprechenden Handlungen gemeinsam mit den Schülern. Er sorgt durch sein Verhalten dafür, dass das Wort sofort eindeutig semantisiert wird (Bleyhl 2000: 33). Auf diese Weise kann in kürzester Zeit eine Vielzahl von Vokabeln, Ausdrücken, Sätzen in der Interaktion präsentiert und semantisiert werden, wobei das Verstehen spontan überprüft wird. Die Hilfe von Mimik und Gestik des Lehrers, sein Vormachen und das Weltwissen der Lerner machen es möglich (Bleyhl 2000: 32). Aktuelle Lehrwerke greifen die Methode des *TPR* auf. In *Playway* (Gerngroß/Puchta 2001) werden zahlreiche *action stories* auf diese Weise erarbeitet, beispielsweise:

You're walking to school.

Open your schoolbag.

Take out a banana...

Laut Lehrerhandbuch führt die Lehrkraft zuerst die entsprechenden Bewegungen selbst aus und lässt sie von den Kindern imitieren. Nach mehrfacher Wiederholung sollen die Kinder in der Lage sein, die Bewegungen selbstständig auszuführen, während die Lehrerin die Anweisungen gibt. Dies wird mehrfach wiederholt, bis die Lehrerin merkt, dass die Kinder gut verstehen (Gerngross/Puchta 2001: 21). Ein ähnliches Vorgehen wird in *New English Parade* (Herrera/Zanatta 2001: vii) als ideal für Schüler in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens bezeichnet. Auf diese Weise lässt sich ein relativ umfangreicher Wortschatz einführen: "After the students are accustomed to the TPR technique, gradually introduce action verbs such as **walk, hop, run, point, tiptoe, jump, wave**, and so on." So kann auch ein großer Teil der *classroom language* erarbeitet werden: Take out your books. – Open your books. – Come to the board. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, die Kommunikation im Klassenraum in der Zielsprache auszuführen (Mayer 2003: 69).

Eine besondere Bedeutung kommt Mimik und Gestik bei der Präsentation einer Geschichte zu, in der Muttersprache und umso mehr in der Fremdsprache. Möglicherweise ist hier eine Geste „a little island in a sea of meaning“ (Garvie 1990: 87). Vor allem in den vereinfachten Versionen mit relativ geringem Wortumfang muss *the sea of meaning* auch mit außersprachlichen Mitteln repräsentiert werden: „The teacher must combine the limited message in words with that of her body“ (Garvie 1990: 87). Es geht hierbei weniger um das Verdeutlichen einzelner Wörter, eher um die ganzheitliche Aufnahme von Strukturen: "Sehr bald merken die Lernenden, dass genaues Zuhören auch Verstehen lernen heißt, besonders dann, wenn dieses ... durch stark dramatisierendes Erzählen unterstützt wird" (Schmid-Schönbein 2001: 107). Martin (2003: 20) bezieht Kinder in *participation stories* von Beginn an in das Darstellen der Geschichte ein: "If my listeners know relatively little English, it will help them even more if they can see the story unfolding before their eyes – if they can be part

of the story.” Nicht nur die Verwendung von Gestik durch die Lehrkraft und die Schüler, auch die bildhafte Darstellung von Gesten in Bildgeschichten zu Hörtexten kann eine Semantisierungshilfe für die Schüler sein. Beispiele finden sich u.a. in *Bumblebee 3* (Schroedel 1999: 34, 46), *O!Kay!* (9/2003: 4,5), den Bildgeschichten aus *Story magic* (Macmillan 2003), aber auch bereits in Lehrwerken wie *Chatterbox* (OUP 1992: 5, 28). Nach Mayer (2003: 72) ermöglichen es Bilder sowie die unterstützende Mimik, Gestik und stimmliche Modulation des Vorlesers, dass die Kinder bereits sehr früh in ihrem Lernprozess einen verhältnismäßig hohen sprachlichen Input verarbeiten, dass sie eine Geschichte global verstehen. Die Schüler daran zu gewöhnen, neben sprachlichen auch andere sinngebende Hinweise zu beachten, führt über das Verstehen der einzelnen Geschichte hinaus zur Entwicklung einer Lernstrategie, die noch nicht vorhandenes sprachliches Wissen kompensieren helfen kann (Schmid-Schönbein 2001: 103). Apeltauer (1995: 144) vermutet, dass bei Kindern von Zuwanderern diese Strategie stärker ausgeprägt sein könnte als bei deutschen Kindern, dass aber letztere sich diese Ausdrucksmöglichkeiten rasch erschließen, wenn sie dafür sensibilisiert werden.

3.3.3 Übungsphase

In der aktuellen fachdidaktischen Diskussion wird dem ganzheitlichen Üben, speziell dem Einbeziehen körperlicher Bewegungen ein positiver Effekt auf das Einprägen von Vokabeln und Wendungen der Zielsprache nachgesagt:

Activities or interactions are more likely to enable the child to memorise items since they are more meaningful to the child. (Brewster 1997: 8)

Das gemeinsame Sprechen, vielleicht unterstützt durch Gestik und Mimik oder durch Bewegungen, Klatschen, Klopfen, erleichtert auch Kindern, die Schwierigkeiten beim Nachahmen haben, das Behalten von Wortschatz und Satzstrukturen. (Niemann 2003: 29)

Wird der Text mit begleitenden Bewegungen (*Head and Shoulders*) angeboten, können sich viele Kinder daran orientieren und haben ihn sozusagen körperlich aufgenommen. (Ehlers 2003: 22)

Eine multisensorische Aktivierung des Gehirns ... erhöht die Merkfähigkeit und Konzentration der Schüler/-innen und das langfristige Behalten sprachlicher Informationen. (Gerngross 2001: 25)

These enjoyable contexts for language use (games) provide the same density of practice as more conventional drills do in many cases. (Herrera/Zanatta 2001: xii)

Der Einfluss von Ausdrucksverhalten auf das menschliche Gedächtnis ist empirisch belegt durch die Untersuchungen von Förster (1995: 89): In seinen Experimenten führten Versuchspersonen Handlungen wie Kopfnicken bzw.-schütteln aus und lernten, ohne die Verbindung bewusst zu erkennen, eher passende Reize als unpassende. Nickende erinnern sich eher an positive und Kopfschüttelnde eher an negative Wörter. Die Versuchsbedingungen waren allerdings von denen in der Grundschule grundsätzlich verschieden hinsichtlich der Probanden, Aufgabenstellung und verwendeten Materialien. Motorische Aktivitäten werden auch zur Unterstützung der Ausspracheschulung und der Aneignung grammatischer Muster empfohlen: Rück (2001: 50) beschreibt ein Spiel, bei dem jedes Kind sich vorstellt, indem es z.B. sagt „*Je m'appelle Frédéric.*“ und dabei eine Bewegung ausführt, die ihm zu seinem Namen zu passen scheint. Alle Kinder wiederholen die Bewegung und sagen „*Il s'appelle Frédéric.*“ So wird zwanglos die dritte Person des Verbs geübt. In Reimen, die rhythmisch gesprochen und mit Bewegungen begleitet werden, lassen sich Aussprachebesonderheiten der Zielsprache wiederholt üben, ohne dass die Kinder dies als Drill empfinden. Beim

folgenden Reim (Rück 2001: 51) liegt der Schwerpunkt auf der Aussprache des *w* in *wonderful* und *wind*:

Sun, sun, sun, Bewegung: Kreis mit der rechten Hand

Oh wonderful, wonderful sun.

Rain, rain, rain, Bewegung: alle Finger am Körper entlang

Oh wonderful, wonderful rain

Wind, wind, wind, Bewegung: Hände vom Körper weg

Oh wonderful, wonderful wind...

Der französische Nasalvokal [õ] kann mit einem Reim geübt werden, der ausdrucksvoll und mit deutlich gerundeten Lippen gesprochen wird und zu dem die Lehrerin entsprechende Gestik demonstriert (Rück 2001: 48):

Un bonbon, un bonbon Bewegung: Zeigen eines (fiktiven) Bonbons;

C'est si bon, c'est si bon. Bewegung: Hand auf dem Bauch kreisen.

3.3.4 Übertragungsphase

Nach Bliesener/Edelenbos (1998: 37) wird in der Grundschule nur in wenigen Fällen der Schritt der Anwendung in neuen Zusammenhängen erreicht. Die Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zeigen, dass die Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten und in sehr unterschiedlichem Ausmaß bereit und in der Lage sind, erlernte englischer Vokabeln und Redewendungen auf neue Situationen zu übertragen. Während einige Schüler noch üben, englische Aufforderungen zu verstehen, können andere bereits die Rolle des Lehrers übernehmen und z.B. ihre Mitschüler zu *TPR*-Aktivitäten auffordern. Diese Schüler können angehalten werden, ihre Aufforderungen mit Gestik zu verbinden, um gut verstanden zu werden. In vielen Spielen werden verschiedene sprachliche Strukturen mit Gestik verbunden: "Communication games, ... where one child has information that the other child needs...require the child to use their knowledge of language and different ways of negotiating meaning" (Brewster et al 1992: 181). Beispiele hierfür sind *Describe and arrange*, oder Ratespiele, in denen die Kinder anhand der durch einen Mitschüler demonstrierten Bewegungen ein Tier oder eine Tätigkeit erkennen müssen. In Rollenspielen wie z.B. *Shopping* oder *Sightseeing* werden Gesten zur Gestaltung von Dialogen eingesetzt, vorausgesetzt, die Schüler sind nicht durch sprachliche Unsicherheiten zu sehr gehemmt. Erfolgversprechender erscheint für Anfänger *Mime dictation* (Bliesener/Edelenbos 1996: 38): Eine Geschichte wird durch den Lehrer vorgelesen oder von CD präsentiert. Die Schüler spielen dabei die Geschichte, müssen aber nicht sprechen. Ein noch intensiverer Grad der Aneignung geschieht möglicherweise durch das Rollenspiel, das einem *Storytelling* folgt (Schmid-Schönbein 2001: 111). Aufführungen in Form eines Theaterstücks, wie z.B. vorgeschlagen durch Gerngross (2003: 15) bilden Höhepunkte für die Kinder, die Erfolgserlebnisse schaffen und motivierend für den folgenden Unterricht sein können. Die Kinder lernen nicht nur, sich in der Zielsprache auszudrücken, sondern es werden auch sogenannte *presentation skills* geschult und die Teamarbeit in der Klasse gefördert.

Classroom English soll nicht nur von der Lehrkraft, sondern in zunehmendem Maße von den

Schülern verwendet werden, um Sprechabsichten zu verwirklichen, die aus der gemeinsamen Interaktion hervorgehen. *Classroom English* wird zunehmend Element der produktiven Kompetenz, über die die Schüler selbst verfügen (Dines 2000: 56). Die Verwendung von Mimik und Gestik kann hierbei teilweise fehlendes sprachliches Wissen kompensieren oder dem Lehrer oder Mitschüler signalisieren, dass Hilfe benötigt wird. Die Lehrkraft kann nonverbale Mittel nutzen, um den Unterrichtsprozess regelnde Hinweise und Beziehungsbotschaften zu übermitteln, andererseits nonverbales Verhalten als Indikator psychischer Prozesse verstehen, beispielsweise als Indikator der Aufmerksamkeitsstruktur oder als Ausdruck von Emotionen der Schüler (Ellgring 1995: 11). Edmondson und House (2000: 248) stellen allerdings fest, dass im Diskurs nonverbales Verhalten teilweise von den Lehrenden unterdrückt wird.

3.4 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurde der Stand der fachdidaktischen Diskussion hinsichtlich der für das zu beschreibende Forschungsvorhaben relevanten Themenbereiche Vokabular, Lieder und Reime sowie die Rolle der Gestik im frühen Fremdsprachenunterricht analysiert. Die Arbeit an der Erweiterung des fremdsprachlichen Wortschatzes scheint gerade im frühen Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung zu sein. Es wurden Kriterien für die Auswahl des Vokabulars erläutert und einige Prinzipien der Wortschatzarbeit in der Grundschule dargelegt. Lieder und Reime können sich als besonders geeignet für die Arbeit mit Grundschulern erweisen. Sie motivieren, bieten Sprachmuster und Wortschatzübungen und regen die Einbeziehung verschiedener Sinne in den Lernprozess an. Der Einsatz von Gesten durch Lehrkräfte und Schüler kann die Kommunikation in der Fremdsprache unterstützen, indem Bedeutungen geklärt oder noch nicht vorhandenes sprachliches Wissen kompensiert wird. Durch körpersprachliche Aktivitäten werden verschiedene Sinne in den Lernprozess einbezogen. Möglicherweise wird dadurch das Einprägen von Vokabular gefördert. Angesichts dessen könnten *action songs*, die Melodien, Rhythmus, körperliche Bewegungen und Vokabular der Zielsprache in sich vereinigen, ein hohes Potential für die Aneignung fremdsprachlichen Vokabulars haben.

4 Ein *Action Research* Projekt als Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens

4.1 *Action Research*: Ziele und Vorgehensweisen

Nach Edmondson/ House (2000: 30) hat sich die Sprachlehrforschung zwei Ziele gesetzt: einerseits zu verstehen, wie sich fremdsprachliche Kompetenz entwickelt, andererseits begründete Vorschläge zur Verbesserung des Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten. Es wird davon ausgegangen, dass man sich diesen Zielen am besten nähert, indem man innerhalb der unterrichtlichen Wirklichkeit forscht: „In L2 classroom research the central data derive from things that go on in the classroom“ (van Lier 1994: 9). Der Fremdsprachenunterricht wird entscheidend durch die Erfahrungen und Intuitionen der Lehrkraft geprägt: “There is no substitute for the experience of standing on your own two feet in the presence of real learners in the real world” (Brown 2000: 293). Um dieses Erfahrungspotential zu nutzen und die Distanz zwischen Forschung und Unterrichtspraxis zu verringern, wird innerhalb der Unterrichtsforschung in letzter Zeit häufig empfohlen, Fremdsprachenlehrer als Mitforschende einzubeziehen (Edmondson/House 2000: 43). Der Begriff *Action research* (Handlungsforschung, *AR*) impliziert, dass Forschung und Praxis nicht getrennt werden. Kleinere Forschungsprojekte werden von der Lehrkraft im eigenen Unterricht durchgeführt. Die Spezifik der Handlungsforschung beschreibt Wallace (2001: 15):

...it nearly always arises from some specific problem or issue arising out of our professional practice. It is therefore very problem-focused in its approach and very practical in its outcomes.

Van Lier (1994: 67, 68) charakterisiert *action research* wie folgt:

It is situational, or context-based, collaborative in that researchers and practioners work together, participatory, since team members implement the research, and self-evaluative, i.e. based on ongoing evaluation of improvements achieved.

Die Lehrkraft wählt das Thema ihrer Untersuchungen aus einem Problemfeld, das für sie persönlich in ihrem unmittelbaren Umfeld von Interesse erscheint. Wallace (2001: 19) schlägt verschiedene Themenbereiche vor, zum Beispiel Unterrichtsorganisation, geeignete Lehrmaterialien, die Ausbildung bestimmter Fertigkeiten wie Lesen oder Sprechen, Probleme des Verhaltens oder der Motivation der Schüler. In der Regel ergeben sich dabei Berührungspunkte der Fachdidaktik mit anderen Wissenschaften wie Linguistik und Psychologie (van Lier 1994: 22). Das gewählte Problem soll durch systematische Sammlung und Analyse von Daten genauer beschrieben werden. Auf dieser Basis können Vorschläge zur Verbesserung des Lehrens und Lernens im gegebenen Kontext entwickelt werden.

Im vorliegenden Beispiel wurde durch die Lehrkraft ein Problem bei der Arbeit mit *action songs* durch Sammlung und Analyse von Schülerdaten identifiziert. In der Konsequenz wurden die Vermittlungstechnik verändert und wiederum Daten erhoben und analysiert. Die Auswertung des Prozesses und der Ergebnisse diente nicht nur der Optimierung des Unterrichts der Lehrkraft, sondern wurde auch von Kollegen mit Interesse aufgenommen.

Das Projekt erwies sich, wie von Johnstone (2002: 174) in ähnlichem Zusammenhang beschrieben, als “highly beneficial both for the findings it produces and for the professional development of those participating in it.” Da Handlungsforschungsprojekte nur in einem

spezifischen Kontext mit einem eng begrenzten Teilnehmerkreis durchgeführt werden, halten es Edmondson und House (2000: 45) für unwahrscheinlich, dass gültige Generalisierungen aus solchen Erfahrungen abgeleitet werden können.

Für die Durchführung eines AR-Projektes werden häufig bestimmte Schrittfolgen vorgeschlagen. Während Richards/Lockhart (1994: 12) vier Phasen – *planning, action, observation, reflection* – beschreiben, schlagen Cohen/ Manion (in van Lier 1994: 68) acht Stufen von der Identifikation des Problems bis zur Interpretation der Ergebnisse vor. Nunan (1991: 13) beschreibt eine Schrittfolge für die Durchführung eines AR Projektes:

- Step 1: Problem identification
- Step 2: Preliminary investigation
- Step 3: Hypotheses
- Step 4: Plan intervention
- Step 5: Outcome
- Step 6: Reporting.

Vielen der in der Literatur beschriebenen Vorgehensweisen ist eine Wiederholung der Schrittfolgen in einer Art *spiral of circles* (Sanford in van Lier 1994: 68) gemeinsam. Nach Wallace (2001: 12) werden die Untersuchungen induktiv durchgeführt. Die Ergebnisse beruhen auf der Sammlung und Analyse von Daten aus der unterrichtlichen Praxis. Daten können durch Beobachtung, Beschreibung und Experimente (Stern 1991: 63) sowie detaillierte Berichte und das Führen eines Tagebuches (Richards/Lockhart 1994: 28) gewonnen werden. Videoaufnahmen, Interviews, Umfragen, Sammeln und Analysieren von Schülerarbeiten oder Fotos können zur Datengewinnung genutzt werden. Bei der Auswahl der Verfahren und Techniken soll überlegt werden, inwieweit diese zur Stichhaltigkeit (*validity*) und Verlässlichkeit (*reliability*) der erwarteten Ergebnisse beitragen. Die Qualität der Untersuchungen wird durch eine angemessene Gewichtung qualitativer und quantitativer Daten beeinflusst. Wallace (2001: 258, 259) versteht unter qualitativer Forschung “a type of investigation in which there is a substantial subjective element”, unter quantitativer Forschung “a type of investigation which is intended to be objective, using only, or mostly data that can be accurately measured or counted.” Um die Einflüsse persönlicher Ansichten und subjektiver Eindrücke auf die Untersuchungsergebnisse zu reduzieren, erscheint es günstig, verschiedene Quellen und Methoden der Datengewinnung zu nutzen und die so erhaltenen Fakten einander gegenüberzustellen oder zu vergleichen:

Many researchers advocate the use of triangulation, that is the inspection of different kinds of data, different methods, and different research tools (van Lier 1994: 139).

Der Verlauf und die Ergebnisse einer Unterrichtsstunde können beispielsweise objektiver eingeschätzt werden, wenn nicht nur die getestete Schülerleistung, sondern ein Transkript der beobachteten Stunde, ein Interview mit dem unterrichtenden Lehrer und/oder eine Befragung der Schüler zu ihren persönlichen Eindrücken in die Auswertung einbezogen werden (Wallace 2001: 261). Bereits in der Planungsphase sollte man klären, welche der benötigten Ressourcen vorhanden sind oder beschafft werden müssen. Dazu gehören beispielsweise Unterrichtsmaterialien, Räume und die technische Ausstattung. Diese Ressourcen können entweder ein Objekt der Untersuchung sein, z.B. Lehrbücher, Testvorlagen, Aufsätze oder Zeichnungen von Schülern, oder als Hilfsmittel zur Datengewinnung dienen, wie z.B. Rekorder oder Befragungsbögen (Elliot 1992: 78, Wallace 2001: 106). In der Planung des Forschungsvorhabens sollten ethische Aspekte berücksichtigt

werden, um einen Missbrauch der gesammelten Daten zu vermeiden und allen beteiligten Personen eine Kontrollmöglichkeit darüber zu geben, inwieweit Informationen anderen überlassen werden: „The general plan therefore should include a description of an ethical framework which has been discussed and agreed with the relevant persons“ (Elliot 1992: 76).

Evaluation, *the process of assessing the worth or value of something* (Wallace 2001: 256), ist fester Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses, von der ersten Formulierung des zu untersuchenden Problems bis zur Interpretation der Daten: „Evaluation is clearly at the heart of the action research philosophy“ (Wallace 2001: 181). Nach Wallace (2001: 193) können sowohl Prozess als auch Produkt der Handlungsforschung evaluiert werden. Die laufende Evaluation hat möglicherweise zur Folge, dass Fragestellung, Untersuchungstechnik und –umfang geändert werden: „Use your evaluation to modify your original design.“ (McIlvain 2001: 4) Evaluation kann eine Basis für Entscheidungen bezüglich der weiteren unterrichtlichen Tätigkeit der Lehrkraft oder den Ausgangspunkt für neue Forschungsvorhaben bilden. Nach Wallace (2001: 254) fördert die Diskussion des Prozesses und der Ergebnisse des Projekts die Zusammenarbeit innerhalb eines Lehrerkollegiums. Grotjahn (1993 233) spricht der Handlungsforschung ein hohes Innovationspotential zu und bezeichnet sie deshalb als „bedenkenswertes Forschungskonzept für eine sich als unmittelbar praxisrelevant verstehende Fremdsprachenforschung“. Da die Handlungsforschung sich auf die spezifischen Bedingungen in einem bestimmten Umfeld bezieht, können die Ergebnisse der Evaluation möglicherweise nur in diesem Kontext gültig oder anwendbar sein: „Generalizing...can not be a central aim“ (van Lier 1994: 17).

4.2 Planung und Durchführung des AR-Projektes

In kaum einem der aktuellen Lehrwerke fehlen *action songs*, *action rhymes* oder *action stories*, in denen englische Texte mit darstellenden oder den Sprachrhythmus akzentuierenden Gesten kombiniert werden. Erfahrungen aus der Arbeit im frühen Fremdsprachenunterricht zeigen, dass diese Aktivitäten bei den Kindern meist sehr beliebt sind und von vielen Lehrkräften gern eingesetzt werden, um den Unterricht abwechslungsreich und kindgemäß zu gestalten. Das folgende Gespräch zwischen Lehrkraft (L) und Schüler (S) über das Lied „*Head and shoulders*“ mag verdeutlichen, dass der Bezug zwischen dem englischen Wort und der entsprechenden Geste vom Schüler nicht immer so hergestellt wird, wie die Lehrkraft es erwartet (Anlage Mirjam):

L: Ganz schwere Frage: was heißt denn *shoulders*?

S: Schultern....war einfach, ...ist ja mit im Wort.

L: Gut, jetzt frag ich dich noch mal was Schwereres: Was heißt denn *toes*?

S: Füße.

L: Füße? Okay, man fasst die Füße an. ...Das macht man so bei dem Lied, ja? Und was hieß gleich *head*?

S: Hände.

L: Nicht *hand*....*Head*.

S: Ach so, dann die Haare.

Unklarheiten gab es auch bei „*The wheels on the bus*“ (Anlage Klasse B):

S1: Wir mussten immer.....also, das waren, zum Beispiel, die Räder (bewegt die Hände umeinander)

L: Und was heißt nun Räder auf Englisch?

S2: Ähm....Räder?

S3: Auf Englisch?

L: Ja, auf Englisch.

S1: Keine Ahnung, hab ich vergessen.

Die begleitenden Gesten wurden offenbar nicht für das Verständnis des Wortes benötigt (*shoulders*), falsch gedeutet (*toes*, *head*) oder hatten sich verselbständigt und konnten dem entsprechenden Wort nicht mehr zugeordnet werden (*wheels*). Das im Folgenden beschriebene Projekt untersucht den Einfluss der begleitenden Gesten auf die Aneignung des in einem *action song* vorkommenden Vokabulars.

Die Untersuchungen wurden an zwei Staatlichen Grundschulen in Thüringen durchgeführt. Einbezogen wurden insgesamt drei dritte Klassen mit jeweils etwa 20 Schülern, die alle im September 2001 mit dem Englischunterricht begonnen hatten. Die Schüler wurden zwei Unterrichtsstunden pro Woche in Englisch unterrichtet. Die Lehrkräfte waren Grundschullehrer, die ihre Qualifikation für den Englischunterricht in einem Ergänzungsstudiengang an der Universität Erfurt erworben hatten und seit etwa zehn Jahren Grundschulenglisch unterrichten. Zwei der dritten Klassen (im Folgenden Gruppe A und

Gruppe B) wurden an derselben Schule von derselben Lehrkraft auf der Grundlage des Lehrmaterials „*Keystones*“ (Baake 2000) unterrichtet, während die dritte Gruppe (Gruppe C) an einer anderen Schule von einer anderen Lehrkraft unterrichtet wurden. Das bevorzugte Lehrmaterial war hier „*Playway*“ (Gerngross/Puchta 2001).

Die Vorüberlegungen, vor allem die Analyse von Fachliteratur hinsichtlich der Arbeit mit Liedern, des Einsatzes nonverbaler Mittel und der Wortschatzarbeit im frühen Fremdsprachenunterricht ließen den Schluss zu, dass *action songs* einen positiven Einfluss auf die Aneignung von Vokabular haben könnten. Empirische Belege für den Einfluss von *action songs* auf die Aneignung von Vokabular im gegebenen Umfeld lagen nicht vor. Um die Anzahl der Variablen so gering wie möglich zu halten, wurde entschieden, die Untersuchung auf ein Lied „*The frog rap*“ und innerhalb dieses Liedes auf die rezeptive Aneignung einiger Substantive und Verben unter dem Einfluss der begleitenden Gesten zu beschränken. In den entsprechenden Handreichungen für die Lehrkraft (*Keystones 1* Kommentare und Kopiervorlagen S.27) wird die folgende gestische Darstellung des Liedes empfohlen:

<i>I'm a frog...</i>	SS formen mit den Händen den Froschmund
<i>And I jump up high.</i>	Sprung
<i>...and I catch a fly.</i>	SS klatschen, als würden sie eine Fliege fangen wollen
<i>When I sit in the pond</i>	in die Hocke gehen
<i>On my lily pad</i>	mit den Händen wird ein Kreis (Seerosenblatt) angedeutet
<i>All the little fish ask</i>	Handflächen werden aneinandergelegt und in Schlangenlinie nach vorn geführt
<i>Who is that?</i>	jeder S zeigt auf ein anderes Kind

Vor der Einführung des *Frog rap* wurden die Schüler in allen drei Gruppen gebeten, ihre Vermutungen hinsichtlich der deutschen Bedeutung der Wörter *frog, jump, catch, fly, sit, pond, lily pad, fish* aufzuschreiben. Dieser Test wurde etwa drei Wochen nach der Einführung des Liedes wiederholt. Zu diesem Zeitpunkt wurde das Lied von den Schülern offensichtlich gedächtnismäßig beherrscht. Die entsprechenden Bewegungen wurden nahezu automatisiert ausgeführt. Die Gruppen unterschieden sich in der Art der Erarbeitung der begleitenden Gesten. In Gruppe A wurde das Lied eingeführt, indem es gehört und kurz über den Inhalt gesprochen wurde. Die Bedeutung der Wörter, die für das Verständnis des Textes wesentlich waren, wurden durch Mimik und Gestik (z.B. *jump*), mit Hilfe bildlicher Darstellungen (z.B. *lily pad*) oder durch Umschreibung oder Übersetzung (z.B. *pond*) erarbeitet. Bei *frog* und *fish* konnten viele Kinder aus der Ähnlichkeit zur deutschen Sprache auf die Bedeutung schließen. Das Wort *frog* wurde außerdem durch die lautmalende musikalische Begleitung verdeutlicht. Der Text des Liedes war, wie auch bei den folgenden Gruppen, an der Tafel sichtbar. Die Lehrkraft demonstrierte die Bewegungen wie im Lehrerband beschrieben und führte diese dann mehrfach gemeinsam mit den Kindern aus. Die Auswertung der Testdaten (Anlagen ab S. 269) ergab, dass vor allem bei dem Wort *jump* ein deutlicher Anstieg der richtigen Antworten zu verzeichnen war. Einige Gesten wurden gehäuft falsch interpretiert: *catch* als „Händeklatschen“, *sit* als „Powackeln“, *lily pad* als „Komm her“, „weschubsen“, „schwimmen“.



I'm a frog, I'm a frog...



and I jump up high.



...and I catch a fly



When I sit in the pond...



on my lily pad



All the little fish ask



Who is that?

Abb. 1: Darstellung des Liedes mit verschiedenen Gesten (Gruppe C)

In Gruppe B wurde versucht, die Kinder aktiver in die Erarbeitung des Liedes einzubeziehen, indem nach dem Hören des Liedes im Klassenverband diskutiert wurde, wie man das Lied durch Bewegungen interessanter gestalten könnte. Schließlich einigte sich die Klasse auf die (von der Lehrkraft vorbereitete) Variante. Drei Wochen nach der Erarbeitung des Liedes gab es einen bedeutenden Zuwachs richtiger Antworten bei *jump*, bei *catch* und bei *fly*. Auch hier traten falsche Interpretationen der Gesten auf wie „tanzen“ und „singen“ bei *sit*, manchmal auch durch den Kontext beeinflusst wie „beißen“ für *catch*. In Gruppe C erhielten die Schüler nach dem Hören des Liedes den Auftrag, sich in Gruppen von etwa vier Schülern zum Lied passende Gesten zu überlegen und diese dann vor der Klasse zu präsentieren. In der Übungsphase wurden von den Schülern der Gruppe C folglich teilweise verschiedene Gesten für gleiche Wörter oder Wendungen ausgeführt. Für die Wörter *jump*, *catch*, *sit* und *fish* betrug der Anstieg der richtigen Ergebnisse jeweils zwischen 40 und 50 % und war auch bei *fly* und *lily pad* deutlich. Auffallend war bei fehlerhaften Interpretationen der verwendeten Gesten der verstärkte Bezug zum Kontext des Liedes. *Catch* wurde beispielsweise als „beißen“, „Zunge rausstrecken“, „aufessen“ gedeutet; *fly* als „Biene“ oder „Schmetterling“.

4.3 Diskussion der Ergebnisse und offene Fragen

Vermutlich haben einige Kinder im Fall von *frog*, *sit* und *fish* die Ähnlichkeiten des englischen mit dem entsprechenden deutschen Wort bemerkt. *Lily pad* war in der *warm-up* Phase verwendet worden. Daraus resultiert möglicherweise der relativ hohe Anteil richtiger Antworten vor allem in den ersten beiden Gruppen. Ein direkter Einfluss einer Geste könnte im Fall von *jump* vermutet werden. Hier spiegelt die Bewegung die Bedeutung des Wortes deutlich wieder. Der bedeutende Anstieg richtiger Vermutungen in allen drei Gruppen könnte also auf die Geste zurückzuführen sein. Es scheint parallele Entwicklungen bei den Wörtern *catch* und *fly* zu geben, möglicherweise weil die Wortgruppe *catch a fly* als Ganzes angeeignet wurde. Nicht eindeutige Gesten könnten bei einigen Kindern Unsicherheiten hinsichtlich der Bedeutung einzelner Wörter hervorgerufen haben. Die Art der Fehler deutet bei Gruppe C auf eine intensivere geistige Auseinandersetzung der Kinder mit dem Text hin. Nach etwa 6 Monaten wurden alle Gruppen noch einmal getestet. Um die Bedingungen für alle drei Gruppen in etwa gleich zu gestalten, war *The frog rap* in der Zwischenzeit im Unterricht nicht mehr geübt worden. Trotzdem war im Vergleich zum zweiten Test bei einigen Wörtern ein Anstieg der korrekten Antworten zu verzeichnen: in Gruppe A bei *frog*, *fly* und *fish*, in Gruppe B bei *frog*, *fly*, *fish* und *sit*, in Gruppe C bei allen getesteten Wörtern außer *pond*. Der Bekanntheitsgrad der Wörter *frog* und *fish* war schon zum Zeitpunkt der Erarbeitung des Liedes sehr hoch. Beiden Wörtern wurde im dritten Test von fast allen Schülern die korrekte deutsche Bedeutung zugeordnet (siehe Abbildung 2). Offensichtlich spielt hier die Ähnlichkeit des Klanges der Wörter in beiden Sprachen eine Rolle. Für eine Interpretation hinsichtlich des Einflusses der jeweils verwendeten Gesten sind diese beiden Wörter daher wenig ergiebig. Die Gruppen A und B verwendeten eine darstellende Geste für das Wort *frog*. In Gruppe C wurde anstelle des Wortes *frog* die Wendung *I'm* durch eine Geste dargestellt. Da *frog* aber in Gruppe C schon vor der Erarbeitung allen Schülern bekannt war, lassen sich kaum Schlussfolgerungen für den Effekt der verschiedenen Gesten ableiten.

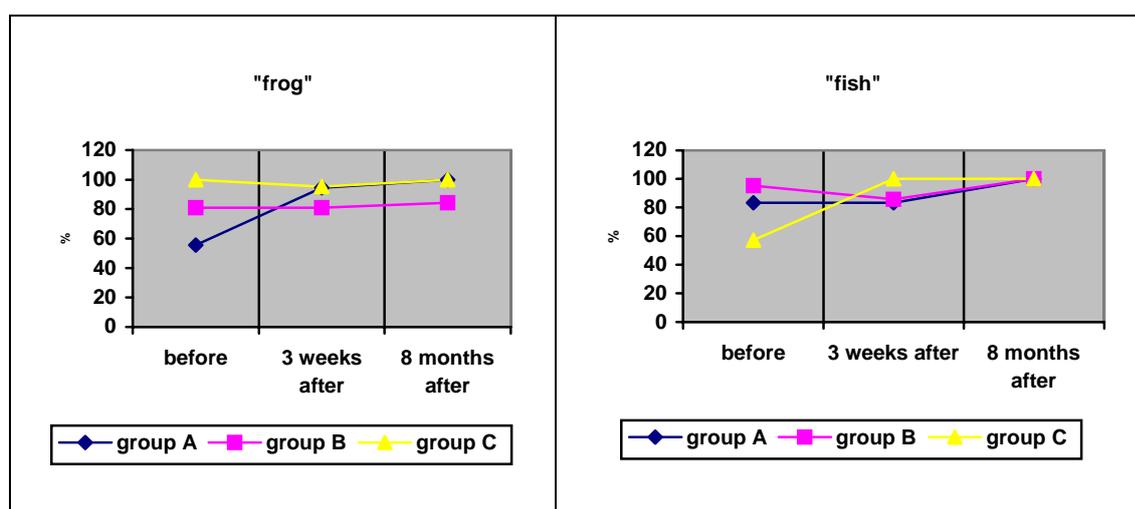


Abb. 2: Verlauf der Aneignung der Wörter *fish* und *frog* im AR-Projekt

Die Diagramme in Abbildung 3 sollen die generelle Tendenz des Anstiegs vor allem in Gruppe C verdeutlichen. Möglicherweise hat sich die aktivere Einbeziehung der Kinder positiv auf den Aneignungsprozess ausgewirkt. Darüber hinaus befinden sich die Werte für *jump* auf einem höheren Niveau als beispielsweise die Werte für *catch*, was auf die Eindeutigkeit der verwendeten Geste für *jump* zurückzuführen sein könnte.

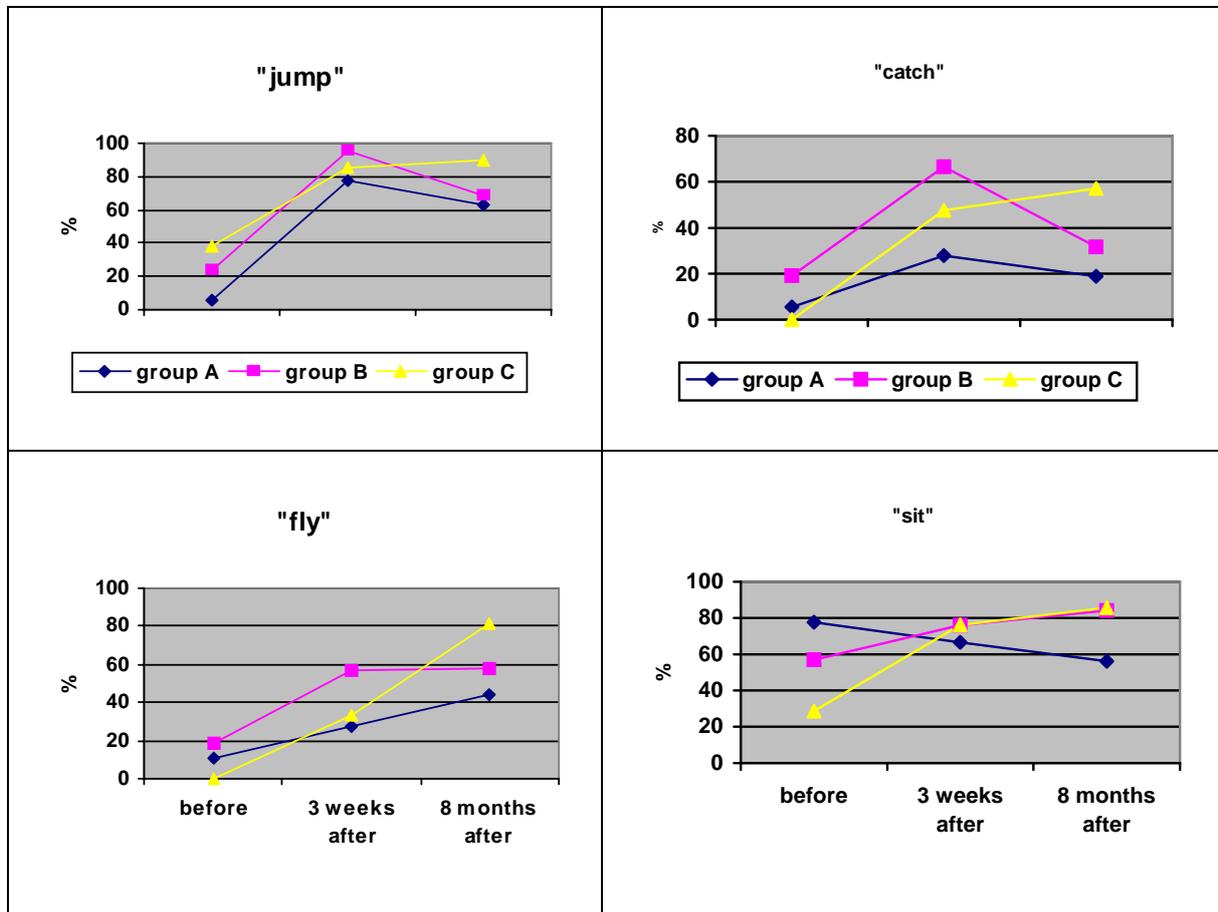


Abb. 3: Verlauf der Aneignung der Wörter *jump*, *catch*, *fly* und *sit* im AR-Projekt

Das Wort *pond* wurde in allen Gruppen von einer sehr geringen Prozentzahl der Schüler angeeignet (siehe Abb.4). Es war das einzige der zu untersuchenden Wörter, dem in keiner Gruppe eine Geste zugeordnet worden war. Bei einer Schülerzahl von 20 Schülern macht das Wissen eines einzigen Schülers 5% aus. Bei einer ohnehin schon geringen Zahl korrekter Antworten wird dies im Diagramm als dramatischer Anstieg widerspiegelt, der aber in Kenntnis der Realität nicht überbewertet werden soll.

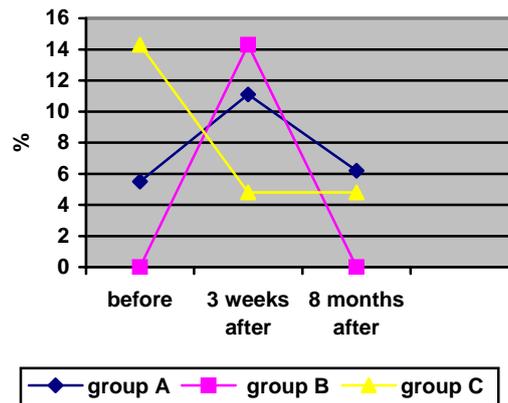


Abb. 4: Verlauf der Aneignung des Wortes *pond* im AR-Projekt

Nach dem dritten Test wurden allen Gruppen Poster zur Verfügung gestellt, auf denen die Testergebnisse in Tabellenform sowie Fotos zu sehen waren. Einzelne Schüler wurden gebeten, ihre Meinung zu den Fotos zu äußern, die während des Singens gemacht wurden. Äußerungen wie „Das ist *I'm a frog*“ legen die Vermutung nahe, dass Teile des Liedes als vollständige Sätze oder Wortgruppen angeeignet wurden, so dass ein Testen von Wendungen möglicherweise andere Ergebnisse gebracht hätte als das Testen einzelner Wörter. In der Auswertung der Testergebnisse und der Suche nach Begründungen erwiesen sich die Schüler als kompetente Partner bei der Analyse ihrer eigenen Leistungen.

Da die Untersuchung mit nur einem Lied durchgeführt wurde, lassen sich hieraus keine generellen Aussagen über den Einfluss von Gesten auf die Aneignung von Vokabular treffen. Es scheint schwierig, den Einfluss der Gesten von anderen relevanten Faktoren zu isolieren. Manche Wörter scheinen schwerer einzuprägen zu sein als andere – *pond* beispielsweise erfüllt die Kriterien für ein leicht lernbares Wort (einsilbig, Substantiv, aus dem Umfeld der Kinder), bereitete aber in allen Gruppen und erfahrungsgemäß auch in anderen Klassen in anderen Kontexten Schwierigkeiten. Dass für *pond* keine passende Geste gefunden wurde, muss nicht der einzige Grund für die niedrigsten Werte sein. Der allgemeine Aufbau des Kurses, das verwendete Lehrwerk und bevorzugte Unterrichtsmethoden der Lehrkraft könnten einen Einfluss darauf haben, inwieweit die Kinder Nutzen aus der Verwendung von Gesten ziehen. Im vorliegenden Fall wurde Gruppe C nach *Playway* unterrichtet, wo *action songs* und *action stories* einen vergleichsweise breiten Raum einnehmen. Die Datenerhebung durch anonyme Vokabeltests erlaubt nicht, individuelle Entwicklungen nachzuvollziehen. Bei der geringen Größe der Stichprobe wirken sich bereits geringe Änderungen in der Gruppengröße prozentual deutlich aus und führen möglicherweise zu einem verzerrten Bild. Da nur drei Klassen in die Untersuchungen einbezogen waren, lassen sich keine vergleichenden Aussagen zu Einflüssen der Klassengröße und des sozialen und kulturellen Umfeldes der Schule treffen. Trotzdem waren die Untersuchungen für die Lehrkraft in vieler Hinsicht aufschlussreich: Der Einsatz des *action songs* im Englischunterricht der Klasse 3 wurde vom Großteil der Kinder sehr positiv aufgenommen, hatte aber auf die Aneignung des darin vorkommenden Vokabulars, möglicherweise in Abhängigkeit vom Grad der Einbeziehung der Kinder, nicht nur einen fördernden, sondern teilweise einen eher verwirrenden Einfluss. Ein automatisierter Handlungsablauf muss nicht unbedingt bedeuten, dass die Kinder den Text des Liedes wörtlich verstanden haben. Verbale Rückmeldungen seitens der Kinder, sei es in einem informellen Gespräch oder in einem Test, vervollständigen in jedem Fall den Eindruck vom Stand des Aneignungsprozesses.

5 Zielstellung des Forschungsvorhabens

Das AR-Projekt führte zu der Vermutung, dass verschiedenen Faktoren einen Einfluss darauf haben, inwieweit Kinder die Gesten in *action songs* für die Aneignung von Vokabular nutzen.

Zu diesen Faktoren könnten zählen: die Vermittlungstechnik, das verwendete Lehrwerk, Lehrerpräferenzen, die Lernbarkeit einzelner Wörter und die Ein- oder Mehrdeutigkeit der Gesten. Darüber hinaus könnten Faktoren eine Rolle spielen, die bisher noch keine Beachtung fanden und die möglicherweise in der Person des Kindes liegen. In der Auswertung des AR-Projektes wurde festgestellt, dass die geringe Stichprobengröße und der spezifische Kontext es nicht zulassen, verallgemeinerungswürdige Schlussfolgerungen für die Arbeit mit *action songs* im frühen Fremdsprachenunterricht zu formulieren. Darüber hinaus war es durch die Anonymität der Tests nicht möglich, individuelle Entwicklungsgänge zu verfolgen und dadurch nähere Informationen über den Aneignungsprozess zu erhalten. Das Forschungsvorhaben wird mit dem Ziel geplant, die folgenden Hypothesen zu prüfen:

1. Die Verbindung des anzueignenden Vokabulars mit darstellenden Gesten in *action songs* beeinflusst den Aneignungsprozess.
2. Die Aneignung des Vokabulars wird durch die Art der Einbeziehung der Schüler in die Erarbeitung entsprechender Gesten beeinflusst.
3. Das generelle Kursdesign in einer Gruppe, speziell das verwendete Lehrwerk, hat einen Einfluss darauf, inwieweit die Schüler die verwendeten Gesten als Hilfe bei der Aneignung des Vokabulars nutzen.
4. Mittels Gesten dargestellte Wörter werden in Abhängigkeit von der Klassenstärke mit unterschiedlichem Erfolg gelernt.
5. Charakteristika der einzelnen Schüler wie Sprachlerneignung, Motivation, Interessen, persönliche Stärken und Geschlechtszugehörigkeit haben Unterschiede in der Nutzung von Gesten für die Aneignung von Vokabular zur Folge.

Durch die Einbeziehung einer größeren Anzahl zu vergleichender Gruppen soll überprüft werden, inwieweit die oben genannten Einflüsse auf die Aneignung von Vokabular in Verbindung mit Gesten wirksam sind. Durch die Beobachtung einzelner Schüler in ihrem Umgang mit dem Lied soll die Rolle innerer Faktoren wie Sprachlerneignung, Motivation, Interessen und Neigungen bei der Aneignung von Vokabular in Verbindung mit Gesten untersucht werden.

6 Überlegungen zum Untersuchungsdesign: qualitative vs. quantitative Verfahren

6.1 „Top-down“- und „Bottom-up“ Verfahren

Nach Edmondson/House (2000: 130) erscheint es müßig, nach einer optimalen Lehrmethode als Allheilmittel für Lernprobleme jeder Art zu suchen. Stattdessen sollte versucht werden zu verstehen, wie Fremdsprachenunterricht in der Praxis abläuft und wie Fremdsprachen von verschiedenen Lernern unter verschiedenen Bedingungen gelernt werden. Es werden zwei empirische Forschungsrichtungen unterschieden (Edmondson/House 2000: 39, 40):

1. „*Top-down*“ Verfahren: Analytische Studien beginnt man mit einer theoretischen Position und wendet dann empirische Methoden an, um Hypothesen quantitativ zu überprüfen. Dazu werden messbare Daten in kontrollierten Untersuchungen oder Experimenten gewonnen. Van Lier (1994: 43) formuliert dafür als Bedingung: „Certain actions or events must be isolated from the stream of classroom discourse, and assigned to a manageable set of operationally defined categories.“ Da eine direkte Messung psychologischer Ereignisse kaum möglich ist, wird versucht, bestimmte Indizien für diese Ereignisse zu messen. In der so genannten psychometrischen Forschung werden vergleichbare Gruppen von Lernern sorgfältig getestet. Anschließend bekommt die „experimentelle Gruppe“ eine Sonderbehandlung wie etwa eine neue Unterrichtsmethode. Die „Kontrollgruppe“ erhält einen Unterricht, der nur bezüglich der relevanten Sonderbehandlung von dem der „experimentellen Gruppe“ abweicht. Die Wirkung von Faktoren, die gerade nicht Gegenstand der Untersuchung sind, soll möglichst ausgeschlossen oder kontrolliert werden. Die Resultate der Gruppen können daraufhin statistisch ausgewertet und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Weichen die Ergebnisse signifikant voneinander ab, wird die kontrollierte Sonderbehandlung dafür verantwortlich gemacht (Edmondson/House 2000: 40). Jede Auswahl von Kategorien basiert auf einer Theorie oder Ideologie, was zu einer Beschränkung des zu untersuchenden Wirklichkeitsfeldes führen kann. Die gewählten Sachverhalte müssen eindeutig definiert, direkt beobachtbar und in Zahlen erfassbar sein. Mathematische Kodierung birgt jedoch die Möglichkeit der Reduzierung und der verzerrten Wiedergabe von Informationen :

The procedure has obvious attractions...Whether it actually adds to our store of knowledge and understanding of classroom processes, however, of **what goes on in the classroom**, is questionable (van Lier 1994: 43).

2. „*Bottom-up*“ Verfahren: In holistischen, vorrangig qualitativen Betrachtungen werden Daten durch explorative Untersuchungen gewonnen und zur Gewinnung von Hypothesen genutzt. In ethnographischen Studien wird versucht, das Wirklichkeitsfeld vorurteilslos zu betrachten. Van Lier (1994: 14, 41) nennt grundlegende Bedingungen der ethnographischen Forschung:

to respect the classroom as a setting,
a concern for the social context, or the whole picture,
and the need to take the participants' perspective as the basis for description.

Erickson (in van Lier 1994: 56) bezeichnet *asking* und *watching* als die wichtigsten Methoden der Datengewinnung. *Watching* schließt verschiedene Möglichkeiten der Beobachtung ein, unterteilt in teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtung. Der Grad der Offenheit der Beobachtung kann den Forschungserfolg beeinflussen: „Je unauffälliger die Tatsache ist, dass sie beobachtet werden, desto ungezwungener und natürlicher werden sich die Probanden

innerhalb des Forschungsfeldes bewegen“ (Azizi Ghanbari 2002: 14).

Asking erfolgt unter anderem durch Fragebögen und Interviews. Darüber hinaus können Dokumente wie Beurteilungen oder Stundenentwürfe analysiert werden. *Asking* kann zu den ethnographischen Methoden gezählt werden, nach Thompson (1995: 463) „methods of sociological analysis that examine how individuals in everyday situations construct and maintain the social order of those situations“. Diese Methoden werden in der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung aus verschiedenen Gründen befürwortet:

The well written ethnography has the capacity of reaching an audience in a way no other scholarly can possibly aspire to (Sanday 1982: 253).

[It] ... generates hypotheses about teaching from the experience of teaching, and encourages teachers to use this research to make their teaching more competent (Hopkins in Head/Taylor 1997: 194).

...it is research that can be conducted by teachers themselves in classes which they are currently teaching (van Lier 1994: xvi).

Zu den in der holistischen Betrachtungsweise angewendeten „introspektiven“ Methoden gehören nach Edmondson/House (2000: 41) Tagebücher, lautes Denken, rekonstruktive Interpretationen und das Einholen subjektiver Theorien, d.h. Einstellungen und Meinungen der Probanden zum Fremdsprachenerwerb. Nach Finkbeiner (2001: 358) sollten in diesem Zusammenhang auch *peers* und Eltern als wichtige Variablen berücksichtigt werden. Nach Edmondson/House (2000: 42) werden introspektive Methoden inzwischen mit Skepsis betrachtet, einerseits wegen ihrer zweifelhaften Validität, andererseits, weil das Lernen selbst wahrscheinlich nicht durch Introspektion betrachtet werden kann. Diese Daten können jedoch als relevante ergänzende Daten betrachtet werden, die bei der Interpretation anderer Datentypen nützlich sein können.

„*Top-down*“ und „*Bottom-up*“ Verfahren müssen keine unvereinbaren Gegensätze bilden. Klippel/Schmid-Schönbein (2001: 115) empfehlen für die Forschung auf dem Gebiet der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung ein polymethodisches Vorgehen. Die Erhebung qualitativer und quantitativer Daten in einer Methodentriangulation soll verhindern, dass der Forschungsgegenstand einseitig betrachtet wird. Eine Integration qualitativer und quantitativer Methoden ist dabei nach Merrens (2001: 100) sinnvoll. Dabei zeichnen sich Schwerpunkte für die qualitative Forschung bei der Dokumentation der Lehr- und Lernwege, für die quantitative Forschung bei der Dokumentation der Lehr- und Lernerfolge ab. Im Folgenden werden die für das geplante Forschungsvorhaben vorgesehenen Methoden der Stichprobenerhebung und der Einzelfallanalyse erörtert.

6.2 Stichproben

Nach Ehlich (1993: 206) stand und steht der mathematische Beweis auf der Tagesordnung der Wissenschaftsentwicklung. Die Wissenschaftlichkeit der Sozialwissenschaften scheint erreicht, wenn ihre Mathematisierung möglich geworden ist. Im Zentrum der quantitativen Verfahrensweisen stehen statistische und verwandte mathematische Verfahren, die über die Methodik der Statistik genau bestimmt sind. Da in den Sozialwissenschaften Gesetzmäßigkeiten von vielen sich verändernden Bedingungen abhängen, lässt sich die Übertragung von in den Naturwissenschaften, speziell der Physik angewandten Methoden nicht umstandslos bewältigen (Ehlich 1993: 206). Durch Stichproben sollen Angaben über ein bestimmtes Merkmal einer Grundgesamtheit gewonnen werden. Die Grundgesamtheit bildet dabei die Menge aller möglichen Realisationen einer Zufallsvariablen. Die notwendige Menge von Einzelergebnissen wird gewonnen, indem bei Untersuchungsobjekten der interessierende Sachverhalt gemessen wird. Die Mengen von Ergebnissen können auf zwei Wegen zustande kommen: Bei einem Untersuchungsobjekt werden aufeinander folgend viele gleiche Beobachtungen eines Merkmals durchgeführt (Längsschnitt), oder je eine Beobachtung eines Merkmals wird bei vielen Untersuchungsobjekten durchgeführt (Querschnitt). Ein Schluss von einer Stichprobe auf die Grundgesamtheit wird Repräsentationsschluss oder Rückschluss genannt und durch Schätzverfahren realisiert. Es kann auch von der Grundgesamtheit auf eine daraus abgeleitete Stichprobe geschlossen werden. Diese umgekehrte Schlussweise wird als Inklusionsschluss oder direkter Schluss bezeichnet (Göttner/Fischer/Krieg 1975: 148). Stichproben werden erhoben, wenn eine vollständige Erfassung (Totalerhebung) aller Elemente eines Untersuchungsobjektes nicht zweckmäßig oder aus finanziellen, personellen und zeitlichen Gründen nicht möglich ist. Stichproben im Sinne der Statistik sind Teilerhebungen, bei denen die Auswahl der Elemente aus der Grundgesamtheit rein zufällig erfolgt. Das bedeutet, dass jedes Element der Grundgesamtheit eine bestimmte berechenbare und von Null verschiedene Wahrscheinlichkeit besitzt, in die Stichprobe zu gelangen. Eine grundlegende Bedingung dafür, dass eine statistische Stichprobe als zufällig gelten kann, ist darin zu sehen, dass die in die Stichprobe eingehenden Elemente nach einem Kriterium ausgewählt werden, das von der zu untersuchenden Veränderlichen unabhängig ist (Pawlowski 1971: 428). Der Fehlerbereich der Stichprobenerhebung, der durch die Beschränkung auf einen Teil der Grundgesamtheit entsteht, ist berechenbar (Göttner/Fischer/Krieg 1975: 145-146). Um aus den Daten Aussagen ableiten zu können, muss die empirische Häufigkeitsverteilung bezüglich des untersuchten Phänomens ermittelt werden. Die absolute Häufigkeit gibt für jeden Messwert an, wie oft dieser Messwert in der gesamten Stichprobe anzutreffen ist:

$$\sum_{i=1}^k h(i) = N$$

Die relative Häufigkeit f_i des i -ten Messwertes spiegelt die Anzahl der in der Stichprobe aufgetretenen Messwerte relativ zum Stichprobenumfang wider (Azizi Ghanbari 2002: 49).

$$f(i) = \frac{h(i)}{N}$$

Nach Azizi Ghanbari (2002: 108) ist das arithmetische Mittel \bar{x} eine brauchbare Schätzfunktion für den Erwartungswert einer Variablen. Es wird berechnet aus der Summe aller Messwerte dividiert durch den Stichprobenumfang:

$$\bar{x} = 1/N \sum_{i=1}^N x_i$$

Die Maßzahlen von Stichprobe und Grundgesamtheit stimmen im Allgemeinen nicht genau überein. Die Abweichungen werden mit einer bestimmten angebbaren Wahrscheinlichkeit einen Maximalwert nicht überschreiten. Dieser Maximalwert ist der Stichprobenfehler a (Göttner/Fischer/Krieg 1975: 149). Der gebräuchlichste Streuungsparameter ist die Standardabweichung s , definiert als Quadratwurzel aus der Varianz, die ihrerseits definiert ist als die Summe der quadrierten Abweichungen aller Messwerte von ihrem arithmetischen Mittel, geteilt durch $(N - 1)$ (Azizi Ghanbari 2002: 145).

Für mit stochastischen Mitteln zu erfassenden Zusammenhänge zwischen Messreihen werden die Begriffe Korrelation und Regression verwendet. Regression bezeichnet einseitige stochastische Zusammenhänge zwischen zwei Variablen, wobei eine der beiden Variablen unabhängig ist und ihre Werte vor der Untersuchung festgelegt werden. Die Regressionsanalyse hebt den Einfluss der Hauptursache, die Art und Verlaufsform eines Zusammenhanges hervor. Die Korrelationsanalyse bestimmt die Stärke des korrelativen Zusammenhanges zwischen zwei oder mehreren Erscheinungen. Es wird überprüft, inwieweit die Regressionsfunktion den Zusammenhang widerspiegelt, speziell, ob mehr als eine Hauptursache einbezogen werden muss. Bei den jeweils untersuchten Zusammenhängen handelt es sich nicht um funktionale Zusammenhänge im Sinne einer mathematischen Funktion $y = f(x)$. Zu jedem y -Wert können mehrere x -Werte gehören oder umgekehrt. Die Zusammenhänge können nur auf der Grundlage von Wahrscheinlichkeiten wiedergegeben werden (Göttner/Fischer/Krieg 1975: 80). Die graphische Darstellung der Zusammenhänge kann in Form von Punktwolken erfolgen, die sich in manchen Fällen um Geraden gruppieren und damit auf lineare Zusammenhänge hindeuten können (Azizi Ghanbari 2002: 187). Dabei besteht die Möglichkeit, dass sich Variablen ohne ursächlichen Zusammenhang zufällig in die gleiche Richtung bewegen und es sich um eine Scheinkorrelation handelt. Ursachen können Messfehler, nicht erfasste dritte Erscheinungen oder die Verbindung mehrerer Zufallsvariablen in bestimmter Form sein. Die Beurteilung der statistischen Daten muss deshalb auf der Grundlage umfangreicher Sachkenntnisse auf dem entsprechenden Gebiet erfolgen (Göttner/Fischer/Krieg 1975: 82).

Nach Pawlowski (1971: 230) ist es ratsam, von der Konzeption der einfachen Stichprobe abzugehen, wenn die Stichprobe einer endlichen Grundgesamtheit mit einer bestimmten Verteilung entstammt und wenn die Werte bekannt sind, die die interessierenden Merkmale in vorangegangenen Zeitperioden angenommen haben. Kriz (1978: 106) bemerkt allerdings, dass praktisch alle sozialwissenschaftlich interessanten Grundgesamtheiten unendlich sind, da sich allgemeinere Aussagen nicht nur auf den Zeitpunkt der Erhebung der Daten beziehen, sondern zumindest für einen kleineren Zeitraum Gültigkeit haben, d.h. repräsentativ sein sollen. Nach Göttner/Fischer/Krieg (1975: 147) erscheint es möglich, durch spezielle Verfahren der Stichprobenbildung der Stichprobe eine höhere Aussagekraft zu verleihen. Bei der geschichteten oder mehrstufigen Auswahl wird die Struktur der Grundgesamtheit in gewisser Weise berücksichtigt und darauf dann die Zufallsauswahl aufgebaut. Die Bildung von Gruppen bzw. die Unterteilung in Schichten erfolgt nach qualitativen und quantitativen Merkmalen und soll wesentliche Züge der zu untersuchenden Erscheinung widerspiegeln. Dabei können sachliche, örtliche und zeitliche Aspekte eine Rolle spielen

(Göttner/Fischer/Krieg 1975: 55). Geschichtete Stichproben weisen den Vorteil auf, dass es innerhalb der Schichten zu genaueren Schätzungen kommt (Azizi Ghanbari 2002: 23). Um Rückschlüsse auf die Population ziehen zu können, sollen die Werte, welche in den Schichten gefunden wurden, gemäß dem tatsächlichen Anteil dieser Elemente an der Grundgesamtheit gewichtet werden. Zu den mehrstufigen Auswahlverfahren gehört das Klumpenverfahren. Dabei wird die Population in Untereinheiten, zum Beispiel Schulklassen, Arbeitsgruppen, Wohnblocks, gegliedert. Jedes Element der Grundgesamtheit kann bezüglich eines Merkmals nur zu einem Klumpen gehören. Alle Einheiten des Klumpens sind zugleich Erhebungseinheiten. Es müssen alle Einheiten des Klumpens (z.B. alle Schüler einer Klasse) in die Erhebung einbezogen werden und nicht nur eine zufällig ausgewählte Teilmenge (Azizi Ghanbari 2002: 24). Letztendlich gelten alle ermittelten statistischen Zusammenhänge nur für die Gesamtheit der Ereignisse und innerhalb dieses Bedingungsgefüges. Sie lassen für den konkreten Einzelfall keine sicheren Vorhersagen zu, sondern erlauben nur die Angabe einer Wahrscheinlichkeit für das Eintreten eines Ereignisses (Azizi Ghanbari 2002: 31).

6.3 Einzelfallstudien

Nach Schnell (in Azizi Ghanbari 2002: 3) können Einzelfallstudien (*case studies*, Fallstudien, Einzelfallanalysen) auf ein Individuum als Gegenstand zurückgreifen oder mehrere oder gar sehr viele Individuen umfassen, die jedoch im Hinblick auf das Untersuchungsziel als eine Einheit gefasst werden. Einzelfallanalysen zeichnen sich gegenüber den Stichproben durch bessere Überschaubarkeit des Untersuchungsfeldes und damit eine bessere Kontrollierbarkeit von potentiellen Störvariablen aus (Bortz/Döring 1995: 542). Obwohl Fallstudien nicht verallgemeinert werden sollen, können mit ihrer Hilfe Hypothesen generiert oder getestet werden (Azizi Ghanbari 2002: 4). Darüber hinaus können Fallstudien ein größeres menschliches Interesse hervorrufen als generalisierte statistische Angaben, so dass sie für Praktiker fassbarer und damit wertvoller erscheinen (Wallace 2001: 163).

Riemer (2001: 389) betrachtet Fremdsprachenerwerb als einen hochgradig individuell ablaufenden Prozess, der unterschiedlichen außersprachlichen (affektiven, sozialen, kognitiven) Voraussetzungen unterliegt. Jeder Lerner ist in unterschiedlichem Maß im Stande, Input wahrzunehmen, interaktiv auszuhandeln und zu verarbeiten. Entsprechend dem Erkenntnisinteresse an genuin individuellen Unterschieden erscheint ein mehrmethodisches Untersuchungsdesign longitudinalen Zuschnitts innerhalb eines qualitativ orientierten, explorativ-interpretativen Forschungsansatzes in verschiedener Hinsicht geeignet:

- Die Voraussetzungen von Individuen werden in ihrer Tiefe beschrieben.
- Die interne Validität wird gestärkt.
- Zeitliche und möglicherweise kausale Bedingungen werden erfasst.

Der bei jedem Lerner vorliegende singuläre Faktorenkomplex kann nach Riemer (2001: 393) durch individuelle subjektive Theorien hinsichtlich der Effektivität spezifischer Variablen und Verhaltensweisen strukturiert werden. Diese subjektiven Theorien zielen auf unterschiedliche Lernhaltungen und reflektieren fremdsprachenspezifische Erfahrungen, Ziele und Selbstevaluationen sowie affektive und soziale Voraussetzungen. Subjektive Theorien wurden als handlungsanleitend ermittelt. Sie lösen unterschiedlich ausgeprägte aktive Lernhandlungen aus und beeinflussen damit den individuellen Spracherwerbsprozess. Es mag problematisch sein, diesen subjektiven Faktorenkomplex anhand von Indizien statistisch für eine große Zahl von Lernern zu erfassen, so dass Einzelfallstudien eine praktikablere Möglichkeit der Erfassung individueller Entwicklungsgänge darstellen können.

Nach Wallace (2001: 170) erscheint es notwendig, alle für die Fallstudie relevanten Aspekte detailliert zu beschreiben, um dem Leser ein klares Bild der untersuchten Population zu vermitteln. Bezieht sich die Studie auf einzelne Lerner, erscheint es beispielsweise notwendig, Aussagen zu Alter, Geschlecht, Muttersprache, Dauer des bisherigen Fremdsprachenunterrichts usw. zu treffen. Eine Vielzahl von Techniken kann zur Realisation von Fallstudien angewendet werden: neben den oben erwähnten „introspektiven“ Verfahren wie Tagebuchstudien und lautes Denken können Beobachtung, Befragung, Interview und Analyse von Lernerergebnissen geeignete Quellen von Daten sein (Wallace 2001: 168). Wesentlich für eine erfolgreiche Realisation des Forschungsvorhabens ist die Berücksichtigung der Interessen der beteiligten Probanden, vor allem, wenn diese aufgefordert sind, aktiv Informationen für den Forschenden bereitzustellen. Bezüglich der Befragung, z.B. mittels Fragebögen schreibt Wallace (2001: 138):

...since no-one enjoys answering questionnaires, they should be made as 'user-friendly' as possible. This means they should not be too long, they should not be intrusive, and they should not be confusing.

Für die Befragung sehr junger Lerner empfiehlt Wallace kurze und einfache Fragen, wobei die Verwendung der Muttersprache die Validität der Daten erhöht. Graphische Darstellungen oder Symbole wie z.B. Smileys tragen dazu bei, den Lese- und Schreibaufwand für die Kinder zu verringern. Für den Erfolg der Befragung kann es wichtig sein, ob der Befragte das Thema für persönlich relevant hält, inwieweit er an der Auswertung beteiligt ist und wie viel Zeit er dafür aufwenden muss (Wallace 2001: 127). Anonyme Befragungen haben den Vorteil, dass die Befragten möglicherweise ehrlicher und ausführlicher antworten. Andererseits sind Nachfragen und Folgeuntersuchungen kaum möglich.

Im Gegensatz zu Befragungen erfolgen Interviews mündlich und können flexibler gehandhabt werden:

Interviews...can be quite free-wheeling and open ended so the term 'interview' can cover quite a wide range of interaction from something like a spoken questionnaire at one end of the scale to something very like a conversation between professionals at the other (Wallace 2001:124).

Die Interviewdaten können durch schriftliche Notizen während des Interviews oder durch Ton- oder Videoaufnahmen gesichert werden. In jedem Fall erscheint es notwendig, dem Interviewpartner vor dem Gespräch mitzuteilen, wie mit den gewonnenen Daten verfahren werden soll, um eventuelle Vorbehalte abzubauen. Nach Wallace (2001: 147) ist der Zeitfaktor ein wichtiger Aspekt der Datengewinnung durch Interviews. Aus der Sicht des Befragten können ohnehin vorhandene zeitliche Belastungen oder, speziell bei einigen jungen Lernern, die begrenzte Konzentrationsfähigkeit eine Rolle spielen. Aus der Sicht des Forschenden sind Interviews eine der zeitaufwändigsten Techniken der Datengewinnung, da die Vorbereitung, Transkription und Auswertung eines Interviews bis zu zehnmal soviel Zeit in Anspruch nehmen kann wie das Interview selbst (Wallace 2001: 148).

Die Fallstudien können in Beziehung zu Ergebnissen quantitativer Untersuchungen gesetzt werden. Nach Wallace (2001: 164) können sie illustrierende Beispiele liefern, indem sie die getesteten Hypothesen belegen. Andererseits genügt jeweils ein Gegenbeispiel, um die Gültigkeit einer Hypothese einzuschränken. Die Zusammenfassung von Fallstudien kann möglicherweise typische Erscheinungen erkennen helfen und damit zu neuen Hypothesen führen. Eine strikte Trennung der quantitativen von den qualitativen Untersuchungen erscheint kaum möglich und wird nicht angestrebt, da quantitative Daten stets auch Qualitäten widerspiegeln und andererseits qualitative Daten immer quantitative Aspekte beinhalten.

6.4 Schlussfolgerungen für das Forschungsvorhaben

Für das geplante Forschungsvorhaben ist angestrebt, die unterrichtliche Wirklichkeit so unmittelbar und so realistisch wie möglich zu erfassen. Lerner und Lehrende werden als Partner und Mitforschende respektiert. Ihre übliche unterrichtliche Tätigkeit soll durch die Teilnahme an den Untersuchungen so wenig wie möglich unterbrochen oder gestört werden. Es wäre wünschenswert, dass die Teilnehmer das Projekt als Bereicherung des Lehr- und Lernprozesses empfinden.

Bereits im oben beschriebenen *Action Research* Projekt wurden qualitative und quantitative Methoden der Datengewinnung angewendet. Die Interpretation der Daten in ihrer Beziehung zueinander ermöglichten der forschenden Lehrkraft Einblicke in den Lernprozess ihrer Schüler. Darüber hinaus erwuchsen aus dieser Interpretation Hypothesen für das darauf folgende Forschungsvorhaben. Da die erhobenen Daten im gegebenen Kontext aussagekräftig erschienen, soll die Vorgehensweise - Erhebung der Daten durch Tests, Interviews und Befragungen der Beteiligten unter Nutzung verschiedener Medien – beibehalten werden. Ein höherer Verallgemeinerungsgrad soll erreicht werden, indem eine repräsentative Stichprobe erhoben wird. Dazu sollen ihrem Anteil an der Grundgesamtheit aller dritten Klassen entsprechend Klassen aus Großstädten, Kleinstädten und dem ländlichen Raum einbezogen werden. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass verschiedenen Klassenstärken und verschiedene subjektive Theorien der Lehrkräfte repräsentiert werden sollen. Um die Ergebnisse der statistischen Erhebungen zu illustrieren, werden beispielhaft die Entwicklungen einzelner Gruppen in ihrem Kontext analysiert. Fallstudien einzelner Schüler sollen individuelle Entwicklungsgänge beschreiben. Dadurch können die eingangs aufgestellten Hypothesen gestützt oder widerlegt und darüber hinaus neue Hypothesen generiert werden. Das geplante Forschungsvorhaben versteht sich damit als Fortsetzung und Erweiterung des oben beschriebenen *Action Research* Projektes, sowohl hinsichtlich der Bedingungen – die Lehrkraft ist zugleich Forscher -, als auch hinsichtlich der Zielstellung und der angewendeten Methoden.

7 Analyse der Bedingungen

7.1 Innere Faktoren

7.1.1 Alter

Es wurde ausschließlich mit Kindern gearbeitet, die im Untersuchungszeitraum die dritte Klasse der Grundschule besuchen. Diese Kinder sind in der Regel zu Beginn des Schuljahres 8 oder 9 Jahre alt. In Ausnahmefällen können auch Kinder einbezogen sein, die durch Zurückversetzung bis zu 1 1/2 Jahre älter sind. Biologische Faktoren, die in diesem Alter das schulische Lernen beeinflussen können, sind ein Zuwachs an Körperkraft und psychomotorischer Leistungsfähigkeit, die spezifische Art der Verarbeitung von Sprache, die besondere Fähigkeit, die Tonqualität von Lauten zu erkennen und zu reproduzieren und das vorwiegend bildgesteuerte Gedächtnis. Eventuell spielt bereits die unter 2.3.3 beschriebene sogenannte kritische Periode eine Rolle.

7.1.2 Kognition

Den Stand der kognitiven Entwicklung von Kindern dieser Altersgruppe beschreibt Piaget als konkret-operationale Periode. Sie ist gekennzeichnet durch ein sich entwickelndes Verständnis für kausale Zusammenhänge, zunehmende Spracherfahrung und Sozialisation, welche zu einer objektiveren Sichtweise auf die Umwelt und zu mehr Verständnis für die Mitmenschen führen. Es wird angenommen, dass Kinder im Grundschulalter in der Lage sind, über ihre Identität, ihre Einstellungen und über Sprache zu reflektieren (Marscholke 2002:122). Nach Mindt/Schlüter (2003: 23) verfügen achtjährige Kinder aufgrund ihrer größeren Reife und umfangreicheren Vorerfahrungen über ein wesentlich stärker ausgebautes kognitives System als Kleinkinder, so dass der natürliche Erstspracherwerb nicht nachvollzogen werden muss, sondern das größere Potential der Kinder beim Erlernen der Fremdsprache selbstverständlich genutzt werden kann. Über die generelle Intelligenz und die Sprachlerneignung der in die Untersuchungen einbezogenen Kinder lassen sich aufgrund der größtenteils anonymen Tests und Befragungen keine differenzierten Aussagen machen, da sich die Datenerhebung in den Gruppen ausschließlich auf einen einzigen *action song* bezog. Da unter den beteiligten Schulen keine Förder- oder Spezialschule war, kann von einer Normalverteilung hinsichtlich der generellen Intelligenz und Sprachlerneignung ausgegangen werden.

7.1.3 Affektive Faktoren

Die Lehrkraft findet zu Beginn des Englischlehrganges in den dritten Klassen meist sehr erwartungsvolle und begeisterungsfähige Schüler vor. Nach Mindt/Schlüter (2003: 10) kann sich der Unterricht auf Voraussetzungen stützen, die später nicht mehr im gleichen Umfang vorhanden sind: eine ausgeprägte Sprechfreude, ein hohes Maß an Spontaneität, das Fehlen von Hemmungen, eine große Unbefangenheit gepaart mit der Neugier auf Fremdes. Das soziale Leben der Kinder dieser Altersgruppe wird durch die Einflüsse der Eltern, der Schule und der Altersgefährten geprägt, vermutlich auch durch die allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen. Vorausgesetzt, es besteht die Möglichkeit, sich zu entscheiden, wählen die Eltern als Erziehungsberechtigte für ihr Kind in der Mehrzahl der Fälle Englisch als erste Fremdsprache. Langjährige Erfahrungen aus der Arbeit mit den Eltern zeigen, dass viele Eltern sich für ihr Kind einen effizienten Englischunterricht als Vorbereitung auf das Lernen in der Sekundarstufe wünschen und entsprechende Erwartungen ihrem Kind gegenüber zum Ausdruck bringen. Andererseits bestehen vor allem bei Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten zum Teil Vorbehalte und Ängste vor Überforderungen, welche

möglicherweise auf die Kinder übertragen werden. Der Einfluss der Mitschüler und Altersgefährten bezüglich des Englischunterrichts erscheint erfahrungsgemäß eher positiv. Allerdings beginnen manche Kinder im Alter von neun oder zehn Jahren Vorbehalte oder Hemmungen gegenüber fremden Sprachen zu entwickeln, teils wegen sich herausbildender Vorurteile gegenüber anderen Menschen, teils aufgrund eines veränderten Selbstverständnisses (Brown 2000: 66).

7.1.4 Muttersprache

Die meisten Grundschul Kinder verfügen im Alter von acht bis neun Jahren über ein weitgehend ausgebautes System ihrer Muttersprache, welches unbewusst als Referenzsystem verwendet wird (Mindt/Schlüter 2003: 23). Ein Kind dieser Altersgruppe produziert pro Tag etwa 25 000 laufende Wörter in seiner Muttersprache (Wagner 2003: 5). Im muttersprachlichen Unterricht bahnt sich bereits in den ersten beiden Schuljahren die Fähigkeit an, willkürlich mit den Kenntnissen aus der Muttersprache zu operieren. Der Thüringer Lehrplan für Deutsch in den Klassen 1 und 2 (S. 28 -37) nennt unter der Überschrift „Sprache untersuchen und richtig schreiben“ beispielsweise als Ziele: Wörter nach Wortarten unterscheiden, Formmerkmale der Wortarten erfassen, Satzarten kennen, Wörter bilden, Wortfamilien zusammenstellen. Im mündlichen Sprachgebrauch sollen die Kinder am Ende der Klasse 2 in der Lage sein, Erlebnisse zu erzählen, altersgemäße Gespräche zu führen, sich und andere zu informieren, Gebrauchsformen anzuwenden, Gegenstände und Personen zu beschreiben und Texte im Spiel umzusetzen. Die Muttersprache der Mehrheit der in das Forschungsvorhaben einbezogenen Kinder war Deutsch. Darüber hinaus gab es einige Kinder, deren Muttersprache Russisch, Vietnamesisch oder Türkisch war und die sich Deutsch als Zweitsprache soweit angeeignet hatten, dass sie sich akzentfrei und im Wesentlichen grammatisch richtig altersgemäß verständigen konnten. Weniger als zehn Kinder sprachen nur sehr wenig Deutsch. Für den größten Teil der Kinder war es also möglich, bei manchen englischen Wörtern aufgrund von Ähnlichkeiten im Klang auf deren deutsche Bedeutung zu schließen.

7.2 Äußere Faktoren

7.2.1 Lehrplan

Zum Schuljahr 2001/2002 wurde der Vorläufige Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Thüringer Grundschule und der Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule zur verbindlichen Erprobung in Kraft gesetzt. Der Fremdsprachenunterricht ist damit integrierter Bestandteil der Thüringer Grundschule. Er soll dem Schüler ermöglichen, erste Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu sammeln, positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen zu entwickeln und ein tragfähiges Fundament für Mehrsprachigkeit zu legen. Der Lehrplan hebt die Bedeutung von Kreativität, Anschaulichkeit, handlungsorientiertem und spielerischem Lernen hervor. Die Entwicklung fremdsprachlichen Wissens und damit der Aneignung von Vokabular der Zielsprache soll indirekt erfolgen. Bezüglich des Wortschatzerwerbs wird keine steile Progression angestrebt. Im Mittelpunkt stehen handlungsorientierte, themenbezogene Arbeit in den Lernbereichen Hören und Sprechen. Die für das hier beschriebene Forschungsvorhaben relevanten Lehrplanziele sind den zu entwickelnden Kompetenzen wie folgt zugeordnet (LP Fremdsprachenunterricht S. 5-7):

Selbstkompetenz	Wille und Bereitschaft, sich für die fremde Sprache zu interessieren, sie aufzunehmen und sich in ihr auszuprobieren, ein durch spielerischen und unbeschwerten Umgang mit der fremden Sprache entwickeltes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen
Sozialkompetenz	- die Fähigkeit und Bereitschaft, miteinander zu lernen und mit Partnern zu kooperieren, - das Streben nach Toleranz und Achtung vor der Meinung und der Leistung anderer - die Fähigkeit und Bereitschaft, altersgemäß und partnerbezogen in der Fremdsprache zu kommunizieren
Methodenkompetenz	- Aufnehmen, Einprägen und Wiedergeben von Informationen durch Nutzung von außersprachlichen und sprachlichen Hilfen, Wiedererkennen sprachlicher Muster und Nutzen des situativen Kontexts - Umgang mit Medien
Sachkompetenz	- Verstehen einfacher zusammenhängender Äußerungen, - Vortragen von Reimen, Gedichten und Liedern in der Fremdsprache.

Im Lernbereich Verstehendes Hören (LP S. 8, 9) sollen bei den Schülern unter anderem die folgenden Fähigkeiten und Einstellungen herausgebildet werden:

- die Konzentration auf Hörsituation, Hörtext und Höraufgabe
- die Bereitschaft, einfache Höraufgaben zu bewältigen

- die Offenheit gegenüber unbekanntem Wortschatz
- die Akzeptanz eines annähernd normalen Sprechtempos
- das Nachfragen bei Unklarheiten
- bewusstes Zuhören
- Differenzieren von Lauten
- Zuordnen einer Bedeutung zu einem Lautbild
- Nutzen außersprachlicher und akustischer Hilfen
- Erkennen von Signalwörtern und Erschließen von Sinnzusammenhängen
- Verstehen kurzer Texte, die sich thematisch an Bekanntes anschließen und neben bekanntem auch unbekanntem Wortschatz enthalten
- Verstehen unterschiedlicher Textsorten (z.B. Lieder) und unterschiedlicher Sprecher.

Im Lernbereich Sprechen sollen die Schüler befähigt werden

- mitzusprechen
- im Chor oder einzeln nachzusprechen
- phonetische, intonatorische und rhythmische Besonderheiten der fremden Sprache möglichst originalgetreu wiederzugeben
- gelernte Lieder zu reproduzieren und dabei auch kreativ und phantasievoll auszugestalten
- sich verständlich im Rahmen eines begrenzten Wortschatzes zu äußern.

Der Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht (S.10) gibt als verbindliche inhaltliche Grundlage Themen und Kommunikationsbereiche vor. Über die Art und die Reihenfolge der unterrichtlichen Umsetzung und mögliche Bezüge zu anderen Fächern entscheidet der jeweilige Lehrer. Die ausgewiesenen inhaltlichen Aspekte können entsprechend den Erfahrungen, Wünschen und Interessen der Schüler verändert werden. Das für das Forschungsvorhaben verwendete Lied ordnet sich in den vorgegebenen Themenbereich Natur/Tiere ein. Der zu vermittelnde thematische Wortschatz wird als begrenzt und elementar beschrieben (LP S.11). Er leitet sich aus den aufgeführten Themen und Kommunikationsbereichen ab und ist im Lehrplan nicht explizit ausgewiesen. Dieser Wortschatz kann von Schüler zu Schüler entsprechend seiner Interessen und Neigungen unterschiedlich sein. Nach dem Lehrplan (S.28, 29) ist die Einschätzung der Schülerleistung kontinuierlicher Bestandteil des Lernprozesses und schließt alle Kompetenzbereiche ein. Die Verstehensleistung beim Hören bildet einen Bewertungsschwerpunkt. Eine mögliche Aufgabenform könnte die Wiedergabe von Detailinformationen, wie z.B. Personen, Namen, Gegenstände, sein. Es wird angedeutet, dass die Darstellung des Verstandenen in der Fremdsprache problematisch sein könnte. Beim Vortragen von Liedern können das Bemühen um satzphonetisch und intonatorisch korrekte Vortragsweise und die kreative und phantasievolle Ausgestaltung Kriterien der Leistungseinschätzung sein.

7.2.2 Zeit

Der Fremdsprachenunterricht in Thüringen kann in Klasse 1 oder in Klasse 3 beginnen. Diese Fremdsprache kann Französisch, Russisch, Italienisch oder Englisch sein, wobei die überwiegende Mehrheit der Schüler am Englischunterricht teilnimmt. Alle in das Forschungsvorhaben einbezogenen Klassen hatten in Klasse 3 mit dem Englischunterricht begonnen. Englischunterricht, der vor dem Schuleintritt lag, wurde nicht erfasst. Die Schüler

werden zwei Wochenstunden à 45 Minuten pro Schuljahr in einer Fremdsprache unterrichtet. Die Zeit des schulischen Englischunterrichts beträgt im günstigsten Fall nur 2% der Zeit, die einem Kleinkind im gleichen Zeitraum für den Erstspracherwerb zur Verfügung steht (Mindt/Schlüter 2003: 23). Angesichts dessen, dass ein am Mündlichen orientierter Unterricht die Konzentrationsfähigkeit der Kinder nach mehr als ca. 22 Minuten deutlich übersteigt (Mindt/Schlüter 2003: 15), liegt die von den Kindern effektiv für den Fremdspracherwerb genutzte Zeit vermutlich weit unter der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit.

7.2.3 Lehrwerke und andere Materialien

In allen untersuchten Klassen wurde mit einem oder mehreren Lehrwerken gearbeitet. Im Folgenden werden die in den Versuchsklassen verwendeten Lehrwerke anhand der Herstellerangaben kurz charakterisiert. Die Rolle von *action songs/rhymes/stories* bildet dabei einen Schwerpunkt. Die quantitativen Angaben hinsichtlich der angebotenen Lieder und Reime sollen das Lehrwerk näher beschreiben, keinesfalls aber seine Qualität bewerten.

Michailow-Drews, Ursula und Gisela Schulz-Steinbach (Hrsg.) (1999): ***Bumblebee***. Hannover: Schroedel Verlag

Bumblebee will in spielerischer Form Freude am Umgang mit der englischen Sprache wecken und grundlegende fremdsprachliche Kompetenz vermitteln. Die Zusammenstellung des Materials basiert auf einem integrativen Ansatz. Jeder Lernertyp soll seinen Neigungen entsprechende Anknüpfungspunkte finden. Die Rolle von Liedern und Reimen für die Entwicklung des Hörverstehens und des Sprechens wird betont. Für etwa die Hälfte der für das dritte Schuljahr angebotenen 15 Lieder werden begleitende Bewegungen beschrieben. Außerdem können einige traditionelle Kinderreime, Abzählverse oder Fingerspiele erlernt werden.

Karbe, Ursula (Hrsg.) (1999): ***Fun and Action***. Leipzig: Klett Verlag

Mit *Fun and Action* lernen die Kinder authentische englische Geschichten, Lieder und Reime kennen. Damit werden verschiedene Aktivitäten verbunden wie Singen, Rappen, Herstellen von Spielen, Masken oder Figuren, Bewegungen und Rätsel. Für Kinder attraktiv erscheinen die *Word Stickers* zu einzelnen Seiten. Das Lehrwerk bietet mehr als 20 authentische Lieder an, von denen die meisten mit rhythmischen oder darstellenden Bewegungen verbunden werden sollen. Ergänzt wird das Angebot durch mehrere Kinderreime, die zum Teil als Fingerspiele erarbeitet werden können.

Baake, Sigrid u.a. (Hrsg.) (1999): ***Keystones***. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg

Keystones bietet eine Fülle von Gestaltungsaufgaben und Sprechanschlüssen zu Liedern, Reimen und Hörtexten sowie vielfältige Anregungen zum Malen und Basteln. Die Kapitel des Buches sind flexibel einsetzbar. Auf der zugehörigen CD finden sich neben den Hörtexten neu komponierte Raps und Lieder verschiedener Stilrichtungen. Drei davon sind typische *action songs*, bei den anderen elf Liedern und Reimen bieten sich rhythmische Bewegungen oder der Einsatz von Rhythmusinstrumenten an.

Fröhlich-Ward, Leonora u.a. (Hrsg.) (1993): ***Kooky***. Berlin: Cornelsen Verlag

Mit *Kooky* begegnen Kinder der englischen Sprache anhand von Spielen, Liedern, Reimen und Hörverstehensmaterialien. Im Vordergrund stehen Handeln und Kommunikation in alltäglichen Situationen. Die Entwicklung des Hörverstehens spielt eine wichtige Rolle. Die

Kinder erfahren vieles über englische Sitten und Bräuche. *Kooky* ist nach dem Baukastenprinzip aufgebaut. Es bieten sich zahlreiche Möglichkeiten zum integrativen Unterrichten.

Gerngross, Günther und Herbert Puchta (Hrsg.) (2001): *Playway Rainbow Edition 3*. Rum/Innsbruck: Helbling

Playway versteht sich als Lehrwerk mit multimedialen Ansatz. Besonderer Wert wird auf freudbetontes Lernen mit allen Sinnen gelegt. Die Fremdsprache wird in Anlehnung an das Konzept des *Total Physical Response* mit Musik, Reim, Rhythmus und Bewegung vermittelt. *Playway* soll den Ausbau der intellektuellen, sozialen, emotionalen und motorischen Fertigkeiten der Kinder unterstützen. Für das dritte Schuljahr bietet *Playway* mehr als 20 Lieder, Chants und Reime an, die mit rhythmischen oder darstellenden Bewegungen eingeübt werden können. Darüber hinaus enthält fast jede der dreizehn Units ein oder zwei *action stories*.

Die meisten der befragten Lehrkräfte gaben an, auch Materialien aus Fortbildungen, Kopiervorlagen aus Zeitschriften und Anregungen aus anderen Lehrwerken zu nutzen. Die technische Ausstattung der einzelnen Unterrichtsräume wurde nicht erfragt. Aus Unterrichtsbeobachtungen heraus ist festzustellen, dass es in dieser Beziehung deutliche Unterschiede gab, die für die Arbeit mit *action songs* relevant sein können. Zum Teil war in der gesamten Schule nur ein einziges Abspielgerät für CDs vorhanden, was einen flexiblen Einsatz des Liedes erschwerte. In einigen Klassenräumen war es durch die geringe Schülerzahl problemlos möglich, Schüler für Bewegungsspiele oder –lieder umzugruppieren, manchmal musste der Lehrer mit einer relativ großen Anzahl Schüler in einem kleineren Klassenraum arbeiten.

7.2.4 Lehrkräfte

Alle Lehrkräfte, die in den Versuchsklassen unterrichteten, verfügten über einen Abschluss als Lehrer für untere Klassen eines Institutes für Lehrerbildung mit den Fächern Deutsch, Mathematik, Heimatkunde und einem weiteren Fach sowie über mehr als zehn Jahre Berufserfahrung. Die Unterrichtserlaubnis für das Fach Englisch in der Grundschule wurde durch die Teilnahme an einem Sprachkurs, meist an der Volkshochschule, und einer methodischen Fortbildung durch das ThILLM erworben. Zwei der Kolleginnen hatten darüber hinaus einen Ergänzungsstudiengang an der Universität Erfurt absolviert. Das Interesse und Engagement der Kollegen für den frühen Fremdsprachenunterricht zeigte sich unter anderem darin, dass sie bereit waren, am Forschungsvorhaben mitzuarbeiten, Neues auszuprobieren und zusätzliche Zeit für Befragungen aufzuwenden.

8 Planung des Forschungsvorhabens

8.1 Planung der quantitativen Untersuchungen

8.1.1 Auswahl der Prüfverfahren

Die quantitativen Untersuchungen werden mit dem Ziel durchgeführt, die aus dem *Action Research Projekt* generierten Hypothesen zu testen.

Zu Hypothese 1: “Die Verbindung des anzueignenden Vokabulars mit darstellenden Gesten in *action songs* beeinflusst den Aneignungsprozess“.

Action songs werden im frühen Fremdsprachenunterricht üblicherweise in einer Verbindung von Gesang und körperlichen Bewegungen eingeübt. Es soll untersucht werden, ob die dem Lied zugeordneten Gesten einen Einfluss darauf haben, inwieweit die entsprechenden Wörter von den Lernern angeeignet werden. Da es sich um ein sehr frühes Stadium des Fremdsprachenlernens handelt, wird nur die rezeptive Aneignung, d.h. das Wiedererkennen und das Zuordnen einer Bedeutung zu den englischen Wörtern überprüft. Der Vergleich des Aneignungsprozesses der ausgewählten Wörter in Verbindung mit Gesten und andererseits von Wörtern ohne zugeordnete Geste wird auf verschiedene Weise erfolgen:

Gruppenvergleich: Eine Kontrollgruppe wird das Lied erarbeiten und einüben, ohne die entsprechenden darstellenden Gesten zu sehen oder selbst auszuführen. Die Experimentalgruppe wird das Lied in Verbindung mit darstellenden Gesten erarbeiten und einüben. Bei allen beteiligten Lernern wird vor der Erarbeitung des Liedes, etwa zwei-drei Wochen danach und nach etwa einem halben Jahr die Zuordnung einer deutschen Bedeutung zu den oben genannten Wörtern getestet. Die Testergebnisse werden statistisch erfasst und ausgewertet.

Vergleich der Aneignung einzelner Wörter: Die Beziehungen der verwendeten Gesten zum jeweiligen getesteten Wort unterscheiden sich in verschiedener Hinsicht. Das *AR-Projekt* hat gezeigt, dass bei der Erarbeitung der Gesten in Gruppenarbeit von den Schülern andere als von der Lehrkraft vorgesehene Gesten vorgeschlagen werden. Für die Zeile *I'm a frog* war beispielsweise geplant, die Mundbewegung des Frosches mit Händen nachzubilden. Diese Bewegung hätte dann die Bedeutungsaneignung zu *frog* unterstützen sollen. Auf den Vorschlag der Kinder hin wurde zu dieser Zeile mit Bezug zu der Wendung *I'm...* auf sich selbst gezeigt und das Wort *frog* nicht durch eine Geste dargestellt. Für *catch a fly* wurden in den einzelnen Klassen verschiedene Gesten verwendet. Dabei wurde die Wendung als Ganzheit aufgefasst, so dass nicht jedem der beiden Wörter *catch* und *fly* eine gesonderte Geste zugeordnet werden kann. Bei der Erarbeitung des Liedes wird dem Wort *pond* im Gegensatz zu allen anderen getesteten Wörtern keine Geste zugeordnet. Die Ergebnisse des Aneignungsprozesses von *pond* werden mit den übrigen Testergebnissen verglichen. Um die tatsächlich ausgeführten Gesten in Beziehung zum Aneignungsprozess setzen zu können, sollen nach Möglichkeit die Erarbeitungsstunden beobachtet und protokolliert oder Videoaufnahmen gemacht werden, die die einzelnen Gruppen bei der Aufführung des Liedes zeigen. Die Lehrkräfte und einige Schüler werden zu ihren Eindrücken bei der Arbeit mit dem Lied befragt. Danach kann entschieden werden, inwieweit die Schüler die Gesten in Beziehung zu den getesteten Wörtern setzen und welche Einflüsse auf den Aneignungsprozess sich möglicherweise daraus ergeben.

Zu Hypothese 2: „Die Aneignung des Vokabulars wird durch die Art der Einbeziehung der Schüler in die Erarbeitung entsprechender Gesten beeinflusst“.

Diese Hypothese kann nur innerhalb der Experimentalgruppe durch Analyse und Vergleich von Teilstichproben überprüft werden, da die Kontrollgruppe zum Lied keine Gesten erlernt hat. Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler bei den folgenden Vermittlungstechniken in ansteigendem Maße in die Erarbeitung der zum Inhalt des Liedes passenden Gesten einbezogen werden:

- Demonstration der Bewegungen durch die Lehrkraft, Imitation durch die Schüler
- Diskussion im Klassenverband über geeignete darstellende Gesten, Absprache und Einigung über eine Version, die schließlich von der Lehrkraft demonstriert und von den Schülern nachvollzogen wird
- Erarbeitung einer geeigneten gestischen Darstellung durch die Schüler selbst in Gruppenarbeit, Demonstration der verschiedenen Versionen und wahlweise Einüben der eigenen oder einer für besser befundenen Darstellungsweise

Um den gewohnten Unterrichtsablauf nicht zu stören und den Lehrkräften zu ermöglichen, unter Berücksichtigung der Klassensituation ihren Erfahrungen und Überzeugungen gemäß zu arbeiten, wird allen beteiligten Lehrkräften freigestellt, sich für eine der oben genannten Vermittlungstechniken zu entscheiden. Wenn die Erarbeitung nicht beobachtet werden kann, werden die Lehrkräfte nach der Vermittlungstechnik befragt. Es bilden sich aus der Experimentalgruppe drei Teilstichproben, von denen jede jeweils alle Schüler der Stichprobe erfasst, denen die Gesten zum Lied mit der gleichen Technik vermittelt wurden. Die Ergebnisse der Teilstichproben werden statistisch erfasst und miteinander verglichen.

Zu Hypothese 3: „Das generelle Kursdesign in einer Gruppe, speziell das verwendete Lehrwerk, hat einen Einfluss darauf, inwieweit die Schüler die verwendeten Gesten als Hilfe bei der Aneignung des Vokabulars nutzen.“

Diese Hypothese wird durch Vergleiche der Teilstichproben aus der Experimentalgruppe überprüft. Die in den jeweiligen Klassen verwendeten Lehrwerke und Lehrerpräferenzen (bevorzugte Schüleraktivitäten, Häufigkeit und Ziel des Einsatzes von *action songs*) werden in Fragebögen erfragt. Es wird geprüft, ob sich innerhalb einer Teilstichprobe Zusammenhänge zwischen den erreichten Testergebnissen und den erfragten Lehrerdaten herstellen lassen und ob ähnliche Lehrerdaten mit ähnlichen Testverläufen in Verbindung gebracht werden können. Ergänzend wird der Verlauf der Arbeit mit dem Lied in vier Klassen beobachtet und in Lehrer- und Schülerinterviews vertiefend ausgewertet, so dass illustrierende Fallstudien einzelner Klassen entstehen. Die quantitativen Daten werden mit den qualitativen verknüpft.

Zu Hypothese 4: „Mittels Gesten dargestellte Wörter werden in Abhängigkeit von der Klassenstärke mit unterschiedlichem Erfolg gelernt.“

Die drei zahlenmäßig stärksten und die vier zahlenmäßig kleinsten Klassen der Experimentalgruppe werden zu Teilstichproben zusammengefasst. Es wird geprüft, ob sich im Vergleich der Teilstichproben Unterschiede in der Nutzung der Gesten für den Aneignungsprozess ergeben, die auf die Klassenstärke zurückgeführt werden können. Illustrierende Fallstudien eines Schülers und einer Klasse dienen der Interpretation der

statistisch ermittelten Daten.

8.1.2 Begrenzung der Variablen

Um die Zahl der Variablen so weit wie möglich zu begrenzen, beziehen sich alle Untersuchungen auf das für das AR-Projekt gewählte Lied „*The frog rap*“ (siehe oben S. 55), welches den Schülern von der CD „*Keystones 1*“ (Diesterweg Verlag) dargeboten wird. Innerhalb dieses Liedes wird ausschließlich die Aneignung konkreter Substantive und Verben aus dem Erfahrungsbereich der Kinder untersucht. Die zu untersuchenden Wörter sind die Substantive *frog, fly, pond, lily pad, fish* sowie die Verben *jump, catch, sit*. Alle diese Wörter haben im gewählten Lied sinntragende Funktion. Mit Ausnahme von *lily pad* sind alle Wörter einsilbig. Grundschulkinder sind üblicherweise in der Lage, den deutschen Entsprechungen Frosch, Fliege, Teich, Seerosenblatt, Fisch, hüpfen, fangen und sitzen eine Bedeutung zuzuordnen. Das Lied entspricht in seinem Inhalt und Umfang den Anforderungen des Lehrplanes für den Fremdsprachenunterricht in der Thüringer Grundschule. Es ordnet sich in den unter Punkt 3.1 des Lehrplanes vorgegebenen Themenbereich „Natur“ ein. Ziele der Arbeit mit dem Lied sind gemäß dem Vorläufigen Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht:

- der Schüler lernt, sprachliche Äußerungen zu verstehen
- er eignet sich einen begrenzten elementaren Wortschatz an
- der Lerninhalt wird ganzheitlich-intuitiv erfahren und angewendet (LP S. 11)
- der Schüler kennt und verwendet die Wendung „*I'm...*“ (LP S. 12).

Für den Lernbereich „Verstehendes Hören“ (LP S. 8) lassen sich für die Arbeit mit dem Lied folgende Ziele zuordnen:

- der Schüler konzentriert sich auf Hörsituation, Hörtext und Höraufgabe, beispielsweise „*Listen carefully. Find out the animals.*“
- der Schüler ordnet dem Lautbild eine Bedeutung zu, indem er visuelle (z.B. Tafelbild), außersprachliche (z.B. Gestik) und akustische (z.B. Begleitgeräusche) Hilfen nutzt
- der Schüler versteht unterschiedliche Sprecher, auch Muttersprachler.

Für den Lernbereich „Sprechen“ kann mit Hilfe des Liedes an den folgenden Lehrplanzielengearbeitet werden:

- der Schüler kann mitsprechen und im Chor oder einzeln nachsprechen
- der Schüler verwendet die fremde Sprache phonetisch und intonatorisch weitgehend originalgetreu,
- er kann ein gelerntes Lied reproduzieren und kreativ und phantasievoll ausgestalten
- er äußert sich in einfachen sprachlichen Strukturen imitativ und reproduktiv.

Die Arbeit mit dem „*Frog rap*“ bietet Möglichkeiten zur Einschätzung der Schülerleistung. Entsprechend dem Lehrplan (S. 28) soll dem Schüler eine Rückmeldung über seine Lernfortschritte gegeben werden. Im Bereich „Verstehendes Hören“ liegt der Bewertungsschwerpunkt auf der Verstehensleistung, wobei inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit bei der Wiedergabe von Detailinformationen eine Rolle spielen. Die geplanten Vokabeltests können eine Möglichkeit sein, Lehrern und Schülern Informationen über die Entwicklung der Vokabelkenntnisse des Schülers zu liefern. Darüber hinaus kann der

korrekte Vortrag des Liedes und seine Ausgestaltung eingeschätzt werden. Fächerübergreifende Bezüge lassen sich zum HSU-Unterricht (Tiere und Pflanzen am und im Wasser) und zum Musikunterricht (teil- und ganzkörperliche Bewegungen zur Musik, melodierichtiges und klangschönes Singen) herstellen. Je nach Klassensituation sind weiterführende Aktivitäten wie darstellendes Spiel einer passenden Geschichte („*The frog family*“, *Keystones* 1) oder Mal- und Bastelarbeiten möglich. Da alle beteiligten Lehrkräfte über umfangreiche Berufserfahrung verfügen und es sich um ein kindgemäßes und lehrplangerechtes Lied handelt, bereitet die Planung und methodische Aufbereitung keine Schwierigkeiten. Das Lied wird den Schülern nicht als besonders herausgehobenes Forschungsobjekt präsentiert, sondern als Lerninhalt, der sich selbstverständlich aus dem Lehrgangsaufbau ergibt.

Die Datenerhebung wird im Schuljahr 2002/2003 in dritten Klassen Thüringer Grundschulen durchgeführt, die zuvor noch keinen schulischen Fremdsprachenunterricht erhalten hatten. Der Beobachtungszeitraum beträgt pro Gruppe oder Schüler ein Schuljahr. Mit den Untersuchungen wird jeweils in den ersten Wochen des dritten Schuljahres begonnen, so dass die Vorerfahrungen im Fremdsprachenlernen für den Großteil der Schüler gleichmäßig gering sind. Ausnahmefälle wie etwaige längere Auslandsaufenthalte in der frühen Kindheit, Erlernen von Englisch als zweiter Fremdsprache, intensive Kontakte zu englischen Muttersprachlern oder außer- bzw. vorschulischer Fremdsprachenunterricht können aus zeitlichen und personellen Gründen nicht erfasst werden. Es wird angestrebt, die Vokabeltests in allen beteiligten Gruppen etwa zur gleichen Zeit im Schuljahr durchzuführen. Die Lehrkräfte werden nach dem dritten Test mittels Fragebogen zu den Details der Arbeit mit dem Lied und ihren Auffassungen zu *action songs* und dem Einsatz von Gesten befragt, um Teilstichproben wie oben erläutert bilden zu können. Möglicherweise ergeben sich aus der Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen weitere für das Forschungsvorhaben relevante Aspekte. Die Vorgehensweise bei der Einführung des Liedes und bei den Tests wird mit den Lehrkräften individuell abgesprochen. Alle Lehrkräfte erhalten die folgende schriftliche Zusammenfassung der vorbereitenden Absprachen:

Liebe Kollegin oder Kollege,

recht vielen Dank, dass Du/dass Sie mir bei meinem Vorhaben behilflich sein willst/sein wollen. Der Zweck ist, herauszufinden, welchen Einfluss der Einsatz von Mimik und Gestik darauf hat, wie die Kinder sich die Vokabeln einprägen. Dazu wird das Vokabelwissen dreimal getestet: bevor das Lied und die Gesten eingeübt werden, dann etwa drei Wochen danach, wenn die Kinder das Lied zu können scheinen, und später gegen Ende des Schuljahres noch einmal.

Der unterrichtende Kollege soll selbst entscheiden, auf welche Weise er das Lied erarbeiten will:

1.Möglichkeit:

warming up, je nach Klassensituation, evtl. mit beiliegendem Arbeitsblatt

Testen der Vokabeln: der Lehrer nennt die Wörter

Frog, jump, catch, fly, sit, pond, lily pad, fish

die Schüler schreiben die vermutete deutsche Bedeutung auf die vorbereiteten weißen Zettel; die Schüler sollen wissen, dass es keine Noten gibt, dass keine Strafe folgt, wenn sie etwas falsch haben – KEIN NAME AUF DEM TESTZETTEL!

Schüler hören das Lied, Hörauftrag: Find out the animals.

Nochmaliges Hören mit anderem Auftrag, Erfassen des Inhalts (What is the frog doing? Muss evtl. auf Deutsch gefragt werden.)

Sprechen des Textes (müsste evtl. an der Tafel stehen)

Schüler singen beim Vorspielen des Liedes mit

Lehrer demonstriert Gesten zum Lied:

I'm a frog: Handbewegung wie das breite Maul des Frosches (wie beim „Ententanz“)

And I jump up high: hoch hüpfen

and I catch a fly: mit ausgestreckten Armen in die Hände klatschen

when I sit in the pond: rhythmisch in die Hocke gehen

on my lily pad: mit den Händen ein großes Blatt um den Körper beschreiben

all the little fish ask: mit beiden Händen eine Fischbewegung imitieren

who is that: auf jemanden zeigen

das Ganze dann mehrfach üben.

2. Möglichkeit: wie 1., außer dass der Lehrer nicht demonstriert, wie es gemacht wird, sondern die **Klasse befragt** „Welche Bewegungen könnten wir beim Singen machen, damit auch ein Zuhörer, der kein Englisch kann, versteht, worum es geht?“

3. Möglichkeit: wie 1., außer dass die **Erarbeitung der Gesten durch die Schüler selbst** in Gruppen erfolgt.

Die Schüler werden in 4er-6er Gruppen eingeteilt und erhalten den Auftrag, Ihre Vorschläge zu diskutieren und auf einem Blatt zu notieren (Vielleicht als Hinweis: zu jeder Zeile soll eine Geste gefunden werden.) Anschließend führt jede Gruppe Ihre Version vor, und die Zuschauer dürfen dann Ihre Meinung dazu äußern. Man kann sich zum Schluß auf eine „Klassenversion“ einigen, muss aber nicht. Es wäre sehr schön, wenn Sie die Notizzettel der Gruppen einsammeln und mir zukommen lassen würden.

Der Vokabeltest nach drei Wochen soll auf die vorbereiteten farbigen Blätter geschrieben werden. Sie können entscheiden, ob Sie Wortgruppen testen:

I'm a frog; jump up high; catch a fly; sit in the pond; on my lily pad; little fish;

oder die Vokabeln in der gleichen Reihenfolge wie beim ersten Test abfragen. Die Zettel können mit dem nächsten Kurier an mich zurückgeschickt werden. Ich mache die Auswertung und lasse sie den Schulen zukommen. Sie haben also keine weitere Arbeit damit. Am Ende des Schuljahres melde ich mich dann noch mal wegen eines dritten Tests. Bis dahin soll das Lied nicht weiter geübt werden, sonst sind die Ergebnisse der einzelnen Klassen nicht mehr vergleichbar.

Recht vielen Dank + viel Spaß!

8.1.3 Auswahl der Versuchsklassen

Im Untersuchungszeitraum besuchten in Thüringen pro Schuljahr etwa 12.000 Schüler eine dritte Klasse, davon etwa 1.900 in einer der Städte Gera, Jena, Erfurt; alle anderen Schüler im ländlichen Bereich oder einer Kleinstadt. Im Schuljahr 2002/2003 gab es in Thüringen 648 dritte Klassen, davon 101 in einer der oben genannten Städte (www.thfv.de). Das entspricht jeweils etwa 16% der Schüler oder Klassen, die in einer Großstadt unterrichtet werden. Die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse beträgt zu dieser Zeit etwa 19 (Hovestadt 2003: 41). Die Stichprobe soll diese Struktur widerspiegeln. Es wurde daher entschieden, eine nach Großstadt-Kleinstadt-Dorf geschichtete Stichprobe zu untersuchen. Innerhalb der Schichten werden Klassen ausgewählt, die als Klumpen betrachtet werden, d.h. jeweils alle Schüler der Klasse werden in die Untersuchungen einbezogen. Die Einbeziehung ganzer Klassen entspricht den Gegebenheiten der Grundgesamtheit und rechtfertigt die Annahme, dass die Stichprobe die Grundgesamtheit hinsichtlich der Verteilung personenspezifischer Faktoren annähernd repräsentiert (Marschollek 2002: 165). Im Vorfeld der Untersuchungen wurde zu den Englischlehrern von 20 Thüringer Grundschulen Kontakt aufgenommen, welche nach Erläuterung des Vorhabens bereit waren, den „Frog rap“ in ihren dritten Klassen zu erarbeiten und bei der Durchführung der Vokabeltests mitzuwirken. Nach der Vorstellung des Forschungsvorhabens im Thüringer Kultusministerium und dem Einholen der Genehmigungen durch die zuständigen Schulämter wurden mit den Schulleitern und Lehrkräften organisatorische Absprachen getroffen. Es musste dabei berücksichtigt werden, dass der Untersuchungsleiter selbst mit einem festen Stundenplan an einer Grundschule unterrichtete, einige Lehrkräfte ohnehin durch Mitarbeit an Projekten oder Einsatz an

mehreren Schulen überdurchschnittlich belastet waren und Stundenplanänderungen an den Versuchsschulen zugunsten von Absprachen, Unterrichtsbeobachtungen u.ä. einen unverhältnismäßig hohen Aufwand bedeutet hätten. Schließlich konnte für 27 Klassen eine Zusammenarbeit vereinbart werden, von denen sechs in einer Großstadt, zwölf in einer Kleinstadt und neun in einem Dorf unterrichtet wurden. Dabei gab es zum Teil Überlagerungen des ländlichen mit dem kleinstädtischen Bereich, wenn zum Beispiel der Einzugsbereich einer Dorfschule Teile einer benachbarten Stadt umfasst.

8.1.4 Testdesign

Da die Vokabeltests während des *AR*-Projekts unproblematisch verlaufen waren und aussagekräftige Ergebnisse erbracht hatten, wurde entschieden, die Vorgehensweise beizubehalten. Mit den Tests sollten ausschließlich die rezeptiven Vokabelkenntnisse der Schüler getestet werden. Lese- und Schreibfertigkeiten, Konzentrationsfähigkeit sowie Weltwissen der Schüler sollten möglichst keinen Einfluss auf die Testergebnisse haben. Die Anwendung der erlernten Vokabeln in einem neuen Kontext hätte mit der vorgesehenen Probandenzahl nur getestet werden können, wenn die Schüler beispielsweise in der Lage gewesen wären, einen entsprechenden Text selbständig zu erlesen und die Vokabeln entsprechend einzuordnen. Da das Schriftbild der englischen Wörter nicht Gegenstand des Lernens in Klasse 3 ist, würde ein solcher Test nicht unbedingt das Verständnis der getesteten Vokabeln, sondern Lese- und Schreibfertigkeiten widerspiegeln. Es wurde überlegt, die Kenntnisse der Schüler durch Zuordnung gehörter Wörter zu entsprechenden bildlichen Darstellungen zu prüfen, so dass auf Schrift gänzlich hätte verzichtet werden können. Während konkrete Substantive wie *frog* relativ leicht bildlich dargestellt werden können, erwies es sich als äußerst schwierig, eine eindeutige Darstellung der Verben zu finden. Da jedes der zu testenden Verben wie *sit* nur im Zusammenhang mit einer ausführenden Person/einem Tier, mit einem Ort oder Objekt dargestellt werden kann, würde die Aufmerksamkeit der Kinder möglicherweise in eine falsche Richtung gelenkt. Mündliche Tests in Einzelgesprächen, etwa Bildbeschreibungen, wären denkbar, jedoch unter den gegebenen Umständen zu zeitaufwändig. Um einheitliche Testbedingungen für alle Schüler zu gewährleisten, müsste für einen mündlichen Test ein einheitlicher Kontext definiert werden. Das könnten zum Beispiel in allen Tests verwendete Sprachmuster oder Themen sein. Da es aber den Lehrkräften obliegt, über das zu vermittelnde Vokabular sowie Reihenfolge und Umfang der zu behandelnden Themen zu entscheiden, wäre das Ausgangsniveau der zu testenden Schüler zu unterschiedlich. Um annähernd gleiche Bedingungen für die Schüler zu schaffen, dürfen die Tests inhaltlich nicht über den Text des Liedes hinausgehen, da dieser die einzige Gemeinsamkeit der ansonsten verschiedenen Lernwege der einbezogenen Klassen darstellt. Ein probeweise durchgeführter mündlicher und auf Kassette aufgenommener Test war sehr aufschlussreich, da das Kind nicht nur die vermuteten deutschen Bedeutungen nannte, sondern unaufgefordert auch seine Überlegungen kommentierte. Aus zeitlichen und personellen Gründen konnten jedoch nicht alle Schüler aller Versuchsklassen mündlich getestet werden. Schließlich wurde aus Gründen der Effizienz ein schriftlicher Test ähnlich den im *AR*-Projekt durchgeführten vorbereitet. Für jeden Schüler wurde ein etwa handgroßes Testformular bereitgestellt, auf dem die vermuteten deutschen Bedeutungen eingetragen werden konnten (Abb. 9)

Die einfache Struktur und der begrenzte Platz zum Schreiben sollten dem Schüler helfen, den zeitlichen Aufwand des Tests und den Umfang der Anforderungen abschätzen zu können. Da die Tests anonym durchgeführt werden sollten, ist auf den Testformularen keine Zeile für Name und Klasse des Schülers eingerichtet, so dass die Kinder ohne Angst vor Fehlern an den Test herangehen konnten. Das Ordnungsmerkmal in der rechten unteren Ecke dient der

Zuordnung der Tests derselben Klasse zueinander. Um die Übersichtlichkeit der gewonnenen Daten zu gewährleisten, wurden bei jedem Test andere Farben für die Testformulare gewählt.

Die Testdaten sollen in Beziehung zum Kontext ihrer Gewinnung gesetzt werden, so dass nach verschiedenen Kriterien Teilstichproben gebildet werden können. Daher wurde ein Lehrerfragebogen erstellt, in dem Angaben zur Schule, zum verwendeten Lehrmaterial, zu persönlichen Präferenzen im frühen Englischunterricht und zu den Erfahrungen in der Arbeit mit dem Lied erfasst werden sollten. Mit Rücksicht auf die begrenzte Zeit der Kolleginnen und Kollegen wurde der Umfang des Fragebogens auf zwei nicht zu eng beschriebene A4-Seiten begrenzt. Es wurde versucht, die Fragen in einem kollegialen Ton, zugleich jedoch korrekt und eindeutig zu formulieren. Fragen, die freie Antworten verlangten, wurden mit Fragen kombiniert, die durch Ankreuzen beantwortet werden konnten. So sollte mit minimalem zeitlichen Aufwand seitens der Lehrkraft der Kontext der Arbeit mit dem „Frog rap“ in der jeweiligen Klasse möglichst umfassend dargestellt werden:

Lehrerfragebogen

Wie haben Sie den „Frog rap“ eingeführt? (Bitte ankreuzen)

Ich habe die Bewegungen vorgeführt und die Schüler zum Nachmachen angehalten.

Ich habe die Klasse befragt, welche Bewegungen passen könnten. Schließlich haben wir uns auf eine Version geeinigt und diese eingeübt.

Ich habe die Kinder in Gruppen Möglichkeiten erarbeiten lassen. Diese wurden der Klasse vorgeführt.

Anders, nämlich: _____

Glauben Sie, dass die Einbeziehung von Bewegungen bei diesem Lied einen Sinn hat? Wenn ja, welchen?

Würden Sie das Lied wieder in Ihren Unterricht einbeziehen? (Bitte Zutreffendes unterstreichen)

auf keinen Fall - eher nicht - vielleicht - bestimmt - unbedingt
weil _____

Wie oft haben Sie das Lied mit Ihren Schülern geübt

zwischen dem 1. und 2. Test: etwa.....Mal

zwischen dem 2. und 3. Test: etwa.....Mal

Welches Lehrwerk verwenden Sie in der Klasse, in der Sie den Frog rap eingeführt haben?

Welche der folgenden Aktivitäten halten Sie für besonders geeignet, das Einprägen von Vokabeln bei Ihren Schülern zu fördern:

Colour dictation - Verbindung Bild-Schriftbild - Wortlisten dt.-engl.

Hörübungen mit speziellen Aufgabenstellungen (z.B. bei story telling) - Role play

Spiele (z.B. Bingo, Simon says) - Action songs/rhymes - traditional songs - pop songs

Anwendung der Sprache bei Bastelarbeiten u.ä. - Lesen kurzer Texte - Interviews, class surveys

Anderes:

Welche der oben genannten Aktivitäten mögen Sie persönlich am liebsten (bevorzugt in der Klasse, in der Sie den Frog rap eingeführt haben)?

Wie haben Sie sich für die Tätigkeit als Englischlehrerin qualifiziert? (bitte unterstreichen)

VHS-Kurs - ThILLM-Kurs (Wochenenden + 8 Module) - Lehramtsstudium an der Uni Erfurt

Aufenthalte im englischsprachigen Ausland: _____
anders, nämlich _____

Was ich sonst noch sagen wollte: _____

Hier wird bereits deutlich, dass, wie unter 6. erläutert, eine strikte Trennung quantitativer und qualitativer Daten kaum möglich ist. Beispielsweise ermöglichen qualitative Aussagen der Lehrkräfte zu ihrer Unterrichtsführung erst die Bildung von Teilstichproben und deren statistische Auswertung (siehe 10. Analyse und Diskussion der Gruppenvergleiche). Der Lehrerfragebogen erfasst Qualitäten, d.h. wesentliche Eigenschaften des Unterrichts, wird aber gleichzeitig zur Abgrenzung verschiedener Quantitäten voneinander benötigt. Die Qualität „Arbeit mit dem Lehrwerk Playway“ bestimmt beispielsweise den Umfang einer Teilstichprobe, nämlich alle Schüler der Experimentalgruppe, die nach diesem Lehrwerk unterrichtet werden. Umgekehrt wäre zu untersuchen, ob eine bestimmte Kombination von Qualitäten zu einer Änderung von Quantitäten führt. Beispielsweise könnte das Zusammenwirken qualitativer Merkmale des Unterrichts wie Charakteristika einer Gruppe oder einzelner Schüler, Vermittlungstechnik, verwendetes Lehrwerk oder Führungsstil der Lehrkraft zu bestimmten quantitativen Erscheinungen, zum Beispiel guten oder weniger guten Testergebnissen führen. Bei der Zusammenfassung von Einzelfällen (siehe 11.) bieten qualitativ erhobene Daten die Möglichkeit der Quantifizierung, so dass möglicherweise Hypothesen zu typischen Erscheinungen aufgestellt werden können. Die gewonnenen Erkenntnisse werden aufgrund der Individualität und Komplexität des Aneignungsprozesses keine funktionalen Zusammenhänge im Sinne von „Je mehr ..., desto“ sein, obwohl mathematische Verfahren angewendet wurden. Die Interpretation der quantitativen Daten wird erst durch den Bezug zu den in qualitativen Untersuchungen beschriebenen Hintergründen sinnvoll.

8.2 Planung der qualitativen Untersuchungen

Zu Hypothese 5 sollen in Einzelfallstudien die affektiven, sozialen und kognitiven Voraussetzungen der Schüler in Beziehung zum individuellen Aneignungsprozess der acht für das Forschungsvorhaben ausgewählten Wörter gesetzt werden. Dafür scheint eine mehrmethodische Untersuchung longitudinalen Zuschnitts geeignet. Die Daten sollen in fünf dritten Klassen gewonnen werden. Für jeden Schüler dieser Klassen werden Beobachtungs- und Testdaten erfasst. Ergänzend werden Eltern und Lehrkräfte zu den Charakteristika einzelner Schüler befragt. Nach Ablauf des Schuljahres werden die Daten dahingehend analysiert, ob bestimmte Entwicklungen oder Verhaltensmuster gehäuft auftreten. Die Einzelfälle werden in Gruppen geordnet, aus denen jeweils ein typischer Einzelfall detailliert beschrieben wird.

Zunächst soll die Persönlichkeit des Schülers allgemein beschrieben werden. Dabei werden die vom Arbeitskreis „Diagnosegeleiteter Unterricht“ (Regierung von Unterfranken, Leitung K. H. Stern) vorgeschlagenen Schwerpunkte zugrunde gelegt: körperliches Erscheinungsbild, Lern- und Arbeitsverhalten, emotionales/soziales Verhalten, Besonderheiten im persönlichen und sozialen Umfeld, eventuell bisher durchgeführte Fördermaßnahmen. Danach wird anhand der im Zusammenhang mit der Arbeit mit *action songs* gewonnenen Schülerdaten die Entwicklung des Schülers im ersten Jahr des frühen Englischunterrichts dargestellt. Die Daten werden auf verschiedene Weise gewonnen:

1. Unterrichtsbeobachtung: Den Schwerpunkt der Beobachtungen bilden das Verhalten der Schüler bei der Erarbeitung und Übung von Liedern, speziell *action songs* sowie, falls beobachtbar, beim darstellenden Spiel, da hier ebenfalls Mimik und Gestik im Zusammenhang mit der Fremdsprache gebraucht werden. In zwei der Klassen unterrichtet der Versuchsleiter selbst. Die Beobachtungen werden während oder unmittelbar nach der Unterrichtsstunde als Gedächtnisprotokoll notiert. In den beiden Klassen, in denen der Versuchsleiter nur beobachtet, nicht aber unterrichtet, können die Beobachtungen während des Unterrichts protokolliert werden. Auf Videoaufnahmen ganzer Unterrichtsstunden oder Sequenzen wird verzichtet werden, da es in den ausgewählten Klassen unwahrscheinlich ist, dass alle Erziehungsberechtigten ihre Zustimmung erteilen.

2. Befragung der Schüler mittels Fragebögen: Es sollen Informationen über die Einstellung der Schüler zum Fach Englisch und bevorzugte Lerntechniken gewonnen werden. Darüber hinaus werden Angaben zu Geschlecht, Alter und Muttersprache erfragt. Um den Lese- und Schreibaufwand für die Kinder gering zu halten, wurde teilweise mit Symbolen gearbeitet. Die Fragen oder zu ergänzenden Aussagen sind so kurz und einfach wie möglich gehalten, dass die Kinder sie selbständig erlesen und beantworten konnten. Dadurch sollte vermieden werden, dass die Kinder versuchen, aus dem Tonfall der Lehrkraft beim Vorlesen auf eventuell erwünschte Antworten zu schließen oder während des Vorlesens Meinungen auszutauschen. Um die Kinder zum Nachdenken über die Problematik anzuregen, wurden neben Aufgaben zum Ankreuzen oder Einkreisen auch mit eigenen Worten zu vervollständigende Aussagen einbezogen. Der Fragebogen ist so aufgebaut, dass die Kinder von einfachen zu komplexeren Tätigkeiten geführt werden:

Die erste Aussage „Englisch lernen finde ich...“ erfordert lediglich das Ausmalen oder Ankreuzen des entsprechenden Symbols. Für die zweite Aussage „Am besten gefällt mir in Englisch...“ müssen die Kinder Wortgruppen erlesen, sich an entsprechende Tätigkeiten erinnern und sich für zwei oder drei davon entscheiden. Bei der Formulierung wurde

Wert darauf gelegt, dass die Wortgruppen für die Kinder leicht verständlich sind und ihrem Sprachniveau entsprechen. Auf in der Fachdidaktik übliche Begriffe wie *storytelling*, *colour dictation* oder *action songs* wurde daher verzichtet. Die nächsten Aussagen „Nicht so gut fand ich bis jetzt...“ und „Ich lerne Englisch, weil...“ müssen mit eigenen Worten ergänzt werden. Gegen Ende sinken mit Rücksicht auf die Konzentrationsfähigkeit der Schüler das Anforderungsniveau und der Schreibaufwand wieder. Die Frage nach der Muttersprache wird durch Markieren eines Wortes beantwortet. Die letzten beiden Aussagen werden durch ein Wort oder eine Zahl vervollständigt und sollen gleichzeitig einen Bezug zum Fach Englisch herstellen, verbunden mit einem Erfolgserlebnis – „Das kann ich schon auf Englisch sagen“.

Englisch lernen finde ich   

Am besten gefällt mir in Englisch Nicht so gut fand ich bis jetzt

<input type="radio"/> etwas malen <input checked="" type="radio"/> etwas vorspielen <input checked="" type="radio"/> Geschichten hören <input type="radio"/> englische Wörter lesen und schreiben <input checked="" type="radio"/> Lieder singen <input type="radio"/>	Das lernen mit den Schülern.....
---	--

Ich lerne Englisch, weil
~~Wir es in der Schule haben~~ weil es eine Weltberühmte
 Sprache ist.

Zu Hause sprechen wir deutsch russisch vietnamesisch

My name is: Alice I'm 9 years old.

Abb. 5: Schülerfragebogen

Um Entwicklungen im Lauf des Schuljahres nachvollziehen zu können, soll die Befragung einmal zu Beginn der dritten Klasse und einmal gegen Ende des Schuljahres durchgeführt werden. Aufgrund der Erfahrungen des Versuchsleiters aus früheren Schülerbefragungen wird es keine weitere gleichartige Befragung in der Mitte des Schuljahres geben. Zwar würden drei über das Jahr verteilte Angaben pro Schüler ein differenzierteres Bild der individuellen Entwicklung geben, jedoch hatten mehrere Schüler bei der Erprobung der Befragungsbögen deutlichen Unmut geäußert, „schooon wieder“ die gleichen Fragen beantworten zu müssen. Es war zu vermuten, dass diese negative Einstellung sich indirekt auf die Beantwortung der Fragen auswirken könnte, so dass die Anzahl dieser Befragungen auf zwei beschränkt wurde. Außerdem wurde geplant, die Schüler dahingehend zu motivieren, dass ihre Auskünfte von Interesse für die Lehrkraft sind und bei der weiteren Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden. Die Schüler werden in einer für sie verständlichen Art über die anonymisierten Ergebnisse der Befragung informiert.

Tests: Die Vokabelkenntnisse der Schüler werden jeweils vor, unmittelbar nach und etwa ein halbes Jahr nach der Arbeit mit dem Lied getestet wie unter 8.1.4 beschrieben. Um die Tests einander zuordnen zu können, müssen in diesem Fall die Namen der Kinder auf dem Testzettel notiert werden.

Interviews: Während der Arbeit mit dem Lied werden Fotos aufgenommen, die als Grundlage für Einzelinterviews dienen. Die Schüler werden außerhalb des Unterrichts befragt, ob sie aus den auf den Fotos erkennbaren Gesten auf das Lied und eventuell auf bestimmte zugehörige

englische Wörter oder Wortgruppen schließen können. Die Schüler werden einzeln befragt. Für den Fall, dass weniger selbstbewusste Schüler den Wunsch äußern, gemeinsam mit einem Mitschüler befragt zu werden, werden zwei verschiedene Sets von Fotos vorbereitet, die jedoch die gleichen Stellen des Liedes repräsentieren. Die Schüler werden dann nacheinander zu verschiedenen Fotos befragt, so dass die Antworten die Kenntnisse jedes einzelnen und nicht den Effekt der gegenseitigen Beeinflussung widerspiegeln. Außerdem werden die Schüler gebeten, sich zum Schwierigkeitsgrad bestimmter Wörter und zum Nutzen von Gesten für das Einprägen des Liedes zu äußern. Hier werden möglicherweise Gedankengänge verbalisiert, was Einblick in den Aneignungsprozess geben könnte. Darüber hinaus kann Wortschatzproduktion erfasst werden, während die Tests nur rezeptive Kenntnisse widerspiegeln. Die Interviews werden durch Aufnahme auf Kassette gesichert.

9 Durchführung der Untersuchungen

9.1 Durchführung der quantitativen Untersuchungen

Vor Beginn des Schuljahres wurde jedem Kollegen das Anliegen der Untersuchungen in einem persönlichen Gespräch erläutert, ohne die Ergebnisse des *AR*-Projektes ausdrücklich zu erwähnen oder Erwartungen hinsichtlich der Ergebnisse zu äußern. Es wurde den Lehrkräften freigestellt, sich erst nach dem Hören des Liedes und der Beschäftigung mit dem Thema endgültig zu entscheiden, ob sie das Lied in ihren Unterricht einbeziehen und an der Untersuchung teilnehmen wollten. Das Lied wurde von allen einbezogenen Lehrkräften für ihre dritten Klassen als geeignet befunden. Schwierig war es, Lehrkräfte zu gewinnen, die nach dem Kennenlernen des Liedes bereit waren, dieses entgegen dem Vorschlag im Lehrerband ohne entsprechende darstellende Bewegungen einzuführen. Für die Bildung der Kontrollgruppe wurden schließlich zwei vom Versuchsleiter selbst unterrichtete Klassen ausgewählt sowie zwei Klassen, in denen der Versuchsleiter mit Lehramtsstudenten arbeitete. Den Lehrkräften wurde nahegelegt, das Lied wie in ihren Klassen üblich einzuführen und zu üben, so dass ein möglichst realistisches Bild der Lehr- und Lerntätigkeit entsteht. Für die Tests wurde vereinbart, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, den Schülern zu versichern, dass keine Noten erteilt würden und dass nur der Inhalt, nicht aber die Rechtschreibung oder Schönschrift wichtig seien. Der Aufbau der Testformulare, der Sinn der Farben und Ordnungsmerkmale wurden den Lehrkräften erklärt. Es wurde betont, dass es sich nicht um einen Wettbewerb zwischen Klassen oder Lehrkräften handelt, sondern dass sachlich und vorurteilslos Daten erfasst und ausgewertet werden sollten und dass in der Auswertung nicht mehr erkennbar sein würde, aus welcher Schule oder Klasse bestimmte Daten stammen. Die beteiligten Lehrkräfte standen dem Vorhaben sehr aufgeschlossen gegenüber. Die Idee, die Erarbeitungsstunden eventuell mittels Videokamera festzuhalten, wurde aber eher zögerlich aufgenommen. Einige Kollegen zeigten sich sehr beruhigt, als ihnen versichert wurde, dass keine Unterrichtsbeobachtung in ihren Klassen stattfinden würde, wenn sie das nicht wünschten. Auch angesichts des großen organisatorischen Aufwandes hinsichtlich der Abstimmung der Stundenpläne von Versuchsleiter und teilnehmenden Klassen sowie der jeweils einzuholenden Genehmigungen durch alle Eltern der teilnehmenden Schüler wurde auf Videoaufnahmen während der Erarbeitung des Liedes verzichtet und dafür eine nachträgliche Befragung der Lehrkräfte und eventuell einiger Schüler vereinbart.

Die Lehrkräfte erhielten zunächst die Materialien für die ersten beiden Tests mit der Ankündigung, dass sie vor dem dritten Test über die bisherigen Ergebnisse ihrer Klasse informiert würden und mit gesonderter Post die Testformulare für den dritten Test erhielten. In den meisten Fällen erfolgte der Rücklauf der ausgefüllten Testformulare, zum Teil schon mit Kommentaren der Lehrkräfte, zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien. Zu diesem Zeitpunkt zeigten sich erste Probleme organisatorischer Art. Einige Kollegen konnten durch Stundenplanänderung oder Versetzung an andere Schulen den zweiten Test schon nicht mehr in ihren Klassen durchführen. Die Einweisung des – teilweise noch nicht benannten – nachfolgenden Kollegen in das Vorhaben war im vorgesehenen Zeitraum nicht durchführbar. Gegen Ende des Schuljahres wurden die meisten teilnehmenden Klassen vom Versuchsleiter besucht. Bei dieser Gelegenheit konnten die Lehrkräfte mittels Fragebögen oder informellen Interviews zu ihren Erfahrungen mit dem Lied befragt und die Materialien für den dritten Test übergeben werden. In einigen Schulen war es möglich, mit dem Einverständnis der Eltern einzelne Schüler außerhalb der Unterrichtszeit zum Lied zu befragen und bei der Aufführung des Liedes auf Video aufzunehmen. Zu Lehrkräften, die aus zeitlichen Gründen nicht persönlich besucht werden konnten, wurde telefonisch und brieflich noch einmal Kontakt aufgenommen und das weitere Vorgehen vereinbart. Die Durchführung des dritten Tests

wurde von den Schülern gelegentlich etwas gelangweilt mit Äußerungen wie „Das ist doch immer wieder dasselbe ...“ kommentiert. Dieses Verhalten trat weniger auf, wenn die Auswertung der Ergebnisse der ersten beiden Tests in Aussicht gestellt wurde und der Sinn eines dritten Tests kindgemäß erläutert wurde. Ein auswertendes Gespräch zu den ersten beiden Tests sollte jedoch nicht vor dem dritten Test stattfinden, um nicht im Gespräch Wortbedeutungen wiederholend zu klären und damit Wörter unmittelbar vor dem letzten Test im Kurzzeitgedächtnis speichern zu lassen, obwohl der Behaltenseffekt über einen längeren Zeitraum getestet werden sollte.

Während am ersten Test 370 und am zweiten Test 361 Schüler teilnahmen, liegen für den dritten Test nur noch die Daten von 264 Schülern vor. Zu Datenverlusten kam es aus den unterschiedlichsten Gründen. Zum einen ist das letzte Drittel des Schuljahres meist geprägt von vielfältigsten Aktivitäten, wodurch einige Kollegen den dritten Test möglicherweise vergessen oder vernachlässigt hatten. Erkrankungen von Kollegen, Belastung durch bevorstehende Schulschließung sowie Verluste von Materialien beim Transport durch den schulamtsinternen Kurierdienst verursachten weitere Verluste von ausgefüllten Testformularen und Lehrerfragebögen. In einigen Fällen konnten die Untersuchungen im darauffolgenden Schuljahr mit den neuen dritten Klassen wiederholt werden, so dass schließlich von insgesamt 15 Klassen die Daten aller drei Tests in die Auswertung einbezogen werden konnten. Die Ergebnisse der Tests ihrer Klassen wurden den Lehrkräften zur Verfügung gestellt und konnten als Basis für ein abschließendes Gespräch mit dem Versuchsleiter genutzt werden. In vielen Fällen wurden die Testergebnisse in einer einfachen Tabelle auch den beteiligten Schülern vorgestellt und kurz diskutiert, wobei sich die Schüler als interessierte und kritische Gesprächspartner erwiesen.

9.2 Durchführung der qualitativen Untersuchungen

Die Schüler der für die Einzelfallstudien ausgewählten Klassen E, F, G, F und W wurden im Verlauf des Schuljahres kontinuierlich beobachtet. Zu Beginn und am Ende des Schuljahres wurden die Schüler mittels Fragebögen zu ihren Einstellungen und bevorzugten Aktivitäten im Englischunterricht befragt. Die Schüler waren in der Lage, die Fragebögen selbstständig zu bearbeiten. Zahlreiche kritische Äußerungen zu bestimmten Übungen, eingesetzten Unterrichtsmitteln oder organisatorischen Problemen lassen den Schluss zu, dass die Schüler ihre Meinung überwiegend ehrlich geäußert haben. Für die Schüler, die der Versuchsleiter selbst unterrichtete, konnten jeweils im Anschluss an den Unterricht Notizen zum Verhalten der Schüler gemacht werden. Bei den Klassen, die vom Versuchsleiter nicht-teilnehmend beobachtet wurden, wurden etwa zweimal monatlich Stundenverläufe und Besonderheiten der Schüler unmittelbar während des Unterrichts notiert. Während bei der ersten Variante ein relativ umfassender Gesamteindruck vom Verlauf der Arbeit während des Schuljahres entstand, konnten im zweiten Fall einzelne Schüler gezielter und detaillierter beobachtet werden.

Mündliche Interviews wurden mit den meisten Schülern zweimal durchgeführt. Während sich das erste allgemein auf Lieder im Englischunterricht bezog und die Meinung der Schüler zur Verwendung von Gesten erfasste, war das zweite Interview durch die als Gesprächsanlass genutzten Fotos vorstrukturiert und auf den *Frog rap* orientiert. Die Kommunikation zwischen Versuchsleiter und Schülern war partnerschaftlich und offen. Die Verwendung eines Kinderkassettenrekorders mit Mikrophon trug zu einer entspannten Atmosphäre bei, minderte jedoch die Qualität der Tonaufnahmen, was teilweise durch gleichzeitig angefertigte Gesprächsmitschriften ausgeglichen werden konnte. Da die Interviews mit jeweils einem oder zwei Schülern außerhalb des Unterrichts durchgeführt wurden, traten manchmal zeitliche Probleme (Ende der Freistunde, Schulbus u.ä.) auf. Der Versuchsleiter musste daher auf eine konzentrierte und effiziente Gesprächsführung achten, obwohl mehrere Kinder sich gern noch ausführlicher geäußert hätten.



Abb. 6: Interview außerhalb des Unterrichts

Die Befragung der Eltern erfolgte mittels Fragebögen. Etwa 50% der verteilten Fragebögen wurden ausgefüllt zurückgegeben, wobei sich im Nachhinein herausstellte, dass es in einigen Fällen den Eltern nicht an Bereitschaft gemangelt hatte, sondern dass die Kinder die Blätter einfach vergessen hatten. Dies besserte sich auch nicht, als in der letzten Klasse die Fragebögen auf signalfarbiges Papier gedruckt wurden. Die Ergebnisse der Befragung wurden in Elternabenden vorgestellt und fanden das rege Interesse der anwesenden Eltern. Bei ausgewählten Schülern wurden die gewonnenen Daten durch Gespräche mit den Klassenlehrern und zum Teil mit dem schulpsychologischen Dienst ergänzt. Insgesamt verhielten sich alle in die Untersuchung einbezogenen Lehrkräfte und Schüler sehr kooperativ und zeigten Interesse an den Ergebnissen.

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4? (bitte etwa drei Antworten einkreisen)

sichere Vokabelkenntnisse erste Grammatikkenntnisse Offenheit für fremde Sprachen

englische Wörter lesen können englische Wörter schreiben können

Freude an der Sprache Interesse für das Fremdsprachenlernen landeskundliches Wissen

Lernstrategien entwickeln kommunikative Fähigkeiten

Was hilft Ihrer Meinung nach Ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen Wörter im Rollenspiel verwenden

Wörter schreiben Wörter in Liedern verwenden

Wörter lesen Lernspiele (Memory o.ä.)

Bilder zu Wörtern zuordnen Geschichten hören, in denen die Wörter vorkommen

Auf welchen Gebieten liegen die Stärken Ihres Kindes?

musisch sportlich handwerklich mathematisch sprachlich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

ja
- in der heutigen Zeit geht es nicht ohne Fremdsprachen (sei es im Beruf, Studium ... oder auch im Urlaub damit man sich verständigern kann)

Was ich sonst noch sagen wollte

Abb. 7: Elternfragebogen

10 Analyse und Diskussion der Resultate der Gruppenvergleiche

10.1 Erfassung der Ergebnisse und verwendete Symbolik

Zunächst wurden für jede teilnehmende Klasse alle erfassten Daten tabellarisch wie im folgenden Beispiel dargestellt:

Klasse: L
 Schülerzahl der Schule: 70
 Lage: Dorf
 Erarbeitung: frontal, Unterrichtsgespräch
 Material: Kooky
 Lehrkraft: VHS, ThILLM
 Testschülerzahl: 17/16/16

	Test 1 abs	Test 1 %	Test 2 abs	Test 2 %	Test 3 abs	Test 3 %
<i>frog</i>	7	41	15	94	13	76
<i>jump</i>	2	12	13	76	13	76
<i>catch</i>	0	0	5	29	11	65
<i>fly</i>	1	6	13	76	12	71
<i>sit</i>	4	24	11	65	14	82
<i>pond</i>	0	0	4	24	4	24
<i>lily pad</i>	0	0	10	59	7	41
<i>fish</i>	14	82	14	82	16	100

	Fehler im 2.Test	Fehler im 3.Test
<i>frog</i>		Quak,quak; Hände an den Mund, unterm Wasser
<i>jump</i>	Seerose	Springpart, sitzt im Teich, sitzt auf einem Seerosenblatt, Fliege
<i>catch</i>	Kempfen, schlagen (4), fliegen, klatschen (2), Fliege, Berührung	Essen, schlagen, mit den foten glatschen, singt ein Lied, Frosch springt ins Wasser
<i>fly</i>		Es
<i>sit</i>	Auf ein Blatt, sind, spitzen	In die Hocke, ein Fisch
<i>pond</i>	Seerose, Blatt (3), Fische, Fisch, hocken, auf	Seerose, Blatt (4), Rosenblatt, Seerosenblatt, Wasser
<i>lily pad</i>	Kleines Blatt (2), schönes Wasser, Teich	Kleines Blatt, schwimmen im Wasser, runter spring, springen, was ist das?, liber Fisch, im Teich
<i>fish</i>		

Der Name und Ort der Schule bzw. der teilnehmenden Klasse wurde für die Dauer der Arbeit mit den Daten beibehalten und nach Abschluss der Auswertung durch einen Großbuchstaben ersetzt. Um die Fortführung des und die Abgrenzung vom *AR*-Projekt (mit den Gruppen A, B, C) zu kennzeichnen, wurden die teilnehmenden Klassen der Experimentalgruppe fortlaufend mit D, E, F..., die Klassen der Kontrollgruppe mit W, X, Y, Z bezeichnet. Weiterhin wurden der Standort und die Größe der Schule, die Vermittlungstechnik, das vorrangig verwendete Lehrmaterial und die Qualifikation der Lehrkraft erfragt. Die Testergebnisse der Schüler wurden in Tabellen zusammengefasst. Die unter „Test 1 abs.“ angegebene Zahl bezeichnet die in der jeweiligen Gruppe im ersten Test erreichten richtigen Antworten. „Test 1 %“ bezeichnet die erreichten richtigen Antworten bezogen auf einen Grundwert, die Gesamtzahl der an diesem Test in der jeweiligen Klasse teilnehmenden Schüler. Analog gelten die Angaben „Test 2“ für den zweiten Test und „Test 3“ für den dritten Test. Darüber hinaus wurden die im zweiten und dritten Test aufgetretenen Fehler erfasst. Trat ein Fehler mehr als einmal auf, wurde die Häufigkeit hinter dem Wort in Klammern angegeben. Alle für die einzelnen Klassen erhobenen Daten sind in den Anlagen unter „Einzelfälle Klassen“ dokumentiert.

Wie am Beispiel der Tabellen 1 und 2 ersichtlich, wurden die Testergebnisse in absoluten Zahlen aus diesen für jede Klasse erstellten Urlisten geordnet nach Kontroll- und Experimentalgruppe sowie nach Test 1, 2, 3 in jeweils einer Tabelle zusammengefasst. Aus der Summe der erreichten richtigen Ergebnisse dividiert durch die Anzahl der teilnehmenden Klassen konnte dann jeweils ein Mittelwert berechnet werden. Der Mittelwert wurde auf ganze Zahlen gerundet, um nicht eine nicht vorhandene Genauigkeit vorzutäuschen.

	J	E	K	G	L	F	D	P	M	H	N
Gesamt	16	16	16	16	17	17	20	20	23	23	24
<i>frog</i>	16	4	13	14	7	15	6	20	23	17	16
<i>jump</i>	12	1	1	7	2	12	0	3	4	6	11
<i>catch</i>	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>fly</i>	9	1	2	1	1	2	3	0	4	5	8
<i>sit</i>	8	3	5	9	4	6	10	3	5	19	21
<i>pond</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>lily pad</i>	0	0	0	0	0	5	0	0	0	4	0
<i>fish</i>	15	15	14	9	14	16	16	18	18	17	24

Tabelle 1: Experimentalgruppe Zusammenfassung der Urlisten Test 1

	Test 1 abs	Test 1 %	Test 2 abs	Test 2 %	Test 3 abs	Test 3 %
Gesamt	208	100	199	100	201	100
<i>frog</i>	151	73	192	96	189	94
<i>jump</i>	59	28	154	77	169	84
<i>catch</i>	3	1	82	41	88	44
<i>fly</i>	36	17	102	51	119	59
<i>sit</i>	93	45	145	73	151	75
<i>pond</i>	0	0	35	18	49	24
<i>lily pad</i>	9	4	123	62	126	63
<i>fish</i>	177	85	187	94	191	95

Tabelle 2: Experimentalgruppe Mittelwerte

Für die Kontroll- und die Experimentalgruppe sowie für alle Teilstichproben aus der Experimentalgruppe wurden die Testergebnisse graphisch dargestellt. Der jeweilige Stand der Kenntnisse zu einem bestimmten Zeitpunkt wird mit einem Säulendiagramm erfasst, die Entwicklung vom ersten zum dritten Test soll durch ein Liniendiagramm verdeutlicht werden. Dabei wird im Interesse der besseren Übersichtlichkeit innerhalb eines Abschnittes für die Darstellung der Ergebnisse einer Teilstichprobe in beiden Diagrammen die gleiche Farbe verwendet. Im Abschnitt zu Hypothese 3 sind beispielsweise alle Werte der Teilstichprobe, die mit dem Lehrwerk *Keystones* gearbeitet hat, blau dargestellt.

Um einen Eindruck von der Abweichung der Daten um ihren Mittelwert zu erhalten, wurden auf der Grundlage der prozentualen Testergebnisse die Standardabweichungen für jedes getestete Wort ermittelt, beispielsweise für die Experimentalgruppe (Test 3). Dabei wurde festgestellt, dass die Werte der einzelnen Gruppen zum Teil stark vom Mittelwert abweichen, speziell bei den Wörtern *catch*, *fly*, *sit* und *lily pad* mit einer Standardabweichung von mehr als 20 Prozent (Tabelle 3).

Klasse	<i>frog</i>	<i>jump</i>	<i>catch</i>	<i>fly</i>	<i>sit</i>	<i>pond</i>	<i>lily pad</i>	<i>fish</i>
D	100	85	15	45	75	20	55	100
E	93	53	13	53	80	40	40	100
F	94	81	33	66	80	12	80	100
G	100	94	41	47	75	29	59	100
H	100	64	41	68	77	0	77	86
P	71	94	53	53	76	41	88	88
J	100	100	47	87	80	53	80	100
K	93	66	7	7	14	14	20	93
L	76	76	65	71	82	24	41	100
M	100	100	96	83	78	22	78	83
N	96	96	48	60	92	24	60	100
Standardabw. (%)	10,1	16,1	25,5	21,8	20,3	14,9	21,3	6,8

Tabelle 3: Standardabweichungen der Testergebnisse (richtige Ergebnisse, prozentual) der Experimentalgruppe

Die Berücksichtigung der Untersuchungsbedingungen und differenzierte Interpretation der Daten erscheint daher besonders wichtig, wenn den ermittelten Werten Bedeutungen zugeordnet werden. Durch Unterrichtsbeobachtungen und Interviews gewonnene Aussagen von Schülern zu persönlichen Lernstrategien, Betrachtungen zu Art und Anzahl aufgetretener Fehler, Aussagen von Lehrkräften zur Arbeit mit dem Lied und mögliche Verbindungen bestimmter Erscheinungen zu Inhalten des jeweils verwendeten Lehrwerkes sollen die Hintergründe und Ursachen statistischer Angaben illustrieren.

10.2 Vergleich Kontrollgruppe – Experimentalgruppe

10.2.1 Ausgangssituation

Die Kontrollgruppe umfasst vier Klassen, in denen das Lied erarbeitet wurde, ohne den Schülern die darstellenden Gesten zu präsentieren oder überhaupt die Möglichkeit zu erwähnen, dass man das Lied gestisch umsetzen könnte. Manche Schüler bewegten sich spontan zur Musik oder klatschten im Rhythmus. Die Experimentalgruppe setzt sich aus elf Klassen zusammen, in denen das Lied mit darstellenden Gesten erarbeitet und geübt wurde. In allen Klassen wurden die drei Vokabeltests wie im *AR*-Projekt durchgeführt.

	Test 1 abs	Test 1 %	Test 2 abs	Test 2 %	Test 3 abs	Test 3 %
Gesamt	62	100	63	100	63	100
<i>frog</i>	36	58	61	97	63	100
<i>jump</i>	12	19	48	76	51	81
<i>catch</i>	0	0	2	3	15	24
<i>fly</i>	21	34	16	25	26	41
<i>sit</i>	21	34	51	81	30	48
<i>pond</i>	0	0	2	3	6	9
<i>lily pad</i>	0	0	30	48	29	46
<i>fish</i>	43	69	62	98	63	100

Tabelle 4: Kontrollgruppe gesamt

	Test 1 abs	Test 1 %	Test 2 abs	Test 2 %	Test 3 abs	Test 3 %
<i>frog</i>	151	73	192	96	189	94
<i>jump</i>	59	28	154	77	169	84
<i>catch</i>	3	1	82	41	88	44
<i>fly</i>	36	17	102	51	119	59
<i>sit</i>	93	45	145	73	151	75
<i>pond</i>	0	0	35	18	49	24
<i>lily pad</i>	9	4	123	62	126	63
<i>fish</i>	177	85	187	94	191	95

Tabelle 5: Experimentalgruppe gesamt

Die Schüler der beiden Gruppen erreichten bei den Wörtern *catch*, *pond* und *lily pad* annähernd gleiche Werte. Bei den Wörtern *frog*, *jump*, *sit* und *fish* weist die Experimentalgruppe bessere Ergebnisse auf. Die Differenzen der von Experimental- und Kontrollgruppe erreichten richtigen Ergebnisse betragen etwa 10% oder weniger und sind angesichts der ermittelten Standardabweichungen von teilweise bis zu 25% keinesfalls überdurchschnittlich. Aufgrund der Unterschiede in den Ausgangssituationen beider Gruppen werden in der Auswertung der folgenden Tests nicht nur die absolut erreichten Ergebnisse, sondern auch die Differenzen zwischen den aufeinanderfolgenden Tests wesentlich für die Einschätzung des Lernerfolges sein.

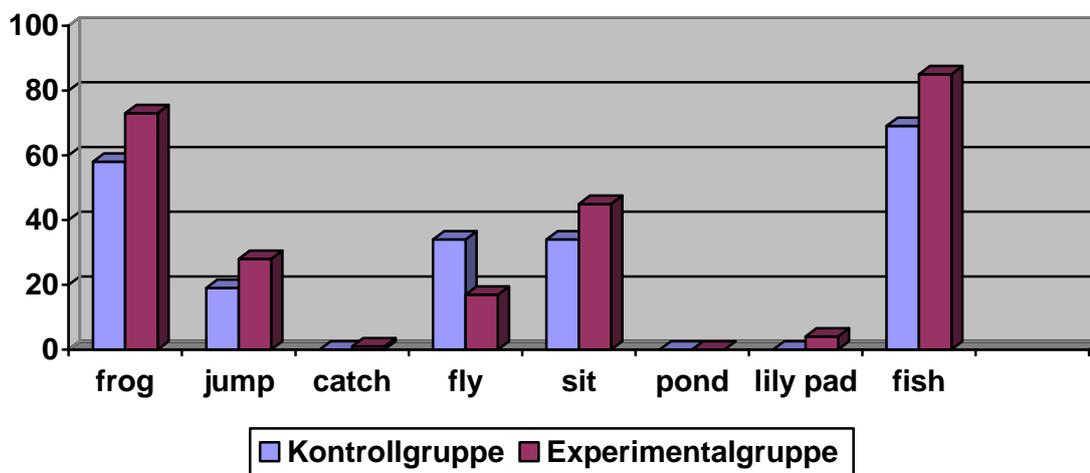


Abb. 8: Ergebnisse des ersten Tests der Kontroll- und Experimentalgruppe

Das Vorwissen der Schüler kann unter anderem geprägt sein durch die Aktivitäten, die bis dahin im Mittelpunkt gestanden hatten. *Sit* und zum Teil *jump* können beispielsweise schon in den ersten Wochen des Schuljahres bei den Schülern gut gefestigt sein, wenn bestimmte TPR-Übungen oder Rituale (gemeinsames Setzen zu Stundenbeginn) den Unterricht prägen. *Jump* war vielen Kindern als Radiosender oder aus der Werbung für Spielzeuge bekannt. Dadurch wurde teilweise der gesamte weitere Verlauf des Tests in der Art beeinflusst, dass die Kinder allen weiteren Wörtern verschiedene Fernseh- und Rundfunkstationen zuordneten oder sich am Kontext „Freizeit“ orientierten.

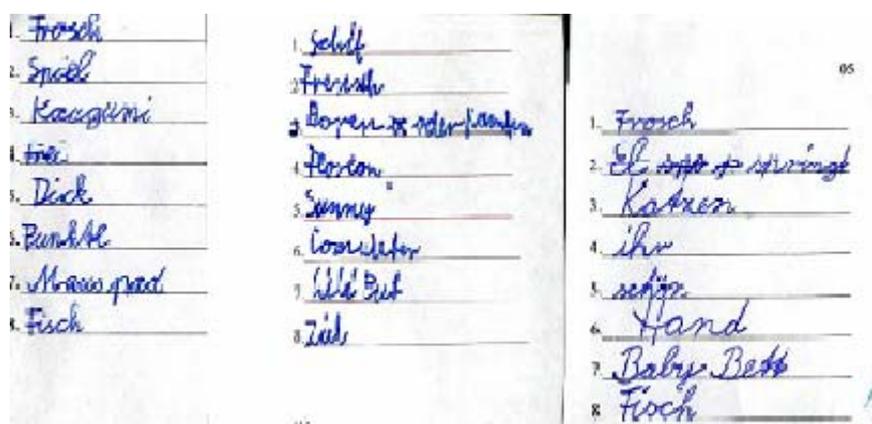


Abb. 9: Beispiele Test 1

Von den meisten Lehrkräften wurde der erste Test im Interesse der Kinder in einen zum Thema hinführenden Kontext eingebettet, beispielsweise eine Bildbeschreibung zum Thema „Tiere am Wasser“. Dadurch konnten Wörter wie *frog* und *fish* von relativ vielen Kindern erschlossen werden. Klangähnlichkeiten mit dem Deutschen erleichtern in diesen beiden Fällen sicherlich das Erschließen der Bedeutung. In einigen Fällen schlossen die Kinder offenbar vom ersten Wort „Frosch“ auf den Kontext „Tiere“ und tendierten auch bei den folgenden Wörtern zu Vermutungen wie „Katze“ bei *catch* und „Pony“ bei *pond*. Das Wort *fly* wurde von mehreren Kindern als „fliegen“ gedeutet, was vermutlich aus außerschulischen Erfahrungen mit Urlaubsplanungen, aktueller Musik oder Computerspielen resultiert. Ein etwa gleiches Ausgangsniveau findet sich bei den Wörtern *catch*, *pond* und *lily pad*. Bei allen drei Wörtern versuchten sich die Kinder am Klang zu orientieren und sinnvoll zu raten. Häufige Vermutungen waren „Ketchup“ oder „Kaugummi“ („katschen“ ugs. „kauen“) für *catch*. Auffallend war die tiefe Verankerung von *catchen* im Sinne von „kämpfen“ im Wortschatz der Kinder, das offenbar von *Catch-as-catch-can* „brutaler Freistilringkampf mit Showeinlagen“ (Harenberg 1996: 482) herrührt. „Bunt“ oder „Punkt“ waren für *pond* vermutet worden, verschiedene Verbindungen mit „klein“ oder „Bett“ für *lily pad*. Insgesamt schienen drei Faktoren die Ergebnisse des ersten Tests vorrangig zu beeinflussen: das Weltwissen der Kinder, der aktuelle unterrichtliche Kontext und Klangähnlichkeiten mit dem Deutschen.

10.2.2 Auswertung der Verlaufsdiagramme

Im Verlauf der Arbeit mit dem Lied konnte in der Experimentalgruppe bei allen getesteten Wörtern ein Zuwachs an Kenntnissen erreicht werden (Abb.10). Die steigende Tendenz hielt bei allen Wörtern außer *frog* auch nach dem zweiten Test an. In der Kontrollgruppe kam es bei den Wörtern *frog*, *jump*, *sit* und *lily pad* zu einem sprunghaften Anstieg der richtigen Antworten im zweiten Test, jedoch zu einer deutlich sinkenden Tendenz gegen Ende des Schuljahres. Bei den Wörtern *jump*, *fly* und *sit* wurden in einigen Klassen der Kontrollgruppe im dritten Test sogar schlechtere Ergebnisse als im ersten Test erreicht.

Frog wurde im zweiten Test in beiden Gruppen gleichermaßen gut wiedererkannt. Vermutlich spielt hier die Klangähnlichkeit mit dem Deutschen eine große Rolle. Von 30 Kindern der Experimentalgruppe, die sich im Unterrichtsgespräch zu ihren Lernstrategien äußerten, nannten elf die Klangähnlichkeiten und drei die ausgeführten Bewegungen als Hilfe beim Einprägen. Dabei muss nicht unbedingt die direkt dem Wort *frog* zugeordnete Bewegung entscheidend sein. Die Schüler scheinen auch Schlüsse aus dem Gesamteindruck des Liedes zu ziehen. Eine Schülerin sagte: „*Frog* war leicht, weil, ...da sind wir so gehüpft“. Andere Einflüsse wie der Rhythmus und die Instrumentierung des Liedes sowie das wiederholte lautmalende *ribbit* haben sicherlich dazu beigetragen, dass sich zumindest das Thema des Liedes gut eingepägt hat.

Da viele Kinder das Wort *jump* als Bezeichnung eines Radiosenders kannten, stand die von der Lehrkraft eingeführte Bedeutung „hüpfen, springen“ in einem extremen Gegensatz zu den Erwartungen der Schüler, was möglicherweise sehr überraschend und dadurch einprägsam war. Die darstellende Geste des Hochhüpfens hat einen eindeutigen Bezug zum Wort und wird beim Singen genau während des im Lied betonten Wortes begonnen. Es war in Auswertung des AR-Projektes vermutet worden, dass dieser Bezug die Aneignung des Wortes *jump* fördert. Im dritten Test erreichen die Kontroll- und die Experimentalgruppe nahezu gleiche Ergebnisse, was dieser Vermutung widerspricht. Eine Analyse der Ergebnisse der einzelnen Klassen der Kontrollgruppe zeigt, dass zwischen den einzelnen Klassen große Unterschiede bestehen. Der Anteil richtiger Ergebnisse für *jump* beträgt zwischen 57 und 96% (Anlage Einzelfälle Klassen). In den beiden Klassen der Kontrollgruppe mit den höchsten Werten für dieses Wort war im Vorfeld des dritten Tests das Thema *My body* nach dem Lehrwerk *Playway* behandelt worden. Dabei beschäftigten sich die Schüler mit einer *action song* und einer *action story*, in denen jeweils das Wort *jump* durch eine Geste dargestellt wird. Im Ergebnis können die Schüler beim Test auf diese zusätzlichen Erfahrungen zurückgegriffen haben, die in den anderen beiden Klassen nicht vorhanden waren. Der durchschnittliche Wert der Aneignung von *jump* für die beiden Klassen, die nicht nach *Playway* gearbeitet haben, liegt mit 65 % deutlich unter dem Wert der Experimentalgruppe und scheint die Vermutung zu bestätigen, dass die Darstellung mittels einer Geste sich in diesem Fall positiv auf den Aneignungsprozess auswirkt. Der im Diagramm dargestellte Durchschnittswert der Kontrollgruppe für *jump* vermittelt einen zum Positiven verzerrten Eindruck. 7 von 30 im Unterrichtsgespräch befragten Kindern der Experimentalgruppe erwähnten die Bewegung zu *jump* als hilfreich für das Einprägen. Viele Kinder der Experimentalgruppe konnten die entsprechende Wortgruppe anhand eines Fotos reproduzieren. Offenbar hat die Bewegung dazu beigetragen, dass in der Experimentalgruppe das Wort insgesamt sehr gut angeeignet wurde.

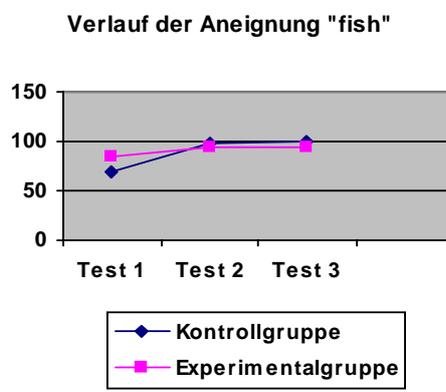
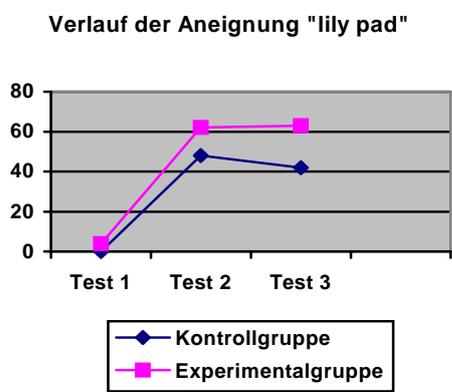
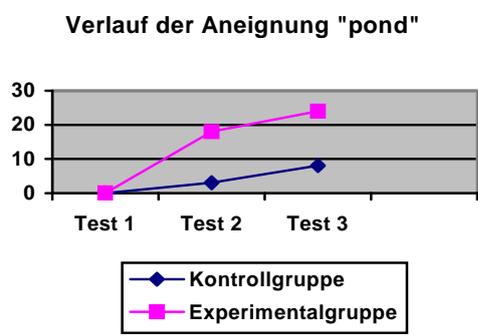
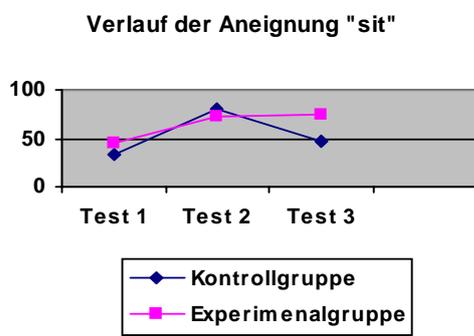
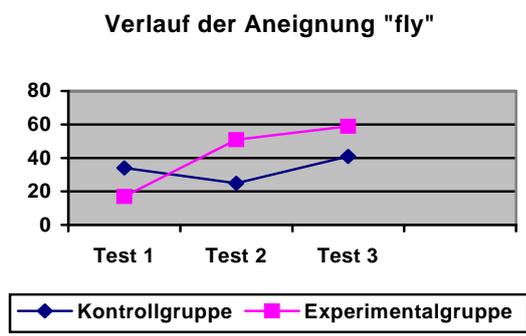
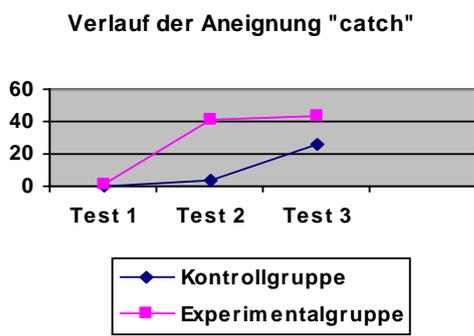
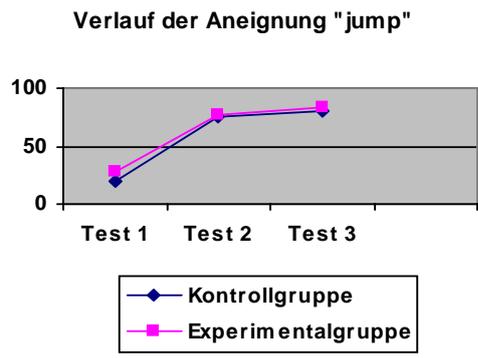
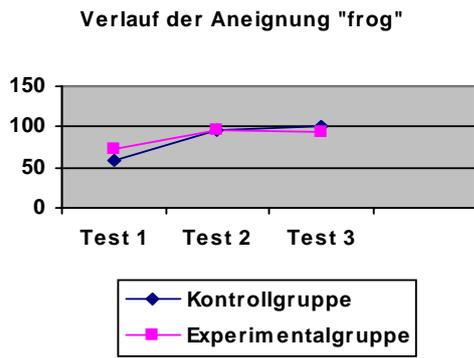


Abb. 10: Verlauf der Aneignung der getesteten Wörter in Kontroll- und Experimentalgruppe

Bei den Wörtern *catch* und *fly* verlief der Aneignungsprozess mit deutlichen Unterschieden zwischen den beiden Gruppen, bei *fly* sogar gegenläufig. Die Wendung *catch a fly* bildet innerhalb der getesteten Wörter insofern eine Ausnahme, als hier durch die Experimentalgruppe zwei Wörter zusammengefasst durch eine Geste dargestellt werden, sei es durch In-die-Hände-Klatschen, durch Greifen nach der imaginären Fliege oder Herausstrecken der Zunge. Die Aneignung der Wörter *catch* und *fly* zeigt in der graphischen Darstellung sowohl hinsichtlich des Anstiegs als auch hinsichtlich des erreichten Ergebnisses innerhalb der Experimentalgruppe als auch innerhalb einzelner Klassen ein ähnliches Bild. Das deutet darauf hin, dass die Wortgruppe als Ganzes verstanden wurde. Möglicherweise war hier die darstellende Bewegung für einige Kinder der Experimentalgruppe eine Hilfe bei der Zuordnung einer Bedeutung zum Wort. Dass in der Experimentalgruppe das vergleichsweise hohe Niveau von Test 2 bis zum Test 3 beibehalten werden konnte, deutet darauf hin, dass die motorische Aktivität eine Rolle bei der dauerhaften Verankerung im Gedächtnis gespielt hat. Andererseits kann die Darstellung einer Redewendung durch eine Geste die Kinder verunsichern, wenn sie einem bestimmten Wort eine Bedeutung zuordnen sollen. Im folgenden Einzelinterview mit einem Schüler der Experimentalgruppe betrifft das unter anderem die Bedeutung des Wortes *catch*:

L: Ich nenne dir ein Wort aus dem Lied, und du sagst, was du meinst, was es auf Deutsch heißt, okay?...*Jump*.

S: Springen.

L: *Catch*.

S:? Fliege.

L: *Fly*.

S: (greift sich an den Kopf)

L: Willst du dich berichtigen?

S: Ja.

L: Also was hieß es?

S: *Catch*?

L: *Catch*.

S: Ich glaub, ehm...see?

L: Kann sein. *Fly* ist dann...

S:.....Fliege.

Bei *sit* schienen mehrere Kinder der Experimentalgruppe vom Einsatz einer darstellenden Geste profitiert zu haben, während das Wort in der Kontrollgruppe deutlich weniger im Langzeitgedächtnis gespeichert wurde. Befragte Kinder der Experimentalgruppe erwähnten allerdings häufiger die Klangähnlichkeiten: „*Sit*, das hört sich fast wie sitzen an, wie eine Abkürzung“. Nur eine Schülerin von 30 nannte von sich aus die Bewegung als Gedächtnishilfe.

Bei *lily pad* verläuft der Aneignungsprozess der beiden Gruppen nahezu parallel, wenn auch bei der Kontrollgruppe auf etwas niedrigerem Niveau. Neben dem positiven Einfluss der verwendeten Geste kommt hier eventuell eine Besonderheit des Wortes innerhalb des Liedes zum Tragen, welche eine Schülerin der Kontrollgruppe zum Ausdruck brachte: „Das merke ich mir, weil es so lang ist.“ Andere Schüler äußerten, sie hätten sich das Wort gemerkt, „weil es leicht ist“ oder „weil es schön klingt“. Für das Wort *fish* gaben von 30 befragten

Kindern der Experimentalgruppe sieben an, sie hätten es sich mit Hilfe der Bewegung besser merken können. Elf Kinder betonten die Klangähnlichkeit mit dem Deutschen. Da in der Kontrollgruppe ohne die Verwendung von darstellenden Gesten das Wort *fish* von allen Kindern richtig erkannt wurde, war hier das Nutzen von Klangähnlichkeiten vermutlich die vorrangig angewendete und in diesem Fall ausreichende Strategie.

Das Wort *pond* bildete innerhalb der getesteten Wörter eine Ausnahme, da hier weder in der Kontroll- noch in der Experimentalgruppe eine darstellende Geste verwendet wurde. Ein direkter Einfluss einer Geste auf die Aneignung des Wortes konnte hier ausgeschlossen werden. Im Unterrichtsgespräch wurden Schüler der Experimentalgruppe befragt, weshalb sich nur wenige Schüler die Bedeutung des Wortes *pond* eingeprägt hatten. Die Antworten deuteten darauf hin, dass die Lerner in erster Linie nach Ähnlichkeiten mit der Muttersprache gesucht hatten (Anlage Einzelfälle Schüler):

Evy: „Bei *pond*, da weiß man überhaupt nicht, was das sein soll.“

Philipp: „Weil man da keinen Buchstaben hat, wo man was ahnen kann.“

Max: „Weil man da keine Vermutung hat, was das sein könnte“.

Ein Schüler bemerkte: „Weil das eher nach ‚Hocken‘ kommt“(Anlage Daniel). Im Lied wird zu der Wendung *sit in the pond* die zu *sit* passende Bewegung ausgeführt. Da *pond* das unmittelbar folgende betonte Wort ist, kann die darstellende Geste offenbar von einigen Schülern nicht eindeutig einem der beiden Wörter zugeordnet werden. Der Versuch, aus der verwendeten Geste auf die Bedeutung des Wortes zu schließen, führte in diesem Fall zu einer Fehlinterpretation der Geste.

Trotz der annähernd gleichen Bedingungen erreicht die Experimentalgruppe ein deutlich besseres Ergebnis als die Kontrollgruppe. Eventuell wirkt, wie bereits bei *frog* vermutet, das Lied als Gesamtheit aus Melodie, Rhythmus, Sprache und Bewegung intensiver, einerseits durch die Einbeziehung aller Sinne bei der gedächtnismäßigen Speicherung, andererseits durch die beobachtete bessere Motivation der Schüler bei der Einbeziehung von Gesten.

10.2.3 Stand nach dem dritten Test

Bei allen Wörtern mit Ausnahme von *fish* und *frog* erreichte die Experimentalgruppe bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppe (Abb. 11). Die Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe haben sich vergrößert. Vor allem bei den Wörtern *jump*, *sit*, *catch*, *fly* und *lily pad* scheint sich der Einsatz von Gesten vorteilhaft auf die Aneignung ausgewirkt zu haben. Bei den Wörtern *jump*, *sit*, *catch*, *fly* und *lily pad* war es für die Schüler der Experimentalgruppe möglich, einen Bezug zwischen Geste und Wortbedeutung herzustellen. Gelegentlich kam es zu Fehlinterpretationen der eingesetzten Gesten. Die meisten Fehler der Kontrollgruppe resultieren dagegen daraus, dass die Schüler sich aus dem Kontext des Liedes an einzelne deutsche Bedeutungen erinnerten, diese aber nicht mehr sicher den englischen Wörtern zuordnen konnten. So wurden beispielsweise zu „2.“ (*jump*) Wörter wie „Seerose“ oder „fangen“ aufgeschrieben. Eine Schülerin kommentiert ein Foto, auf dem *jump* dargestellt wird: „Also hüpfen...*catch a fly*...Nee,...*jump*“. Fehler, die in der Experimentalgruppe auf die falsche Interpretation von Gesten zurückgeführt wurden, wie „klatschen“ für *catch*, kamen in der Kontrollgruppe nicht vor. Teilweise wurden die Bewegungsabläufe vollständig automatisiert und nur noch formal ausgeführt, ohne an die den Gesten ursprünglich zugeordnete Bedeutung zu denken. Ein Schüler kommentiert beispielsweise die Fotos 13/14, auf denen die Zeigegeste zu *Who is that?* zu sehen ist: „Das ist das Ende vom Lied“ (Anlage

Max).

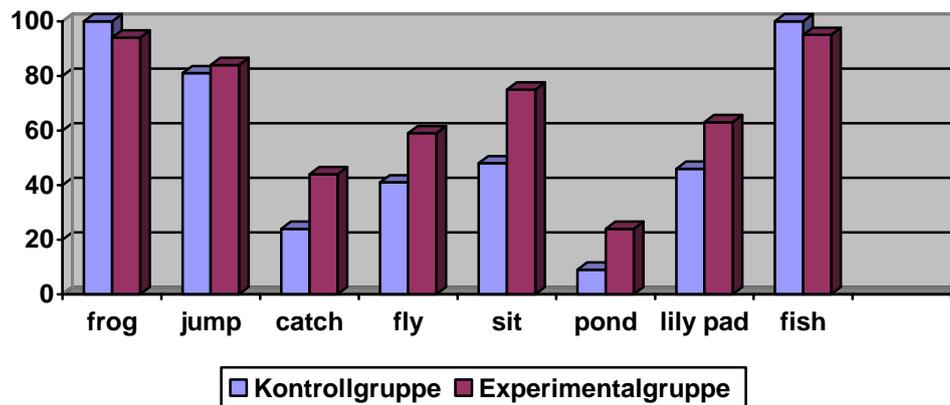


Abb. 11: Ergebnisse des dritten Tests der Kontroll- und Experimentalgruppe

Der deutliche Unterschied zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe zeigt, dass offensichtlich ein Teil der Schüler der Experimentalgruppe die Geste für die Zuordnung einer Bedeutung nutzt. Darüber hinaus war zu beobachten, dass vielen Kindern der Experimentalgruppe die Ausführung der Bewegungen zum Lied Freude bereitet – ein Höhepunkt im Unterrichtsablauf, der den Kindern der Kontrollgruppe vorenthalten blieb. Obwohl die Kontrollgruppe zahlenmäßig deutlich kleiner als die Experimentalgruppe war, wurde daher im Interesse der Schüler auf eine Erweiterung der Kontrollgruppe verzichtet.

10.2.4 Einzelfall „Klasse W“

Diese Klasse gehört zu einer Schule mit über 200 Schülern in einer Thüringer Großstadt. Das soziale Umfeld der Schule ist durch einen relativ hohen Ausländeranteil, Arbeitslosigkeit und die daraus resultierenden Probleme gekennzeichnet. In der Klasse lernen 23 Schüler. Die Klasse wird innerhalb der Schule als leistungsstarke Klasse bezeichnet, mit der man gut arbeiten kann. Der Klassenraum ist etwas beengt. Die Schüler sitzen in Reihen mit Blick zur Tafel. Andere Organisationsformen wie Stuhlkreis sind kaum möglich. In der Klasse sind Wochenplanarbeit, fächerübergreifendes und jahrgangsstufenübergreifendes Arbeiten üblich. Die Schüler sind offenbar an einen sehr autoritären Führungsstil der Klassenlehrerin gewöhnt. Sie sind einerseits begeisterungsfähig für die im Englischunterricht typischen spielerischen Formen des Lernens, arbeiten jedoch deutlich zielstrebig und disziplinierter im frontalen, straff organisierten Unterricht. Die Schüler äußern sich in der Befragung überwiegend positiv zum Englischunterricht. Als beliebteste Tätigkeit nannten 15 Schüler das Singen englischer Lieder. Jeweils sieben bzw. achtmal wurden das Hören von Geschichten, Malen, Rollenspiele und das Lesen und Schreiben englischer Wörter genannt. Als Grund für das Erlernen der Fremdsprache Englisch gaben 13 Schüler an, sich mit anderen Menschen auf Englisch verständigen zu wollen. 5 Schüler äußerten „weil es Pflicht ist“ oder „weil wir das machen müssen“. Die Lehrkraft für Englisch, Herr M., ist nur für einen Tag pro Woche an die Schule abgeordnet, so dass Englisch in dieser Klasse als Doppelstunde erteilt werden muss. In der Klasse wird mit „Playway“ gearbeitet. Herr M. schätzt die im Lehrwerk vorgeschlagenen Vorgehensweisen jedoch kritisch ein und entscheidet sachlich, welche Aktivitäten im gegebenen Kontext den Aneignungsprozess optimal fördern:

Ich kann nicht singen, mache es aber trotzdem, auch wenn es nicht so gut klingt. Dann eben zur CD. „Playway“ hat viele schöne Lieder. Was ich nicht mache, ist tanzen. Aber

es gibt ja viele Lieder mit Bewegungen, die man auch am Platz machen kann. Da wird man wieder locker, das gibt Schwung. Was ich noch viel mache, sind Rollenspiele. Alltagssituationen üben, die man wirklich braucht, wie Restaurant, jemanden begrüßen, nur kurz, wenige Sätze, wo sie Sprachmuster verwenden. Erst in Partnerarbeit üben, dann vorn vorspielen. Es gibt so viele Dinge, die nicht sinnvoll sind, aber das kann man wirklich gebrauchen.

	Test 1 abs.	Test 1 %	Test 2 abs.	Test 2 %	Test 3 abs.	Test 3 %
<i>frog</i>	8	38	23	100	23	100
<i>jump</i>	5	24	19	83	22	96
<i>catch</i>	0	0	0	0	7	30
<i>fly</i>	0	0	3	13	8	35
<i>sit</i>	6	29	21	91	18	78
<i>pond</i>	0	0	2	9	4	17
<i>lily pad</i>	0	0	12	52	15	65
<i>fish</i>	10	48	23	100	23	100

Tabelle 6: Testergebnisse Klasse W

	Fehler im 2. Test	Fehler im 3. Test
<i>frog</i>		
<i>jump</i>		Seerose
<i>catch</i>	Seerose, Kescher, schaukeln, Ketchup, Fisch	Rose
<i>fly</i>	Seerosen (2), fangen, See	
<i>sit</i>		Blatt
<i>pond</i>	Kachen	
<i>lily pad</i>	Liliputand, sieht (2), hauen, Lilli schläft	
<i>fish</i>		

Tabelle 7: Fehler Klasse W

Im Gegensatz zu anderen befragten Lehrkräften spricht Herr M. den *action songs* keine große Bedeutung für den Wortschatzerwerb zu, sondern erwähnt lediglich den motivationalen Aspekt. Um das Verstehen und Einprägen von Vokabeln zu fördern, nutzt er bevorzugt die

Arbeit mit dem Wortbild, Übersetzungen einzelner Wörter oder kurzer Sätze, Vorsprechen-Nachsprechen, kurze Rollenspiele oder Präsentationen durch die Schüler.

Der *Frog rap* wurde ohne Einbeziehung von Gesten erarbeitet. Im ersten Test waren die Wörter *frog*, *jump*, *sit* und *fish* einem relativ geringen Teil der Schüler bekannt. Im Lauf der Arbeit mit dem Lied wurden die Wörter *frog* und *fish* von allen Schülern angeeignet. Befragte Schüler der Kontrollgruppe hatten die Klangähnlichkeit zum deutschen „Frosch“ und „Fisch“ als Anhaltspunkt genutzt. Deutlich über dem Durchschnitt der Kontrollgruppe lag das Ergebnis für *jump*. Der *Frog rap* war zwischen dem zweiten und dritten Test weder geübt noch inhaltlich erörtert worden. Dem Lehrwerk *Playway* folgend, wird das Verb jedoch mehrfach im Zusammenhang mit einem anderen *action song* sowie einer *action story* verwendet. Da dies zeitlich im Vorfeld des dritten Tests geschieht, kann vermutet werden, dass die Kenntnisse der Kinder auf das häufigere Umwälzen des Vokabulars zurückzuführen sind. Sowohl im *action song* als auch in der *action story* wird *jump* immer im Zusammenhang mit der entsprechenden Geste gebraucht. Der für die Experimentalgruppe vermutete unterstützende Einfluss der gestischen Darstellung kann daher auch für diese Klasse der Kontrollgruppe gegeben sein. Darüber hinaus entwickeln manche Schüler individuelle Strategien, indem sie neue Wörter in ihr Wissenssystem einordnen und sich dabei am lautmalenden Aspekt des Wortes orientieren: „*Jump* – das klingt irgendwie so... man denkt ja eigentlich, die sind so eklig, schleimig, und wenn die dann so hüpfen, macht das so Geräusche.“

Catch und *fly* werden nach *Playway* im gesamten Schuljahr nicht erwähnt. Für den Anstieg richtiger Ergebnisse nach dem zweiten Test können neben der Klangähnlichkeit außerhalb des Unterrichts liegende Faktoren vermutet werden. Schüler der Kontrollgruppe äußerten beispielsweise: „Fangen – ich hab` zu Hause ein Englischbuch, da guck ich immer rein, und da stand das drin. Fliege – mein Bruder, meine Schwester haben`s mir verraten.“ Eine Schülerin, die sich zu Hause gern mit Wort-Bild-Zuordnungsspielen beschäftigte, meinte: „*Fly* – wie Fliege, wie fliegen, weil ich das schon bei `nem Englischspiel gelernt hab.“ *Sit* ist ein im Grundschulunterricht häufig verwendetes Wort und wird beim Vorgehen nach *Playway* in verschiedenen Zusammenhängen, meist in Verbindung mit dem Ausführen der entsprechenden Bewegung relativ häufig umgewälzt, so dass das generelle Kursdesign als eine Ursache für die große Anzahl richtiger Antworten angesehen werden kann. Eine Schülerin äußerte: „*Sit* – na ja, *sit down*, das ist im Lied, da hab ich die Mutti mal gefragt, was das heißt, und da hat sie das gesagt.“ Da nur *sit*, nicht aber *sit down* im Lied vorkommt, scheint die Schülerin unbewusst einen Bezug zur Unterrichtssprache hergestellt zu haben. Darüber hinaus nutzte sie die Möglichkeit des Befragens Erwachsener. *Lily pad* wurde von einem großen Prozentsatz der Schüler wiedererkannt, obwohl es im gesamten Lehrgang der Klasse 3 nie wieder benötigt wird und im Gegensatz zu anderen Wörtern relativ lang ist. Möglicherweise fördert gerade dieser Kontrast die Aneignung: „Das merke ich mir, weil es so lang ist.“ oder „Das klingt so schön.“ wurde von einigen Schülern geäußert. Ebenso kann die Einordnung in das Wissenssystem des Schülers das Einprägen unterstützen: „*Frog* – Frosch, na weil das ein Frosch ist, das lebt genau wie der Fisch im Meer. Seeblume noch, *lily pad*, weil das auch im Meer lebt. Ich bin Fisch als Sternzeichen.“ Obwohl die Anzahl der befragten Schüler der Klasse W geringer war als die Anzahl der befragten Schüler der Experimentalgruppe, wurden hier häufiger kognitiv anspruchsvollere und effizientere Strategien genannt, beispielsweise das Nutzen des Schriftbildes als Lernhilfe oder das Befragen Erwachsener oder älterer Geschwister.

10.2.5 Einzelfall „Chris“

Chris war ein relativ großer, schlanker und sportlich wirkender Schüler. Er wurde im Alter von sechs Jahren eingeschult und gehört zu den leistungsstarken Schülern seiner Klasse. Seine gelegentliche Unruhe, Ablenkbarkeit und teilweise Leistungsverweigerung könnten unter anderem auf seine komplizierte familiäre Situation zurückzuführen sein. Aufgrund seiner Intelligenz und seiner Redegewandtheit orientierten sich einige seiner Mitschüler an seinem Verhalten. Am Englischunterricht nahm Chris mit Interesse teil, obwohl er manchmal unterfordert zu sein schien. Bei anspruchsvollen Aufgaben arbeitete er aktiv mit. Er verfügte über einen umfangreichen Wortschatz und konnte erlernte Redewendungen im Gespräch anwenden. In Chris' Klasse wurde mit dem Lehrwerk „Playway“ gearbeitet. Da Chris Hörübungen, Malen und Singen als bevorzugte Tätigkeiten im Englischunterricht angab, nicht aber Vorspielen, kann vermutet werden, dass die Vorgehensweise nach „Playway“ nicht immer seinen Bedürfnissen entsprach. Seine Äußerung „Nicht so gut fand ich bis jetzt *Das immer welche rein gesprochen haben. Das die meisten immer Quatch gemacht haben.*“ deutet darauf hin, dass Chris sich einen ruhigen, effizienten Unterrichtsablauf wünschte. Chris' Klasse gehörte zur Kontrollgruppe. Der *Frog rap* wurde eingeführt, ohne den Kindern form- oder bewegungsabbildende Gesten zum Lied zu demonstrieren. Vor der Erarbeitung des Liedes wurden in einer *warm-up*-Phase verschiedene Tierbezeichnungen wiederholt. Chris konnte im ersten Test den Wörtern *jump*, *fly* und *fish* eine deutsche Bedeutung zuordnen. Etwa ein halbes Jahr nach der Einführung des Liedes hatte er sich alle getesteten Wörter außer *pond* richtig eingeprägt. In Auswertung der Testergebnisse wurde Chris nach seinen Lernstrategien befragt:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Chris: *Fish* und *frog*.

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Chris: Weil *frog*, da hatte ich so ein Buch, da stand es in Deutsch. *Fly* – fliegen, das Lied hatte ich in Deutsch. Mein Freund hatte die CD, und da hatte ich die Übersetzung.

Gesten als non-verbale Hilfen standen in diesem Fall nicht zur Verfügung. Chris hatte selbst Strategien gefunden, um seinen Wortschatz zu erweitern: einerseits die Nutzung von Nachschlagewerken, andererseits *collaboration with more capable peers* (Vygotsky 1978:86). Die Klangähnlichkeit bei *fish* erwähnte Chris nicht. Sie war ihm offenbar zu trivial.

10.2.6 Zusammenfassung

Die Experimentalgruppe erreichte in der Arbeit mit dem *Frog rap* unter Einbeziehung form- und bewegungsabbildender Gesten bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppe, die ohne Gesten arbeitete. Als Ergänzung zu anderen Strategien schien die Orientierung an nonverbalen Mitteln einen positiven Einfluss auf die Aneignung von Vokabular zu haben. Darüber hinaus förderte der Einsatz von Gesten die Freude am Lernen und motivierte einige Kinder zu aktiverer Teilnahme am Unterricht. Ein Verzicht auf die mögliche gestische Umsetzung wirkte sich möglicherweise bei einigen Kindern nachteilig auf den Aneignungsprozess aus. Kinder der Kontrollgruppe waren zum Teil in der Lage, selbständig andere Strategien zur Aneignung des relevanten Vokabulars zu nutzen. Vor allem für leistungsstarke Schüler schienen das selbständige Einordnen neuer Wörter in das persönliche Wissenssystem und das Nutzen des Schriftbildes sowie die Zusammenarbeit mit Erwachsenen bevorzugte Strategien für den Vokabelerwerb darzustellen.

10.3 Testergebnisse und eingesetzte Vermittlungstechnik

10.3.1 Bildung von Teilstichproben aus der Experimentalgruppe

Innerhalb der Experimentalgruppe, in der der „*Frog rap*“ mit begleitenden Gesten erarbeitet wurde, konnten sich die Lehrkräfte für eine nach ihrem Ermessen für ihre Klasse geeignete Vermittlungstechnik entscheiden (siehe oben Kollegenbrief). In fünf Klassen wurde das Lied so eingeführt wie in der Literatur vorgeschlagen: Die Lehrkraft demonstriert vor der Klasse die Bewegungen und hält die Schüler zum Nachahmen an. In zwei weiteren Klassen wurden in einem frontalen Unterrichtsgespräch geeignete Bewegungen gefunden, die dann gemeinsam eingeübt wurden. In drei Klassen erarbeiteten die Schüler in Gruppen ihrer Meinung nach passende Bewegungen und demonstrierten diese vor ihren Mitschülern. In der Übungsphase wurde den Schülern freigestellt, sich am Beispiel ihrer Mitschüler zu orientieren oder die selbst gewählten Bewegungen auszuführen. Eine Kollegin entschied sich dafür, die Schüler ihrer Klasse in Partnerarbeit über geeignete Bewegungen nachdenken zu lassen. Dadurch entstand ungeplant eine weitere Teilstichprobe innerhalb der Untersuchungen zur Vermittlungstechnik. Es ist im Ergebnis der Auswertung des *AR*-Projektes zu vermuten, dass die Schüler sich umso intensiver mit dem Vokabular des Liedes und den zugehörigen Gesten beschäftigen, je aktiver sie in die Erarbeitung einbezogen werden. Während die Schüler bei der bloßen Imitation der Bewegungen nicht unbedingt zum Nachdenken über deren Sinn angeregt werden, ermöglicht ein Unterrichtsgespräch mehreren Schülern nacheinander, Meinungen zu äußern. Arbeiten die Schüler in Gruppen, können zur gleichen Zeit mehrere Schüler zum Thema diskutieren. Schüler, die im Klassenverband eher zurückhaltend sind, werden durch eine Gruppenarbeit möglicherweise stärker gefordert. Bei einer Partnerarbeit können sich prinzipiell 50% der Schüler gleichzeitig äußern, wobei vom jeweiligen Partner aktives Zuhören erwartet werden kann.

Um Hypothese 2 „Die Aneignung des Vokabulars wird durch die Art der Einbeziehung der Schüler in die Erarbeitung entsprechender Gesten beeinflusst“ zu prüfen, wurden daher aus der Experimentalgruppe die folgenden Teilstichproben gebildet:

Teilstichprobe 1, in der die Gesten zum *Frog rap* frontal mittels einer Demonstration durch die Lehrkraft eingeführt wurden,

Teilstichprobe 2, in der die Gesten frontal in einem Unterrichtsgespräch (UG) besprochen wurden,

Teilstichprobe 3, in der die Gesten zum *Frog rap* in Gruppenarbeit durch die Schüler selbst erarbeitet werden sollten,

Teilstichprobe 4, in der die Gesten zum *Frog rap* von den Schülern in Partnerarbeit gefunden wurden.

Die von den Probanden der einzelnen Teilstichproben erreichten Ergebnisse sind auf den folgenden Seiten tabellarisch zusammengefasst.

	Test 1 abs.	Test 1 %	Test 2 abs.	Test 2 %	Test 3 abs.	Test 3 %
Gesamt	92	100	90	100	89	100
<i>frog</i>	73	79	90	100	87	98
<i>jump</i>	29	32	72	80	78	88
<i>catch</i>	2	2	36	40	38	43
<i>fly</i>	20	22	42	47	52	58
<i>sit</i>	34	37	69	77	59	66
<i>pond</i>	0	0	15	17	21	24
<i>lily pad</i>	5	5	57	63	56	63
<i>fish</i>	79	86	83	92	84	94

Tabelle 8: Vermittlungstechnik 1 (frontal, Lehrerdemonstration)

	Test 1 abs.	Test 1 %	Test 2 abs.	Test 2 %	Test 3 abs.	Test 3 %
Gesamt	37	100	33	100	33	100
<i>frog</i>	27	73	32	97	25	76
<i>jump</i>	5	14	22	67	29	88
<i>catch</i>	0	0	13	39	20	61
<i>fly</i>	1	3	19	58	21	64
<i>sit</i>	7	19	20	61	27	82
<i>pond</i>	0	0	14	42	11	33
<i>lily pad</i>	0	0	21	64	22	67
<i>fish</i>	33	89	29	88	31	94

Tabelle 9: Vermittlungstechnik 2 (frontal, Unterrichtsgespräch)

	Test 1 abs	Test 1 %	Test 2 abs	Test 2 %	Test 3 abs	Test 3 %
Gesamt	55	100	51	100	54	100
<i>frog</i>	35	64	49	96	53	98
<i>jump</i>	14	25	38	75	38	70
<i>catch</i>	0	0	23	45	18	33
<i>fly</i>	7	13	26	51	31	57
<i>sit</i>	31	56	35	69	42	78
<i>pond</i>	0	0	3	6	11	20
<i>lily pad</i>	4	7	31	61	33	61
<i>fish</i>	41	75	50	98	51	94

Tabelle 10: Vermittlungstechnik 3 (Gruppenarbeit)

	Test 1 abs	Test 1 %	Test 2 abs	Test 2 %	Test 3 abs	Test 3 %
Gesamt	24	100	25	100	25	100
<i>frog</i>	16	67	21	84	24	96
<i>jump</i>	11	46	22	88	24	96
<i>catch</i>	1	4	10	40	12	48
<i>fly</i>	8	33	15	60	15	60
<i>sit</i>	21	84	21	84	23	92
<i>pond</i>	0	0	3	12	6	24
<i>lily pad</i>	0	0	14	56	15	60
<i>fish</i>	24	100	25	100	25	100

Tabelle 11: Vermittlungstechnik 4 (Partnerarbeit)

10.3.2 Ausgangssituation

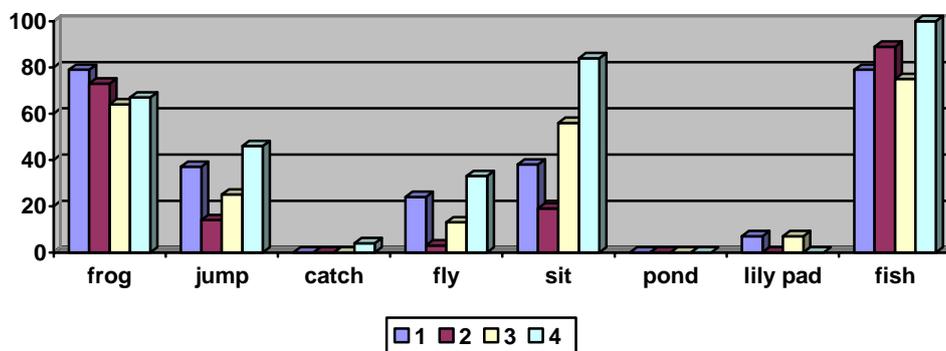


Abb. 12: Ergebnisse des ersten Tests der Teilstichproben zur Vermittlungstechnik

Die Ausgangssituation war offenbar für die einzelnen Teilstichproben trotz des relativ frühen Zeitpunktes im Schuljahr recht unterschiedlich. Im vorigen Abschnitt wurden bereits mögliche Gründe für die Unterschiede im Ausgangsniveau beschrieben. Für die Teilstichprobe Gruppe 4 (Partnerarbeit) kommt als möglicher Grund hinzu, dass laut Lehrerband/Schülerbuch des eingesetzten Lehrwerkes zu Beginn des Schuljahres ein Lied erarbeitet werden soll, in dem das Wort *fly* als Verb vorkommt. Gruppe 4 erreichte schon vor der Erarbeitung des Liedes bei fünf Wörtern einen vergleichsweise hohen Stand richtiger Antworten. Da in dieser Gruppe das Lehrwerk *Bumblebee* eingesetzt wurde, könnten die Kinder für den Kontext „Tiere“ besonders sensibilisiert gewesen sein. Ein ähnlich hoher Ausgangswert wurde bei Gruppe 1 (frontale Demonstration) ermittelt, ohne dass hier Aussagen zu möglichen Ursachen getroffen werden können. Die sehr unterschiedlichen Ausgangswerte erfordern, neben der Analyse der erreichten Ergebnisse im letzten Test auch den Verlauf der Aneignung und die tatsächlichen Zuwächse an Vokabelkenntnissen zu untersuchen.

10.3.3 Auswertung der Verlaufsdiagramme

Trotz unterschiedlicher Ausgangswerte eigneten sich nahezu alle Schüler der Teilstichproben 1, 3 und 4 das Wort *frog* an. In diesen Gruppen gaben jeweils nur ein oder zwei Schüler eine falsche oder gar keine Antwort. Dies muss nicht unbedingt auf Nichtwissen zurückzuführen sein. Erfahrungsgemäß brauchen manche Schüler länger als ihre Mitschüler, um sich auf die Aufgabe einzustellen, oder es treten gerade zu Beginn einer schriftlichen Arbeit Probleme mit den Schreibgeräten auf. Die meisten der acht Fehler in der Teilstichprobe 2 sind vermutlich auf das Gespräch zur Erarbeitung der Gesten zurückzuführen: „quak, quak“; „Hände an Mund“; „Mund auf“ (zweimal); „blasen“; „unterm Wasser“. Da sowohl in der Gruppenarbeit als auch in der Partnerarbeit verschiedene Gesten zur Darstellung von entweder „*I'm*“ oder „*frog*“ verwendet wurden, kann die Zuordnung der Bedeutung „Frosch“ nicht eindeutig auf die Verwendung einer bestimmten Geste zurückgeführt werden. Eine ähnliche Beobachtung war bereits im AR-Projekt gemacht worden. Der größte Zuwachs an Kenntnissen wurde in den Teilstichproben 3 und 4 erreicht. Das könnte aus einer intensiven Beschäftigung mit dem Wort in der Erarbeitungsphase oder aus einer gewachsenen Sensibilisierung für den Klang der Fremdsprache im Vergleich zur Muttersprache resultieren.

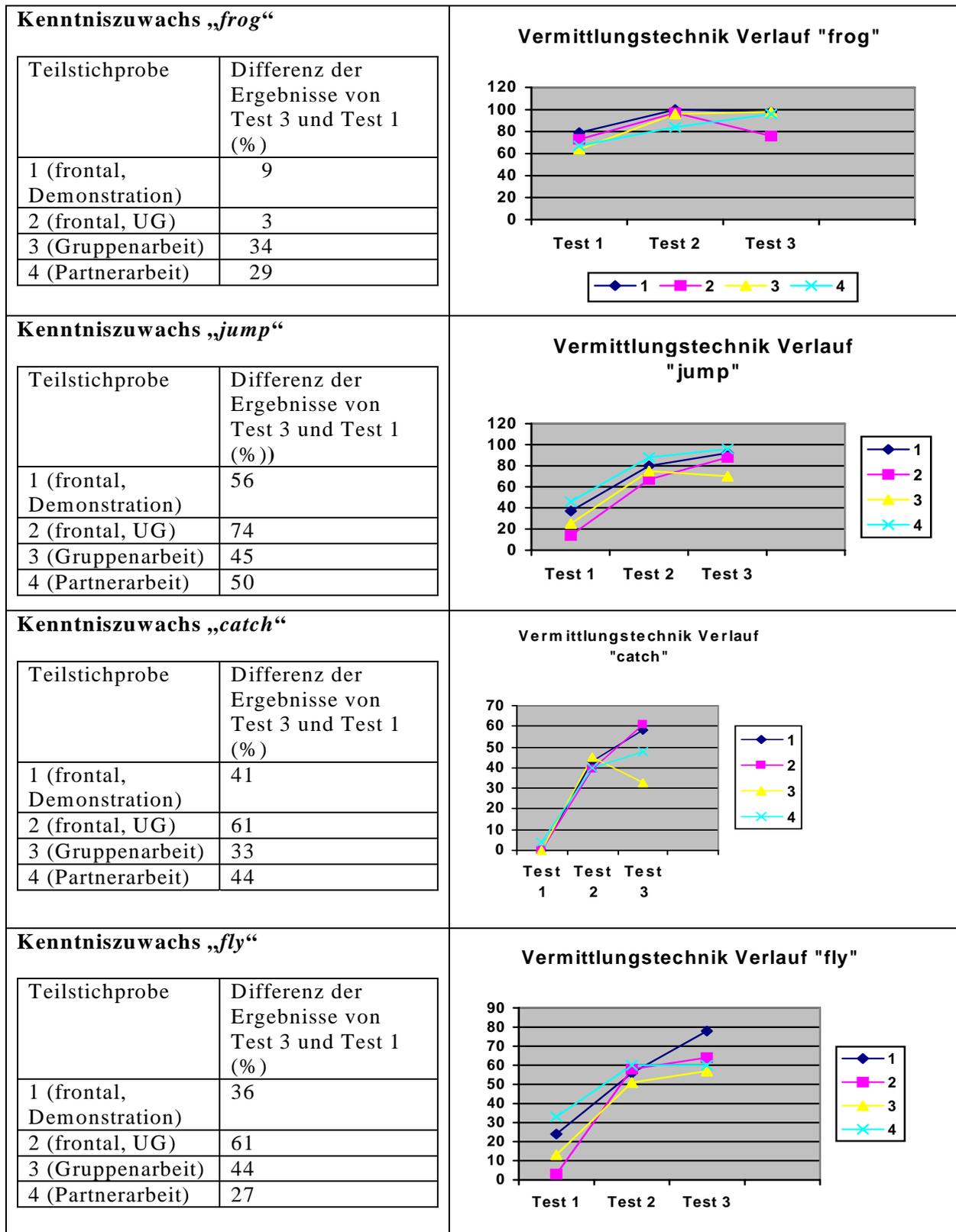


Abb. 13: Verlauf der Aneignung der Wörter *frog*, *jump*, *catch*, *fly*

Der Bekanntheitsgrad des Wortes *jump* war vor der Einführung des Liedes deutlich geringer als beispielsweise für *frog*. Dadurch war mehr Spielraum nach oben gegeben und Entwicklungen konnten deutlicher dargestellt werden. Der Aneignungsprozess von Test 1 zu Test 2 wird durch für alle Gruppen fast parallel ansteigende Linien dargestellt, was

auf einen ähnlichen Kenntniszuwachs hinweist. In den Teilstichproben 1, 2, 4 hielt der Zuwachs nach dem zweiten Test an. In der Teilstichprobe 2 (frontal, Unterrichtsgespräch) wurde der absolut höchste Zuwachs an richtigen Antworten erreicht. Die Entwicklung in der Teilstichprobe 3 (Gruppenarbeit) verlief entgegen den eingangs geäußerten Vermutungen, dass die intensivere Einbeziehung der Schüler zu langfristig besseren Ergebnissen führt. Nach dem zweiten Test ist im Diagramm eine deutlich fallende Tendenz erkennbar, so dass für diese Teilstichprobe am Ende der geringste Kenntniszuwachs zu verzeichnen ist. Der Zuwachs liegt für alle Teilstichproben relativ hoch, was auf verschiedene, bereits unter 10.2.2 erörterte Gründe zurückzuführen sein könnte: eindeutige Zuordnung der Geste zur Wortbedeutung, Kontrast zu den ursprünglichen Erwartungen der Lerner, rhythmische Betonung im Lied. In allen beteiligten Klassen wurde *jump* durch Hochhüpfen dargestellt, so dass die Geste an sich nicht Ursache für die Unterschiede zwischen den Teilstichproben sein kann.

Das Wort *catch* war zu Beginn der Untersuchungen nur insgesamt drei Schülern der Experimentalgruppe bekannt. Der Aneignungsprozess verlief von Test 1 zu Test 2 in allen Teilstichproben ähnlich. Im Anschluss zeigt die graphische Darstellung für die Teilstichproben 1, 2 und 4 einen weiteren Anstieg, am stärksten in 1 und 2. Für die Teilstichprobe 3 (Gruppenarbeit) sank die Anzahl richtiger Antworten zum Schuljahresende. Insgesamt der höchste Zuwachs wurde in der Teilstichprobe 2 erreicht, gefolgt von 4 und 1. Der mit Abstand häufigste Fehler war die Interpretation des Wortes als „klatschen“, welcher vor allem in Klassen auftrat, in denen das Lied frontal eingeführt worden war. Das In-die-Hände-Klatschen schien sich in diesen Klassen teilweise als automatisierter Bewegungsablauf verselbständigt zu haben und wurde losgelöst von der Wortbedeutung ausgeführt. Vom zweiten zum dritten Test war in mehreren Klassen eine steigende Tendenz dieser falschen Antwort zu verzeichnen (Tabellen 12, 13).

Klasse	F	D	P	J	K	M	L
Test 2	4	2	2	0	0	2	2
Test 3	9	6	6	2	1	0	1

Tabelle 12: Anzahl der Antwort „klatschen“ für *catch* bei frontaler Erarbeitung der Gesten

Klasse	E	N	G	H
Test 2	2	0	0	0
Test 3	1	0	0	0

Tabelle 13: Anzahl der Antwort „klatschen“ für *catch* bei Gruppen- oder Partnerarbeit

Die frontale Erarbeitung scheint hier das Verfestigen von Fehlern gefördert zu haben. Während die in der oberen Tabelle erfassten Lerner nur die Bewegungen der Lehrkraft nachahmten, waren in Gruppen- oder Partnerarbeit mehr Lerner in das Finden der darstellenden Bewegung einbezogen. Durch bewusste Auseinandersetzung mit dem Text konnte möglicherweise die Fehlinterpretation der Bewegung vermieden werden. Einige Antworten im dritten Test zeigten allerdings, dass „klatschen“ umgangssprachlich von manchen Schülern im Zusammenhang „eine Fliege klatschen“ verwendet wurde und damit doch ein inhaltliches Verständnis der Wendung *catch a fly* gegeben war. Inwieweit die

Antwort „klatschen“ im Einzelfall eine Fehlinterpretation der verwendeten Geste darstellte, wäre letztlich nur durch individuelle Befragungen festzustellen gewesen. Dass das Ergebnis der Teilstichprobe „Gruppenarbeit“ unter dem der anderen Teilstichproben blieb, kann nach Beobachtungen durch den Untersuchungsleiter teilweise daran liegen, dass die Umstände der Arbeit mit dem Lied ungünstig waren. Beispiele dafür finden sich in den Einzelfällen „Klasse H“ und „Klasse E“, wo die Motivation der Schüler oder die mangelnde Erfahrung der Lehrkraft die Arbeit mit dem Lied negativ beeinflussten.

Bei dem Wort *fly* kam es nach Einführung des Liedes in allen Teilstichproben zu einem deutlichen Anstieg der Anzahl richtiger Antworten. Die prozentual größte Anzahl richtiger Antworten wurde am Ende nach einem stetigen Anstieg auch nach dem zweiten Test in der Teilstichprobe 1 erreicht, der größte Zuwachs mit 61% in Teilstichprobe 2. Wiederum wird die Vermutung aus Hypothese 2 nicht bestätigt, dass die intensivere Einbeziehung der Schüler durch Gruppen- oder Partnerarbeit bessere Ergebnisse zur Folge hat. Im Vergleich zur Aneignung von *catch* fällt ein ähnlicher, zum Teil fast paralleler Verlauf der Graphen auf, was auf ein ganzheitliches Einprägen der Wendung durch einen großen Teil der Schüler hindeutet. Dabei wurden für *fly* insgesamt höhere Werte erreicht. Nach eigenen Aussagen orientierten sich einige Schüler an der Klangähnlichkeit zu Fliege „f-l...“, die bei *catch* in dieser Art nicht gegeben ist.

Das Ausgangsniveau für das Wort *sit* war in den einzelnen Teilstichproben sehr verschieden. Da *sit* in der Teilstichprobe 4 (Partnerarbeit) dem größten Teil der Schüler schon vor der Erarbeitung des Liedes bekannt war, war ohnehin nur ein begrenzter Kenntniszuwachs möglich. Der mit Abstand geringste Zuwachs von 8% spricht daher nicht gegen die Qualität der Vermittlungstechnik. Der deutlichste Anstieg wurde wiederum in der Teilstichprobe 2 (frontal, Unterrichtsgespräch) erreicht. Letztlich liegen die Endergebnisse der Teilstichproben 1, 2 und 3 sehr nahe beieinander. Die Art der Fehler lässt kaum Rückschlüsse auf Ursachen in der Vermittlungstechnik zu. Das Wort kommt in einer Wortgruppe mit *pond* vor. Deshalb erinnerten sich vermutlich manche Schüler, dass hier ein Ort angegeben wird. Vermutungen wie „See“, „Teich“ oder „Blatt“ gab es vereinzelt in allen Teilstichproben, ebenso Vermutungen, die sich am Kontext „Tiere am Wasser“ orientierten wie „Fisch“, „Schmetterling“ oder „Krokodil“. Da das Wort *sit* in der Unterrichtssprache relativ häufig vorkommt, wurden Einflüsse der Gestik und der Vermittlungstechnik in diesem Fall sicherlich von anderen Einflüssen überlagert.

Für das Wort *pond* waren den Schülern in den Teilstichproben 1 und 2 keine Gesten angeboten worden. In der Gruppen- bzw. Partnerarbeit versuchten manche Schüler, einen Teich darzustellen, indem sich einige Kinder im Kreis um einen „Frosch“ aufstellten. Diese Variante erwies sich allerdings aufgrund des zügigen Rhythmus des Liedes als nicht durchführbar und wurde schnell wieder verworfen. Anstelle dessen wurde in der Darstellung unmittelbar vom Sitzen zu den Gesten für *lily pad* oder *fish* übergegangen. Im dritten Test gaben dann viele Schüler „(Seerosen-) Blatt“ als Bedeutung für *pond* an. Der steilste Anstieg von Test 1 zu Test 2 und die besten Endergebnisse finden sich bei den Graphen der Teilstichproben, in denen das Lied frontal erarbeitet wurde. Möglicherweise war hier die explizite Übersetzung des Wortes einprägsamer als die erfolglose Diskussion in einer Gruppe oder mit einem Partner.

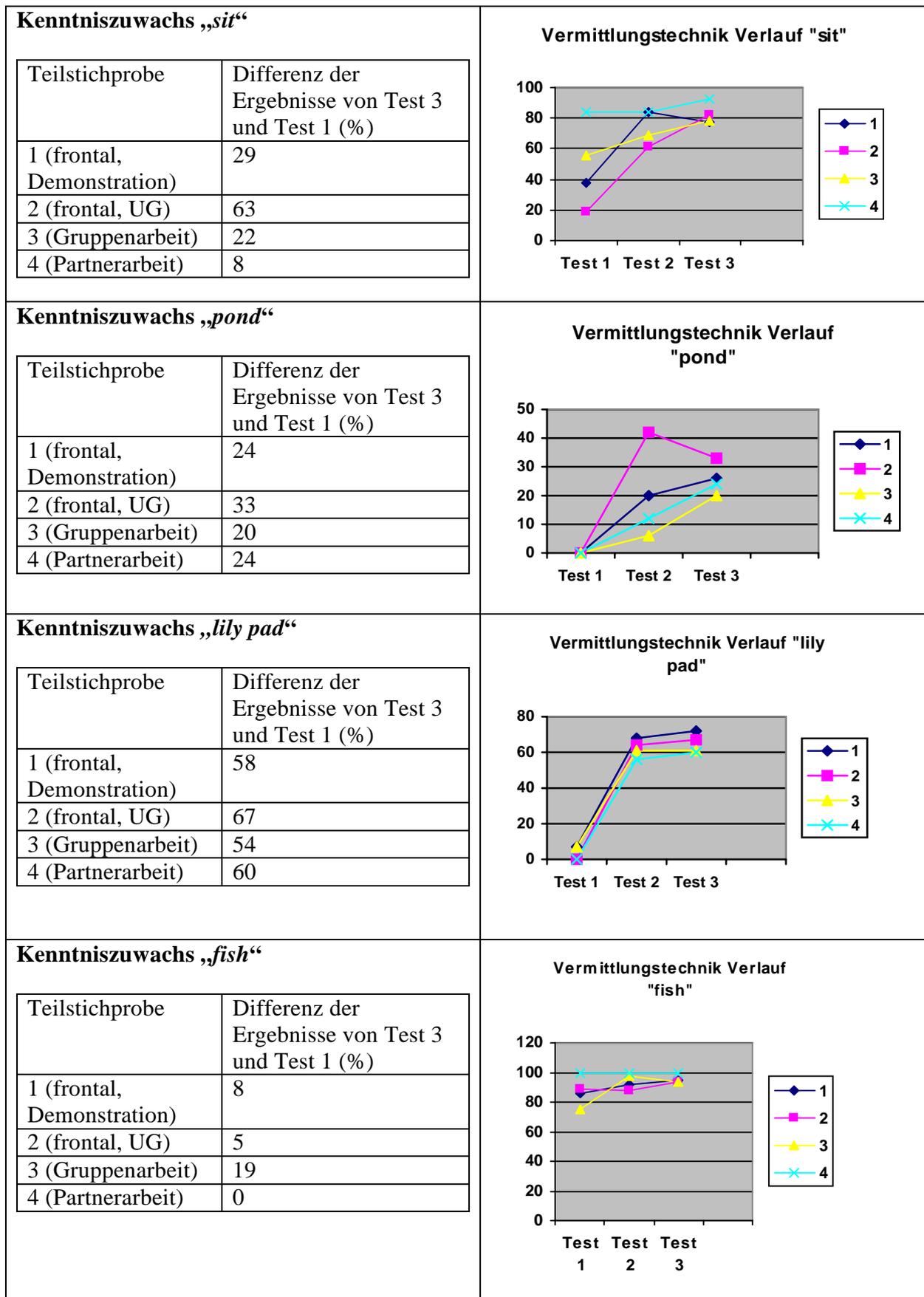


Abb. 14: Verlauf der Aneignung der Wörter *sit*, *pond*, *lily pad*, *fish*

Die Aneignung des Wortes *lily pad* wird von nahezu parallel verlaufenden Graphen widerspiegelt. In allen Teilstichproben findet sich ein deutlicher Anstieg nach der Einführung des Liedes. Nach der Arbeit mit dem Lied wurde in allen Teilstichproben der relativ hohe Anteil richtiger Antworten beibehalten oder gesteigert. Den insgesamt größten Zuwachs an Kenntnissen erreichte die Teilstichprobe 2 (frontal, Unterrichtsgespräch). In der Gruppenarbeit fiel es den Kindern teilweise nicht leicht, eine Geste für *lily pad* zu finden. In den meisten Fällen wurde das Darauf-Sitzen dargestellt. Drei von 15 Kindern, denen die Geste für *lily pad* demonstriert worden war, erwähnten im Unterrichtsgespräch diese Bewegung als hilfreich. Von 15 Kindern, die das Lied in Gruppen erarbeitet hatten, erwähnte ein Kind *lily pad* als „leicht“, aber keines nannte von sich aus die Bewegung als Hilfe beim Einprägen. Möglicherweise reichten hier die Erfahrungen der Kinder im Darstellen von Objekten mittels Gesten nicht aus, um eine befriedigende Lösung des Problems zu finden. Es schien in diesem Fall effektiver, eine durch die Lehrkraft demonstrierte Geste zu übernehmen.

Bereits im ersten Test konnten die meisten Schüler dem englischen Wort *fish* die entsprechende deutsche Bedeutung zuordnen. Die Klangähnlichkeit ist hier noch offensichtlicher als bei *frog*. Es ist zu vermuten, dass für die meisten Schüler die Strategie des Suchens nach Ähnlichkeiten mit der Muttersprache die bevorzugte war. Da sich fast alle Testergebnisse zwischen 90% und 100% bewegen, sind im Diagramm kaum Entwicklungen sichtbar. Hinsichtlich des Einflusses der Gesten bzw. der Vermittlungstechnik erscheinen die Daten für *fish* wenig aussagekräftig, einerseits wegen des sehr hohen Ausgangsniveaus, andererseits wegen der deutlichen Klangähnlichkeiten zum Deutschen.

10.3.4 Stand nach dem dritten Test

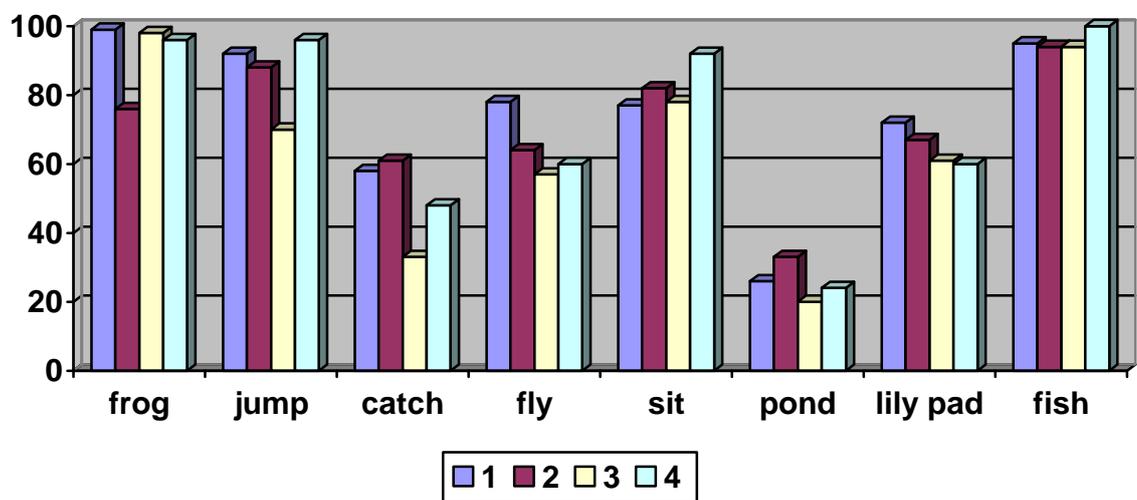


Abb. 15: Ergebnisse des dritten Tests der Teilstichproben zur Vermittlungstechnik

Anhand des Säulendiagramms ist auf den ersten Blick keine Teilstichprobe als die generell erfolgreichste zu identifizieren. Gruppe 4 (Partnerarbeit) erreichte ähnlich wie im ersten Test bei *frog*, *jump*, *sit* und *fish* vergleichsweise hohe Werte. Die Werte der Gruppe 1 (frontale Demonstration) lagen bei fast allen Wörtern (*frog*, *jump*, *catch*, *fly*, *lily pad*, *fish*) im oberen Bereich. Gruppe 2 (Unterrichtsgespräch) erreichte im Vergleich zu den anderen Gruppen bei *jump*, *catch*, *sit*, *pond*, *lily pad* und *fish* sehr gute Ergebnisse. Gruppe 3 (Gruppenarbeit) ordnete sich tendenziell unterhalb der Ergebnisse der anderen Gruppen ein, speziell bei *jump*, *catch*, *fly*, *pond* und *lily pad*. Die Resultate der durchgeführten Tests rechtfertigen es nicht, eine Vermittlungstechnik als grundsätzlich überlegen oder am erfolgsversprechendsten

einzuordnen. Eine genauere Analyse der Durchführung des Unterrichts und eine höhere Probandenzahl könnten möglicherweise aussagekräftigere Ergebnisse bringen. Die aus dem *AR*-Projekt resultierende Hypothese bezüglich der höheren Effizienz der Gruppenarbeit wurde in den untersuchten Klassen nicht bestätigt.

10.3.5 Einzelfall „Klasse H“

Anhand der folgenden Beschreibung der Klasse H sollen mögliche Gründe für den vergleichsweise geringen Aneignungsgrad der getesteten Wörter in der Teilstichprobe 3 (Gruppenarbeit) gefunden werden. In der Klasse lernten 23 Schüler aus einer Thüringer Kleinstadt und den umliegenden Ortschaften. Die Klassenleiterin führte die Klasse seit Beginn der Klasse 1 und unterrichtete sowohl Deutsch als auch Mathematik in einem eher frontal orientierten Unterricht. In einer Umfrage zu Beginn des dritten Schuljahres äußerten sich die Schüler wie folgt:

Englisch lernen finde ich:

- sehr schön: 14 Schüler
- mittelmäßig/weiß nicht: 5 Schüler
- nicht so gut: 3 Schüler

Am besten gefällt mir im Englischunterricht:

- etwas malen: 16 Schüler
- etwas vorspielen: 5 Schüler
- Geschichten von CD hören: 9 Schüler
- englische Wörter lesen/aufschreiben: 6 Schüler
- Lieder singen: 9 Schüler

Der Anteil der Schüler, die mit einer positiven Einstellung an den Englischunterricht herangingen, überwog zwar, war aber im Vergleich zu anderen befragten Klassen geringer. Die eher abwartende Haltung der Klasse zeigte sich bereits in der ersten Englischstunde, als die Kinder auf die Begrüßung durch die Lehrkraft „Good morning, girls and boys“ wider Erwarten keinerlei Reaktion zeigten. In mühevoller Einzelarbeit wurde erreicht, dass die meisten Schüler letztlich bereit waren, die Wendung „Good morning“ nachzusprechen. Die Meinungsäußerungen zu bevorzugten Aktivitäten zeigten, dass ein großer Teil der Klasse lieber malte oder zuhörte als selbst Sprache zu produzieren. Sowohl die Musik- als auch die Kunstlehrerin bestätigten die Beobachtung, dass in dieser Klasse nur einzelne Schüler von sich aus aktiv am Unterricht teilnahmen, eigene Ideen einbrachten oder kreativ waren. Der *Frog rap* wurde den Schülern nach etwa vier Schulwochen vorgestellt. Nach einem Gespräch über den Inhalt des Textes erhielten die Schüler den Auftrag, sich in Gruppen zusammenzufinden und darstellende Bewegungen so vorzubereiten, dass das Lied vor der Klasse vorgeführt werden könnte. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit sollten außerdem stichpunktartig schriftlich festgehalten werden. Die Arbeit in den Gruppen hatte sehr unterschiedliche Qualität. Sofern ein Schüler die Führung übernahm, arbeitete die Gruppe zielstrebig und fand passende Gesten zu den einzelnen Zeilen des Liedes. Etwa ein Drittel der Klasse, vorrangig Jungen, stand der Aufgabe völlig unmotiviert gegenüber, so dass sich die Lehrkraft in erster Linie dieser Gruppe zuwenden musste. Ähnliche Beobachtungen wurden auch in anderen Klassen gemacht. Eine Lehrerin äußerte auf die Frage, wie sie das Lied eingeführt hätte: „Ich habe es vorgemacht. Durch die vielen *action stories* und *action songs* sind die Schüler fixiert darauf, dass sie es vorgemacht kriegen. Bei einer Gruppenarbeit

dauert es ja ewig, und manche sitzen dann nur rum“ (Anlage Klasse J). Entsprechend verschieden waren die Vorführungen der einzelnen Gruppen. Folgende Gesten wurden in den Gruppen notiert:

- frog*: auf sich zeigen, (mit den Händen) quaken
- jump*: springen
- catch a fly*: mit einer Hand fangen, mit dem Mund verschlingen
- sit in the pond*: setzen, singen
- lily pad*: sitzen
- fish*: kleine Fische nachmachen, fliegen
- Who is that?*: fragen

Die wenigste Mühe bereiteten allen Gruppen die Gesten zu *jump*, *sit* und *catch*. Die Wendung *I'm* stellten einige Schüler durch Auf-sich-selbst-Zeigen dar. Formabbildende Gesten für die Substantive *frog*, *fly*, *pond* und *lily pad* wurden nicht verwendet. Letzlich wurden einige von den Kindern gefundene Gesten von den Mitschülern übernommen und fehlende Gesten durch die Lehrkraft ergänzt. Insgesamt war die Arbeit am Lied sehr mühevoll und für viele Schüler offenbar nicht befriedigend, wie eine Befragung am Ende des ersten Halbjahres zeigte. In einer offenen Fragestellung „Nicht so gut fand ich....“ äußerten vier Schüler, das Lied hätte ihnen nicht gefallen. Drei Schüler mochten Singen allgemein nicht, fünf Schüler fanden das Vorspielen und zwei Schüler das „Vortanzen“ nicht gut.

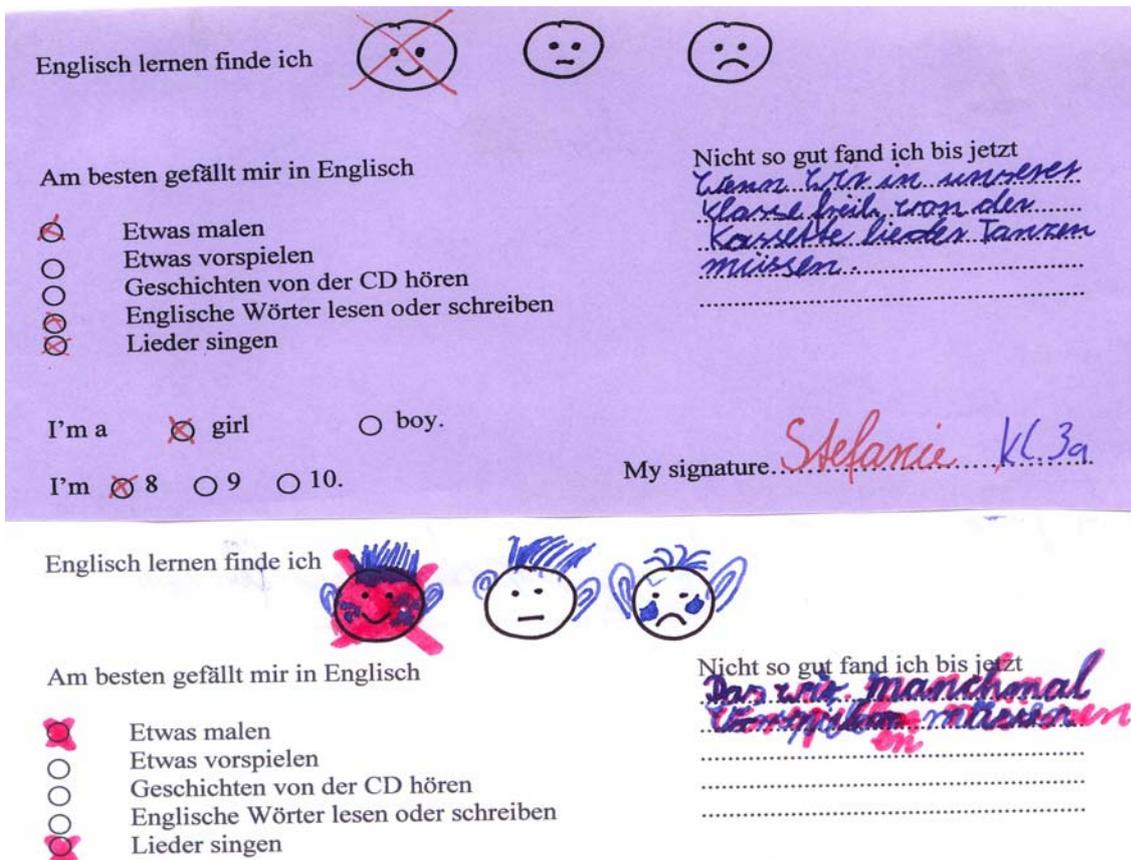


Abb. 16: Erste und zweite Befragung einer Schülerin der Klasse H

Videoaufnahmen der Klasse zeigen, dass die Kinder den *Frog rap* mit wenig Enthusiasmus vortrugen und dass manche Schüler weder bereit waren, im Klassenverband zu singen noch

sich zum Lied zu bewegen. Im Lauf des Schuljahrs wurden von der Lehrkraft trotz der teilweise ablehnenden Haltung der Schüler weitere *action songs* eingeführt, jedoch immer mittels eines frontal geführten Unterrichtsgespräches. Die Motivation hinsichtlich des Englischunterrichts verbesserte sich leicht. In der Umfrage gegen Ende des ersten Schulhalbjahres äußerten sich die Schüler wie folgt:

Englisch lernen finde ich:

sehr schön: 16 Schüler
 mittelmäßig/weiß nicht: 6 Schüler
 nicht so gut: 1 Schüler

Die Erarbeitung eines englischen Theaterstückes zu einem späteren Zeitpunkt verlief hinsichtlich der Spielbereitschaft, der Kreativität und Aufgeschlossenheit gegenüber Musik im Unterricht deutlich erfolgreicher als die Erarbeitung des *Frog rap* zu Beginn des Schuljahres. Intensive Arbeit mit Liedern und Rollenspielen hat hier vermutlich zu mehr Aufgeschlossenheit und Kreativität unter den Schülern geführt.

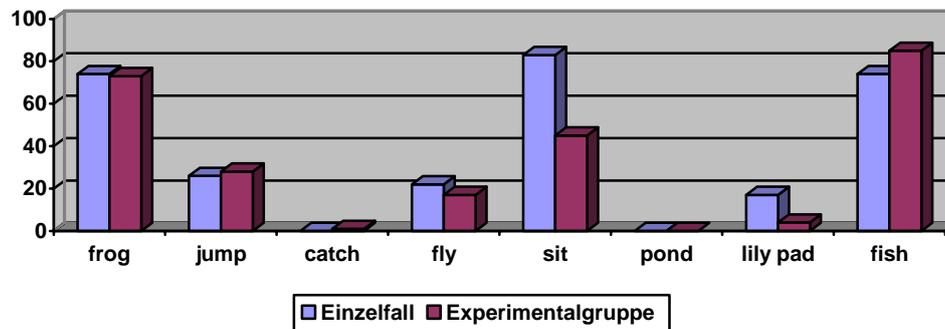


Abb. 17: Ergebnisse des ersten Tests der Klasse H im Vergleich zur gesamten Experimentalgruppe

Im ersten Test waren die Werte der Klasse H bei *frog*, *jump*, *catch*, *fly*, *fish* und *pond* nahezu identisch mit denen der gesamten Experimentalgruppe. Der deutlich höhere Wert bei *sit* könnte durch das intensive Üben von *classroom language*, evtl. auch durch einen Hinweis beim Test (*Think of „sit down“.*) erreicht worden sein.

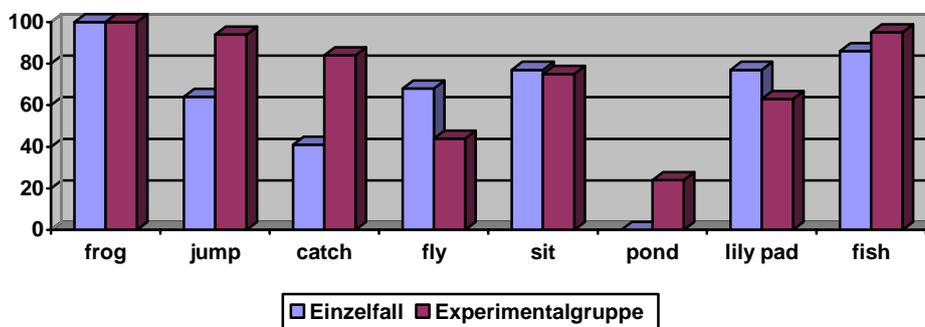


Abb. 18: Ergebnisse des dritten Tests der Klasse H im Vergleich zur gesamten Experimentalgruppe

Im dritten Test lag die untersuchte Klasse bei *jump*, *catch* und *fish* unter dem Durchschnitt der Experimentalgruppe. Während im Durchschnitt bei den Wörtern *sit* und *pond*

ein Zuwachs zu erkennen ist, blieben die Werte in der Klasse H gleich oder nahmen ab. Trotz der Schwierigkeiten in der Gruppenarbeit, eine Geste für *lily pad* zu finden, wurde hier von der Klasse H ein überdurchschnittliches Ergebnis erreicht. Das lässt vermuten, dass außer dem Einsatz von Gesten und der Beteiligung der Schüler an der Erarbeitung noch andere Faktoren eine Rolle spielen. Im vorliegenden Fall zeigte die Lehrkraft im Anschluss an die Demonstration der Gruppen eine Geste für *lily pad*, die von allen Schülern übernommen wurde. Da die Schüler ohnehin an frontale Arbeit und Vorgaben durch die Lehrkraft gewöhnt waren, wurde die Bedeutung des Wortes und der Geste auf diese Art besser aufgenommen. Insgesamt bleibt festzustellen, dass in dieser Klasse die eingangs aufgestellte Hypothese nicht bestätigt wurde, dass eine angestrebte verstärkte Einbeziehung der Schüler mittels Gruppenarbeit die Nutzung von Gesten für die Aneignung des Wortschatzes überdurchschnittlich fördert.

10.3.6 Einzelfall „Maria“

Anhand des Beispiels von Maria soll gezeigt werden, dass unter bestimmten Umständen Gruppenarbeit einen positiven Einfluss auf den Aneignungsprozess haben kann. Maria besuchte die dritte Klasse einer Grundschule in einer Thüringer Kleinstadt (G). Ihre körperliche Entwicklung verlief altersgerecht. Maria war schlank und sehr beweglich. Sie wurde im Alter von sechs Jahren eingeschult. Marias Eltern hielten sie vor allem auf sprachlichem und musikischem Gebiet für begabt. Die Klassenlehrerin bestätigte Marias gute Auffassungsgabe, Sprachgewandtheit und Lesefähigkeit. Nach ihren eigenen Aussagen sah Maria ihre Stärken in Musik, Deutsch und Theaterspielen. Wegen teilweise schwankender Ausdauer, leichter Ablenkbarkeit und ungründlicher Arbeitsweise konnte Maria ihr Leistungsvermögen nicht voll ausschöpfen. Maria übernahm in der Gruppe gern die führende Rolle und ordnete sich ungerne unter. Bei Konflikten reagierte sie öfter durch Trotzverhalten. Ihr unruhiges Verhalten störte ihre Mitschüler im Unterricht. Andererseits war Maria sehr aufgeschlossen, hilfsbereit und freigiebig. Bei Maria wurde ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) mit Hyperaktivität festgestellt, welches mit Medikamenten behandelt wird.

An den Englischunterricht ging Maria mit einer sehr positiven Einstellung heran. In einer ersten Befragung ergänzte sie den Satz „Ich lerne Englisch, weil...“ durch „...es sehr viel Spaß macht.“ Diese positive Einstellung blieb bis zum Schuljahresende erhalten, wo sie äußerte „Ich lerne Englisch, weil es Spaß macht und weil wir immer tolle Sachen machen.“ Marias bevorzugte Tätigkeiten im Englischunterricht waren „etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören“. Später kam noch „Lieder singen“ hinzu. In Marias Klasse wurden die Bewegungen zum *Frog rap* in Gruppen erarbeitet. Maria fand sich auf eigenen Wunsch mit einer Freundin und einem weiteren Mitschüler in einer kleinen Gruppe zusammen, in der Maria die führende Rolle übernahm. In dieser Gruppe wurde wenig zielgerichtet gearbeitet, so dass sie am Ende der Stunde als einzige nicht in der Lage war, ihre Version des Liedes vor der Klasse aufzuführen. Angesichts der Ergebnisse anderer Gruppen nahmen sich die drei Kinder vor, zur nächsten Stunde das Lied vorzubereiten, was auch recht ansprechend gelang. Die Bewegungen notierten sie wie folgt:

I'm a frog: *quack quack*
And I jump up high: *hüpf hüpf*
I'm a frog: *quack quack*
And I catch a fly.: *Zunge Zunge sum sum*
When I sit in the pond: *sitzen bleiben*

On my lily pad: *sitzen*
 All the little fish ask: *frage blub blub*
 Who is that? *Handbewegung*.

Vor der Erarbeitung des Liedes kannte Maria die Wörter *frog*, *jump*, *sit* und *fish*. Im zweiten Test fand sie für alle Wörter außer *pond* die richtige deutsche Entsprechung. Im dritten Test erkannte sie alle Wörter richtig, auch *pond*, welches sie jetzt als „See“ übersetzte. Beim Betrachten von Fotos, die ihre Klasse beim Aufführen des Liedes zeigen, erkannte sie anhand der Gesten, um welches Lied es sich handelt („I'm the frog, my name is frog“). Darüber hinaus verwendete sie im Gespräch von sich aus einige der erlernten englischen Substantive: *lily pad*, *fish* und *fly*.

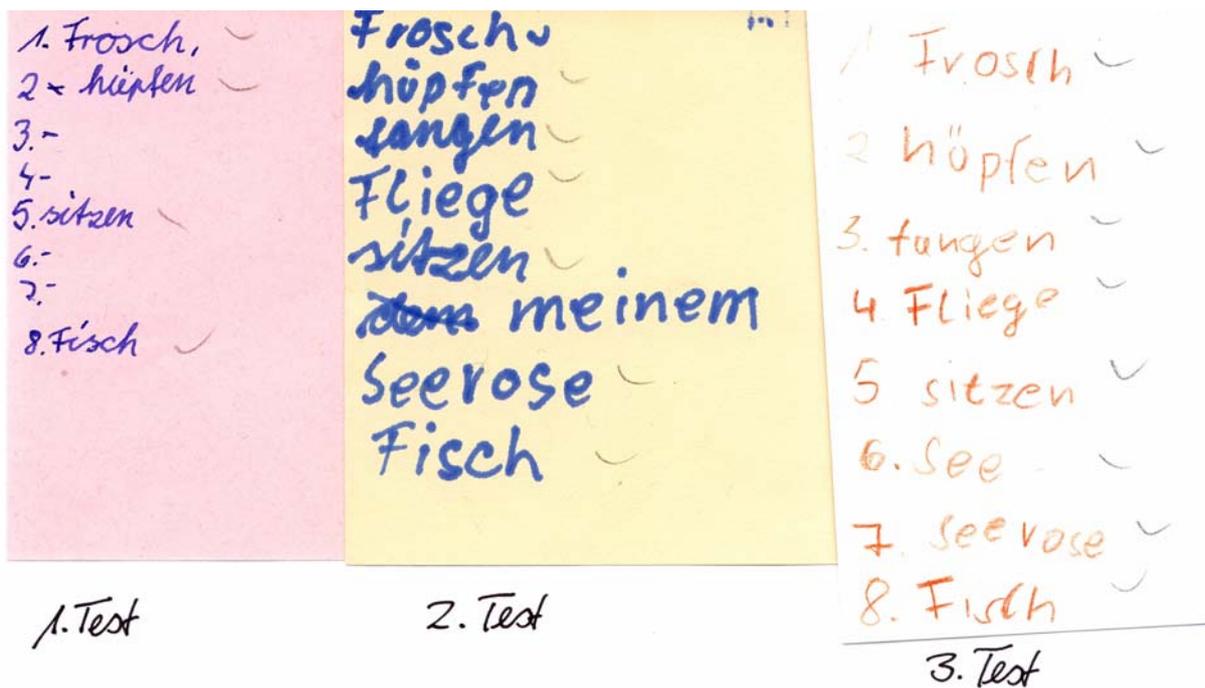


Abb. 19: Marias Testergebnisse

Maria erinnerte sie sich im Interview zuerst an Lieder, die mit Bewegungen verbunden waren, empfand aber andere Lieder eher als hilfreich:

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Maria: „*Head and shoulders, knees and toes*“, „*Todleodee*“, „*Frog family*“, „*Bruder Jakob*“. Dann... „*abc-Lied*“, „*abc-Lied*“, und dann noch, ehm... mit den Zahlen.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Maria: Beim *abc-Lied*, da lernt man damit die Buchstaben auf Englisch, bei den Zahlen lernt man die Zahlen.

L: Kannst du dich an Wörter erinnern, die du durch ein Lied gelernt hast?

Maria:ehm,.....*no*.

L: Haben dir die Bewegungen beim Einprägen von Wörtern geholfen?

Maria: Nö, das hab' ich alles schon vorher gewusst.

Offenbar hatte Maria die Bewegungen nicht bewusst als Gedächtnisstütze genutzt. Trotzdem

schien ihre Aufmerksamkeit durch die gleichzeitige Produktion von Sprache und darstellenden Gesten intensiv auf den Inhalt des Liedes gerichtet gewesen zu sein. Die Übernahme von Verantwortung in einer Gruppe schien Maria motiviert zu haben, sich ernsthaft mit dem gestellten Problem auseinanderzusetzen. Die äußeren Umstände wie die Art des behandelten Liedes, die Lernatmosphäre in der Klasse und die Erarbeitung in Gruppen wirkten hier positiv mit den Bedürfnissen, Interessen und Begabungen des Kindes zusammen, so dass letztlich ein hoher Grad der Aneignung des relevanten Vokabulars erreicht wurde.

10.3.7 Zusammenfassung

Entgegen der aufgestellten Hypothese konnte aufgrund der durchgeführten Gruppenvergleiche keine der verwendeten Vermittlungstechniken als die generell günstigste für die Aneignung von Vokabular mit Hilfe von darstellenden Gesten gewertet werden. Bemerkenswert gute Ergebnisse in der frontalen Arbeit, speziell bei Vermittlung der Gesten im Unterrichtsgespräch, schienen zu belegen, dass eine ausgeprägte Kultur des Zuhörens und Mitdenkens die Effizienz des Unterrichts positiv beeinflusst. Der fortgesetzte Dialog zwischen Lehrer und Schüler bot offenbar die Möglichkeit, eventuell entstandene Missverständnisse hinsichtlich der Interpretation der verwendeten Gesten auszuräumen. Gruppen- und Partnerarbeit konnte in manchen Fällen die Schüler motivieren und ihre Aufmerksamkeit auf die zu bearbeitenden Inhalte lenken. Sie erforderte ein hohes Maß an Eigeninitiative, Vorerfahrungen und Disziplin der Schüler sowie organisatorisches Geschick der Lehrkraft. Waren Aufgabenstellung und Organisationsform nicht gut auf die Voraussetzungen der Schüler abgestimmt, stand ein hoher zeitlicher Aufwand einem wenig befriedigendem Lernergebnis gegenüber. In der vorliegenden Untersuchung wurde das Potential des *action songs* mit seiner Kombination aus sprachlicher, musischer und körperlicher Aktivität durch die Schüler der Teilstichprobe „Gruppenarbeit“ am wenigsten genutzt, obwohl im dargestellten Einzelfall ein positiver Effekt der Gruppenarbeit vor dem Hintergrund der Persönlichkeitseigenschaften der Schülerin zu vermuten ist. Der Einfluss der Vermittlungstechnik konnte in der Untersuchung nicht vollständig von anderen Einflüssen, wie zum Beispiel Kursdesign, soziales Umfeld, Gruppennormen isoliert werden. Die getroffenen Aussagen sind daher kaum zu verallgemeinern.

10.4 Testergebnisse und Kursdesign

10.4.1 Bildung von Teilstichproben aus der Experimentalgruppe

In allen untersuchten Klassen wurden für den deutschen Sprachraum entwickelte Lehrwerke eingesetzt. Diese Lehrwerke wurden auf den Seiten 73 und 74 beschrieben. In der Regel verwendete die Lehrkraft ein Lehrwerk bevorzugt, zu dem die Kinder über das entsprechende Arbeitsheft (*activity book, workbook*) verfügten. Da in den Schulen meist eine Lehrkraft den gesamten Englischunterricht in allen Klassen erteilt, ist diese Lehrkraft auch relativ frei in der Entscheidung für ein bestimmtes Lehrwerk. Seitens des Untersuchungsleiters wurde auf die Lehrkräfte kein Einfluss hinsichtlich des zu verwendenden Lehrwerks ausgeübt. Man kann daher davon ausgehen, dass diese Entscheidung das Selbstverständnis der Lehrkraft, ihre Vorstellungen von Unterricht und ihre bevorzugten Lehr- und Lernstrategien widerspiegelt (Weskamp 2003: 118). Zu allen in den untersuchten Klassen eingesetzten Lehrwerken sind CDs und Lehrerhandbücher erhältlich, zum Teil auch CD-ROM und Videos. In den Lehrerbefragungen kam zum Ausdruck, dass sich die Lehrkräfte in unterschiedlichem Maß an den vom Lehrwerk vorgegebenen Inhalten orientieren. Erfahrungsgemäß werden Unterrichtsplanungen umso stärker vom Lehrwerk beeinflusst, je detaillierter und umfangreicher die Vorgaben sind und je kostenintensiver die Aufwendungen für die Materialien waren. Darüber hinaus scheinen sich diejenigen Lehrkräfte stärker am Lehrwerk zu orientieren, die fachfremd unterrichten oder ihre sprachliche Kompetenz sehr selbstkritisch einschätzen. Das eingesetzte Lehrwerk als Kriterium für die Bildung von Teilstichproben ermöglicht, das Kursdesign und die Lehrerpräferenzen als Einflussfaktor für die Nutzung darstellender Gesten zu berücksichtigen. Es scheint jedoch nicht möglich, diesen Einflussfaktor in seiner Wirkung vollständig von anderen zu isolieren. Darüber hinaus erwächst die Entscheidung für ein Lehrwerk aus einem Komplex von subjektiven Theorien, objektiven Forderungen und materiellen Voraussetzungen. Der Unterricht kann in verschiedenen Klassen trotz Einsatzes des gleichen Lehrwerkes unterschiedlich gestaltet werden. Die zu untersuchenden Klassen der Experimentalgruppe waren so ausgewählt worden, dass sie den Anforderungen an eine in den Vorüberlegungen beschriebene geschichtete Stichprobe entsprachen. Die eingesetzten Lehrwerke wurden erst bei Unterrichtsbeobachtungen oder mittels der Lehrerfragebögen erfasst:

Klasse	J	E	K	G	L	F	D	P	M	H	N
<i>Playway</i>	X	X					X	X	X		
<i>Kooky</i>		X			X		X				
<i>Keystones</i>				X		X				X	
<i>Bumble bee</i>											X
<i>Fun and Action</i>			X								

Tabelle 14: Einsatz der Lehrwerke in den Klassen der Experimentalgruppe

In den Klassen E und D wurden die Lehrwerke *Playway* und *Kooky* parallel verwendet, wobei in der Klasse E der Schwerpunkt deutlich auf der Arbeit mit *Playway* lag. Ausschließlich die Lehrwerke *Playway* oder *Keystones* wurden in jeweils drei Klassen verwendet, ausschließlich *Bumble bee*, *Fund and Action* oder *Kooky* in jeweils einer Klasse. Die drei Klassen, die ausschließlich mit *Playway* bzw. *Keystones* arbeiteten, wurden zu zwei Teilstichproben vergleichbarer Größe mit unter den Bedingungen dieser Untersuchung hinreichender Probandenzahl zusammengefasst. Die Auswertung der Testergebnisse unter Berücksichtigung des eingesetzten Lehrwerkes beschäftigt sich vorrangig mit diesen beiden Teilstichproben.

Die Lehrwerke *Keystones* und *Playway* unterscheiden sich hinsichtlich des Umfangs der angebotenen Aktivitäten, die mit darstellenden Gesten verbunden werden sollen. Die *Units* in *Playway* sind so aufgebaut, dass die Art der Aktivitäten für den Lerner bis zu einem gewissen Grad vorhersehbar ist. Dazu zählen fast immer ein *action song* oder *chant*, eine Hörverstehensübung in Form einer *action story*, darüber hinaus eine Geschichte, die auf Video oder CD präsentiert werden kann, Partnerübungen und Spiele, die vor allem in der Anfangsphase Elemente des *Total Physical Response* enthalten. Die Konzeption von *Keystones* folgt keiner linearen Progression. Die Inhalte sind auf einen fächerübergreifenden, themenorientierten Unterricht ausgerichtet. Neben *action songs* beinhaltet die CD verschiedene andere Arten von Liedern und Reimen sowie Hörverstehensübungen. Vielfältige Anregungen zum Malen und Basteln vervollständigen das abwechslungsreiche Angebot.

	Test 1 abs	Test 1 %	Test 2 abs	Test 2 %	Test 3 abs	Test 3 %
Gesamt	59	100	55	100	55	100
<i>frog</i>	59	100	55	100	50	91
<i>jump</i>	19	32	45	82	54	99
<i>catch</i>	0	0	34	62	38	69
<i>fly</i>	13	22	36	65	41	74
<i>sit</i>	16	27	42	76	43	78
<i>pond</i>	0	0	23	42	20	36
<i>lily pad</i>	0	0	42	76	45	82
<i>fish</i>	52	88	52	94	49	89

Tabelle 15: Testergebnisse der Teilstichprobe *Playway*

	Test 1 abs	Test 1 %	Test 2 abs	Test 2 %	Test 3 abs	Test 3 %
Gesamt	56	100	53	100	55	100
<i>frog</i>	46	82	51	96	54	98
<i>jump</i>	25	45	40	80	43	78
<i>catch</i>	0	0	23	43	21	38
<i>fly</i>	8	14	32	60	33	60
<i>sit</i>	34	61	40	75	42	76
<i>pond</i>	0	0	4	8	7	13
<i>lily pad</i>	9	16	36	68	39	71
<i>fish</i>	42	75	51	96	52	95

Tabelle 16: Testergebnisse der Teilstichprobe *Keystones*

10.4.2 Ausgangssituation

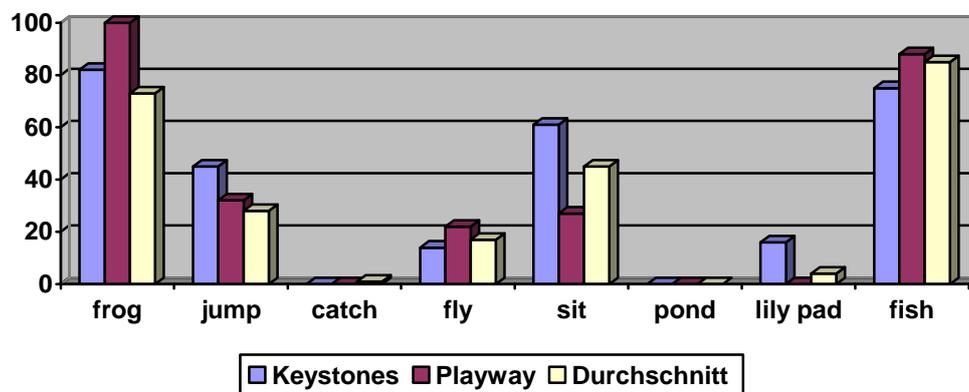


Abb. 20: Ergebnisse der Teilstichproben *Playway* und *Keystones* im ersten Test

Der Kenntnisstand war in beiden Teilstichproben vergleichbar niedrig für die Wörter *catch*, *fly* und *pond*. In der Teilstichprobe *Keystones* wurden bei *jump*, *sit* und *lily pad* bessere Ergebnisse erreicht als in der Teilstichprobe *Playway*. Während *lily pad* in allen *Keystones*-Klassen in der *warm-up*-Phase erwähnt worden war und die Wendung *Sit down* während des Tests als Hilfe genannt worden war, sind für das bessere Ergebnis bei *jump* keine Ursachen ersichtlich. In den *Playway*-Klassen spielten zu Beginn des Lehrganges Tiere in verschiedenen Zusammenhängen eine wichtige Rolle. Möglicherweise wurde die Hörerwartung der Kinder beim Test dadurch etwas gesteuert, was die besseren Ergebnisse bei *frog*, *fish* und *fly* erklären könnte.

10.4.3 Auswertung der Verlaufsdiagramme

Aufgrund der Ausgangssituation – 100% richtige Antworten für das Wort *fish* in der *Playway*-Gruppe – können Entwicklungen und damit die Auswirkungen des Einsatzes von Gesten kaum verglichen werden. Bei detaillierter Auswertung der Ergebnisse der einzelnen *Playway*-Klassen ist festzustellen, dass die fallende Tendenz zum Schuljahresende nur in der Klasse P (Anlage Einzelfälle Klassen) auftrat. Die beiden anderen Klassen, J und M, erreichten auch im dritten Test 100%. Die positive Entwicklung der *Keystones*-Gruppe liegt etwa im durchschnittlichen Bereich und kann auf die verschiedenen, bereits unter 10.3.1 erörterten Gründe zurückzuführen sein.

Der Kenntniszuwachs bei *jump* war in der *Playway*-Gruppe deutlich größer als in der *Keystones*-Gruppe. Das Endergebnis ist höher und der Graph verläuft steiler. In den Klassen, die mit *Keystones* arbeiteten, wurde im Anschluss an die Einführung des *Frog rap* von den Kindern eine Geschichte *The frog family* gehört und gespielt. Beim Vorspielen dieser Geschichte musste das Wort *jump* in eine Bewegung umgesetzt werden. Bei der Arbeit mit *Playway* wurde das Wort *jump* verteilt über das Schuljahr weitaus öfter mit einer Bewegung verbunden, beispielsweise in den *action songs* und *stories* zu den Stoffeinheiten *My body*, *Weather* und *Holidays*. Das Lehrwerk *Playway* förderte die Aneignung des Wortes *jump* in Verbindung mit der darstellenden Geste intensiver. Der Effekt der Geste ist daher schwer vom Effekt der häufigen Wiederholung des Wortes zu trennen.

Catch wurde in der *Playway*-Gruppe deutlich besser angeeignet als in der *Keystones*-Gruppe. Während in der *Playway*-Gruppe die steigende Tendenz auch nach der Arbeit mit dem Lied anhielt, zeigt das Diagramm für die *Keystones*-Gruppe gegen Ende eine leicht fallende Tendenz. Das Wort *catch* wurde in keinem der beiden Lehrwerke an anderer Stelle explizit erwähnt oder geübt. Die Analyse der Fehler in den beiden letzten Tests ließ keine Rückschlüsse auf einen Einfluss des verwendeten Lehrwerkes zu. Die Fehlinterpretation der Geste als „klatschen“ scheint weniger vom Lehrwerk als vielmehr von der Vermittlungstechnik abzuhängen (siehe 10.3.3). Die *Playway*-Gruppe erreichte bei dem Wort *fly* ein höheres Endergebnis als die *Keystones*-Gruppe. Der Anstieg des Graphen ist für die *Playway*-Gruppe etwas steiler, was dem höheren Kenntniszuwachs entspricht. In der *Playway*-Gruppe verlief die Aneignung des Wortes *catch* nahezu parallel zur Aneignung des Wortes *fly*. Das deutet darauf hin, dass die Wendung *catch a fly* in Verbindung mit der darstellenden Bewegung hier stärker als Ganzheit verstanden wurde als in der *Keystones*-Gruppe, wo das Wort *fly* deutlich besser angeeignet wurde als das Wort *catch*. Mehrere Schüler der *Keystones*-Gruppe äußerten sich ähnlich wie Sarah: „Bei *fly*, da denkt man das, weil es mit f-l anfängt“. Möglicherweise überwog in diesem Fall die Strategie der Suche nach Ähnlichkeiten mit der Muttersprache über das Nutzen nonverbaler Hinweise.

Trotz sehr unterschiedlicher Ausgangswerte erreichten beide Gruppen beim Wort *sit* ein ähnlich gutes Endergebnis. Der Kenntniszuwachs war in der *Playway*-Gruppe wesentlich höher als in der *Keystones*-Gruppe. Im Lehrwerk *Playway* wird das Wort *sit* im Verlauf des ersten Lernjahres in dieser Form nicht explizit erwähnt. In *Keystones* erscheint es nur im Zusammenhang mit dem *Frog rap*. Lehrkräfte, die befragt wurden, warum ihre Klasse das Wort *sit* zu einem großen Teil angeeignet hatte, erklärten diese Tendenz meist mit der häufigen Benutzung des Wortes bei der Organisation des Unterrichts oder bei Spielen. Hier wird in der Regel das Klangbild des Wortes mit einer entsprechenden Bewegung in Verbindung gebracht.

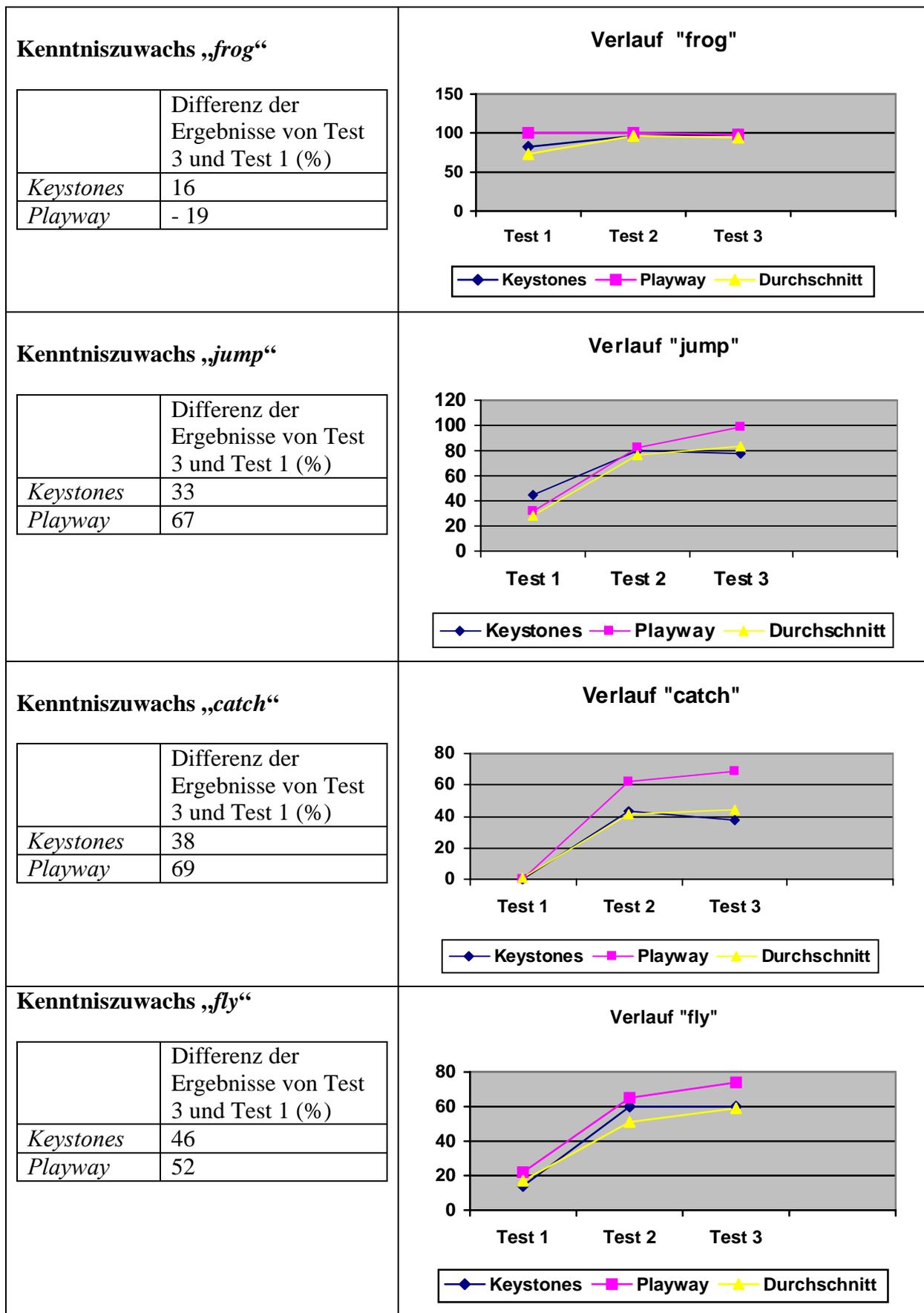


Abb. 21: Verlauf der Aneignung der Wörter *frog*, *jump*, *catch* und *fly*

Der deutlich höhere Zuwachs und das etwas bessere Endergebnis der *Playway*-Gruppe könnten darauf hindeuten, dass diese Kinder durch den Aufbau des Lehrwerks an das kinästhetische Lernen gewöhnt waren. Eine nach *Playway* unterrichtende Lehrkraft äußerte: „Die Kinder sind daran gewöhnt, *action stories* zu spielen, weil das in dem Lehrwerk, das ich verwende (*Playway*), sehr oft vorkommt. Deswegen waren sie nicht schüchtern oder gehemmt“ (Anlagen Klasse C). Möglicherweise zogen diese Schüler aus dem Einsatz von Bewegungen eher Rückschlüsse auf die Bedeutung zugehöriger Wörter als Kinder, die nach anderen Lehrwerken unterrichtet wurden.

Das Wort *pond* war vor der Behandlung des Liedes keinem Schüler bekannt gewesen. Im Verlauf des Schuljahres bot nur das Lehrwerk *Keystones* in einer Geschichte *The frog family* eine Gelegenheit, das Wort wiederholt zu hören. In keiner der untersuchten Gruppen wurde dem Wort *pond* eine darstellende Geste zugeordnet. Es waren daher weder im Kursdesign noch in der Verwendung von Gesten Gründe zu finden, warum in der *Playway*-Gruppe *pond* überdurchschnittlich gut angeeignet wurde. Möglicherweise hatte die starke Orientierung auf *action songs* in *Playway* zur Folge, dass die Kinder sich diesen Liedern generell intensiver und aufmerksamer zuwandten. Vielleicht spielten hier auch Präferenzen der Lehrkraft eine Rolle, deren positive Einstellung gegenüber *action songs*, *rhymes* und *stories* sich in der Entscheidung für *Playway* ausdrückte und die *action songs* in ihrer Klasse nachhaltig und mit viel Enthusiasmus erarbeitete.

Da das Wort *lily pad* in allen *Keystones*-Klassen vor der Erarbeitung des Liedes in der Hinführungsphase erwähnt worden war, wurden hier im ersten Test etwas bessere Ergebnisse als in der *Playway*-Gruppe erreicht. Der Kenntnisszuwachs und das Ergebnis im dritten Test waren in der *Playway*-Gruppe höher. Das Wort trägt sehr speziellen Charakter und wird in keinem der beiden Lehrwerke in einem anderen Kontext benötigt. In beiden Gruppen wurde *lily pad* durch eine formabbildende Geste dargestellt. Trotz der vergleichbaren Bedingungen verlief der Aneignungsprozess in der *Playway*-Gruppe effizienter. Das könnte wiederum darauf hindeuten, dass die Strategie der Nutzung von Gesten für die Zuordnung von Bedeutungen durch das Kursdesign von *Playway* intensiver ausgebildet wurde.

Die Klassen, die mit *Keystones* arbeiteten, erreichten für das Wort *fish* einen höheren Zuwachs an Kenntnissen und ein etwas besseres Endergebnis als die *Playway*-Gruppe. Das Wort *fish* wurde in allen untersuchten Klassen durch eine bewegungsabbildende Geste dargestellt. Im Lehrwerk *Playway* wurde das Wort in der Stoffeinheit *Food and drink* noch einmal aufgegriffen, aber nach Aussagen der unterrichtenden Lehrkräfte nicht im Zusammenhang mit einer Geste verwendet. Obwohl das Klangbild des Wortes der deutschen Entsprechung nahezu identisch ist, wurde es im dritten Test nur von 49 bzw. 52 von jeweils 55 Schülern der Teilstichprobe als „Fisch“ notiert (siehe Tabellen 15, 16). In keinem Fall wurde für *fish* eine falsche Antwort gegeben. Die Fehlerzahl resultiert daraus, dass von den entsprechenden Schülern zum letzten Wort keine Angabe gemacht wurde. Eine nach *Playway* unterrichtende Lehrerin äußerte dazu: „Das ist denen einfach zu banal. *Fish* heißt eben Fisch, das hört man, da brauche ich das nicht hinzuschreiben“ (Anlagen Klasse P).

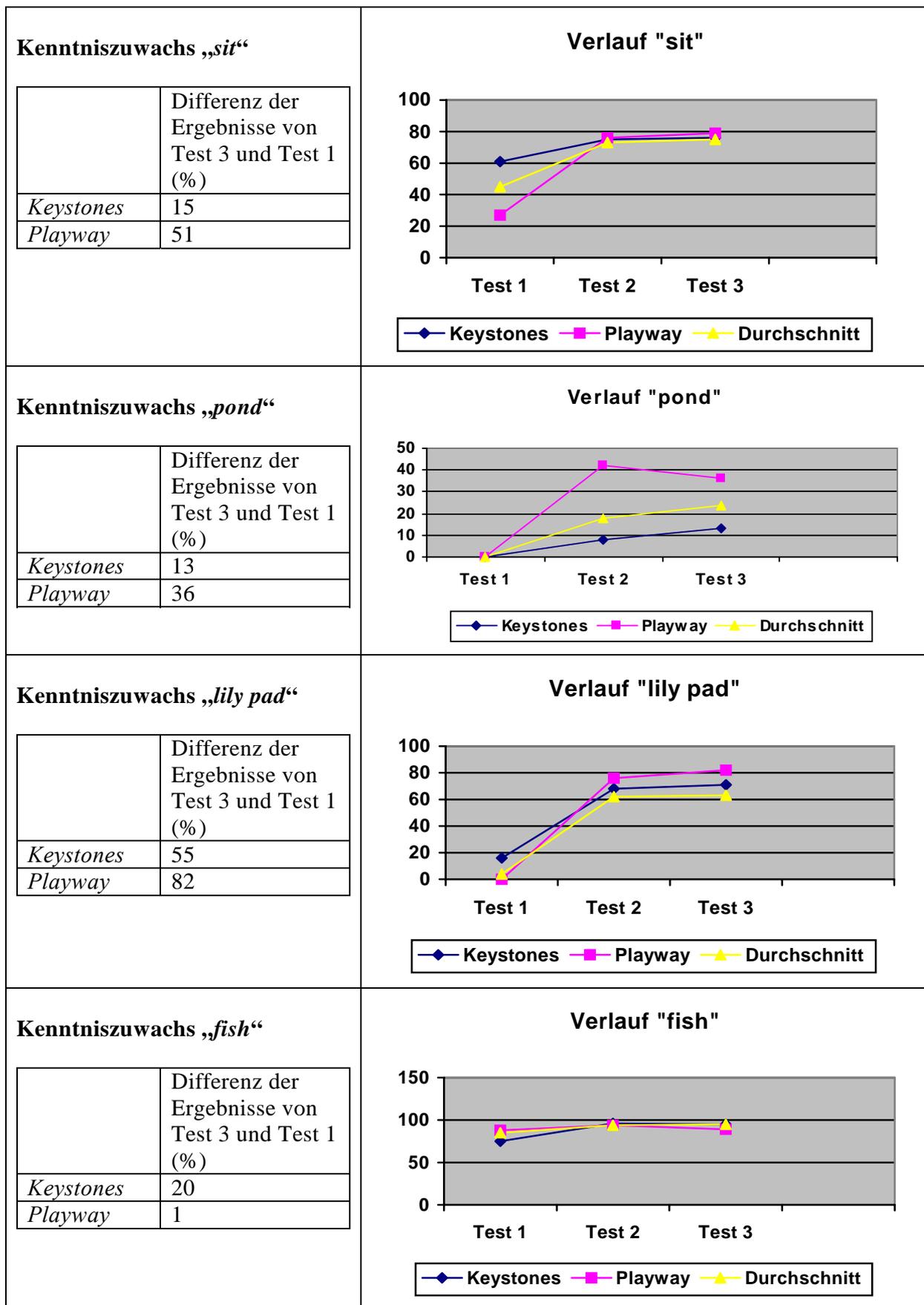


Abb. 22: Verlauf der Aneignung der Wörter *sit*, *pond*, *lily pad* und *fish*

10.4.4 Stand nach dem dritten Test

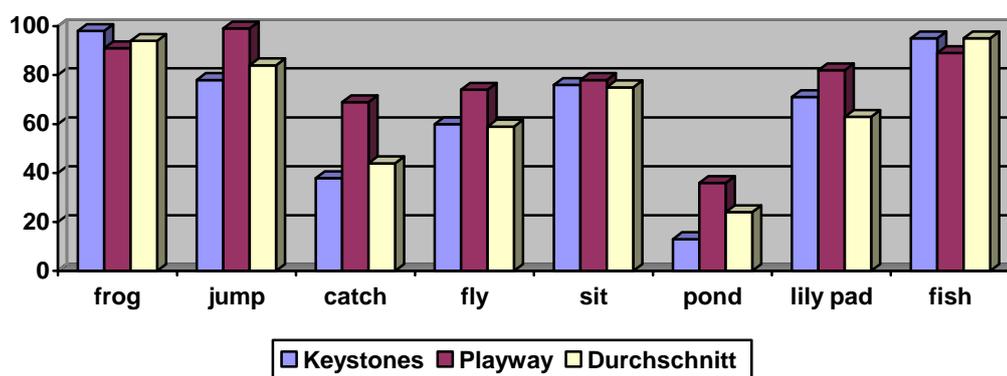


Abb. 23: Ergebnisse der Teilstichproben *Playway* und *Keystones* im dritten Test

Die Klassen, in denen mit *Playway* gearbeitet wurde, erreichten bei *jump*, *catch*, *fly*, *sit*, *pond* und *lily pad* bessere Ergebnisse als die Klassen, in denen mit *Keystones* gearbeitet wurde, wobei der Unterschied zwischen den beiden Gruppen bei *sit* sehr gering war. Bei *jump*, *catch*, *fly* und *lily pad* lagen die Ergebnisse der *Playway*-Gruppe deutlich über dem Durchschnitt der Experimentalgruppe. Bei den Wörtern *frog* und *fish*, die im Durchschnitt von allen in die Untersuchungen einbezogenen Klassen am besten gelernt wurden, lagen die Ergebnisse der *Playway*-Gruppe unter dem Durchschnitt und unter dem Ergebnis der *Keystones*-Gruppe.

10.4.5 Einzelfall „Klasse E“

In der Klasse lernten etwa 15 Schüler aus einer Thüringer Großstadt. Das soziale Umfeld der Kinder wurde von den Lehrkräften der Schule als schwierig bezeichnet. Zur Klasse gehörten sechs Kinder ausländischer Herkunft, die sich aber zum größten Teil gut in Deutsch verständigen konnten. Einige Kinder lebten in komplizierten familiären Verhältnissen, was Zu- und Wegzüge während des Schuljahres und teilweise unregelmäßigen Schulbesuch zur Folge hatte. Vor allem für die Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten schien der eher autoritäre Stil der Klassenlehrerin einen wichtigen Halt im Schulalltag zu bedeuten. Die Englischlehrerin der Kinder war aufgeschlossen und engagierte sich sehr für ihr Fach. In dem Schuljahr, in dem die Untersuchungen durchgeführt wurden, begann sie sich vorrangig am Lehrwerk *Playway* zu orientieren. Auch zuvor hatte sie *action songs* und Bewegungsspiele schon sehr häufig in ihrem Unterricht eingesetzt. Der Englischunterricht fand regelmäßig zweimal wöchentlich jeweils in der sechsten Unterrichtsstunde statt. Zu diesem Zeitpunkt war es für viele Schüler dieser dritten Klasse schwer, dem Unterricht konzentriert zu folgen. Die Englischlehrerin bemühte sich, durch Methodenvielfalt und individuelles Eingehen auf die Kinder den Unterricht trotz des ungünstigen Zeitpunktes ergebnisorientiert zu gestalten. Einmal wöchentlich übernahmen Lehramtsstudenten den Unterricht. Diese versuchten, viele Ideen, attraktive Unterrichtsmittel und kindgemäße Aktivitäten einzubringen. Aufgrund massiver Disziplinprobleme wurde es jedoch zunehmend schwierig, die Planungen umzusetzen. Zu Beginn der dritten Klasse standen die Kinder dem Englischunterricht sehr positiv gegenüber. In der ersten Befragung gaben 10 Kinder an, dass sie Englisch lernen, weil sie „es schön finden“ oder „weil es Spaß macht“. 13 Kinder markierten das lachende Gesicht, um ihre Einstellung zum Englisch auszudrücken. Gegen Ende des Schuljahres überwogen Aussagen wie „weil meine Eltern das möchten“ oder „weil es eine der Hauptsprachen ist“. Uneingeschränkt positive Emotionen brachten mit dem Markieren des lachenden Gesichts nur noch 6 Schüler zum Ausdruck. Alle Tätigkeiten außer dem Lesen und Schreiben englischer

Wörter wurden in der zweiten Befragung weniger als beliebteste genannt:

Erste Befragung

Englisch lernen finde ich:

sehr schön: 13 Schüler
mittelmäßig/weiß nicht: 2 Schüler
nicht so gut: 0 Schüler

Am besten gefällt mir im Englischunterricht:

etwas malen: 13 Schüler
etwas vorspielen: 8 Schüler
Geschichten von CD hören: 13 Schüler
englische Wörter lesen/aufschreiben: 7 Schüler
Lieder singen: 14 Schüler

Zweite Befragung

Englisch lernen finde ich:

sehr schön: 6 Schüler
mittelmäßig/weiß nicht: 7 Schüler
nicht so gut: 0 Schüler

Am besten gefällt mir im Englischunterricht:

etwas malen: 10 Schüler
etwas vorspielen: 6 Schüler
Geschichten von CD hören: 6 Schüler
englische Wörter lesen/aufschreiben: 7 Schüler
Lieder singen: 9 Schüler

Die Gründe für diese Einstellungsveränderung wurden nicht erfragt. Aus informellen Gesprächen mit den Schülern konnte entnommen werden, dass die zunehmenden Disziplinprobleme im Zusammenhang mit dem Einsatz der als kindgemäß vermuteten Aktivitäten von vielen Schülern als sehr störend empfunden wurden. Eine Schülerin notierte in einer offenen Fragestellung, ihr würde nicht gefallen „das die Schdudenten sich nicht durchsetzen“ (Anlage Franzi). Ähnlich äußerte sich einer ihrer Mitschüler (siehe Einzelfall „Eric“). Dass in der zweiten Befragung sieben Schüler das Lesen und Schreiben englischer Wörter als bevorzugte Aktivität nannten, während Singen und Vorspielen im Beliebtheitsgrad abnahmen, könnte auf eine Tendenz in der Entwicklung der Kinder weg vom spielerischen, indirekten Lernen hin zu kognitiv anspruchsvolleren Tätigkeiten hinweisen.

Die Gesten zum *Frog rap* wurden in der Klasse E in Gruppen von vier Schülern erarbeitet. Jede Gruppe wurde von einer Studentin betreut. Trotzdem konnten nicht alle Kinder zur Mitarbeit angehalten werden. Die mangelnde Erfahrung der Lehrkraft wirkte sich negativ auf die Organisation des Unterrichts und damit auf die Disziplin der Kinder aus. Die Erarbeitung verlief in einigen Gruppen schleppend, so dass die Unterrichtszeit nicht ausreichte, alle

Ergebnisse zu präsentieren. Die Englischlehrerin fasste in einer der darauffolgenden Stunden die Vorschläge der Kinder zu einer Version des Liedes zusammen, die daraufhin gemeinsam eingeübt wurde. Der Aneignungsgrad der Wörter *frog*, *sit* und *fish* entsprach in dieser Klasse etwa dem Durchschnitt der Experimentalgruppe. Bei den Wörtern *jump*, *catch* und *lily pad* wurden deutlich schlechtere Ergebnisse erreicht als vom Durchschnitt der Experimentalgruppe. Das verhältnismäßig gute Ergebnis bei *pond* führte die Englischlehrerin darauf zurück, dass sie Schwierigkeiten bei diesem Wort vermutet hatte und es deshalb mehrfach im Unterricht erwähnt und ins Deutsche übersetzt hatte.

	Test 1		Test 2		Test 3		Test 3 %
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
<i>frog</i>	4	25	15	100	14	93	94
<i>jump</i>	1	6	10	66	8	53	84
<i>catch</i>	0	0	1	7	2	13	44
<i>fly</i>	1	6	1	7	8	53	59
<i>sit</i>	3	19	10	66	12	80	75
<i>pond</i>	0	0	0	0	6	40	24
<i>lily pad</i>	0	0	5	33	6	40	63
<i>fish</i>	15	94	15	100	15	100	95

Tabelle 17: Testergebnisse Klasse E

	Fehler im 2. Test	Fehler im 3. Test
<i>frog</i>		4
<i>jump</i>		1, Schnecke, Teich (2)
<i>catch</i>	Klatschen (2), Ketchup, ketchen, Katze	Sprung, klatschen, fliegen, Fliege (2), Seerosenblatt, fressen, Wurm
<i>fly</i>	Blume, Saug, zunge, Fisch	Blume, Fleisch, Schmetterling, Pferd
<i>sit</i>	Vogel	Knien, Schmetterling
<i>pond</i>	Poni (4), Biene, Eimer, Topf	Seerose, Pferd, Pony, Tiger, Meer
<i>lily pad</i>	Bett	Schmetterling, Löwe

Tabelle 18: Fehler Klasse E

Einige Schüler wiederholten ihre Fehler vom ersten Test, indem sie sich am Klang der Wörter orientierten, zum Beispiel „Pony“ für *pond*. Manche Fehler könnten auf mangelnder Konzentration beruhen, wenn Wörter innerhalb des Liedkontextes falsch zugeordnet wurden, zum Beispiel „Fliege“ für *catch*. Die Fehler in der Bedeutungszuordnung lagen zum Teil im falschen Interpretieren der Gesten, zum Beispiel „klatschen“ für *catch*, „knien“ für *sit*, „schwimmen“ für *lily pad* oder „Zunge“ für *fly* (in einer Gruppe war vorgeschlagen worden, das Fangen der Fliege durch Herausstrecken der Zunge darzustellen). Die Schüler brachten die Gesten teilweise in Verbindung mit ihrem Weltwissen. Die Aneignung des englischen Wortes stand dabei nicht mehr im Vordergrund:

L: Ihr habt hier diese Bewegung gemacht (mit beiden Händen Kreis um den Körper). Was sollte das denn sein?

Franzi: Ehm, .. das soll zeigen, dass wir in diesen Blättern,...die auf dem Wasser schwimmen,..., Seerosen,..., dass wir da drinne sind...ehm...schwimmen.

L: Okay, und jetzt frag ich mal die Mirjam: Ihr habt dann noch diese Bewegung gemacht...

Mirjam: Ehm, das soll bedeuten, dass der Frosch hochhüpft, und die Zunge rausstreckt. (schlüpft)um ne Fliege so....zu fangen.

L: Ja genau, so war das. Kannst du noch das Wort auf Englisch sagen, was das heißt: Fliege fangen?

Mirjam:Nee.

Manche Schüler schätzten für sich ein, dass die Nutzung von Gesten für sie persönlich keinen Kenntniszuwachs bezüglich der anzueignenden Vokabeln brachte, erfreuten sich aber an der Bewegung und an der damit verbundenen Abwechslung im Unterricht:

L: Kannst du dich an eine bestimmte Bewegung erinnern, die dir besonders geholfen hat?... Und Mirjam, fällt dir eine Bewegung ein? ... Hilft dir das überhaupt?

Mirjam: (sehr bestimmt) Nee!

L: Nicht so.

Mirjam: Nee, also die Lieder und die englischen Wörter helfen mir schon sehr viel dabei,als Bewegungen.

L: Also, du brauchst nicht die Bewegungen unbedingt dazu?

Mirjam: Nein, aber...es macht auch Spaß, die Bewegung.

Die für die Arbeit mit *Playway* hinsichtlich des Nutzens von Gesten vermuteten Vorteile (10.4.3) kommen in dieser Klasse kaum zum Tragen. Weder wurden die durch Gesten dargestellten Wörter *jump*, *catch* und *lily pad* wie in den anderen *Playway*-Klassen überdurchschnittlich gut angeeignet noch war eine besonders hohe Motivation und intensive Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Liedes zu beobachten. Das Potential des Kursdesigns für die Entwicklung der Strategie des Nutzens non-verbaler Hilfen konnte vermutlich aufgrund ungünstiger Bedingungen wie organisatorische Mängel in der Erarbeitungsphase, Unterricht in der sechsten Stunde, mangelnde Konzentration und Motivation der Schüler nicht ausgeschöpft werden.

10.4.6 Einzelfall „Eric“

Im Einzelfall „Eric“ wird die Wechselwirkung typischer kindlicher

Eigenschaften wie starker Bewegungsdrang und Streben nach sozialer Anerkennung mit dem zur Zeit für den frühen Fremdsprachenunterricht charakteristischen sogenannten kindgemäßen Unterricht beschrieben. Eric besuchte die oben beschriebene Klasse E. Er war schlank und für sein Alter eher klein. Nach Aussagen der Klassenlehrerin war er intelligent, konnte aber sein Leistungsvermögen nicht ausschöpfen, denn er war sehr unruhig und hatte wenig Ausdauer. In der Klasse saß er in der ersten Reihe, so dass er immer die Anwesenheit und die Kontrolle der Lehrerin spürte. Eriks Mutter stand hinter der Schule und unterstützte alle Maßnahmen. Die Lehrerin vermutete, dass die Mutter mit Erik zu nachgiebig war, weil sie mit ihm allein lebte. Erik erlernte in der Musikschule das Akkordeonspiel. Seine Hyperaktivität wurde medikamentös behandelt. Am Englischunterricht nahm Eric mit Interesse teil, ließ sich aber sehr leicht ablenken. Trotzdem prägte er sich sehr viele Wörter ein. Er brauchte sehr viel individuelle Zuwendung. Bei Aufgaben, bei denen man sich im Klassenraum bewegen muss, geriet er leicht außer Rand und Band.

Ich lerne Englisch, weil *es mir gefällt!*

Am besten gefällt mir in Englisch

- etwas malen
- etwas vorspielen
- Geschichten von CD hören
- englische Wörter lesen und schreiben
- Lieder singen

Nicht so gut fand ich bis jetzt

englische Wörter lesen und schreiben

Englisch lernen finde ich

Abb. 24: Eric – erste Befragung

Es war für ihn sehr ungünstig, dass der Englischunterricht immer in der 6. Unterrichtsstunde stattfand, weil er sich dann noch schlechter konzentrieren konnte. Ein nach seiner Meinung zum Englischunterricht (!) befragter Mitschüler äußerte: „Ja, also der Eric in unserer Klasse, der hat eine Krankheit, und der benimmt sich nie. Die Studenten, die sagen dann einfach nur ‚Hör auf, mach das nicht, mach das nicht‘, anstatt die ihn mal nehmen und setzen ihn raus, das hilft ihm dann bisschen mehr. Dann nervt er nicht den Unterricht.“ Die in *Playway* vorgeschlagenen Aktivitäten zum darstellenden Spiel schienen Eriks Bewegungsdrang entgegenzukommen, zum Beispiel bei der Erarbeitung von „*Eddie, the earthworm*“ als Rollenspiel: Eric hatte sich einige häufig vorkommende Wendungen bereits in der Erarbeitungsphase eingeprägt, z.B. „*Who are you?*“, „*underground*“ und „*stupid*“. Anfangs schämte er sich, eine Rolle zu spielen, weil sein Freund mit dem Kommentar „Das ist was für Luscher“ auch nicht mitspielen wollte. Da die anderen Kinder seiner Gruppe sich engagiert beteiligten und die Lehrkraft sich intensiv um die Gruppe bemühte, spielte er schließlich doch mit. Bei der gestischen Darstellung verschiedener Witterungserscheinungen in spielerischer Form verlor Eric schon durch die Ankündigung des Spiels und die Aufforderung „*Stand up*“ die Kontrolle über seinen Bewegungsdrang. Die meisten Schüler führten die von der Lehrkraft demonstrierten Gesten mit Begeisterung aus, z.B. „*It's rainy.*“ – unter den Tisch

setzen, „*It's stormy.*“ – an einem Gegenstand festhalten usw. Eric ordnete sich schließlich in das Verhaltensschema seiner Mitschüler ein und hatte Freude am Spiel.

Der *Frog rap* wurde in Erics Klasse durch eine Studentin in Gruppenarbeit eingeführt, was es für Eric noch erschwerte, dem Unterricht zu folgen. Er benötigt aufgrund seines ADS eine feste Bezugsperson und geregelte Unterrichtsabläufe. Während der Arbeit in der Gruppe wirkte er sehr unkonzentriert. Im ersten Test konnte Eric das Wort *fish* als „Fisch“ erkennen, im zweiten Test darüber hinaus noch *frog* als „Frosch“. Im dritten Test ordnete er *frog, sit, pond* und *fish* die richtige deutsche Bedeutung zu. Im Unterrichtsgespräch und bei Lernspielen wie z.B. *Memory* wurde manchmal deutlich, dass Eric sich einen großen englischen Wortschatz angeeignet hatte. Da er Lesen und Schreiben nach eigener Aussage nicht mochte, widerspiegelten die Tests möglicherweise nicht sein wirkliches Wissen. In einem Gespräch außerhalb des Unterrichts, das mit Eric und einem seiner Mitschüler geführt wurde, zeigte sich, dass Eric sich Wörter aus einem anderen *action song* mit Hilfe der Bewegungen sicher eingeprägt hatte. Er korrigierte seinen Mitschüler, obwohl er sich sonst den Meinungen der Klassenkameraden eher anpasste:

L: Zu dem Lied habt ihr Bewegungen gemacht. Helfen die euch, euch die Wörter zu merken?

Beide: Nein.

Anh: Nein, die helfen mir nie im Leben....

Eric: Hm....na ja.

L: erinnert ihr euch an ein Wort, das ihr durch eine Bewegung gemerkt habt?

Eric: *Head* – Kopf.

Anh: *Ears* - Augen

Eric: *Ears* sind Ohren. *Shoulders* sind Schultern.

Anh: *Foot* – Fuß, *foot* – Fuß.

L: Was kommt denn noch im Lied vor?

Anh: *Eyes* – Nase

Eric: *Icecream* heißt Eis. *Eyes* sind Augen.

Eric versuchte im Gespräch, durch unangemessene Äußerungen die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und möglicherweise die Anerkennung seines Mitschülers durch besonders „cooles“ Auftreten zu gewinnen. Er musste immer wieder dazu angehalten werden, sich auf die Frage zu konzentrieren. Sein Wissen konnte er dabei nur teilweise einbringen.

Foto 1: *jump*

Anh: Die heben die Hände hoch – *jump*.

Foto 2: *I'm a frog*.

Eric: Die glotzen doof.

L: Wie heißt die Stelle im Lied?

Eric: ...*frog*.

Foto 3: *I'm a frog*.

Eric: ...*frog* wieder.

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Eric: Springen.

Anh: *Jump*.

L: Was machen sie hier mit den Händen?

Anh: Schwimmen.

Eric: *Fish*.

Eric befand sich in einem Konflikt zwischen der Freude an den zahlreichen Lernangeboten in Verbindung mit gestischer Darstellung, die seinem noch recht kindlichen Wesen und seinem Bewegungsdrang entsprachen, und andererseits den Gruppennormen, die zunehmend durch vorpubertäre Entwicklungen einiger Mitschüler bestimmt wurden.

10.4.7 Zusammenfassung

Das durch *Plaway* vorgeschlagene Kursdesign hatte offenbar einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Fähigkeit, non-verbale Mittel, hier speziell Gesten in Verbindung mit *action songs*, für die Aneignung von Vokabular zu nutzen. Es schien sich bei den Kindern die Gewohnheit ausgebildet zu haben, Verbindungen zwischen der ausgeführten Bewegung und der Bedeutung der anzueignenden Wörter zu suchen. Darüber hinaus war für viele Kinder die Abwechslung im Unterrichtsablauf durch die Bewegungsangebote angenehm und motivierend. Andererseits empfanden einige Kinder diese Art der Bewegung als nicht mehr altersgemäß und die Strategie des Nutzens non-verbaler Mittel als ineffizient für den Lernprozess. Mit zunehmender geistiger und körperlicher Reife der Schüler und entsprechend veränderten Gruppennormen führte ein überproportionaler Einsatz form- und bewegungsabbildender Gesten zur Ablehnung des Unterrichtskonzepts durch einige Schüler.

10.5 Testergebnisse und Klassenstärke

10.5.1 Bildung von Teilstichproben aus der Experimentalgruppe

Von Lehrkräften und Eltern wird häufig die Ansicht vertreten, dass die Arbeit mit einer Klasse umso schwieriger wird, je mehr Schüler diese Klasse besuchen. Mit der Bildung von zwei Teilstichproben aus den jeweils zahlenmäßig stärksten und zahlenmäßig schwächsten Klassen der Experimentalgruppe sollte die Effizienz des Einsatzes von *action songs* für den Vokabelerwerb in Abhängigkeit von der Klassenstärke untersucht werden. Um eine etwa vergleichbare Schülerzahl in beiden Teilstichproben zu untersuchen, wurden die drei größten Klassen M, H und N und die vier kleinsten Klassen J, E, K, und G zu jeweils einer Teilstichprobe zusammengefasst. Die durchschnittlichen Schülerzahlen betragen 23 bzw. 15 Schüler. In beiden Teilstichproben wurden Klassen aus verschiedenen Schulstandorten einbezogen, bei denen unterschiedliche Vermittlungstechniken und verschiedene Lehrwerke eingesetzt wurden (siehe auch Tabellen 19, 20).

10.5.2 Ausgangssituation

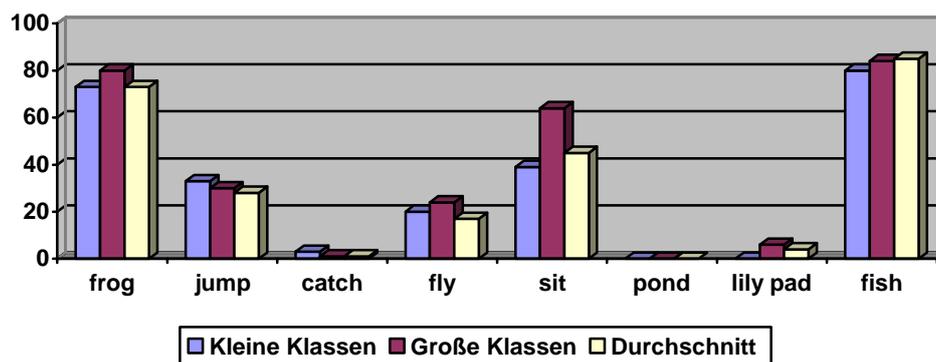


Abb. 25: Ergebnisse des ersten Tests in den Teilstichproben zur Klassengröße

Die Ausgangssituation war sehr ausgeglichen. In beiden Teilstichproben wurden mit Ausnahme des Wortes *sit* im ersten Test Werte erreicht, die relativ nahe am Durchschnitt der Experimentalgruppe liegen. Für *frog*, *fly*, *lily pad* und *fish* waren die Ergebnisse der großen Klassen etwas besser als die der kleinen Klassen.

	J	E	K	G	Abs.	%
Vermittlung	Frontal Demonstration	Gruppenarbeit	Frontal Demonstration	Gruppenarbeit		
Schule	Kleinstadt	Großstadt	Dorf	Kleinstadt		
Lehrwerk	<i>Playway</i>	<i>Playway</i>	<i>Fun and action</i>	<i>Keystones</i>		
<i>jump</i>	12	1	1	7	21	33
<i>catch</i>	0	0	2	0	2	3
<i>fly</i>	9	1	2	1	13	20
<i>sit</i>	8	3	5	9	25	39
<i>pond</i>	0	0	0	0	0	0
<i>lily pad</i>	0	0	0	0	0	0
<i>fish</i>	15	15	14	9	51	80

Tabelle 19: Kleine Klassen Test 1

	M	H	N	abs	%
Vermittlung	Frontal Demonstration	Gruppenarbeit	Partnerarbeit		
Schule	Dorf	Kleinstadt	Dorf		
Lehrwerk	<i>Playway</i>	<i>Keystones</i>	<i>Bumble bee</i>		
<i>frog</i>	23	17	16	56	80
<i>jump</i>	4	6	11	21	30
<i>catch</i>	0	0	1	1	1
<i>fly</i>	4	5	8	17	24
<i>sit</i>	5	19	21	45	64
<i>pond</i>	0	0	0	0	0
<i>lily pad</i>	0	4	0	4	6
<i>fish</i>	18	17	24	59	84

Tabelle 20: Große Klassen Test 1

10.5.3 Auswertung der Verlaufsdiagramme

Für das Wort *frog* sind die Verlaufsdiagramme der beiden Teilstichproben nahezu identisch. In den zweiten und dritten Tests wurden Ergebnisse nahe 100% erreicht. Die Aussagekraft dieser Werte für den Effekt der Nutzung von Gesten ist relativ gering, da die Vollständigkeit bei der Aneignung keinen Entwicklungsspielraum nach oben lässt. Bei *jump* waren die Ausgangswerte beider Teilstichproben etwa gleich. Die großen Klassen erreichten einen höheren Kenntniszuwachs. Das Ergebnis des zweiten Tests wurde von den großen Klassen im dritten Test wieder erreicht, während bei den kleineren Klassen eine fallende Tendenz zu verzeichnen war. Bei *catch* waren die Ausgangswerte ebenfalls ähnlich. Zum zweiten Test gab es in beiden Teilstichproben einen deutlichen Zuwachs richtiger Ergebnisse. Gegen Ende des Schuljahres fiel der Wert für die kleinen Klassen fast auf das Ausgangsniveau zurück. Bei den großen Klassen kam es zu einem weiteren Anstieg, so dass letztlich ein um fast 50% besseres Ergebnis als bei den kleinen Klassen erreicht wurde. Auch bei *fly* erreichten die großen Klassen, ausgehend von einem ähnlichen Ausgangswert wie die kleinen Klassen, einen deutlich höheren Zuwachs an Kenntnissen. Das Wort *sit* war im ersten Test in den kleinen Klassen weniger bekannt als in den großen Klassen. Der Wert der großen Klassen für *sit* lag im dritten Test deutlich über dem der kleinen Klassen. Der Kenntniszuwachs der beiden Teilstichproben war mit 18% bzw. 19% etwa gleich. Das Wort *pond* war vor der Erarbeitung des Liedes keinem Schüler bekannt. Wie in allen anderen bisher unter verschiedenen Gesichtspunkten beschriebenen Teilstichproben war der Aneignungsgrad für dieses Wort vergleichsweise gering. Die kleinen Klassen erreichten hier einen relativ hohen Zuwachs von 26%, die großen Klassen von 16%. *Lily pad* war zu Beginn der Untersuchungen keinem Schüler der kleinen Klassen und nur wenigen Schülern der großen Klassen bekannt. In beiden Teilstichproben gab es zum zweiten Test einen sehr hohen Zuwachs an Kenntnissen von 55% bzw. 65%. In den großen Klassen konnte dieses Ergebnis im dritten Test wieder erreicht werden, während in den kleinen Klassen die Anzahl der richtigen Antworten abnahm. Dem Wort *fish* ordneten bereits vor der Erarbeitung des Liedes die Mehrzahl der Schüler die deutsche Bedeutung richtig zu. Die kleinen Klassen erreichten zum Schuljahresende einen Aneignungsgrad von 100%. In den großen Klassen lag das Ergebnis des zweiten Tests ebenfalls nahe 100%, das des dritten Tests jedoch nur noch bei 90%.

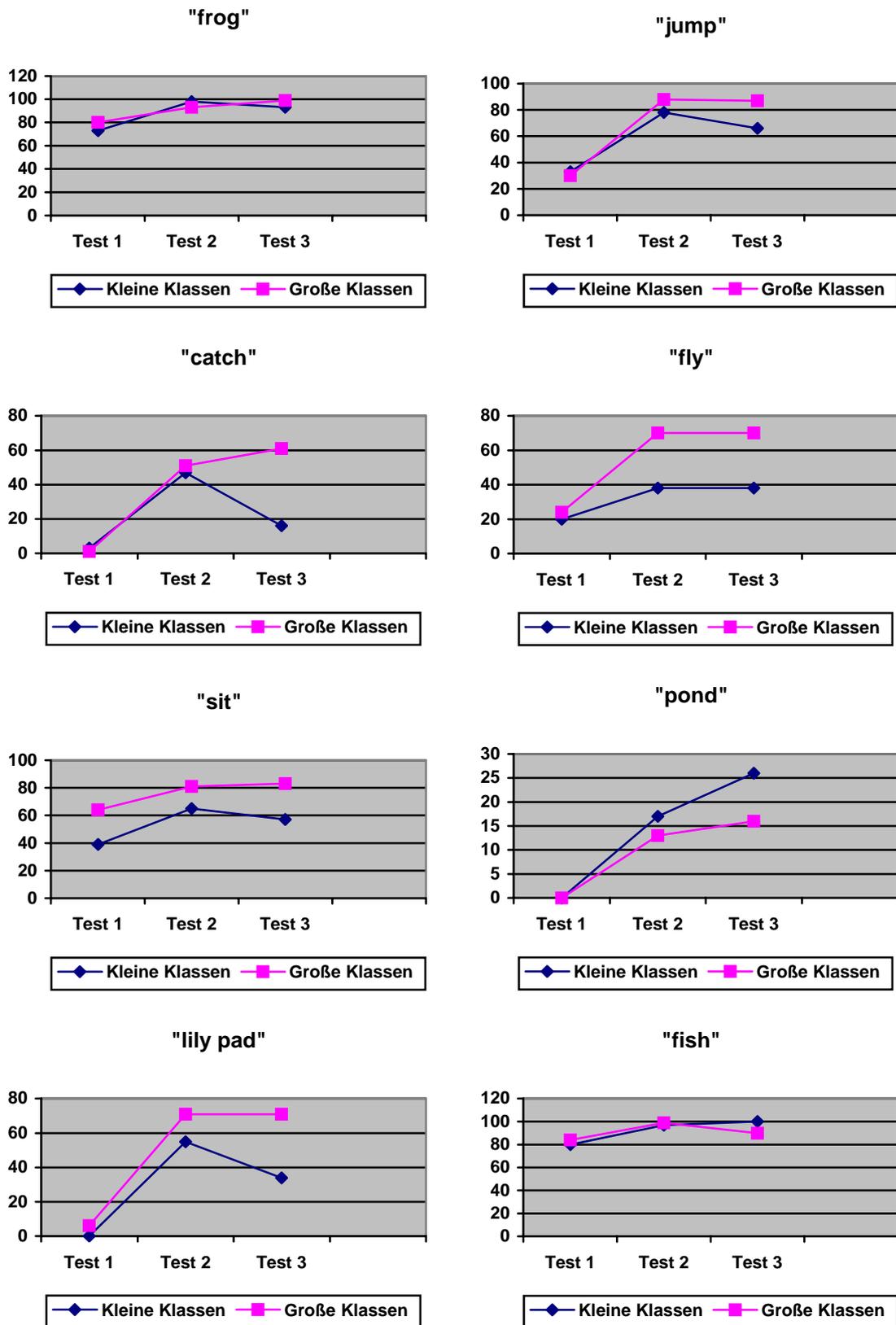


Abb. 26: Verlauf der Aneignung der getesteten Wörter in den Teilstichproben zur Klassenstärke

10.5.4 Stand nach dem dritten Test

Die aus den drei größten Klassen der Experimentalgruppe gebildete Teilstichprobe erreichte bei den Wörtern *jump*, *fly*, *catch*, *sit* und *lily pad* deutlich bessere Ergebnisse als die aus den vier kleinsten Klassen gebildete Teilstichprobe. Die kleinen Klassen erreichten bei *frog*, *pond* und *fish* ähnliche oder bessere Ergebnisse als die großen Klassen.

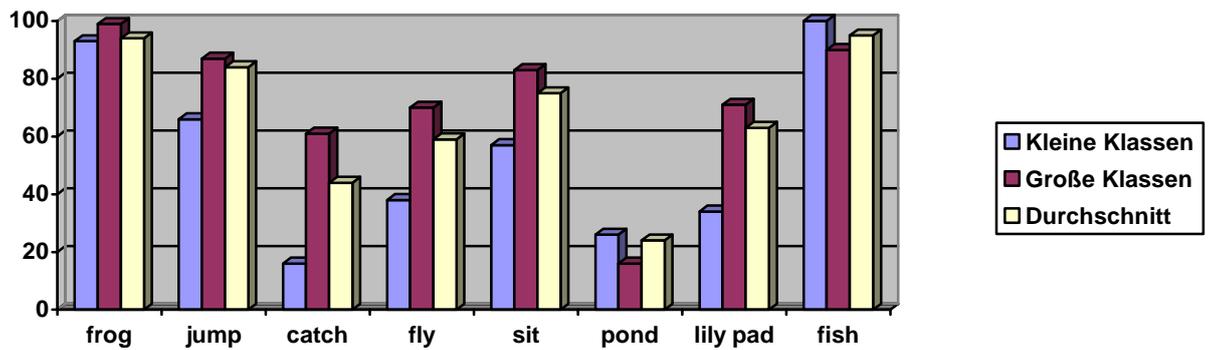


Abb. 27: Ergebnisse des dritten Tests in den Teilstichproben zur Klassengröße

	M	H	N	Insg.	%
Vermittlung	Frontal Demonstration	Gruppenarbeit	Partnerarbeit		
Schule	Dorf	Kleinstadt	Dorf		
Lehrwerk	<i>Playway</i>	<i>Keystones</i>	<i>Bumble bee</i>		
Gesamt	23	22	25	70	100
<i>frog</i>	23	22	24	69	99
<i>jump</i>	23	14	24	61	87
<i>catch</i>	22	9	12	43	61
<i>fly</i>	19	15	15	49	70
<i>sit</i>	18	17	23	58	83
<i>pond</i>	5	0	6	11	16
<i>lily pad</i>	18	17	15	50	71
<i>fish</i>	19	19	25	63	90

Tabelle 21: Große Klassen Test 3

	J	E	K	G	Insg.	%
Vermittlung	Frontal, Dem.	Gruppenarbeit	Frontal, Dem.	Gruppenarbeit		
Schule	Kleinstadt	Großstadt	Dorf	Kleinstadt		
Lehrwerk	<i>Playway</i>	<i>Playway</i>	<i>Fun and action</i>	<i>Keystones</i>		
Gesamt	15	15	15	17	61	100
<i>frog</i>	15	14	14	17	57	93
<i>jump</i>	15	8	10	16	40	66
<i>catch</i>	7	2	1	7	10	16
<i>fly</i>	13	8	1	8	23	38
<i>sit</i>	12	12	2	13	35	57
<i>pond</i>	8	6	2	5	16	26
<i>lily pad</i>	12	6	3	10	21	34
<i>fish</i>	15	15	14	17	61	100

Tabelle 22: Kleine Klassen Test 3

Bei *fish* und *frog* bildete die Klangähnlichkeit den wichtigsten Anhaltspunkt für die Zuordnung der deutschen Bedeutung, bei *pond* konnten weder Klangähnlichkeit noch gestische Darstellung als Anhaltspunkt genutzt werden. Dagegen spielte die gestische Darstellung bei den von den größeren Klassen besser angeeigneten Wörtern *jump*, *catch*, *fly*, *sit* und *lily pad* eher eine Rolle in der Bedeutungszuordnung. Möglicherweise nahmen gemeinschaftliche Aktivitäten wie *action songs* aus unterrichtsorganisatorischen Gründen in größeren Klassen einen breiteren Raum ein. Da die pro Schüler zur Verfügung stehende Zeit der Lehrkraft und oft auch die Bewegungsfreiheit im Klassenraum geringer waren als bei kleineren Klassen, wurden *action songs* eingesetzt, um alle Schüler zum bewegten Lernen und zur Sprachproduktion anzuregen. In allen in die Untersuchung einbezogenen großen Klassen förderte die Sitzordnung der Schüler frontal mit Blickrichtung zur Tafel den Blickkontakt zur Lehrkraft, so dass die Aufmerksamkeit verstärkt auf das Lehrervorbild, speziell auf die während des *action songs* ausgeführten Gesten in Verbindung mit dem zu erwerbenden Vokabular, gerichtet war.

10.5.5 Einzelfall „Klasse K“

Mit der Beschreibung des Einzelfalles Klasse K wird nach Erklärungen gesucht, warum der Aneignungsprozess unter den vermeintlich äußerst günstigen Bedingungen einer geringen Klassenstärke nicht befriedigend verlief. Die Klasse K gehörte zu einer Schule in einer Gemeinde mit etwa 600 Einwohnern und wurde von 16 Kindern aus den umliegenden Orten besucht. Sowohl die Außenanlagen als auch die Räumlichkeiten der Schule erschienen im Verhältnis zur Schülerzahl sehr großzügig. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis war familiär und vertrauensvoll. Das Kollegium der Schule zeigte sich aufgeschlossen gegenüber den aktuellen

Entwicklungen im Bildungssystem, erprobte neue Unterrichtsformen und beteiligte sich an überregionalen Projekten. Die Englischlehrerin der Klasse engagierte sich sehr für ihr Fach und nahm regelmäßig an Fortbildungsveranstaltungen teil. Sie unterrichtete nach dem Lehrwerk *Fun and Action*, bezog aber auch verschiedene andere Materialien in den Unterricht ein. Persönlich bevorzugte sie in ihrem Unterricht Aktivitäten wie Spiele und *action songs*. In der Klasse K arbeitete sie nach eigener Aussage sehr viel mit Mimik und Gestik, „da es eine eher leistungsschwache Klasse ist“. In einer Unterrichtsbeobachtung wirkte die Klasse sehr freundlich und aufgeschlossen, andererseits eher zurückhaltend und teilweise etwas unbeholfen in ihren sprachlichen Äußerungen. Der *Frog rap* wurde eingeführt wie im entsprechenden Lehrerband vorgeschlagen: Nach dem Hören des Liedes und kurzem Gespräch über den Inhalt demonstrierte die Lehrerin die Bewegungen und forderte die Kinder zum Nachahmen auf. Die Lehrerin empfand den Text als relativ einfach und beobachtete, dass den Kindern die Melodie gefiel und sie viel Spaß an dem Lied hatten. Die Lehrerin äußerte im Gespräch, dass sie den Eindruck hätte, die Kinder würden sich so sehr auf die Bewegungen konzentrieren, dass sie darüber das Singen vernachlässigten.

Vor der Erarbeitung des Liedes erkannten fast alle Kinder die Wörter *frog* und *fish*. Diese waren bis dahin im Unterricht noch nicht verwendet worden, so dass hier offenbar vom Klang auf die Bedeutung geschlossen wurde. Alle anderen Wörter waren nicht bzw. nur einzelnen Schülern bekannt. Im zweiten Test erreichte die Klasse K bei den Wörtern *frog*, *jump* und *fish* durchschnittliche Werte. Für *catch*, *fly*, *sit*, *pond* und *lily pad* lagen die Ergebnisse deutlich unter dem Durchschnitt der Experimentalgruppe. Im dritten Test kam es bei allen Wörtern außer bei *fly* und *fish* zu einem weiteren Rückgang der Werte, so dass bei *catch*, *fly* und *sit* schließlich sogar ein geringerer Kenntnisstand als vor der Arbeit mit dem Lied zu verzeichnen war.

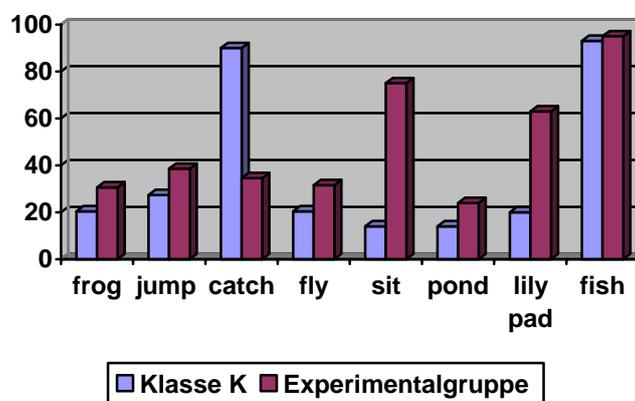


Abb. 28: Ergebnisse des dritten Tests der Klasse K im Vergleich zum Durchschnitt der Experimentalgruppe

Drei der leistungsstärksten Kinder der Klasse waren von der Lehrerin für eine Videoaufnahme und Befragung ausgewählt worden. Die Kinder waren sehr aufgeregt, als sie vor der Kamera singen und tanzen sollten. Erst bei der dritten Wiederholung des Textes war in etwa zu erkennen, wie die Klasse das Lied eingeübt hatte, weil anfangs einige Gesten gar nicht ausgeführt oder der falschen Zeile im Lied zugeordnet worden waren. In der anschließenden Befragung wurde deutlich, dass sich die Kinder den Beginn des Liedes mit den Gesten für *frog* und *jump* sowie die Bewegung für *fish* relativ sicher angeeignet hatten. Die Geste für *catch a fly*, das In-die Hände-Klatschen, wurde erst bei der Wiederholung des Textes ausgeführt und von den Kindern interpretiert als „das Maul vom Frosch“ und „...wenn der

Frosch ins Wasser hüpft.“ Eine Geste für *sit* führten die Kinder während der Videoaufnahme nicht aus und konnten sich auch nicht erinnern, sich im Unterricht während des Liedes hingehockt oder –gesetzt zu haben. Die Kinder wirkten bei der Ausführung der Gesten generell unsicher. Entsprechend können aus einer Fehleranalyse des zweiten und dritten Tests kaum Rückschlüsse auf Interpretationen der zu erlernenden Wörter mit Bezug zu den ausgeführten Gesten gezogen werden. Fehldeutungen wie „klatschen“ für *catch* waren selten. Meist versuchten die Kinder, innerhalb des gegebenen Kontextes zu raten. Beispielsweise wurden „Spinne“, „Biene“ und „Wespe“ als Bedeutung von *catch* zugeordnet, wobei „Biene“ als häufig genanntes Tier von Kindern im Erstspracherwerb oft als Sammelbegriff für fliegende Insekten verwendet wird. Die Lehrerin hatte angenommen, dass sich die Wörter in Verbindung mit den Bewegungen besser einprägen würden. In Auswertung der Testergebnisse stellte sie fest, dass „die Kinder ... einigen Wörtern überhaupt keinen Sinn bzw. Bild zuordnen“ konnten. Den Kenntniszuwachs bei *jump* erklärte sie damit, dass das Wort durch das „Spielen“ des Liedes mit viel Spaß eingepreßt wurde. Alle anderen Wörter hatte sie vorher im Unterricht noch nicht verwendet, was zu den Schwierigkeiten der Kinder beigetragen haben könnte. Eine Häufung weniger guter Sprachlerner, von der Lehrerin als „eher leistungsschwache Klasse“ umschrieben, könnte ein weiterer Grund für die unterdurchschnittlichen Ergebnisse der Klasse sein. Inwieweit die familiäre und vertrauensvolle Atmosphäre im Unterricht die Anspannung der Kinder soweit verringert hatte, dass der Leistungsgedanke nahezu vollständig in den Hintergrund geraten war, kann aufgrund der nicht ausreichenden Datenlage nicht geklärt werden.

10.5.6 Einzelfall „Janine“

Janine besuchte die Klasse G, die mit 16 Schülern relativ klein war. Janines geistige und körperliche Entwicklung verlief altersgerecht. Sie wurde mit sechs Jahren eingeschult. Sowohl im muttersprachlichen als auch im mathematischen Bereich gehörte sie zu den leistungsschwächeren Schülern. Sie war leicht ablenkbar und wenig anstrengungsbereit. Es bereitete ihr Schwierigkeiten, den Inhalt von Texten zu erfassen und Zusammenhänge zu verstehen. Freude und Erfolg hatte sie im Musikunterricht, da sie gern sang und sich zur Musik bewegte. Janine nahm mit Interesse am Englischunterricht teil. Die angebotenen Aktivitäten wie Singen und rhythmisches Bewegen, Malen oder Anhören von Geschichten kamen ihrer Interessenlage entgegen. Während sie zu Beginn des Schuljahres äußerte „Ich lerne Englisch, weil es Pflicht ist.“, war ihre Motivation gegen Ende des Schuljahres „... weil es mir sehr viel Spaß macht.“ Diese Entwicklung war erfreulich, machte aber deutlich, dass Janine ihren geringen Kenntniszuwachs nicht selbstkritisch einschätzte oder gar nicht bemerkte.

Die gestische Darstellung des *Frog rap* wurde in Janines Klasse in Gruppen erarbeitet. Janines Gruppe arbeitete wenig zielgerichtet und kam zu keinem Resultat. Es mangelte vermutlich am Textverständnis als auch am Engagement, beim Lehrer nachzufragen oder sich selbst Gedanken zu machen. Da am Ende der Stunde alle anderen Gruppen ihre Version des *Frog rap* vorführen konnten, wurde Janines Gruppe angeregt, außerhalb des Unterrichts weiter an der Aufgabe zu arbeiten. Die Initiative dazu ging allerdings nicht von Janine, sondern von einer Mitschülerin aus. Die Klasse akzeptierte die Sonderregelung für Janines Gruppe. Das Ergebnis wurde in der nächsten Englischstunde präsentiert. In der Folgezeit beteiligte sich Janine mit Freude am gemeinsamen Gesang des Liedes und eignete sich die Bewegungsabläufe sicher an. Im ersten Test konnte Janine den klangähnlichen Wörtern *frog* und *fish* sowie dem aus der Unterrichtssprache bekannten *sit* die deutsche Bedeutung richtig zuordnen. Für den zweiten Test liegen keine Ergebnisse vor, weil Janine in dieser Zeit wegen Krankheit nicht am Unterricht teilnahm. Der dritte Test zeigte, dass Janine durch die Arbeit

mit dem Lied nur einen geringen Zuwachs an Kenntnissen erreicht hatte.

	<i>frog</i>	<i>jump</i>	<i>catch</i>	<i>fly</i>	<i>sit</i>	<i>pond</i>	<i>lily pad</i>	<i>fish</i>
Test 1	X	-	-	Fleisch	X	-	-	X
Test 2	/	/	/	/	/	/	/	/
Test 3	X	X	Du	-	X	sehen	Holle ich	

Tabelle 23: Janines Testergebnisse

Inwieweit die Aneignung von *jump* als auch die Fehlinterpretation von *catch* als „du“ (Zeigegeste bei *Who is that?*) eine Folge des Einsatzes von Gesten waren, lässt sich nur vermuten. Entsprechende Hinweise von Janine selbst gab es wenige, da sie sich im Unterrichtsgespräch bzw. Interview kaum äußerte. Obwohl sie „Lieder singen“ als eine bevorzugte Aktivität im Englischunterricht genannt hatte, konnte sie sich nur an vergleichsweise wenige Lieder erinnern:

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Janine: Das ABC,...das mit dem frog....

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Janine: No.

Eine detaillierte Nachfrage zum Effekt von Gesten erbrachte kein Ergebnis, sei es, weil Janine diese nicht bewusst als Lernhilfe wahrgenommen hatte, sei es, weil sie nicht in der Lage war, ihre Meinung in Worte zu fassen. Janine konnte offenbar kaum von den günstigen Bedingungen in einer Klasse mit geringer Schülerzahl profitieren. Zusätzlich eingeräumte Zeit, Verständnis seitens der Mitschüler und individuelle Zuwendung durch die Lehrkraft führten nicht dazu, dass Janine beim Erwerb des Vokabulars mit Hilfe der Gesten deutliche Fortschritte machen konnte.

10.5.7 Zusammenfassung

In den untersuchten zahlenmäßig stärkeren Klassen wurden in der Arbeit mit gestischen Darstellungen des zu erwerbenden Vokabulars größtenteils bessere Ergebnisse erzielt als in den zahlenmäßig kleineren Klassen. Vermutlich konzentrierten sich die Schüler in größeren Klassen bei der Darstellung des Liedes gewohnheitsmäßig stärker auf das gemeinschaftliche Lernen und die Lehrkraft als Vorbild. Möglicherweise nutzten die Schüler größerer Klassen außersprachliche Mittel generell selbständiger und effektiver, während in kleineren Klassen mehr Zeit zur Verfügung stand, um auf die Schüler individuell einzugehen und Rückfragen zu klären. Der Kenntniszuwachs durch den Einsatz gestischer Darstellungen von *action songs* wurde nicht notwendigerweise negativ beeinflusst, je größer die Klasse war. Das am Prinzip des *TPR* orientierte Vorgehen schien sich für größere Klassen anzubieten. Beim gemeinsamen Singen produzierten die Kinder selbst das Signalwort für die auszuführenden Handlungen. So wurden viele Schüler gleichzeitig zur Sprachproduktion in Verbindung mit der entsprechenden Gestik angeregt. In den meisten größeren Klassen waren eine gute Disziplin und eine starke Orientierung auf die Lehrkraft zu beobachten, was möglicherweise den Vokabelerwerb förderte. In Einzelfälle konnte gezeigt werden, dass auch scheinbar günstige äußere Bedingungen, in diesem Fall die geringe Klassenstärke und intensive individuelle Zuwendung, weniger gute sprachliche Fähigkeiten und geringe Anstrengungsbereitschaft nicht unbedingt kompensieren.

11 Analyse der Ergebnisse ausgewählter Einzelfallstudien

11.1 Ziele und Vorgehensweise

Der Fremdsprachenunterricht wird nach Edmondson/House (2000: 26) durch einen Komplex miteinander interagierender Faktoren bestimmt. Soziopolitische Faktoren, die Lehr- und Lernumgebung, wissenschaftliche und personenbezogene Faktoren wirken zusammen, ohne dass dabei eine Bedeutungshierarchie gegeben ist. Trotzdem erscheint es sinnvoll, die Relevanz einzelner ausgewählter Faktoren zu überprüfen. Im folgenden Kapitel wird der Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale Sprachlerneignung, Motivation, Verhaltensbesonderheiten, Interessen und Geschlecht auf die Nutzung von Gesten für den Wortschatzerwerb diskutiert. Dazu wurden einzelne Lerner anhand bestimmter Kriterien zu Gruppen zusammengefasst und ihre Ergebnisse beim Erwerb des relevanten Wortschatzes in Beziehung zum zu untersuchenden Persönlichkeitsmerkmal gesetzt. Es sollen mögliche Zusammenhänge zwischen dem jeweiligen Persönlichkeitsmerkmal und der Nutzung von Gesten für den Wortschatzerwerb dargestellt werden.

11.2 Sprachlerneignung

Nach Klein (2001: 266) ist die Sprachlerneignung eine an mehreren Faktoren festgemachte und durch Tests feststellbare Disposition zum (Fremd-)Sprachenlernen. Die gegebenen Bedingungen erlaubten jedoch lediglich, die Sprachlerneignung anhand bestimmter Indizien einzuschätzen. Unter einem guten Sprachlerner (Kinder mit guter Sprachlerneignung, sprachbegabte Kinder) sollen Kinder verstanden werden, auf die die folgenden Kriterien zutreffen:

- fallen durch hervorragende Leistungen in Diktat, Aufsatz, Sprachbetrachtung und Konversation auf
 - verfügen über einen sehr differenzierten Wortschatz;
 - sind sprachlich kreativ und spielen mit der Sprache;
 - lernen gern und leicht Gedichte und Liedtexte;
 - drücken sich schriftlich gewandt, ausgefeilt und flüssig aus;
 - lesen sehr viel, auch anspruchsvolle Lektüre;
 - haben schon früh mit dem Lesen begonnen
- (www.salzmannschule.de/html/ko_auswahl.htm).

Aus den vorliegenden Einzelfällen wurden als gute Sprachlerner diejenigen ausgewählt, bei denen

- der Klassenlehrer und/oder der Englischlehrer für den muttersprachlichen Bereich bzw. für Englisch eine gute Sprachlerneignung vermutete;
- Äußerungen im Unterricht, bei schriftlichen Befragungen oder beim Interview auf eine gute Sprachlerneignung schließen ließen;
- gegebenenfalls die Eltern eine sprachliche Begabung für wahrscheinlich hielten.

Weniger gute Sprachlerner hatten häufig Probleme bei der Aneignung der Muttersprache. Sie äußerten sich im Unterrichtsgespräch und im Interview weniger ausführlich und weniger differenziert. Sie selbst oder ihre Eltern hielten sie auf anderen Gebieten für begabt. In der Durchführung der Untersuchungen zeigte sich, dass Daten von weniger guten Sprachlernern aufgrund zum Teil unregelmäßigen Unterrichtsbesuchs und geringerem

Engagements der Eltern schwieriger zu erheben waren. Die folgenden Tabellen erfassen gute und weniger gute Sprachlerner, die Anzahl ihrer richtigen Antworten in den Vokabeltests, ihre Äußerungen zum Einfluss von Gesten und anderen Strategien beim Wortschatzerwerb. Die Daten wurden aus Tests, Interviews und Unterrichtsbeobachtungen gewonnen und sind in den Anlagen für die einzelnen Kinder dargestellt:

	Test 1	Test 2	Test 3	„Um die Wörter zu merken, helfen die Gesten...“	Andere Strategien
Christin	4	5	5	...überhaupt nicht“	
Franzi	1	6	8	...ja, schon.“	
Lina	3	7	6	...ein bisschen, nicht viel, bei <i>jump</i> “	Klangähnlichkeit, Sprachgefühl
Michelle	6	6	6	...Ja, bei <i>fish</i> und <i>frog</i> .“	Erfragen
Miriam	2	5	6	...nicht, machen aber Spaß“	Klangähnlichkeit, Einordnung in Kontext
Ngoc	1	5	6	...Ja, bei Schultern und <i>head</i> “	Aufschreiben, Nachsprechen
Nina	3	8	8	...Hm, na ja...eigentlich schon.“	Klangähnlichkeit
Theresa	5	7	7	..Ich finde das Frosch-Lied blöd.“	Erfragen, Nachschlagen
Chris	3	5	7	Keine Aussage (Kontrollgruppe)	Erfragen, Nachschlagen
Daniel	5	5	/	...bei <i>fish, catch, pond</i> “	Erfragen
Domenic	4	6	6	Keine Aussage (Kontrollgruppe)	Erfragen, Nachschlagen
Jacob	4	6	7	...bei <i>lily pad</i> und <i>jump</i> “	Klangähnlichkeit
Philipp	3	7	7	Keine Aussage	Klangähnlichkeit

Tabelle 24: Gute Sprachlerner

	Test 1	Test 2	Test 3	„Um die Wörter zu merken, helfen die Gesten...“	Andere Strategien
Annett	2	4	4	...bei <i>lily pad</i> “	Klangähnlichkeit
Janine	3	/	4	...nicht“	
Benjamin	1	3	3	Keine Aussage	Klangähnlichkeit
Markus	2	3	1	...bei Fisch, Frosch und Fliege“	
Simeon	2	5	4	...nicht“	

Tabelle 25: Weniger gute Sprachlerner

Die guten Sprachlerner konnten in mehreren Fällen bereits im ersten Test bessere Ergebnisse erreichen, da sie offenbar mehr Informationen aus dem bisherigen unterrichtlichen Kontext als auch aus der außerunterrichtlichen Umgebung aufgenommen hatten. Besonders deutlich wurde dies bei Benjamin, Markus und Annett einerseits und Michelle, Daniel und Jacob andererseits. Obwohl diese Schüler dieselbe Klasse besuchten und denselben Unterricht erhalten hatten, erreichten sie ein bis zwei bzw. vier bis sechs richtige Antworten im ersten Test. Waren die Kenntnisse der guten Sprachlerner gering, beispielsweise bei Franzzi, Miriam und Ngoc, konnte im Verlauf der Arbeit mit dem Lied ein bedeutender Zuwachs an richtigen Antworten erreicht werden. Weniger gute Sprachlerner mit ähnlichen Werten im ersten Test erreichten einen Zuwachs von maximal zwei weiteren richtigen Antworten. Die Kinder wurden befragt, ob sie anhand von Fotos, die während der Vorführung des Liedes gemacht worden waren, die jeweils gestisch dargestellte Redewendung identifizieren konnten.



- Jacob: Das ist eben grad die Stelle wo man *Who is that?* sagen soll.
- Christin: Wo die grad das zeigen.
- Annett: Keine Ahnung.
- Max: Das ist das Ende vom Lied.
- Markus: Kommt das nach dem Klatschen?

Abb. 29: Kommentare der Kinder zu Foto 9/13: *Who is that?*

Die weniger guten Sprachlerner antworteten oft in kurzen, zum Teil Ein-Wort-Sätzen. Sie konnten sich in relativ wenigen Fällen an die inhaltliche Bedeutung der Geste erinnern und sehr selten das entsprechende englische Wort reproduzieren:

L: Kannst du dich an das Lied erinnern?

Annett: Ja, an diesen Frosch.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Annett: Wo der Frosch auf dem Seeblatt saß.

Foto 8: *jump*

Annett: Wo sie dann hochspringen.

L: Weißt du, wie das auf Englisch heißt?

Annett: Nee.

Foto 9: *Who is that?*

Annett: Keine Ahnung.

Foto 11: *catch/fish*

Annett: Schwimmen.

L: Kannst du erkennen, welches Lied das ist?

Simeon: Ehm,...*frog?*

Foto 1: *jump*

Simeon: Oh,... wo sie hüpfen.

L: Wie heißt das im Lied?

Simeon: Weiß nicht mehr.

Gute Sprachlerner äußerten sich oft ausführlicher und beschrieben zum Teil sehr differenziert den Kontext der entsprechenden Geste, ergänzt durch eigene Vorstellungen. In manchen Fällen verselbständigte sich die eigene Vorstellung von der Bedeutung der Geste, so dass es zu Fehlinterpretationen kam. Im folgenden Beispiel deutete die Schülerin die formabbildende Geste für *lily pad* als bewegungsabbildende Geste für *swim*, ein Wort, das zwar ihren bildhaften Vorstellungen vom Kontext des Liedes entsprach, aber im Lied selbst nicht vorkam :

L: ... Ihr habt hier diese Bewegung gemacht (mit beiden Händen Kreis um den Körper). Was sollte das denn sein?

Franzi: Ehm, .. das soll zeigen, dass wir in diesen Blättern,...die auf dem Wasser schwimmen,..., Seerosen,..., dass wir da drinne sind...ehm...schwimmen.

Häufiger als die weniger guten Sprachlerner waren die guten Sprachlerner in der Lage, die dargestellte Redewendung spontan auf Englisch zu reproduzieren:

L: Erkennst du, welches Lied das ist?

Philipp: *I'm a frog.*

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Philipp: *When I see in the pond on a lily pad.*

Foto 8: *jump*

Philipp: *Catch a fly...nee,...jump.*

Foto 9: *Who is that?*

Philipp: *Who is that?* Das darunter ist das mit dem Fisch.

Im Unterrichtsgespräch wurden die Ergebnisse der Tests besprochen. Die Kinder äußerten sich zum Schwierigkeitsgrad der Wörter und zu ihren Lerntechniken. Sowohl bei den guten als auch bei den weniger guten Sprachlernern gab es Kinder, die einen unterstützenden Effekt der Gesten anzweifelten oder sogar entschieden verneinten:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Simeon: Fisch, Frosch.

L: Warum?

Simeon:

L: Helfen dir die Bewegungen, dir die Wörter zu merken?

Simeon: Nein.

L: Und Mirjam, fällt dir eine Bewegung ein? ...Hilft dir das überhaupt?

Mirjam: (sehr bestimmt) Nee!

Bei den guten Sprachlernern war an ihrer Wortwahl und Ausdrucksweise eine teilweise eher distanzierte Einstellung zur Verwendung von Gesten zu erkennen:

Foto 1: *jump*

Lina: Ach ja, dieses komische Froschlied.

Selten brachten die Schüler ihre Ablehnung so deutlich zum Ausdruck wie Theresa in der ersten schriftlichen Befragung: „Ich finde das Froschlied blöd.“ (Abb. 30) oder Lina: „Nicht so gut fand ich bis jetzt *das wir was vorspielen mussten*“.

Englisch lernen finde ich



Am besten gefällt mir in Englisch

- Etwas malen
- Etwas vorspielen
- Geschichten von der CD hören
- Englische Wörter lesen oder schreiben
- Lieder singen

Nicht so gut fand ich bis jetzt

Ich finde das Froschlied blöd!

I'm a girl boy.

I'm 8 9 10.

Abb. 30: Theresa – erste Befragung

Obwohl die Gespräche möglichst entspannt und ergebnisoffen geführt wurden, war doch aus dem wiederkehrenden Schwerpunkt „Gesten in *action songs*“ für die Schüler zu vermuten, dass die Lehrkraft bestimmte Meinungen erwartete. Eine Schülerin vertraute ihre Bedenken

vor der Befragung der Klassenlehrerin an, indem sie fragte, „ob man da die Wahrheit sagen darf“ (Anlagen Franzi). Letztlich schienen die Äußerungen der guten Sprachlerner einen Kompromis darzustellen zwischen sozial erwünschter und ehrlicher eigener Meinung:

L: Haben dir die Bewegungen geholfen, dir die Wörter zu merken?

Mitschüler: Bisschen, nicht viel...äh, bei *jump*.

Lina: Auch bei *jump*, und fertig.

Mirjam: Nee, also die Lieder und die englischen Wörter helfen mir schon sehr viel dabei,als Bewegungen.

L: Also, du brauchst nicht die Bewegungen unbedingt dazu?

Mirjam: Nein, aber...es macht auch Spaß, die Bewegung.

Den weniger guten Sprachlerner war offenbar kaum bewusst, dass Gesten als Lernhilfe genutzt werden könnten. Versuche, sie zur Reflexion darüber anzuhalten, brachten keine aussagekräftigen Ergebnisse. Als alternative Strategien zur Bedeutungszuordnung wurde sowohl von guten als auch von weniger guten Sprachlernern am häufigsten das Erkennen von Klangähnlichkeiten mit dem Deutschen genannt. Gute Sprachlerner nutzten darüber hinaus von sich aus die Schriftsprache in Nachschlagewerken oder didaktischen Spielen und befragten Eltern, Geschwister oder Lehrkräfte. Dieses zum Teil effizientere Vorgehen wurde in den beschriebenen Einzelfällen häufiger von den Schülern der Kontrollgruppe erwähnt, für die der Umgang mit Gesten kein explizites Thema war. Gute Sprachlerner schienen in ihrer geistigen Entwicklung so weit fortgeschritten zu sein, dass sie tendenziell das indirekte Lernen als nicht mehr altersgemäß empfanden und Lerntechniken bevorzugten, die schnell und eindeutig zur Lösung eines Problems beitragen. Eine Überbetonung des kinästhetischen Lernens führte bei einigen dieser Schüler zu Konflikten und Demotivierung. Die Lerner, beispielsweise Chris und Daniel, demonstrierten im Lauf des Schuljahres zunehmend Desinteresse oder Ablehnung, was schließlich Disziplinprobleme und erhebliche Störungen des Unterrichts zur Folge hatte.

11.3 Motivation

Motive sind Beweggründe des Handelns, sie sind mit der Befriedigung bestimmter Bedürfnisse eng verknüpft. Intrinsisch motivierte Tätigkeiten werden aus einem inneren Antrieb des Lerners heraus ausgeführt. Das können die Identifikation mit Menschen des Zielsprachenlandes oder die Freude an den Sprachlernaktivitäten sein. Extrinsisch motiviert sind Lerner, die vorrangig lernen, um beispielsweise eine Anerkennung von Außenstehenden in Form von Lob oder guten Noten zu erhalten oder um Bestrafungen zu vermeiden (Brown 2000: 164). Komplexe Tätigkeiten wie das Lernen beruhen zumeist auf mehreren gleichzeitig wirkenden Motiven. Sie bilden das System der Handlungsmotivation des Menschen (Petrowski 1974: 119). Nach Edmondson/House (2000: 204) besteht Motivation aus dem Grad der Anstrengung, dem Wunsch, ein Ziel zu erreichen und verschiedenen Einstellungen. Die Motivation bestimmt zusammen mit anderen personenbezogenen Merkmalen wie Alter und Intelligenz, welcher Gebrauch von den vorhandenen Lernmöglichkeiten gemacht wird (Edmondson/House 2000: 24). In den Einzelfallstudien wurde versucht, die Gründe für das Englischlernen und die Einstellung zum Englischunterricht mittels Fragebögen kindgemäß zu erfragen. Die Antworten in den Befragungen vermittelten einen Eindruck von der Motivation der Kinder. Da der Einfluss der Motivation auf die Nutzung von Gesten für den Wortschatzerwerb nur einer von mehreren Aspekten dieser Arbeit ist, wäre der Aufwand für eine umfassendere Untersuchung zur Motivationslage unverhältnismäßig hoch gewesen.

Die von den Kindern angegebenen Gründe für das Englischlernen gruppierten sich um die Aussagen „weil es Spaß macht“, „weil es Pflicht ist“, „weil man dabei etwas lernt“ und auf weit in der Zukunft liegende Ereignisse wie „weil ich es später im Beruf brauche“ oder „weil ich es brauche, wenn ich mal nach England reise“. In den folgenden Tabellen sind nur die Einzelfälle mit einer ausreichenden Datenlage erfasst. Die Äußerungen zum Nutzen von Gesten werden wegen der einfacheren Vergleichbarkeit mit Symbolen erfasst:

- ++ Schüler äußert sich deutlich positiv
- + Schüler nennt Gesten in Einzelfällen als nützlich
- 0 Schüler ist unentschlossen oder äußert im Lauf der Untersuchungen gegenteilige Meinungen
- Schüler äußert sich deutlich negativ

11.3.1 Motivation „weil es Spaß macht“

Name	Test 1	Test 2	Test 3	Äußerung zu Gesten	Auf Fotos identifizierte Gesten
Amy	3	8	8	+	/
Ann-Kathrin	4	5	5	+	<i>I'm a frog, catch a fly, jump, lily pad, fish, Who is that?</i>
Johanna	3	3	4	++	<i>I'm a frog, sit in the pond, catch a fly, springen, Fisch</i>
Lina	3	7	6	+	<i>frog, lily pad, I catch a fly, hochspringen</i>
Lisa	4	6	6	0	<i>frog, jump, lily pad, wer is that?, fish, in the pond</i>
Maria	4	7	8	-	<i>I'm the frog, lily pad, fish, fly, hüpfen</i>
Michelle	6	6	6	+	<i>I'm the frog, lily pad, jump, who is that?, fish, klätsch a fly,</i>
Miriam	2	5	6	+	<i>jump, catch a fly, sit on a lily pad, fish</i>
Sarah	2	3	5	+	<i>I'm a frog, jump, lily pad, runterhocken, zeigen, Fisch</i>
Sophie	3	7	6	++	/
Benny	1	3	3	+	
Cezy	1	4	6	++	/
Eric	1	2	4	+	<i>frog, fish, springen</i>
Markus	2	3	1	+	<i>catch a fly, frog, Fisch, hochspringen, in die Hocke gehen</i>
Max	4	6	6	+	<i>frog, fish, Fliege klatschen, hochspringen, auf dem Seerosenblatt sitzen</i>

Tabelle 26: Motivation Spaß

Entsprechend dem Thüringer Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschul hat handlungsorientiertes, spielerisches und somit emotionales Lernen eine besondere Bedeutung im frühen Englischunterricht. Durch einen unbeschwerten Umgang mit der fremden Sprache sollen die Schüler Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen entwickeln. Die

Motivation, Englisch zu lernen, weil es Spaß macht, entspricht offensichtlich diesem vom Lehrplan gesetzten Ziel. Schüler, die angaben Englisch zu lernen, weil es ihnen Spaß macht, äußerten sich in der überwiegenden Zahl der Fälle positiv zum Einsatz von Gesten im Zusammenhang mit Liedern. Die Anzahl der richtigen Antworten in den Tests scheint jedoch nicht in direkter Beziehung zur positiven Motivation oder zum empfundenen Nutzen der Gesten zu stehen.

Die sieben Schüler, die mit sechs richtigen Antworten ein recht gutes Ergebnis erreicht hatten, äußerten sich zum Nutzen der Gesten unterschiedlich:

Cezy: „...die Bewegungen find ich schon besser als,...also, die Lieder sind auch gut, aber die Bewegungen ...das hilft mir das Lied auch zu lernen.

Lina: Auch bei *jump*, und fertig.

Maria, die im dritten Test allen Wörtern die richtige deutsche Bedeutung zuordnen konnte, meinte: „Mir hat's nicht geholfen, ich hab alles gewusst.“ Markus gab wie Maria an, Spaß am Englischunterricht zu haben. Er nannte die Gesten zumindest in einigen Fällen hilfreich, erkannte im dritten Test aber nur ein Wort (*fish*). Bei Markus steht das Testergebnis in Widerspruch zu seinem persönlichen Eindruck, mit Hilfe der Gesten auf freudvolle Art englische Wörter gelernt zu haben:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Markus: Fisch, Frosch, Fliege.

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Markus: Bei Frosch und bei Fliege mit dem Klatschen. Bei Fisch die Bewegung.

Markus ordnete dem Wort „Frosch“ fälschlicherweise das In-die-Hände-Klatschen zu. Bei der Betrachtung der Fotos zeigte sich, dass das inhaltliche Verständnis der Gesten bei Markus nicht gegeben war:

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Markus: Das muss die Stelle gewesen sein, mit dem Fisch da.

Foto 11: *catch/fish*

Markus: Das war wieder das mit dem Fisch, wo wir dann in die Hocke gehen.

Er verwechselte offenbar in beiden Fällen die formabbildende Bewegung für *lily pad* mit der Bewegungsabbildung für *fish*. Das erwähnte „In-die-Hocke-gehen“ wurde von den Kindern bei *sit in the pond* ausgeführt. Unmittelbar danach zeichneten sie mit den Händen einen Kreis um den Körper, was von Markus als die Schwimmbewegung eines Fisches gedeutet wurde. Letztendlich hatte sich hier eine Fehlinterpretation von Gesten verfestigt, wurde aber vom Schüler nicht bemerkt. Die positive intrinsische Motivation führte in diesem Fall nicht zu einer hohen Effizienz der Nutzung von Gesten beim Wortschatzerwerb. Für den Schüler überwog die positive Emotion. Er erkannte nicht, dass und wodurch Fehler im Aneignungsprozess entstehen. Im unter 10.5.5 beschriebenen Einzelfall „Klasse K“ wurde die Lehrkraft in ähnlicher Weise durch die beobachtete sehr gute Motivation der Schüler und das freudvolle Ausführen der teilweise automatisierten Bewegungsabläufe darüber hinweggetäuscht, dass die Kinder „... einigen Wörtern überhaupt keinen Sinn bzw. Bild zuordnen“ konnten.

11.3.2 Motivation „weil es Pflicht ist“

Die Schüler, die angaben, Englisch zu lernen, weil es Pflicht ist, verneinten bis auf zwei Ausnahmen den unterstützenden Effekt von Gesten für den Wortschatzerwerb:

Paul: Bei mir hat's nicht geholfen.

Im Gespräch wurden in der Wortwahl und im Tonfall der Schüler distanzierte Einstellungen zum *Frog rap* deutlich:

Foto 1: *jump*

Felix: Das ist das mit dem Frosch...*Frog song* oder so was, *jump a'high*, oder?

Name	Test 1	Test 2	Test 3	Äußerung zu Gesten	Auf Fotos identifizierte Gesten
Janine	3	-	4	-	/
Felix	1	7	6	+	<i>jump, I'frog, fish, fly</i> , auf sich zeigen
Kevin	3	5	4	-	/
Maximilian	5	7	7	-	<i>I'm a frog, jump up high, catch a fly, little fish</i> ,
Paul	2	2	5	-	<i>I'm a frog</i> , Fisch, springen
Simeon	2	5	4	-	<i>frog</i> , hüpfen, auf sich zeigen, Fisch
Willi	1	7	6	+	Frosch, hochspringen, runtergehen, Fliege fangen,

Tabelle 27: Motivation Pflicht

Obwohl diese Schüler weniger gut motiviert zu sein schienen und die Art des Liedes von ihnen offenbar als wenig sinnvoll für den Vokabelerwerb eingeschätzt wurde, erreichten einige Schüler gute und sehr gute Testergebnisse. Diese Schüler orientierten sich offenbar in erster Linie an Klangähnlichkeiten mit dem Deutschen:

L: Warum war *pond* für viele Kinder so schwer?

Maximilian: Was heißt *pond*?

L: Teich.

Maximilian: Weil da kein Buchstabe drin ist wie im Deutschen.

Unter den sieben Schülern, die „Pflicht“ als Grund für das Englischlernen nannten, befanden sich drei der unter „weniger gute Sprachlerner“ beschriebenen Schüler. Eine Wechselwirkung zwischen geringem Erfolg beim Sprachenlernen und einer dadurch möglicherweise abnehmenden Motivation oder umgekehrt, einer geringen Motivation und daraus folgend geringem Engagement und Erfolg beim Sprachenlernen kann aufgrund der vorliegenden Daten vermutet werden.

11.3.3 Motivation „weil ich es im Beruf brauche“/„weil ich es brauche, wenn ich hinreise“

Name	Test 1	Test 2	Test 3	Äußerung zu Gesten	Auf Fotos identifizierte Gesten
Ngoc	1	5	6	++	<i>I'm a frog, sits in the pond, Fliege, springen, Fisch, Seerosenblatt</i>
Nina	3	8	8	+	<i>I'm a frog, sit in the pond on my lily pad, jump up high, fly, fangen</i>
Franzi	1	6	8	+	Ich bin ein Frosch, Fisch, <i>catch</i> , Seerosenblatt
Miriam	2	5	6	+	<i>Jump, catch a fly, sit on a lily pad, fish</i>
Jacob	4	6	7	+	<i>Frog, jump, lily pad, who is that, catch a fly, Fisch</i>

Tabelle 28: Motivation Reisen/Beruf

Die Motivation „weil ich Englisch im Beruf brauche/ weil ich es brauche, wenn ich nach England reise“ weist auf einen für die Kinder weit in der Zukunft liegenden Zeitraum. Sicherlich übernahmen Kinder teilweise Äußerungen der Eltern. Nina beispielsweise sagte, sie würde später vielleicht etwas mit Englisch machen wollen. Ihre Eltern nannten die persönliche und berufliche Entwicklung als Grund, Englisch zu lernen. Miriam wollte Englisch lernen, um ihrer Mutti zu zeigen, dass sie es kann, und weil sie es braucht, wenn sie nach England oder Amerika reist. Miriams Mutti erwähnte neben Beruf und Studium den Urlaub als Anwendungsgebiet der Fremdsprache (Abb.7), was für Miriam offenbar der nächstliegende der drei Gründe war. Inwieweit die Kinder diese von den Eltern übernommene Motivation verinnerlicht hatten, war schwer einzuschätzen. Alle fünf Kinder erreichten in der Arbeit mit dem Lied einen großen Zuwachs an Kenntnissen und sehr gute Ergebnisse im dritten Test. Jedes dieser Kinder konnte einige Beispiele für Gesten als Lernhilfe nennen. Anhand der Fotos konnten vergleichsweise viele durch Gesten dargestellte Wörter reproduziert werden. Während Jacob ein leicht ablenkbarer Schüler war, fielen Ngoc, Nina, Miriam und Franzi im Englischunterricht durch ihre beständige Aufmerksamkeit auf. Bei ihnen war das Bemühen deutlich, nicht nur kinästhetische, sondern alle Lernangebote intensiv zu nutzen:

L: Wenn ihr Bewegungen macht bei den Liedern, hilft dir das, dir die Wörter zu merken? Ngoc: Ja....

L: Gibt es sonst noch etwas, was dir in Englisch gut hilft, dass du dir die Wörter merkst?

Ngoc: Wenn wir sie aufschreiben sollen, oder mehrmals sagen.

Die fünf Schüler, die an der Welt der Erwachsenen orientierte Motive nannten, gehören zu den als „gute Sprachlerner“ beschriebenen Kindern. Durch die Motivationslage schien bei ihnen ein höherer Grad der Bewusstheit den Lernprozess zu bestimmen. Diese Kinder verarbeiteten die Lernangebote möglicherweise aktiver und kritischer, so dass sie aus dem

action song einen relativ großen Nutzen ziehen konnten.

11.3.4 Motivation „weil ich das lernen will“

Name	Test 1	Test 2	Test 3	Äußerung zu Gesten	Auf Fotos identifizierte Gesten
Annett	2	4	4	0	Frosch, springen, Seerosenblatt
Christin	4	5	5	-	jump, lily pad, Frosch, zeigen, Fisch
Evy	5	5	5	+	jump, Frosch, hinhocken, Rosenblatt, zuschnappen
Theresa	5	7	7	-	/
Knut	3	8	6	+	/
Richard	4	7	5	0	I'm a frog, Seerose, Fliege

Tabelle 29: Motivation Lernwille

Ähnlich wie bei dem unter 11.3.3 beschriebenen Motiv handelte es sich hier offenbar um eine an der Erwachsenensprache orientierte Äußerung. Andererseits kann dieses Motiv auch auf gewachsener geistiger Reife und Freude an geistiger Tätigkeit beruhen. Bei allen diesen Kindern wurde im häuslichen Umfeld viel Wert auf gute schulische Leistungen, Gewissenhaftigkeit und Fleiß gelegt. Aus den Äußerungen der Eltern, auch von anderen als den in der Tabelle erfassten Kindern, war zu entnehmen, dass diese Werte in der Erziehung eine große Rolle spielten. Michelles Eltern schrieben beispielsweise: „Wenn Englisch-Unterricht, dann richtig – also auch mit Lernzielen, Hausaufgaben und Leistungskontrollen. Ohne ernsthaften Unterricht ist das Geld für jedes Buch zu schade!“ (Abb. 31)

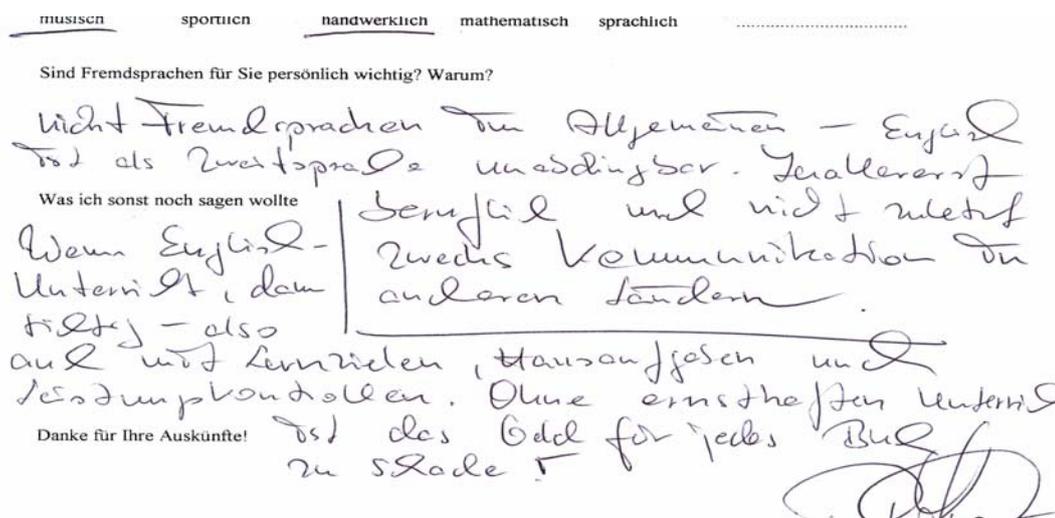


Abb. 31: Ausschnitt aus einem Elternfragebogen „Wenn Englischunterricht, dann richtig...“

Die jeweiligen Klassenlehrer (F, G, H) arbeiteten sehr ergebnisorientiert und strebten ein hohes Niveau der geistigen Fähigkeiten ihrer Schüler an. Diese Bemühungen trafen jedoch auf sehr unterschiedliche Voraussetzungen auf Seiten der Schüler. Christin, Evy, Theresa und

Knut wurden von ihren Lehrern als vielseitig interessierte und sehr intelligente Schüler beschrieben, die sich außerhalb des Unterrichts selbständig mit geistig anregenden Tätigkeiten beschäftigen. Ihre Arbeitsweise wurde als sehr sorgfältig eingeschätzt. In den Tests zum *Frog rap* erreichten die drei Mädchen, ausgehend von einem guten Ausgangswert, einen geringen Zuwachs an Kenntnissen. Obwohl sie an allen das Lied betreffenden Aktivitäten teilnahmen, schienen sie mit vergleichsweise wenig Begeisterung bei der Sache zu sein. Zwar waren sie in der Lage, die erlernten Bewegungsabläufe zum Lied auszuführen, zu beschreiben und ihnen eine Bedeutung zuzuordnen, brachten im Gespräch aber direkt oder indirekt Ablehnung zum Ausdruck:

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Evy: Ehm,... wo man sich hin hockt und hier dieses Rosenblatt (beschreibt Kreis um den Körper)

L: Weißt du, wie das auf Englisch heißt?

Evy: Na toll! ... Nee. ... Am besten kann ich mir *jump* merken.

L: Warum?

Evy: Keine Ahnung. Weil es so kurz ist - *jump*.

Es entstand der Eindruck, dass diese Schüler den Einsatz form- und bewegungsabbildender Gesten als nicht mehr altersgemäß empfanden. Mit relativ großem Zeitaufwand wurde ein geringer Wissenszuwachs erreicht. Gegen Ende der dritten Klasse hatten sich die Kinder an das schulische Lernen gewöhnt. Die Bedeutung indirekten, spielerischen Lernens, bei dem die Tätigkeit selbst und nicht ihre Ergebnisse im Mittelpunkt stehen, schien abzunehmen. Die Kinder waren mit Techniken der Informationsaufnahme und -verarbeitung wie Anfertigen von schriftlichen Aufzeichnungen oder Nutzen von verschiedenen Medien vertraut, mit deren Hilfe sie sich zielgerichtet Wissen aneignen konnten. Wenn durch die Umwelt Motive wie der Wille zu lernen ausgebildet werden, liegt es nahe, dass die Kinder versuchen, diesen auf effiziente Weise gerecht zu werden.

11.4 Jungen und Mädchen

Wenn in Handreichungen für Lehrkräfte generalisierte Aussagen über Jungen und Mädchen gemacht werden, beruhen diese nur selten auf genaueren quantitativen Untersuchungen. Selbst wenn diese vorliegen, liefern sie Mittelwerte einer Merkmalsverteilung, von der die individuellen Werte beträchtlich abweichen können (ISB 1997: 13). Durchschnittliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern können nicht ohne weiteres auf einzelne Jungen oder Mädchen übertragen werden. Nach Edmondson/House (2000: 109) konnte jedoch gezeigt werden, dass es zwischen den Geschlechtern Unterschiede in Gehirnaufbau und Gehirnfunktion gibt. Die Variable „Geschlecht“ hat offenbar einen Einfluss auf die Lateralisation und den Spracherwerbsprozess. Bis zum Alter von sechs bis sieben Jahren steigt der Einfluss von Geschlechtsrollenmerkmalen auf die Auswahl von Aktivitäten. Die Interessen der Schulanfänger sind also unter anderem von Geschlechtsstereotypen geprägt. Während der ersten Schuljahre verlieren geschlechterrolle gebundene Präferenzen vorerst an Bedeutung. Gegen Ende der Grundschulzeit, wenn bei einem Teil der Schüler vorpubertäre Entwicklungen zu beobachten sind, kommt es zu einer deutlicheren Differenzierung der Interessen und des Verhaltens von Jungen und Mädchen (Erlebach 1974: 310; ISB 1997: 158). Erhebungen in den Klassenstufen 5 bis 10 weisen deutliche Geschlechterunterschiede für die sprachlichen Fächer, Kunst- und Musik aus, wo das Interesse der Mädchen über alle Jahrgangsstufen hinweg deutlich höher ist als das der Jungen (ISB 1997: 55). Die

beobachtete Vorliebe der Mädchen der Sekundarstufe für sprachliche Fächer scheint weitgehend unabhängig von strukturellen Rahmenbedingungen zu sein (ISB 1997: 230). Die Untersuchungen hinsichtlich des Einflusses von darstellenden Gesten auf den Vokabelerwerb wurden in dritten Klassen und damit in einer hinsichtlich der Geschlechtsrollenvorstellung der Kinder noch relativ offenen Phase durchgeführt. Es sollte untersucht werden, ob sich aus der Analyse der vorliegenden Einzelfälle Hinweise darauf ergeben, ob Jungen und Mädchen dieser Altersgruppe Gesten unterschiedlich für den Vokabelerwerb nutzen.

Mädchen	Test 1	Test 2	Test 3	Äußerung zu Gesten	Jungen	Test 1	Test 2	Test 3	Äußerung zu Gesten
Amy	3	8	8	+	Benjamin	1	3	3	+
Annett	2	4	4	0	Cezy	1	4	6	++
Ann-Kathrin	4	5	5	+	Daniel	5	5	/	+
Christin	4	5	5	-	Eric	1	2	4	+
Evy	5	5	5	+	Felix	1	7	6	+
Franzi	1	6	8	+	Jacob	4	6	7	+
Janine	3	/	4	-	Kevin	3	5	4	-
Johanna	3	4	4	++	Knut	3	8	6	+
Lina	3	7	6	+	Markus	2	3	1	+
Lisa	4	6	6	0	Max	4	6	6	+
Maria	4	7	8	-	Maximilian	5	7	7	-
Michelle	6	6	6	+	Mike	/	4	5	+
Miriam	2	5	6	+	Paul	2	2	5	-
Ngoc	1	5	7	++	Philipp	3	7	7	/
Nina	3	8	8	+	Richard	4	7	5	0
Sarah	2	3	5	+	Simeon	2	5	4	-
Sophie	3	7	6	/	Willi	1	7	6	+
Theresa	5	7	7	-					
Durchschnitt	3,2	5,8	6,0			2,6	5,2	5,5	

Tabelle 30: Mädchen und Jungen – Anzahl der richtigen Antworten in den Tests

Die Mädchen erreichten im Durchschnitt in allen drei Tests etwas bessere Werte als die Jungen. Die Differenzen zwischen den Ergebnissen der Jungen und der Mädchen blieben nahezu gleich. Aufgrund der geringen Anzahl der erfassten Kinder waren die Durchschnittswerte stark von den Ergebnissen einzelner Kinder abhängig. Sowohl innerhalb der Gruppe der Jungen als auch innerhalb der Gruppe der Mädchen waren die Ergebnisse breit gestreut. Im ersten Test gab es in beiden Gruppen Schüler, bei denen das Ausgangsniveau sehr hoch bzw. sehr niedrig war. Im zweiten Test erreichten bei den Jungen und bei den Mädchen jeweils sechs Kinder sieben oder acht richtige Antworten. Sechs Jungen, aber nur drei Mädchen gaben vier oder weniger richtige Antworten. Im letzten Test konnten vier Mädchen, aber kein Junge allen getesteten Wörtern die deutsche Bedeutung richtig zuordnen. Andererseits gab es nur bei den Jungen Tests mit weniger als vier richtigen Antworten. In Bezug auf den empfundenen Nutzen von Gesten für den Vokabelerwerb äußerten sich Jungen und Mädchen ähnlich. In beiden Gruppen gab es jeweils vier Kinder, die Gesten nicht als Lernhilfe nutzen konnten oder wollten, und jeweils neun Kinder, die zumindest gelegentlich Gesten als hilfreich empfanden. Die folgenden Beispiele sollen verdeutlichen, dass es in der untersuchten Altersgruppe kaum vom Geschlecht des Kindes abzuhängen scheint, welche Entwicklungen im Aneignungsprozess auftreten und welche Bedeutung dabei der Nutzung von Gesten zukommt:

Amy war unter den beobachteten Kindern insofern eine Ausnahme, als in ihrem häuslichen Umfeld neben Deutsch auch gelegentlich Englisch gesprochen wurde, weil ihr Vater Brite war. Ihre schulischen Leistungen waren sowohl im sprachlichen als auch im mathematischen Bereich durchschnittlich. Ihr Verhalten war „mädchentypisch“ – sie war freundlich und hilfsbereit, malte gern und tanzte in einem Verein. Sie gab an, Englisch zu lernen, weil es ihr Spaß macht. Amys Mutter bedauerte jedoch, dass Amy zwar einiges zu verstehen schien, die englische Sprache aber nie selbst verwendete. Der *Frog rap* wurde in Amys Klasse frontal eingeführt. Die Lehrkraft demonstrierte die entsprechenden Bewegungen. Amy erreichte im ersten Test drei, in den folgenden Tests jeweils acht richtige Antworten. Im ersten Test zeigte sich bereits, dass Amy auf verschiedene Weise versuchte, sich englische Wörter zu erschließen: sie nutzte die Klangähnlichkeit bei *lily* (lila) und bei *catch* (kätschen) und den Kontext, in dem sie das Wort schon einmal gehört hatte. *Sit down* erscheint im Unterricht gelegentlich im Zusammenhang mit *Stand up*, so dass Amys Interpretation von *sit* als „Aufstehen“ eine Verwechslung der beiden Wendungen zu sein scheint. Amys musikalisches Interesse könnte die Aneignung des Vokabulars gefördert haben:

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Amy: Ja.

L: Kannst du dich an Wörter erinnern, die du durch ein Lied gelernt hast?

Amy: *A fly, lily pad*.

Im Englischunterricht in Amys Klasse nahmen *action songs* einen breiten Raum ein. Amy äußerte in beiden schriftlichen Befragungen, dieser Englischunterricht würde ihr sehr viel Spaß machen. Aus Unterrichtsbeobachtungen konnte vermutet werden, dass Amy an der Gestaltung von Liedern mit Gesten Freude hatte. Die gestische Darstellung des Liedes scheint bei einigen Wörtern die Bedeutungszuordnung und das Einprägen unterstützt zu haben:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Amy: *Frog, catch, lily pad* und *fish*.

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Amy: *Fish* – da hört man das ja. *Lily pad* - das kann man sich denken, weil man da die Bewegung hat. *Frog* – da kann man's hören. *Catch* – da hat man die Bewegung.

Betrachtet man ausschließlich die Testergebnisse und Amys Äußerungen zum Lied und zur Nutzung von Gesten, könnte man auf einen Zusammenhang zwischen geschlechtstypischem Verhaltensmustern und sehr guten Sprachlernergebnissen schließen. Berücksichtigt man Amys weiteres schulisches und häusliches Umfeld, wird deutlich, dass Amy nicht unbedingt zu den typischen sprachbegabten Mädchen gehörte. Ihre guten Testergebnisse scheinen eher darauf zurückzuführen zu sein, dass sie, geprägt durch ihre zweisprachige Umgebung, schonfrühzeitig verschiedene Strategien nutzen musste, um sich mit Familienmitgliedern zu verständigen. Die Nutzung von non-verbale Hilfen war für sie eine unter mehreren Möglichkeiten, Bedeutungen englischer Wörter zu erschließen und hing vermutlich nicht vordergründig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit ab.

Willi besuchte dieselbe Klasse wie Amy. Er war von seiner körperlichen Erscheinung als auch von seinem Auftreten her ein typischer Junge – groß, kräftig und selbstbewusst. Seine schulischen Leistungen waren durchschnittlich. Praktische Tätigkeiten wie zum Beispiel in Werken oder Schulgarten bereiteten ihm Freude. Er war wenig anstrengungsbereit und schrieb in einer Befragung: „Nicht so gut fand ich bis jetzt, dass wir manches lernen müssen.“ Am Englischunterricht nahm er mit wechselndem Interesse teil. Im Lauf des Schuljahres änderte sich seine bevorzugte Tätigkeit im Englischunterricht von „Geschichten hören“ in „etwas vorspielen“, so dass eine positive Einstellung zu gestischen Darstellungen vermutet werden konnte. Obwohl im Englischunterricht viele verschiedene Lieder eingeübt wurden, erinnerte sich Willi zuerst an solche, die mit *actions* verbunden waren:

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Willi: *Jingle bells*, *Frosch-family*,... *Toddeleodee*, und mehr fällt mir nicht ein. Das mit dem Frosch hat mir immer Spaß gemacht.

Im ersten Test zum *Frog rap* versuchte Willi, mit Hilfe seines Weltwissens auf die jeweilige deutsche Bedeutung des Wortes zu schließen, gab aber nach den ersten vier Wörtern auf. Im zweiten Test erkannte er neben *frog* noch *jump*, *sit* und *fish*, im dritten Test darüber hinaus noch *fly* und *lily pad*. Bei der Betrachtung der Fotos konnte er die dargestellten Wendungen auf Deutsch beschreiben, erinnerte sich aber nicht an die entsprechenden englischen Vokabeln:

Foto 8: *jump*

Willi: Wo man hochspringt.

L: Wie heißt das auf Englisch?

Willi: Ich weiß nur, dass es Frosch *family* heißt.

Er interpretierte die Gesten zum Teil losgelöst vom Inhalt des Liedes:

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Willi: Das ist das, wo man so runtergeht.

L: Weißt du, wie die Stelle auf Englisch heißt?

Willi: Nee, weiß ich nicht.

Willi hatte den Bewegungsablauf, aber nicht in allen Fällen die Bedeutung der Gesten

verinnerlicht. Im dritten Test ordnete er daher dem Wort *catch* die deutsche Bedeutung „klatschen“ zu. Dieses vom Inhalt losgelöste Einprägen der Gesten findet sich auch bei musikalischen und sprachbegabten Mädchen:

Foto 9: *Who is that?*

Christin: Wo die grad das zeigen.

Foto 10: *catch a fly*

Christin: ...?

Foto 11: *catch/fish*

Christin: Da klatschen die wieder so.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Sarah: Das mit dem Runterhocken...

Foto 10: *catch a fly*

Sarah: Der Fisch..., ach nee, die klatschen.

Insgesamt schien sich hinsichtlich der Testergebnisse ein leichter Vorteil zugunsten der Mädchen abzuzeichnen. Die nahezu parallel verlaufenden Entwicklungen könnten jedoch eine Bestätigung für die eingangs erwähnte Aussage sein, dass im mittleren Grundschulalter die Geschlechtszugehörigkeit einen eher geringen Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb hat. Die Motivation für die gestische Darstellung des Liedes variierte sowohl in der Gruppe der Jungen als auch in der Gruppe der Mädchen. Probleme bei der inhaltlichen Einordnung der Gesten traten ebenfalls in beiden Gruppen auf. Aus den untersuchten Einzelfällen kann für diese Altersgruppe nicht auf einen direkten Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Nutzung der Gesten für den Vokabelerwerb geschlossen werden.

11.5 Schüler mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom

ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom) ist nach Aust-Claus (2000: 113) eine Störung der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung im Gehirn, die Störungen im Verhalten, im Lernverhalten und in der Entwicklung hervorrufen kann. Medizinische Belege für Mängel der Hirnfunktionen wie zum Beispiel Stoffwechselstörungen fehlen jedoch, so dass die Diagnose „ADS“ häufig auf dem subjektiven Empfinden der beobachtenden Person beruht (Raschendorfer 2003: 19). Es gibt ADS-Kinder mit Hyperaktivität (die „Zappelphilippe“) und ohne Hyperaktivität (die „Träumer“). Diese Kinder lassen sich von anderen Reizeindrücken schneller ablenken (sprunghafte Aufmerksamkeit) und haben zusätzlich noch ein kleines Kurzzeitgedächtnis. Hör-, Seh- oder Körperwahrnehmung können verschieden stark von der mangelnden Aufnahme und schlechten Registrierung von Informationen betroffen sein. Die meisten ADS-Kinder werden erst in der Schulzeit auffällig, wenn es trotz guter Intelligenz Lernmisserfolge und Frust gibt. Ca. 8% aller Kinder in Deutschland haben ein ADS. Das sind über 1 Million Kinder bzw. 2 Kinder in jeder Schulklasse (Aust-Claus 2000: 20). Nach den vorhandenen Daten, speziell nach den Aussagen der Klassenlehrer und Beratungslehrer, lag bei den folgenden Kindern ein Aufmerksamkeitsdefizit vor: Maria, Sophie, Eric, Knut, sowie noch nicht ärztlich bestätigt bei Jacob. Bei allen diesen Kindern außer bei Knut war das ADS mit Hyperaktivität verbunden.

	Test 1	Test 2	Test 3	Äußerung zu Gesten	Beobachtetes Verhalten
Maria	4	7	8	-	sehr ausdrucksstarke Gestik im darstellenden Spiel
Sophie	3	7	6	/	stellt sehr gern etwas gestisch dar, sehr kreativ
Eric	1	2	4	+	beteiligt sich gern am darstellenden Spiel, beeinträchtigt durch Gruppennorm
Knut	3	8	6	+	sehr phantasievoll, manchmal etwas gehemmt, Musikalität und Rhythmusgefühl wenig ausgebildet
Jacob	4	6	7	+	beteiligt sich gern am darstellenden Spiel, verwendet in der Kommunikation spontan darstellende Gesten
Kevin	3	5	4	-	Mitarbeit ist sehr von seiner jeweiligen Stimmung abhängig, orientiert sich an der Gruppennorm (siehe auch Einzelfall „Klasse H“), findet gestische Darstellungen offenbar „uncool“

Tabelle 31: Kinder mit ADS

ADS-Kinder zeigen in schriftlichen Tests oft nicht ihr wirkliches Leistungsvermögen, da sie leicht ablenkbar sind, häufig nur ungern schreiben und wenig Ausdauer haben. Sophie beispielsweise äußerte: „Das Schreiben fand ich nicht so sehr gut.“ Im dritten Test gab sie

gerade für das am leichtesten zu erkennende Wort *fish* keine Antwort, vermutlich, weil dieses Wort am Ende des Tests stand und Sophies Aufmerksamkeit zu diesem Zeitpunkt schon wieder auf etwas anderes gerichtet war. Umso bemerkenswerter war es, dass die Tests für alle ADS-Kinder außer Kevin einen deutlichen Zuwachs an Vokabelkenntnissen ausweisen. Der kurzschrittige Aufbau des Tests, die Wort-für-Wort-Abfrage über einen deutlich begrenzten Zeitraum, schien sich speziell bei den ADS-Kindern positiv auf das Ergebnis auszuwirken. Im Gespräch konnten diese Kinder vielen der verwendeten Gesten spontan die richtige Bedeutung zuordnen:

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Jacob: Hier sind sie auf so 'nem *lily pad*.

Foto 8: *jump*

Jacob: Hier da springen sie eben grad hoch, wie heißt das... *jump*.

Foto 9: *Who is that?*

Jacob: Das ist eben grad an der Stelle, wo man „*Who is that?*“ sagen soll.

Das ADS kann verschiedene Ursachen und Erscheinungsformen haben. Von den beobachteten Kindern schienen diejenigen am meisten von der gestischen Umsetzung des Liedes profitiert zu haben, bei denen das ADS mit einer Hyperaktivität verbunden war. Wie bereits unter 10.3.6 (Einzelfall „Maria“) beschrieben, schien die Verbindung von Sprache, Rhythmus und Bewegung dem überdurchschnittlichen Bewegungsdrang dieser Kinder zu entsprechen und ihre Aufmerksamkeit auf den zu erwerbenden Wortschatz zu lenken. Überflüssige Bewegungen und ablenkende Reize aus dem Klassenraum wurden zurückgehalten. Eine wichtige Rolle schienen dabei die Gruppennormen zu spielen. Wenn wie im Fall von Eric (10.4.6) oder Kevin darstellendes Spiel von Freunden oder Mitschülern negativ bewertet wurde, wirkte sich das auf das Engagement und den Aneignungsprozess der Kinder aus.

English lernen finde ich ^{Doo!}

Am besten gefällt mir in Englisch

- Etwas malen
- Etwas vorspielen
- Geschichten von der CD hören
- Englische Wörter lesen oder schreiben
- Lieder singen

Garnichts.

Nicht so gut fand ich bis jetzt

Die Übungen

English lernen finde ich

Am besten gefällt mir in Englisch

- Etwas malen
- Etwas vorspielen
- Geschichten von der CD hören
- Englische Wörter lesen oder schreiben
- Lieder singen

Nicht so gut fand ich bis jetzt

*Das wird s. zu dem Lied...
 etwas vorgesprochen haben
 bei dem Lied sang
 Danke*

Abb. 32: Erste und zweite Befragung von Kevin

Bei Eric und Kevin kam hinzu, dass ihre Hyperaktivität zum Teil durch ihr kompliziertes häusliches Umfeld gefördert wurde und sie sich verstärkt an den Mitschülern orientierten, die die Meinung in der Klasse maßgeblich bestimmten. Ihre Ablehnung der gestischen Darstellung brachten sie auf verschiedene Weise zum Ausdruck. Kevin gehörte beispielsweise zu den Schülern, die sich bei Videoaufnahmen demonstrativ nicht zum Lied bewegten.

Bei Knut war das ADS nicht mit Hyperaktivität verbunden. Er gehörte zu den in sich gekehrten, nachdenklichen Schülern. Seine Äußerungen im Unterricht zeigten, dass er eher analytisch lernte, viele Fakten sammelte, verglich und in sein Wissenssystem einordnete. Bei *action songs* fiel es ihm manchmal schwer, die Gesten im richtigen Rhythmus zu koordinieren, so dass die unterstützende Wirkung des gleichzeitigen Singens und Darstellens nicht unbedingt erwartet werden konnte. In der Erarbeitung der Gesten zum *Frog rap* brachte Knut durchdachte Vorschläge ein, beispielsweise die Darstellung von *Who is that?* durch Kratzen am Kopf – eine Geste, an die er sich noch nach einem Jahr erinnerte, obwohl sie beim gemeinsamen Gesang des Liedes nicht mehr verwendet worden war. Seine guten Testergebnisse waren möglicherweise der gedanklichen Analyse des Wortmaterials zuzurechnen, die der gestischen Darstellung vorausgegangen war.

11.6 Zusammenfassung zu den Einzelfallstudien

Durch die Zusammenfassung von Einzelfällen nach verschiedenen Kriterien sollten Einflüsse individueller Charakteristika wie Spracherneignung, Motivation und Geschlechtszugehörigkeit auf den Wortschatzerwerb mit Hilfe darstellender Gesten untersucht werden. Eine gute Spracherneignung stand offenbar im Zusammenhang mit guten Testergebnissen bzw. einem großen Kenntniszuwachs. Gute Sprachlerner waren häufiger in der Lage, die Gesten mit den zu lernenden Vokabeln in Verbindung zu bringen. Sowohl gute als auch weniger gute Sprachlerner äußerten jedoch Zweifel am Nutzen der gestischen Darstellung für den Vokabelerwerb und orientieren sich eher an Klangähnlichkeiten oder dem Kontext. Die den Lehrplanziele entsprechende Motivation, aus Freude an der Sache zu lernen, stand in den untersuchten Einzelfällen in keinem direkten Zusammenhang zum Lernerfolg. Die durch die Einbeziehung darstellender Gesten hervorgerufenen positiven Emotionen förderten zum Teil eine unkritische Bewertung der eigenen Leistung und wirkten möglicherweise hemmend auf den weiteren Verlauf des Spracherwerbsprozesses. Kam in der Motivation die bewusste Zielsetzung zum Ausdruck, sich fremdsprachliches Wissen anzueignen, wurden von den Schülern trotz einer eher distanzierten Einstellung zur Gestaltung des Liedes mit darstellenden Gesten meist gute Testergebnisse erreicht. Geschlechtsspezifische Präferenzen hinsichtlich der Nutzung von Gesten zu Liedern waren bei den erfassten Einzelfällen nicht erkennbar. Eine positive Wirkung der gestischen Darstellung in Verbindung mit einem Lied wurde bei Kindern deutlich, die aufgrund ihrer Veranlagung zu Aufmerksamkeitsdefizit mit Hyperaktivität neigen.

12 Endanalyse, Schlussfolgerungen und offenen Fragen

Action songs werden zur Gestaltung eines ganzheitlichen und schüleraktiven Unterrichts eingesetzt. Das entspricht der Lehrplanforderung nach grundschulgemäßen Lernansätzen wie spielerischem Lernen und unbeschwertem Umgang mit der fremden Sprache. Im beschriebenen Forschungsprojekt wurde untersucht, wie die Aneignung der in einem *action song* vorkommenden konkreten Substantive und Handlungsverben in Verbindung mit darstellenden Gesten bei acht- bis zehnjährigen Kindern unter den Bedingungen des frühen Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen verläuft. Aus einer vorhergehenden Untersuchung waren Hypothesen generiert worden. Mittels Erhöhung der in Gruppenvergleiche einbezogenen Probandenzahl und der Analyse von Einzelfällen sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwieweit diese Hypothesen für eine größere Gruppe von Schülern zutreffen. Im Ergebnis können Möglichkeiten zur Optimierung der Arbeit mit *action songs* im frühen Englischunterricht der Grundschulen aufgezeigt und offene Fragen für die weitere Forschung unterbreitet werden.

Zu Hypothese 1: Die Verbindung des anzueignenden Vokabulars mit darstellenden Gesten in *action songs* beeinflusst den Aneignungsprozess.

In einem Vergleich einer Experimental- und einer Kontrollgruppe zeigte sich, dass ein größerer Lernerfolg erreicht wurde, wenn das Lied im Zusammenhang mit darstellenden Gesten eingeübt wurde. In einigen Fällen konnten Schüler die Gesten nutzen, um den englischen Wörtern Bedeutungen zuzuordnen. Besonders positiv schien sich auszuwirken, wenn die Bewegung einen deutlichen Bezug zum dargestellten Wort hatte, vor allem bei *jump*, teilweise bei *catch* und *sit*. Für das Wort *jump* wurde in allen Klassen der Experimentalgruppe die gleiche, eindeutig dem Inhalt des Wortes entsprechende Bewegung ausgeführt. Generell wurde das Wort überdurchschnittlich gut eingepreßt. Mehrere Kinder waren in der Lage, die Geste in Beziehung zur Wortbedeutung zu setzen. Die Unterschiede im Grad der Aneignung zwischen den einzelnen Klassen ließen sich hier nicht auf die Art der verwendeten Geste zurückführen, so dass offensichtlich andere Faktoren in ihrer Wechselwirkung mit dem Einsatz non-verbaler Mittel eine Rolle spielten. Die Wendung „*catch a fly*“ wurde als Ganzes durch eine Geste dargestellt. Während einige Kinder die Geste als hilfreich empfanden, waren andere durch die Mehrdeutigkeit der Geste verunsichert. Zum Teil wurde die Geste zwar dem Verb *catch* zugeordnet, aber aus der Bewegung auf eine falsche Bedeutung, z.B. „klatschen“ geschlossen. Manche Kinder ordneten die Bewegung eher dem Wort *fly* zu und verwechselten daraufhin die Bedeutungen „fangen“ und „Fliege“. Die Unsicherheiten bei *fly* traten seltener auf, wenn sich die Kinder weniger an der verwendeten Gestik orientierten, sondern sich eher anderer Lernstrategien bedienten. Das Wort *sit* hatte sich der größte Teil der Schüler der Experimentalgruppe, aber nur etwa die Hälfte der Schüler der Kontrollgruppe angeeignet. Mit einer Ausnahme war in allen Klassen der Experimentalgruppe eine Bewegung des Sich-Setzens oder –Hockens eingeübt worden. Einige Schüler erwähnten, dass ihnen die Bewegung beim Lernen des Wortes geholfen hätte. Die Klassen, in denen für *sit* keine darstellende Geste verwendet worden war, erreichten bei diesem Wort weniger gute Testergebnisse, so dass hier ein überwiegend positiver Einfluss der Geste vermutet werden kann. Die sitzende Haltung wurde meist für die Dauer der Liedzeile beibehalten, so dass es manchmal ähnlich wie bei *catch a fly* zu Schwierigkeiten bei der Zuordnung der Geste zu einem bestimmten Wort kam. In der Unterrichtssprache kam *sit* häufig im Zusammenhang mit der entsprechenden Handlung vor. Darüber hinaus schien sich auch die Klangähnlichkeit mit dem Deutschen positiv auf den Aneignungsprozess auszuwirken. Daher war der Einfluss der im Lied genutzten Geste schwer von anderen Einflüssen zu isolieren. Um den getesteten englischen Wörtern eine Bedeutung zuzuordnen,

orientierten sich die Schüler bevorzugt an Klangähnlichkeiten oder am Liedkontext. Das wurde vor allem bei den Untersuchungen zu *frog* und *fish* deutlich. Diese Wörter eigneten sich im Verlauf der Arbeit mit dem Lied nahezu alle Kinder an. Dabei war es offenbar unerheblich, ob beim Singen eine Geste ausgeführt wurde oder nicht. Für die Zeilen „*I'm a frog*“ und „*all the little fish ask*“ wurden innerhalb der Experimentalgruppe jeweils verschiedene Gesten verwendet, was nicht zu signifikanten Unterschieden bei der Anzahl der richtigen Antworten im Test oder in der Art der aufgetretenen Fehler führte. Die Klangähnlichkeit mit der Muttersprache scheint bei beiden Wörtern der entscheidende Faktor im Aneignungsprozess gewesen zu sein. *Pond* war das einzige Wort, dem in keiner Klasse eine Geste zugeordnet worden war. Trotzdem wurde es in der Experimentalgruppe von mehr Schülern angeeignet als in der Kontrollgruppe. Die freudvolle Beteiligung der Schüler an der gestischen Darstellung könnte dazu beigetragen haben, dass der Inhalt des Liedes generell intensiver wahrgenommen und besser eingepreßt wird. Darüber hinaus wurden bessere Ergebnisse erzielt, wenn die Arbeit mit dem Lied durch mehrfaches explizites Übersetzen des von den Schülern als schwierig empfundenen Wortes ergänzt wurde. Einige Schüler nutzten die durch die Gesten gegebenen non-verbalen Hilfen ergänzend bei Wörtern, die nicht eindeutig aus dem Klang erschlossen werden konnten. Inwieweit die Schüler Gesten bewusst und zielgerichtet als Lernhilfe einsetzten, konnte nur in Einzelfällen und für wenige Wörter festgestellt werden. Ein großer Teil der beobachteten Schüler beteiligte sich mit Freude an der gestischen Darstellung des Inhaltes des ausgewählten Liedes. Die in das Projekt einbezogenen Lehrkräfte äußerten durchweg positive Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Lied. Der *action song* schien sich in mehreren Fällen günstig auf die Motivation und die Aufmerksamkeit der Schüler ausgewirkt zu haben. Die Schüler wurden in die Lage versetzt, Redewendungen der Zielsprache in Verbindung mit darstellenden Gesten zu reproduzieren. Es konnte beobachtet werden, dass der automatisierte Handlungsablauf und der zugehörige Liedtext auch nach einer relativ langen Zeitspanne von vielen Schülern der Experimentalgruppe noch gedächtnismäßig beherrscht wurden.

In der Kontrollgruppe war auf eine gestische Darstellung des Liedes verzichtet worden. Kinder der Kontrollgruppe waren zum Teil in der Lage, selbständig andere Strategien zur Aneignung des relevanten Vokabulars zu nutzen. Vor allem für leistungsstarke Schüler schienen das selbständige Einordnen neuer Wörter in das persönliche Wissenssystem und das Nutzen des Schriftbildes sowie die Zusammenarbeit mit Erwachsenen bevorzugte Strategien für den Vokabelerwerb darzustellen. In der Experimentalgruppe auf den Einfluss von Gesten zurückgeführte Fehler traten in der Kontrollgruppe nicht auf. Bei manchen Kindern schien sich der Verzicht auf die gestische Darstellung negativ auf den Aneignungsprozess, vor allem hinsichtlich der Motivation, ausgewirkt haben.

Zu Hypothese 2: Die Aneignung des Vokabulars wird durch die Art der Einbeziehung der Schüler in die Erarbeitung entsprechender Gesten beeinflusst.

Aus der Experimentalgruppe wurden Teilstichproben gebildet, die sich hinsichtlich der Vermittlungstechnik und damit der vermuteten Intensität der Einbeziehung der Schüler in die Erarbeitung der Gesten unterschieden. Entgegen der aufgestellten Hypothese konnte aufgrund der durchgeführten Gruppenvergleiche keine der verwendeten Vermittlungstechniken als die generell günstigste für die Aneignung von Vokabular mit Hilfe von darstellenden Gesten gewertet werden. Jede Vermittlungstechnik bot in ihrem Kontext bestimmte Vorteile für den Aneignungsprozess, sei es das konzentrierte Mitdenken und die Möglichkeit der Diskussion mit der Lehrkraft beim frontalen Unterricht oder die Selbständigkeit und Kreativität in Gruppen- oder Partnerarbeit. Die Untersuchungen verdeutlichten andererseits mögliche

Nachteile der einzelnen Vermittlungstechniken:

Wurde das Lied frontal erarbeitet, neigten die Schüler dazu, das Lied in der Folgezeit mechanisch zu reproduzieren. Aus der korrekten Ausführung der Gesten zu den entsprechenden Wendungen im Lied wurde seitens der Lehrkraft und der Schüler auf inhaltliches Verständnis der fremdsprachlichen Signale geschlossen. Bestimmte Fehlinterpretationen von Gesten traten hier gehäuft auf. Fehler im Verständnis der Worte verfestigten sich, ohne dass Lehrkraft oder Schüler es bemerkten. Der Lernprozess verlor dadurch an Effizienz. Die erworbenen Kenntnisse waren zum Teil formal, oberflächlich oder bruchstückhaft. Gruppen- und Partnerarbeit motivierten einen Teil der Schüler und regten zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Liedes an. Die von den Schülern gefundenen Gesten waren das Ergebnis der gedanklichen Verarbeitung des Textes und wurden in der Folgezeit deutlich weniger fehlinterpretiert. In einigen Fällen waren die Schüler jedoch mit der selbständigen Suche nach darstellenden Gesten überfordert, nicht ausreichend motiviert oder nicht klar genug angeleitet. So stand ein hoher zeitlicher Aufwand einem wenig befriedigendem Lernergebnis gegenüber. Explizite Übersetzungen eines Teils des relevanten Wortmaterials und die Vorgabe entsprechender Gesten durch die Lehrkraft als Reaktion auf die aufgetretenen Schwierigkeiten erleichterten den Aneignungsprozess bedeutend. Der Einfluss der Vermittlungstechnik konnte in der Untersuchung nicht vollständig von anderen Einflüssen, wie zum Beispiel Kursdesign, soziales Umfeld, Gruppennormen isoliert werden. Die Erfahrungen aus dem *AR*-Projekt lassen vermuten, dass sich die verschiedenen Vermittlungstechniken unter anderen Bedingungen anders auswirken können.

Innerhalb der Untersuchungen zur Vermittlungstechnik wurden die Ergebnisse der von den Schülern durchgeführten Gruppenarbeit analysiert. Betrachtet man die von den Schülern selbst erarbeiteten Gesten, erschließen sich mögliche Gründe für die unterschiedliche Nutzung der einzelnen Gesten im Aneignungsprozess. Den Schülern fiel es leicht, den Verben *jump*, *catch* und *sit* Gesten zuzuordnen. Diese Verben bezeichnen Handlungen und sind leicht als Bewegungen abzubilden. Weitaus schwieriger war es für die Schüler, für die Substantive entsprechende Gesten zu finden. Es liegt offenbar ein Widerspruch darin, dass die Substantive Objekte darstellen, jede Geste aber mit einer Bewegung verbunden ist. Formen eindeutig gestisch abzubilden stellte die Schüler vor größere Probleme, so dass, wenn überhaupt, den Objekten bewegungsabbildende, nicht aber formabbildende Gesten zugeordnet wurden. Möglicherweise ist der Einsatz von Gesten eher sinnvoll, wenn es um die Aneignung von Verben geht. Ist der Bewegungsablauf automatisiert, werden der Klang des Wortes und die entsprechende Geste nicht mehr bewusst zueinander in Beziehung gesetzt. Der Versuch einer Bedeutungszuordnung durch bewusste Orientierung an der Geste wird dann, je länger die Erarbeitungsphase zurückliegt, durch die Mehrdeutigkeit der Geste erschwert. Der Aufbau eines mentalen Lexikons, das auf der direkten Zuordnung von Gesten zu Wortbedeutungen beruht und durch das kinästhetische Lernen gefördert werden soll, erscheint daher mit Schwierigkeiten behaftet und nicht für alle Wörter gleichermaßen effizient.

Zu Hypothese 3: Das generelle Kursdesign in einer Gruppe, speziell das verwendete Lehrwerk, haben einen Einfluss darauf, inwieweit die Schüler die verwendeten Gesten als Hilfe bei der Aneignung des Vokabulars nutzen.

Für die Untersuchung wurden aus der Experimentalgruppe zwei Teilstichproben gebildet, die sich hinsichtlich des Kursdesigns voneinander unterschieden. Das verwendete Lehrwerk widerspiegelte einerseits die Präferenzen der Lehrkraft und diente andererseits als Orientierungsgrundlage für die Planung und Durchführung des Unterrichts. Daher wurde das

verwendete Lehrwerk als Kriterium für die Bildung der Teilstichproben genutzt. Im Lehrwerk *Playway* nimmt das kinästhetische Lernen, die Einbeziehung von Mimik und Gestik, einen breiteren Raum in der Gestaltung des Lehrganges ein als im Lehrwerk *Keystones*. Das durch *Playway* vorgeschlagene Kursdesign hatte offenbar einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Fähigkeit, non-verbale Mittel, hier speziell Gesten in Verbindung mit *action songs*, für die Aneignung von Vokabular zu nutzen. Es schien sich die Gewohnheit auszubilden, Verbindungen zwischen der ausgeführten Bewegung und der Bedeutung der anzueignenden Wörter zu suchen. Darüber hinaus war für viele Kinder die Abwechslung im Unterrichtsablauf durch die Bewegungsangebote angenehm und motivierend. Andererseits ließ die starke Orientierung auf die Nutzung non-verbaler Mittel als Lernstrategie andere, zum Teil weniger zeitaufwändige Strategien in den Hintergrund treten. Einige Kinder schienen diese Art der Gestaltung von Liedern als nicht mehr altersgemäß und die Strategie des Nutzens non-verbaler Mittel als ineffizient für den Lernprozess zu empfinden. Mit zunehmender geistiger und körperlicher Reife der Schüler und entsprechend veränderten Gruppennormen führte ein überproportionaler Einsatz form- und bewegungsabbildender Gesten zur Ablehnung des Unterrichtskonzepts durch einige Schüler. Die besseren Ergebnisse der nach *Playway* unterrichteten Klasse deuten auf eine effizientere Nutzung non-verbaler Mittel durch diese Schüler hin, können aber nicht als Beleg für ein generell effizienteres Kursdesign gelten.

Zu Hypothese 4: Mittels Gesten dargestellte Wörter werden in Abhängigkeit von der Klassenstärke mit unterschiedlichem Erfolg gelernt.

In zahlenmäßig großen Klassen zu unterrichten gilt unter Lehrkräften im Allgemeinen als mühevoller und weniger erfolversprechend. Zahlenmäßig kleinere Klassen bieten hingegen objektiv mehr Zeit, sich dem einzelnen Schüler zuzuwenden, was zu besseren Lernergebnisse führen sollte. Ob sich diese Annahme in Hinblick auf die Arbeit mit Gesten bestätigt, wurde durch einen Vergleich zweier Teilstichproben aus der Experimentalgruppe untersucht. Zu diesem Zweck waren die vier zahlenmäßig kleinsten und die drei zahlenmäßig stärksten Klassen jeweils zusammengefasst worden. Die Schüler der großen Klassen eigneten sich die Wörter *jump*, *fly*, *catch*, *sit* und *lily pad* besser an als die Schüler der zahlenmäßig kleineren Klassen. Während bei *frog* und bei *fish* die Klangähnlichkeit mit der Muttersprache die größte Rolle im Aneignungsprozess spielte, waren die oben genannten Wörter innerhalb des Liedes diejenigen, bei denen eher auf die Geste als Lernhilfe zurückgegriffen werden könnte. Da sich den unterrichtenden Lehrkräften wenige Möglichkeiten zum direkten Vergleich unterschiedlich großer Klassen boten, konnten diesbezügliche Erklärungsversuche nicht erfragt werden. Beobachtungen verschiedener einbezogener Klassen ließen vermuten, dass größere Klassen eine straffere Unterrichtsorganisation erzwingen, während in kleineren Klassen die Eigenheiten der Schüler wie u.a. Ablenkbarkeit oder vom Thema wegführende Gedanken eher toleriert werden. Räumliche Beschränkungen durch die größere Schülerzahl beeinflussten teilweise die Unterrichtsplanung dahingehend, dass kinästhetisches Lernen nur in der Art vorgesehen wurde, dass die Schüler ihre Plätze nicht verlassen mussten. In großen Klassen war die Aufmerksamkeit der Schüler dadurch vielleicht stärker auf die Lehrkraft und damit den zu vermittelnden Stoff gerichtet. Möglicherweise traten durch die Betonung des spielerischen Lernens in manchen kleineren Klassen der Leistungsgedanke und das zielgerichtete Arbeiten etwas in den Hintergrund, was den Aneignungsprozess eher zu behindern als zu fördern schien.

Zu Hypothese 5: Charakteristika der einzelnen Schüler wie Sprachlerneignung, Motivation, Interessen, persönliche Stärken und Geschlechtszugehörigkeit haben Unterschiede in der

Nutzung von Gesten für die Aneignung von Vokabular zur Folge.

Oberflächlich betrachtet war das Einüben des *action songs* erfolgreich. Durch Tests, Befragungen von Schülern und Lehrkräften und Einzelfallanalysen wurde jedoch deutlich, dass die Arbeit mit dem Lied unter anderem hinsichtlich der Bedeutungszuordnung zu einzelnen Wörtern, der Motivation und der Selbsteinschätzung der Schüler problematisch sein kann. Ursachen dafür lagen zum Teil in den verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften der Schüler. Die Sprachlerneignung schien sich generell auf die Anzahl der angeeigneten Wörter auszuwirken. Gute Sprachlerner nutzten verschiedene Strategien für die Aneignung von Vokabeln, unter anderem auch die Orientierung an den eingesetzten Gesten. In den beschriebenen Einzelfällen kam jedoch zum Ausdruck, dass die Schüler mit wachsender Reife kognitiv anspruchsvollere und effizientere Strategien für den Wissenserwerb bevorzugten. Weniger gute Sprachlerner machten selten von den non-verbalen Hinweisen Gebrauch oder zogen aus der Art der Gesten falsche Schlussfolgerungen bezüglich der Bedeutungen der dargestellten Wörter.

Die bei vielen Schülern sichtlich gute Motivation erweckte bei den Lehrkräften und den Schülern den Eindruck, einen guten Lernfortschritt erreicht zu haben, was teilweise im Widerspruch zu den erreichten Testergebnissen stand. Die beobachtete Freude der Kinder an der Bewegung zur Musik relativierte sich in Einzelgesprächen, wo häufig eine distanzierte Einstellung zum Einsatz darstellender Gesten und deren Nutzen für den Wortschatzerwerb zum Ausdruck kam. Da die Gestaltung von Liedern mit darstellenden Gesten typisch für die musikalischen Beschäftigungen im Kindergartenalter und den Musikunterricht in den ersten beiden Grundschuljahren ist, begannen manche Schüler der untersuchten dritten Klassen, diese Aktivitäten als nicht mehr altersgemäß zu empfinden. Die Motivation der Schüler war innerhalb der Klassen unterschiedlich. In einigen Fällen veränderte sie sich im Untersuchungszeitraum. Daraus ergaben sich unterschiedliche Ansprüche der Kinder an die Gestaltung des Unterrichts. Es bildeten sich teilweise Widersprüche zwischen dem von den Lehrkräften für kindgemäß gehaltenen Anforderungsniveau, sozial erwünschtem Verhalten der Kinder und veränderten Bedürfnissen des Kindes heraus, die in einigen Fällen zu Demotivierung und Disziplinschwierigkeiten führte. Die Geschlechtszugehörigkeit erwies sich in den beschriebenen Einzelfällen als ein kaum relevanter Faktor für die Nutzung von Gesten. Obwohl für Mädchen anderer Altersgruppen bessere sprachliche Fähigkeiten bzw. ein stärkeres Interesse an Fremdsprachen und an musischer Betätigung belegt zu sein scheinen, konnten in der untersuchten Altersgruppe keine wesentlichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich des Kenntniszuwachses und der Motivation bei der Aneignung gestisch dargestellter Vokabeln festgestellt werden. In jeder Klasse waren Schüler mit Besonderheiten wie Lernschwierigkeiten, Teilleistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten oder außergewöhnlichen Begabungen zu beobachten. Bei der Analyse der beschriebenen Einzelfälle fielen vor allem Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom auf. Obwohl diese Kinder oft unaufmerksam waren oder den Unterrichtsablauf störten, erreichten sie größtenteils gute und sehr gute Ergebnisse bei der Aneignung des getesteten Vokabulars. Es ist zu vermuten, dass diese Kinder besonderen Nutzen aus der Arbeit mit *action songs* ziehen konnten, weil hier ihre Aufmerksamkeit durch die Einbeziehung mehrerer Sinne auf den anzueignenden Stoff gelenkt und gleichzeitig ihrem hohen Bewegungsdrang entsprochen wurde.

Die Art und Weise der Durchführung der Untersuchungen lassen verschiedene Fragen offen. Die Beschränkung auf die Arbeit mit einem bestimmten Lied erschien zur Begrenzung der Zahl der Variablen notwendig. Es können dadurch allerdings nur eingeschränkt gültige Aussagen gemacht werden. Beispielsweise wird die unterschiedliche Nutzung form- und

bewegungsabbildender Gesten im Zusammenhang mit der Wortart erwähnt. Da nur drei Verben und fünf Substantive getestet wurden, wären Untersuchungen an anderen Liedern mit weiteren gestisch dargestellten Verben und Substantiven wünschenswert. Andere Wortarten wie Adjektive oder Präpositionen blieben bisher unberücksichtigt. Da die Kinder das Lied als Ganzheit wahrnehmen, ist es möglich, dass je nach den individuellen musikalischen Vorlieben das Lied als Ganzes akzeptiert oder abgelehnt wurde. Um die daraus resultierenden Auswirkungen auf den Wortschatzerwerb zu relativieren, müssten den Kindern Angebote aus verschiedenen Musikrichtungen gemacht und jeweils analoge Untersuchungen durchgeführt werden. Eine Fortsetzung der Untersuchungen anhand von *action stories* würde die Variable „musikalische Vorlieben“ ganz ausschließen. Die Datenerhebung erfolgte regelmäßig und zum annähernd gleichen Zeitpunkt in allen beteiligten Klassen. Es konnte jedoch in keiner Klasse vollständig erfasst werden, wie oft der relevante Wortschatz tatsächlich im Verlauf des Schuljahres umgewälzt worden war. Nicht in allen Fällen konnte die unterrichtliche Arbeit der Lehrkraft mit non-verbalen Mitteln kontinuierlich beobachtet werden, so dass oft auf reflektierende Äußerungen der Lehrkraft zurückgegriffen werden musste. Eine Objektivierung der Aussagen mittels Videoaufnahmen wäre aus Sicht des Forschenden sinnvoll gewesen, hätte aber die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, Eltern und Schulämtern bedeutend erschwert. In den Vokabeltests wurden nur das Wiedererkennen einzelner Wörter und das Zuordnen einer Bedeutung getestet. Inwieweit die Kinder die englischen Wörter, eventuell unter Zuhilfenahme der entsprechenden Gesten, reproduzieren oder in der Kommunikation anwenden können, bleibt noch zu untersuchen. Da in den Tests die Schriftsprache eine Rolle spielte, wäre eine größere Anzahl individueller mündlicher Tests aufschlussreich, um die kindlichen Gedankengänge näher zu untersuchen, welche aus der geringen Anzahl geschriebener Worte nicht in ihrer Komplexität abzuleiten sind. Die Art der eingesetzten Gesten orientierte sich in erster Linie an den im Lehrerband vorgeschlagenen, welche kaum Relevanz für die spontane Kommunikation haben, sondern zur optisch attraktiven Umsetzung des Liedes dienen und sich in den Rhythmus des Liedes einordnen müssen. Um die Arbeit mit Gesten kommunikationswirksamer zu gestalten, könnten hier möglicherweise Erfahrungen aus anderen Bereichen, etwa der Gehörlosenpädagogik genutzt werden. Obwohl versucht worden war, eine größere Zahl einzelner Kinder systematisch und kontinuierlich über ein Schuljahr zu beobachten, ergab sich letztlich in mehreren Fällen eine unvollständige Datenlage. Vor allem bei leistungsschwächeren Schülern bzw. Schülern aus sozial benachteiligten Elternhäusern war es aus verschiedenen Gründen schwierig, verwertbare Aussagen zu erhalten. Zum Teil waren diese Schüler zum Untersuchungszeitpunkt häufiger krank oder besuchten den Unterricht aus familiären Gründen unregelmäßig. Waren die Schüler zu den Interviews und Befragungen anwesend, äußerten sie sich oft sehr zögernd und weniger ausführlich als ihre leistungsstärkeren Mitschüler. Letztlich lagen für die Auswertung der Einzelfallstudien weniger Daten sogenannter leistungsschwacher Schüler vor, so dass insgesamt ein verzerrter Gesamteindruck entstanden sein kann. Weitere Aspekte, die nicht oder nur wenig diskutiert wurden, sind Einflüsse der Eltern und des sozialen Umfeldes außerhalb der Schule sowie spezieller Begabungen und Interessen der Schüler. Die Untersuchungen wurden ausschließlich in dritten Klassen durchgeführt. Um Aussagen darüber treffen zu können, wie sich gestische Darstellungen auf die Wortschatzarbeit im frühen Grundschulalter auswirken oder welche Entwicklungen sich bezüglich der Nutzung non-verbaler Mittel in der Übergangsphase zur Sekundarstufe ergeben, wäre eine Ausweitung des Forschungsprojektes notwendig.

In den Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass das Lernangebot *action songs* in Abhängigkeit von einer Vielzahl innerer und äußerer Bedingungen von den Schülern auf verschiedene Weise und mit unterschiedlichem Erfolg genutzt wird. Aufgrund der sehr differenzierten Ergebnisse erscheint es nicht gerechtfertigt, diese Art der

Handlungsorientierung uneingeschränkt in den Vordergrund des frühen Fremdsprachenunterrichts zu stellen. Die Forderung des Lehrplanes nach indirektem Lernen kommt, wie am Beispiel der *action songs* deutlich wird, nur bedingt den Bedürfnissen der Schüler entgegen. Die vordergründige Orientierung an bereits vollzogenen Entwicklungsstufen der Kinder scheint zumindest einen Teil der Kinder in ihrem Fremdspracherwerb eher zu hemmen als voranzubringen. Der zeitliche Aufwand und die zahlreichen Missverständnisse bei der Arbeit mit Gesten in *action songs* scheinen in einem teilweise ungünstigen Verhältnis zur Anzahl der tatsächlich angeeigneten Vokabeln zu stehen. Ein ausgewogenes Verhältnis von indirektem und direktem, also explizit auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten gerichtetem Lernen wäre für den frühen Fremdsprachenunterricht der dritten und vierten Klassen vermutlich erstrebenswert. Um die Effizienz des Vokabelerwerbs zu erhöhen, sollten Handlungen auf das Wesen der Sache gerichtet sein und dem Schüler helfen, deren Inhalt klar zu erfassen. Das scheint allein durch den Einsatz von Gesten kaum möglich zu sein. Den wachsenden geistigen Fähigkeiten der Schüler entsprechende Strategien könnten den Lernprozess fördern, ohne dass vollständig auf das Potential der gestischen Darstellung verzichtet werden müsste. In Anbetracht dessen, dass die Schüler der untersuchten Altersgruppe die Schriftsprache im Wesentlichen beherrschen, könnten zum Beispiel das Nutzen von Nachschlagewerken und das Anlegen von Wortlisten oder *mind maps* das kinästhetische Lernen ergänzen. Möglicherweise würden die Schüler dadurch den Sinn der ausgeführten Gesten besser verstehen und diese für eine eindeutige Bedeutungszuordnung nutzen können. Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler bedürfen im Verlauf des Aneignungsprozesses einer detaillierten Rückmeldung über den erreichten Kenntnisstand. Eine realistische Einschätzung des Erreichten kann die Grundlage dafür bilden, dass Kinder und Lehrkräfte ermutigt werden, Lernangebote nicht kritiklos anzunehmen. Stattdessen muss in der jeweiligen Situation nach erfolgversprechenden Wegen der Beschäftigung mit der Fremdsprache gesucht werden. Ob die Gestaltung von *action songs* mit darstellenden Gesten ein solcher erfolgversprechender Weg ist, hängt von inneren und äußeren Bedingungen in ihrer Wechselwirkung ab.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde eine Fragestellung bearbeitet, die sich aus der Unterrichtspraxis des frühen Englischunterrichts in der Grundschule ergab. Dort werden häufig *action songs* eingesetzt, mit deren Hilfe durch die Verbindung englischsprachiger Lieder mit form- und bewegungsabbildenden Gesten die Aneignung des zielsprachlichen Vokabulars gefördert werden soll. Ziel des Forschungsvorhabens war es, anhand eines ausgewählten *action songs* zu untersuchen, inwieweit die eingeübten Gesten tatsächlich die Aneignung von Vokabular beeinflussten. Dazu wurden in einer Kombination aus Längs- und Querschnittuntersuchungen Schüler mehrerer dritter Klassen über ein Schuljahr hinweg beobachtet, befragt und getestet. Die Auswertung der statistischen Erhebungen und die Analyse von Einzelfällen führten zu folgenden Ergebnissen:

Hinsichtlich des Vokabelerwerbs scheint die Erarbeitung des Liedes mit gestischen Darstellungen erfolgreicher zu sein als das ausschließliche Erlernen von Text und Melodie. Die eingeübten Gesten führten jedoch teilweise zu Missverständnissen hinsichtlich der Wortbedeutungen. Der Lernprozess wurde bei einigen Schülern dadurch eher behindert als gefördert. Der Einfluss der Gesten auf die Aneignung von Handlungsverben schien ein anderer als auf die Aneignung von Substantiven als Bezeichnungen von Objekten zu sein. Ein deutlicher Bezug der Geste zur Bedeutung des dargestellten Wortes förderte den Aneignungsprozess. Die Schüler tendierten beim Vokabelerwerb zur Nutzung anderer Strategien, beispielsweise Orientierung an Klangähnlichkeiten, Verwendung von

Nachschlagewerken und die Zusammenarbeit mit Erwachsenen. Gestische Darstellungen wurden eher für die Aneignung des jeweiligen Wortes genutzt, wenn die Schüler durch das Kursdesign an kinästhetisches Lernen gewöhnt waren oder wenn sie sich in zahlenmäßig größeren Klassen intensiver am Lehrervorbild orientierten.

Die Einzelfallanalysen von Schülern und Klassen illustrierten den Aneignungsprozess in seiner Vielfalt. Es wurde deutlich, dass die Ergebnisse der statistischen Auswertung der Daten der Teilstichproben nicht immer Rückschlüsse auf die Entwicklungen einzelner Schüler zuließen. Während Unterrichtsbeobachtungen häufig eine positive Einstellung der Schüler zur Arbeit mit *action songs* vermuten ließen, äußerten sich Schüler in Einzelinterviews zum Teil kritisch zum Nutzen von *action songs*. Freude an der gestischen Darstellung hatte nicht notwendig gute Testergebnisse zur Folge, täuschte aber in einigen Fällen Lernerfolg vor. Schüler, deren Motivation auf eine größere Reife der Persönlichkeit hinwies oder die über eine gute Sprachlerneignung verfügten, bevorzugten tendenziell effizientere Lernstrategien. Gruppendynamische Prozesse schienen zu beeinflussen, inwiefern der einzelne Schüler die Arbeit mit Gesten als Lernangebot akzeptiert und nutzt. Insgesamt erschien es äußerst schwierig, den Effekt von Gesten auf die Aneignung von Vokabular aus einem komplexen Bedingungsgefüge zu isolieren und zu untersuchen. Im Ergebnis der Untersuchungen wurde vorgeschlagen, form- und bewegungsabbildende Gesten im frühen Englischunterricht so einzusetzen, dass ein ausgewogenes Verhältnis von direktem und indirektem Lernen für die Mehrzahl der Kinder eine freudvolle und effiziente Aneignung fremdsprachlichen Vokabulars ermöglicht. Aus der Interpretation der gewonnenen Daten ergaben sich Ansatzpunkte für weiterführende Forschungen: Die Untersuchungsmethoden bedürfen in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht der Vervollkommnung. Für die Unterrichtspraxis wäre möglicherweise eine gesonderte Untersuchung zum Einfluss der Gesten auf den Lernprozess bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten oder mit Teilleistungsstörungen auf sprachlichem und motorischem Gebiet von besonderem Interesse.

Anlagen

1. Einzelfälle Schüler

Gliederung und verwendete Symbolik:

Zu jedem Schüler werden angegeben: ein geänderter Vorname, ein Großbuchstabe als Symbol für Schule/Klasse, das Alter zu Untersuchungsbeginn (Jahre; Monate), das Lehrwerk, nach dem vorrangig unterrichtet wurde, die Vermittlungstechnik des *Frog rap*.

Die Einzelfälle sind alphabetisch nach den Vornamen der Kinder geordnet:

Mädchen	Jungen
Amy	Benjamin
Annett	Cezy
Ann-Kathrin	Chris
Christin	Daniel
Evy	Domenic
Franzi	Eric
Janine	Felix
Johanna	Jacob
Lina	Kevin
Lisa	Knut
Maria	Markus
Michelle	Max
Miriam	Maximilian
Ngoc	Paul
Nina	Philipp
Sarah	Richard
Sophie	Simeon
Theresa	Willi

In einer Tabelle werden die Ergebnisse der Vokabeltests zum *Frog rap* dargestellt, die der Schüler erreicht hat. „X“ steht für eine richtige Antwort. Bei falschen Antworten wurde das jeweilige Wort/ die Wortgruppe vom Schülertestformular in der vom Schüler verwendeten Schreibweise übernommen. Wurde keine Antwort gegeben, steht in der Tabelle „-“. In zwei Befragungen wurden Einstellungen, Motivation etc. des Schülers hinsichtlich des Englischunterrichts erfasst. Der erste Fragebogen wurde zu Beginn des dritten Schuljahres ausgefüllt, der zweite etwa in der Mitte des zweiten Schulhalbjahres. Die Hinzufügungen des Schülers sind kursiv gedruckt. Die Schreibung der Wörter wird so wiedergegeben, wie sie vom Schüler verwendet wurde. Die vom Schüler vorgenommene Markierung der *Smileys* wird verbal umschrieben, zum Beispiel „sehr gut“ für



Durch den Schüler vorgenommene Markierungen von Wortgruppen werden als „X“ oder als Unterstreichungen dargestellt.

Interviews sind Gespräche, die mit den Schülern einzeln oder, falls die Schüler dies wünschten, zu zweit außerhalb des Unterrichts geführt wurden. „L“ steht für die befragende Person, welche von den befragten Schülern als Lehrkraft wahrgenommen wurde. Bei Interviews anhand von Fotos wird anstelle der Interviewfragen die auf dem Foto dargestellte Bewegung in einer Wortgruppe beschrieben. Relevante redebegleitende Gesten werden in Klammern angegeben. Signalisierte ein Schüler Unverständnis oder Nichtwissen, wurde dies mit „...?“ verschriftlicht. Sprechpausen werden durch „...“ gekennzeichnet. Unterrichtsbeobachtungen beruhen auf Notizen des Untersuchungsleiters oder auf Schülerarbeiten. Sie beziehen sich ausschließlich auf den Englischunterricht in der jeweiligen Klasse. Im Elternfragebogen sind die von den Eltern markierten Antwortmöglichkeiten unterstrichen. Äußerungen der Eltern wurden kursiv gedruckt. Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte wurden dem Untersuchungsleiter schriftlich mitgeteilt oder im Gespräch geäußert. Manchmal war es nicht möglich, bestimmte Informationen zu erhalten, z.B. wenn ein Schüler erkrankte, die Schule wechselte, ein Interview aus zeitlichen Gründen nicht zu Ende geführt werden konnte oder Fragebögen nicht zurückgegeben wurden. Das wurde an entsprechender Stelle mit „/“ gekennzeichnet. Alle englischen Wörter wurden kursiv gedruckt.

Name: **Amy**

Schule/ Klasse: F

Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 0

Lehrwerk: Keystones

Vermittlungstechnik: frontal

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	<i>Kätsch</i>	X	X
<i>fly</i>	<i>Schmetterling</i>	X	X
<i>sit</i>	<i>Aufstehen</i>	X	X
<i>pond</i>	<i>Draufhüpfen</i>	X	X
<i>lily pad</i>	<i>Lila Blume</i>	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen

Nicht so gut fand ich bis jetzt: mir gefällt eigentlich alles

Ich lerne Englisch, weil *Es spas macht und wall man etwas draus lernen kann.*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut.*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *Es viel Spaß macht.*

Zu Hause sprechen wir deutsch, *englisch*.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Amy: Frog rap, Jingle bells,....das Lied, das wir vor in gesungen haben.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Amy: Ja.

L: Kannst du dich an Wörter erinnern, die du durch ein Lied gelernt hast?

Amy: A fly, lily pad.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Amy: *Frog, catch, lily pad* und *fish*.

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Amy: *Fish* – da hört man das ja. *Lily pad* - das kann man sich denken, weil man da die Bewegung hat. *Frog* – da kann man's hören. *Catch* – da hat man die Bewegung.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Amy: *I'm good at Crafts, Music, Arts, Mathematics. I'm not so good at PE, German.*

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Offenheit für fremde Sprachen, Freude an der Sprache, Interesse für das Fremdsprachenlernen.

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter in Rollenspielen verwenden, Lernspiele (Memory u.ä.)

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, handwerklich.

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Sehr wichtig, benötige sie für die Arbeit. Außerdem ist mein Mann Brite.

Durch die Öffnung des Arbeitsmarktes sind Fremdsprachen wichtiger als zuvor.

Was ich sonst noch sagen wollte: -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Amy nimmt mit großem Interesse am Englischunterricht teil. Sie versteht überdurchschnittlich viel, wendet erlernte Redewendungen aber noch zu selten im Unterrichtsgespräch an. Sie beschäftigt sich zu Hause mit zusätzlichem Material wie Kinderbüchern oder Rätselheften.

Klassenlehrer: Amy ist eine freundliche und aufgeschlossene Schülerin. Mit ihren Leistungen liegt sie etwa im Mittelfeld der Klasse. Logisches Denken, zum Beispiel im Mathematikunterricht, fällt ihr zum Teil noch schwer. ihre Begabungen liegen im künstlerischen und handwerklichen Bereich. Amy hört gern Musik und tanzt in einem Verein.

Name: Annett **Annett**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 5
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: Frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	Plasch	Fliege	Fliege
<i>catch</i>	-	Katze	X
<i>fly</i>	-	5	Fisch
<i>sit</i>	-	X	Flug
<i>pond</i>	Schwitzen	-	Sitzen
<i>lily pad</i>	Baby	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1. Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von CD hören, englische Wörter lesen und schreiben.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: singen.

Ich lerne Englisch, weil *ich es lernen will*.

2. Befragung

Englisch lernen finde ich *mittelmäßig*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: englische Wörter lesen und schreiben.

Ich lerne Englisch, weil *(keine Aussage)*. Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Annett: Na,...weiß ich nicht.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Annett: Nö.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem Frog rap aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Kannst du dich an das Lied erinnern?

Annett: Ja, an diesen Frosch.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Annett: Wo der Frosch auf dem Seeblatt saß.

Foto 8: *jump*

Annett: Wo sie dann hochspringen.

L: Weißt du, wie das auf Englisch heißt?

Annett: Nee.

Foto 9: *Who is that?*

Annett: Keine Ahnung.

Foto 11: *catch/ fish*

Annett: Schwimmen.

Foto 1: *fish/ Who is that?*

Annett: Schwimmen.

Foto 13, 14: *Who is that?*

Annett: ..?

Foto 15: *I'm a frog.*

Annett: ...?

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Annett: *Frog, lily pad, fish.*

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Annett: *Frog* – das hört man schon. *Fish* – da spricht man auf Deutsch. *Lily pad* – da hat man die Bewegung.

Annett kommentierte den dritten Vokabeltest: „Das ist immer dasselbe wie das letzte Mal.“ Bei 7. nannte sie das Wort *lily pad* schon bevor es von der Lehrkraft ausgesprochen war,

obwohl der zweite Test mehrere Monate zurücklag!

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Annett: *I'm good at Crafts, Computer, PE, German. I'm not so good at Mathematics, Music, English.*

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

sichere Vokabelkenntnisse, Offenheit für fremde Sprachen, englische Wörter lesen können, englische Wörter schreiben können, Freude an der Sprache, Interesse für das Fremdsprachenlernen,

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter schreiben, Wörter lesen, Bilder zu Wörtern zuordnen,

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

handwerklich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja; Kommunikation mit anderen.

Was ich sonst noch sagen wollte -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Annett nimmt mit Interesse am Englischunterricht teil. Sie bemüht sich, Aufgaben zu verstehen und selbständig auszuführen. Mit Hilfe erinnert sie sich an erlernte Wörter und Redewendungen und bildet einfache Sätze. Manchmal verwechselt sie ähnlich klingende Wörter und ist unsicher, wie Erlerntes angewendet wird. Sie beschäftigt sich auch außerhalb des Unterrichts mit dem Lernstoff und bringt zusätzliches Material mit in den Unterricht.

Klassenlehrer: Annett bemüht sich, selbständig zu arbeiten und nach Lösungswegen zu suchen. Bei guter Motivation geht sie zielgerichtet und ausdauernd an ihre Aufgabe heran. Sie ist aber zu häufig mit den Gedanken nicht bei der Sache. Bei Unklarheiten fragt sie gern, vielleicht zu spontan. Es fällt ihr schwer, Gedankengänge übersichtlich darzustellen und gründlich vorzugehen. Besondere Schwierigkeiten hat sie in Mathematik, während ihre Leistungen in Kunst, Musik, Schulgarten und Werken gut sind.

Beratungslehrer: Annett ist wenig belastbar, verträumt und nicht konzentriert. Sie ist sehr eigenwillig. Es fällt ihr schwer, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Sie ist Linkshänder. Weil sie noch einige Probleme hatte, z.B. mit der Rechts-Links-Zuordnung, den Zahlvorstellungen, wurde sie in der Diagnose-Förderklasse beschult.

Name: **Ann-Kathrin**

Schule/ Klasse: F

Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 7

Lehrwerk: Keystones

Vermittlungstechnik: Frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	Seerose	Klatschen	Klatschen
<i>fly</i>	-	-	-
<i>sit</i>	Stehen	X	-
<i>pond</i>	Fall	Pony	-
<i>lily pad</i>	X	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *Geschichten von der CD hören, enlich Worter lesen schreiben*

Ich lerne Englisch, weil *es mir Spaß macht bei Frau B.*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, Geschichten von der CD hören, englische Wörter lesen oder schreiben, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *es mir viel Spaß*. Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Ann-Kathrin: *Jingle bells*,.....

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Ann-Kathrin: ...ja.

L: Welches Lied hat dir geholfen?

Ann-Kathrin: Also, was wir vorhin gesungen haben.

L: Was hast du dir dadurch gemerkt?

Ann-Kathrin: *Ears*.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Kannst du dich an das Lied erinnern?

Ann-Kathrin: *Catch a fly*, also *I'm a frog, I'm a frog*.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Ann-Kathrin: *Lily pad*.

Foto 8: *jump*

Ann-Kathrin: Also hüpfen, *catch a fly*, ...nee, *jump*.

Foto 9: *Who is that?*

Ann-Kathrin: ...?

Foto 10: *catch a fly*

Ann-Kathrin: Das ist *catch a fly*.

Foto 11: *catch/ fish*

Ann-Kathrin: *Catch a fly*.

L: Was macht Amy hier?

Ann-Kathrin: Ehm, ...*fish?*

Foto 12: *fish/ Who is that?*

Ann-Kathrin: Weiß ich gar nicht, was die da machen.

L: (demonstriert Bewegung)

Ann-Kathrin: *Who is that?*

Foto 15: *I'm a frog*.

Ann-Kathrin: *I'm a frog, I'm a frog*.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Ann-Kathrin: *Frog, jump, fish.*

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Ann-Kathrin: *Frog* – das hört man. *Jump* – da springt man. *Fish* – das hört man.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Ann-Kathrin: *I' m good at IT, English. I' m not so good at German, Mathematics.*

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Ann-Kathrin hat mit großem Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Sie verfügt schon über einen großen rezeptiven Wortschatz. Sie benötigt noch Hilfe, um erlernte Sprachmuster in Sätzen anzuwenden.

Klassenlehrer: Ann-Kathrin bemüht sich, ihre schulischen Aufgaben selbständig zu erledigen. Sie benötigt aber noch viel Hilfe beim Beschaffen und Auswerten von Informationen und Materialien. Sie bereitet sich zu Hause gut auf den Unterricht vor und wird dabei sehr von ihrer Mutti unterstützt. Vor der Klasse wirkt sie oft noch gehemmt, das freie Sprechen fällt ihr schwer. Sie ist sehr hilfsbereit und kann ihren Mitschülern gut zuhören. Sie arbeitet gern in einer Gruppe, ist aber zu wenig selbstbewusst, um Verantwortung zu übernehmen. In Kunst, Musik und Werken erreicht sie gute Leistungen. Größere Schwierigkeiten treten in Mathematik und Heimatkunde auf.

Name: **Christin**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 3
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: Frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	-	<i>Klatsch</i>
<i>fly</i>	<i>Schmetterling</i>	-	-
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	-	-	-
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	<i>Fisch</i>	X	X

1. Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *man englische Wörter lernt*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Christin: *Jingle bells, ...Head and shoulders*.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Christin: Nö.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Kannst du erkennen, was für ein Lied das ist?

Christin: *Todlelodee* oder so? (blättert in den Fotos) Ach so, das mit dem Frosch.

L: Woran hast du das erkannt?

Christin: Am Jacob, weil er die Hände nach vorn klatscht.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Christin: Wo man so grad runter geht, mit dem *lily pad*.

Foto 8: *jump*

Christin: Das, wo man hochspringen muss – *jump*.

Foto 9: *Who is that?*

Christin: Wo die grad das zeigen.

Foto 10: *catch a fly*

Christin: ...?

Foto 11: *catch/ fish*

Christin: Da klatschen die wieder so.

L: Was könnte es noch sein? Was macht Amy?

Christin: Mit den Händen vor (macht die Fischbewegung). Das mit dem Fisch.

Foto 13, 14: *Who is that?*

Christin: Mit dem Zeigen am Schluss das.

Foto 15: *I'm a frog*.

Christin: Ach so, mit dem Frosch das.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Christin: *I'm good at German, Mathematics, Arts. I'm not so good at PE.*

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Offenheit für fremde Sprachen, englische Wörter lesen können, englische Wörter schreiben können, Freude an der Sprache, Interesse für das Fremdsprachenlernen,

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter in Rollenspielen verwenden, Lernspiele (Memory u.ä.), Bilder zu Wörtern zuordnen

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, handwerklich, mathematisch, sprachlich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Fremdsprachen sind wichtig, weil sich dadurch auch bessere Berufschancen ergeben.

Was ich sonst noch sagen wollte

Englisch gehört zum Lieblingsfach unseres Kindes. Der Unterricht wird sehr abwechslungsreich und lebensnah gestaltet.

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Christin hat mit großem Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Sie verfügt über einen umfangreichen Wortschatz und kann Aufgaben zum Hörverstehen selbständig ausführen. Sie äußert sich sehr selten mündlich, obwohl sie die Aufgabenstellung versteht und sich die entsprechenden Sprachmuster oder Vokabeln eingeprägt hat.

Klassenlehrer: Christin arbeitet kontinuierlich und zielstrebig, sehr konzentriert und sorgfältig. Sie hat ein solides Grundwissen und kann es in den unterschiedlichen Lernbereichen gut anwenden. Besonders gute Leistungen zeigt sie im muttersprachlichen Bereich. Sie liest ungeübte Texte sehr gut vor und hat am Lesewettbewerb der Schule teilgenommen. Christin ist eine ruhige, freundliche und hilfsbereite Schülerin. Ihren Mitschülern gegenüber ist sie sehr geduldig und vorurteilsfrei. Sie erfüllt zusätzliche Aufträge bereitwillig und zuverlässig. Sie nahm sehr gern an der Arbeitsgemeinschaft „Tanz“ teil und tanzt oft in der Hofpause mit ihren Mitschülerinnen zu moderner Musik. Christin besucht die Musikschule und lernt dort Klavierspielen.

Name: **Evy**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 0
 Lehrwerk: **Keystones**
 Vermittlungstechnik: Frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	<i>Platsch</i>	<i>Platsch</i>	<i>Klatsch</i>
<i>fly</i>	-	<i>Heiß</i>	<i>Heiß</i>
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	<i>Fall</i>	<i>Pferd</i>	<i>Seblume</i>
<i>lily pad</i>	X	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *das wir nur drei mall was forgeschbild haben*

Ich lerne Englisch, weil *ich die Sprache lernen will und mer lernen will*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch etwas malen, etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, englische Wörter lesen oder schreiben, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt -

Ich lerne Englisch, weil *Weil ich Englische Wörter und Gichichten Lernen kann*

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Evy: Ehm..., *Frog family, Jingle bells, ...Todlelodee.*

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Evy: Zum Beispiel *Todlelodee*, da habe ich mir *ears* gemerkt, und *nose*.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Erkennst du, welches Lied das ist?

Evy: Ehm,...*Todlelodee.*

L: Könnte es auch ein anderes sein?

Evy: Das mit den Fröschen?

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Evy: Ehm,... wo man sich hin hockt, und hier dieses Rosenblatt (beschreibt Kreis um den Körper)

L: Weißt du, wie das auf Englisch heißt?

Evy: Na toll! ...Nee.

Foto 8: *jump*

Evy: Also das da, wo man so hochspringt. *Jump.*

Foto 9: *Who is that?*

Evy: Das mit diesem Zeigen. (demonstriert Bewegung)

L: Wie heißt die Stelle auf Englisch?

Evy: Oh.....Am besten kann ich mir *jump* merken.

L: Warum?

Evy: Keine Ahnung. Weil es so kurz ist ... *jump.*

Foto 10: *catch a fly*

Evy: Keine Ahnung.

Foto 11: *catch/ fish*

Evy: Keine Ahnung.

Foto 12: *fish/ Who is that?*

Foto 13, 14: *Who is that?*

Foto 15: *I'm a frog.*

Evy: Weiß ich nicht.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Evy: *Frog, fish, jump.*

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Evy: *Frog* war leicht, weil das,...ehm,...weil da sind wir so gehüpft...*Fish* – diese Bewegung. Bei *jump* – weil wir da gehüpft sind.

L: Warum war *pond* für viele Kinder schwer?

Evy: Na, bei *pond*, da weiß man überhaupt nicht, was das sein soll.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Evy: *I' m good at Music, Arts, IT, English, Gardening, HSU. I' m not so good at PE, German, Mathematics.*

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Offenheit für fremde Sprachen, Interesse für das Fremdsprachenlernen,, Lernstrategien entwickeln, kommunikative Fähigkeiten,

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter schreiben, Wörter in Liedern verwenden,

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Handwerklich, sprachlich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Weil ich Fremdsprachenkorrespondentin für Englisch/Französisch bin.

Was ich sonst noch sagen wollte -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Evy hat mit großem Interesse am Englischunterricht teilgenommen. ihr rezeptiver Wortschatz ist groß. Manchmal braucht sie Hilfe, um erlernte Sprachmuster anzuwenden. Sie bemüht sich, Höraufträge selbständig auszuführen.

Klassenlehrer: Evy arbeitet meist zielgerichtet und in angemessenem Tempo. Sie kann sich verständlich und gut artikuliert ausdrücken. Sie bereitet sich zu Hause sehr fleißig auf den Unterricht vor. Ihre schriftlichen Arbeiten führt sie sehr sauber und gewissenhaft aus. Anderen Schülern hilft sie gern, verliert dabei aber manchmal ihre eigenen Aufgaben aus dem Blickfeld.

Name: **Franzi**
 Schule/ Klasse: E
 Alter zu Untersuchungsbeginn:
 Lehrwerk: Playway
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

	Test 1	Test 2	Test 3
Frog	<i>Vogel</i>	X	X
Jump	<i>Pferd</i>	X	X
Catch	<i>Hamster</i>	X	X
Fly	<i>Maus</i>	<i>Wasser</i>	X
Sit	<i>Maulwurf</i>	X	X
Pond	<i>Reh</i>	<i>Topf</i>	X
lily pad	<i>Adler</i>	X	X
Fish	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut - mittel*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, englische Wörter lesen und schreiben, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *das ich die Wörter nich so gut aussprechen kann und das ich nicht so mitkomme.*

Ich lerne Englisch, weil *weil wenn ich gross bin und nach England fahre muss ich die Wörter wissen.*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *mittelmäßig*

Am besten gefällt mir in Englisch etwas malen, etwas vorspielen, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *das die Schdudenten sich nicht durchsetzen*

Ich lerne Englisch, weil *ich mal nach Amerika (England) fahren will*.

Zu Hause sprechen wir deutsch

Interview Franzi und zwei Mitschüler (Cezy und Miriam)

L: Ich möchte gern wissen, was euch bei Englisch ganz gut gefällt.

Cezy: Also, mir gefällt, ...wenn wir immer Bingo spielen.

L: Franzi?

Franzi: Mir gefällt, wenn wir jetzt groß sind, und dann können wir `ne andere Sprache, das macht dann richtig Spaß, die Sprache zu lernen.

L: Klasse! Und Miriam?

Miriam: Ich mag am besten die englischen Spiele, und zum Beispiel, immer, wenn etwas Besonderes ist, dann macht mir das riesengroßen Spaß. Und Bingo lieb ich auch.

L: Okay....So, ihr habt doch manchmal auch Lieder gelernt. Könnt ihr euch noch an irgendwelche Lieder erinnern. Es ist jeder dran.

Cezy:*fro....frog....frog....frog dance*, glaub ich.

L: Franzi? Sag's einfach. Du kannst es auf Deutsch sagen.

Franzi: ...Der Schneemann. *Snowman*.

L: *Snowman*?

Franzi Ja, *the snowman*.

Miriam:*Little birds blue*, das hatten wir als letztes.

L: Ach so, das ist noch neu.

Miriam: (singt) *little birds blue, yellow and ...*

L: So, jetzt lasst mich überlegen: Habt ihr auch manchmal Lieder gelernt, wo ihr euch dazu bewegt habt?

Cezy: Ja, *Little birds blue*.

L: Jetzt sag mal ganz schnell, wie habt ihr euch da bewegt?

Cezy: Also, wir sind aufgestanden und haben so komisch

Franzi: ...die Hüfte geschwungen (macht Bewegung vor – rhythmisch hin und her)

Cezy: Genau,....genau.

L: Franzi, hast du noch ein Lied?

Franzi: *Touch me*.

L: *Touch me*?

Franzi: Da haben wir, also,...mit jemandem,....mit einer anderen Person getanzt.

L: Hm. Das kenne ich überhaupt nicht.

Miriam: Und *frog*, da müssen wir uns *hinqeen...ach queen!.....* hinknien, da mussten wir da immer so hochspringen, und die andren waren da immer die Blätter.

L: Ach so, okay

Miriam: Also, das Blatt.

L: Jetzt ist von diesen ganzen Liedern das mit dem Frosch das einzige, wo ich mich

richtig dran erinnern kann. Kann ich euch noch mal nach dem Frosch befragen?
.....Wisst ihr noch wie's ging?

Miriam, Franzi: Ja.

Cezy: Nein.

L: Nein? ...Können wir es schnell mal machen? (gemeinsames Wiederholen des Liedes)

Cezy, denkst du, dass dir die Bewegungen was helfen, dass du dir das Lied besser merkst?

Cezy: Ja, also, ehm, die Bewegungen find ich schon besser als,...also, die Lieder sind auch gut, aber die Bewegungen ...das hilft mir das Lied auch zu lernen.

L: Sag mal bitte ein Beispiel. Was hast du dir durch die Bewegung gemerkt?

Cezy: Einmal *frog* und....jetzt weiß ich nicht mehr wie das heißt. (macht Bewegung vor)

L: Ah, *Little birds blue*. Okay. Franzi, haben dir die Bewegungen irgendwann mal was geholfen?

Franzi: Ja, schon, also,ja.

L: Ja? Kannst du dich an eine bestimmte Bewegung erinnern, die dir besonders geholfen hat?

Franzi: Ja, bei dem Schneemann,(unverständliche Äußerung)

L: Und Miriam, fällt dir eine Bewegung ein?.... hilft dir das überhaupt?

Miriam: (sehr bestimmt) Nee!

L: Nicht so..

Miriam: Nee, also die Lieder und die englischen Wörter helfen mir schon sehr viel dabei,als Bewegungen.

L: Also, du brauchst nicht die Bewegungen unbedingt dazu?

Miriam: Nein, aber...es macht auch Spaß, die Bewegung.

L: So, jetzt fragen wir noch mal den Cezy. Cezy, wir haben vorhin bei dem Froschlied diese Bewegung gemacht (Wellenbewegung mit der Hand)....so, ja? Was sollte das denn sein?

Cezy: Dass der Fisch durchs Wasser schwimmt. ..?

L: Jetzt frag ich mal die Franzi: ihr habt hier diese Bewegung gemacht (mit beiden Händen Kreis um den Körper). Was sollte das denn sein?

Franzi: Ehm, .. das soll zeigen, dass wir in diesen Blättern,...die auf dem Wasser schwimmen,..., Seerosen,..., dass wir da drinne sind...ehm...schwimmen.

L: Okay, und jetzt frag ich mal die Miriam: ihr habt dann noch diese Bewegung gemacht...

Miriam: Ehm, das soll bedeuten, dass der Frosch hochhüpft, und die Zunge rausstreckt. (schlüpf)um ne Fliege so....zu fangen.

L: Ja genau, so war das. Kannst du noch das Wort auf Englisch sagen, was das heißt: Fliege fangen?

Miriam:nee.

L: Nee, ..das kannst du nur, wenn es im Lied vorkommt?

Miriam: Ja.

L: Wenn's der Reihe nach geht.

Franzi: *Fly*

L: Ja, *catch a fly*. Das habt ihr schon ganz klasse gemacht. Denkt mal nach, habt ihr sonst noch Sachen gemacht, wo ihr euch dabei bewegen müsst?

Cezy: Wo wir als erstes mal Englisch hatten, hatten wir so „*Head, shoulders knees and toes, knees and toes*“, hier das mit *eyes*,...nein,...*eyes and ears, and mouth and nose* (singt, probiert dabei die Bewegungen, ist nicht mehr ganz sicher, was *eyes* sind) ...dann geht es wieder so „*head, shoulders, knees and toes, knees and toes*“...*knees* heißt Nase.

Franzi: Nein.

Cezy: Wie hieß *knees*?

L: Franzi, was heißt denn *head*?

Franzi: Haar.

L: Fasst du so an, ja? (fasst sich an den Kopf) *Head*...?

Franzi: Ja.

L: Und was heißt *ears*?

Franzi: *ears* heißt ...ja, Ohren....

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Miriam und Franzi wurden gemeinsam befragt.

L: Franzi, die machen das Lied. Sagst du mal bitte, was das für 'ne Stelle ist.

Franzi: Boah....

Foto 2: *I'm a frog*

L: Vom Lied, das hier.

Franzi: Das?...Fangen, das mit dem Fangen.

L: Das mit dem Fangen....oder? ...Andre Möglichkeit?

Franzi: *Catch*.

L: Ja, schau mal was die machen.

Franzi: Da sagen die „ich...bin ein Frosch“.

L: Genau. Wie hieß denn das Lied richtig auf Englisch?

Franzi:ähm...

L:Ist egal.. ... hier machen sie wieder auf sich zeigen, das ist nicht so interessant. Aber hier, was machen sie hier?

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Franzi: Alle Fische.

L: Ja. Fische, okay. ...Die hier zeigen wieder auf sich, aber der hier macht schon so 'ne Bewegung, so 'ne.... (demonstriert).

Foto 5: *I'm a frog/catch a fly*

Franzi: Fangen.

Unterrichtsbeobachtungen:

Erarbeitung des *Frog rap* in Gruppen: Franzis arbeitet mit zwei Jungen in einer Gruppe. Sie ist sehr aktiv und bringt den Großteil der Ideen ein: *jump* wird durch Hochhüpfen dargestellt, *catch a fly* durch Zungerausstrecken und *Who is that?* durch Kratzen am Kopf.

Erarbeitung von *Eddie, the earthworm* als Rollenspiel: Franzis Gruppe übt mit Hilfe einer Studentin. Franzi hat sich nach kurzer Zeit längere Textpassagen gemerkt. Sie spielt wie ihre drei Mitschüler sehr ausdrucksvoll.

Franzi über ihre Leistungen im Englischunterricht:

Ich kann eigentlich schon sehr gut sprechen und schreiben. Wenn ich vorne stehe, zittern mir die Knie und dann kann ich nicht so gut reden.

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

sichere Vokabelkenntnisse, erste Grammatikkenntnisse, Freude an der Sprache,

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter schreiben. , Lernspiele (Memory u.ä.),

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, sportlich, handwerklich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja, um sich sprachlich verständigen zu können.

Was ich sonst noch sagen wollte -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Franzi nimmt mit großem Interesse am Englischunterricht teil. Sie bemüht sich, Höraufträge selbständig zu erfüllen und arbeitet sehr aktiv mit. im Unterrichtsgespräch wendet sie erlernte Redewendungen mit Hilfe an. Bei Rollenspielen bringt sie eigene Ideen ein.

Klassenlehrer: Franzi ist eine sehr freundliche und aufgeschlossene Schülerin. Ihre schulischen Leistungen sind gut. Sie ist sprachgewandt und kreativ. Probleme hat sie in Mathematik. Sie äußert kritisch, aber höflich ihre Meinung. Bevor sie befragt wurde, hat sie mich gefragt, ob man da die Wahrheit sagen darf.

Name: **Janine**
 Schule/ Klasse: **G**
 Alter zu Untersuchungsbeginn: **8; 8**
 Lehrwerk: **Keystones**
 Vermittlungstechnik: **Gruppenarbeit**

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	/	X
<i>jump</i>	-	/	X
<i>catch</i>	-	/	<i>Du</i>
<i>fly</i>	<i>Fleisch</i>	/	-
<i>sit</i>	X	/	X
<i>pond</i>	-	/	<i>Sehen</i>
<i>lily pad</i>	-	/	<i>holle ich</i>
<i>fish</i>	X	/	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, Geschichten von CD hören.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *nichts*

Ich lerne Englisch, weil *es Pflicht ist*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *nichts*.

Ich lerne Englisch, weil *es mir sehr viel Spaß macht*.

Zu Hause sprechen wir deutsch. *ich kann ein bisschen Zeichensprache mit meiner Freundin*

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Janine: Das abc, ...das mit dem *frog*....

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Janine: *No*.

L: Kannst du dich an Wörter erinnern, die du durch ein Lied gelernt hast?

Janine: ...?

Unterrichtsbeobachtung:

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Janine: *I' m good at Mathematics, Sports, Music. I' m not so good at German, Reading.*

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Janine hat mit wechselndem Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Sie hat Schwierigkeiten, Hörtexte zu verstehen und ist bei der Ausführung von Aufgaben unselbständig. Sie zeigt Freude am Unterricht, wenn eine Aufgabe für sie zu bewältigen ist, verwendet aber nur selten behandelte englische Wörter und Wendungen.

Klassenlehrer: Janine braucht viel Übung, um Gelerntes zu behalten. Zusammenhänge und Regeln versteht sie nur mit Unterstützung. Bei schwierigen Aufgaben hat sie wenig Ausdauer und gibt manchmal auf. Sie ist leicht ablenkbar und muss zur Mitarbeit angeregt werden. Sie hat sowohl im muttersprachlichen als auch im mathematischen Bereich Schwierigkeiten. In ihren Arbeitsmitteln fehlt die erforderliche Ordnung und ihre Heftführung ist nicht immer sauber und ordentlich. Sie arbeitet gern mit anderen Kindern zusammen, reagiert aber bei Konflikten oft bockig und beharrt auf ihrer Meinung.

Musik: Janine singt und tanzt gern und zeigt dabei ein gutes Rhythmusgefühl.

Name: **Johanna**
 Schule/ Klasse: **G**
 Alter zu Untersuchungsbeginn:
 Lehrwerk: **Keystones**
 Vermittlungstechnik: **Gruppenarbeit**

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	-	X
<i>jump</i>	X	<i>Zunge</i>	X
<i>catch</i>	<i>Platsch</i>	X	X
<i>fly</i>	<i>heis</i>	X	-
<i>sit</i>	X	<i>Blatt</i>	<i>See</i>
<i>pond</i>	-	-	<i>Blatt</i>
<i>lily pad</i>	-	<i>Dieses Lied heist</i>	-
<i>fish</i>	-	X	X

2. Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch etwas vorspielen, Lieder singen, *Spiele spielen*

Nicht so gut fand ich bis jetzt *Das Sie manchmal fehlen!!*

Ich lerne Englisch, weil *Englisch ist etwas anderes als Mathe oder Deutsch. Englisch ist etwas besonderes halt.*

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Johanna: *Jingle bells*, das mit dem Frosch, und das mit dem Freund, mit den Freunden, und... was gibt's denn noch so,...das mit den Flaschen....ich glaub, mehr weiß ich nicht.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Johanna: Kann sein. Bei den Wörtern, dass ich die lerne.

L: Kannst du dich an Wörter erinnern, die du durch ein Lied gelernt hast?

Johanna: *Bells*. Ehm...*friend*.

2.Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

Foto 1: *jump*

Johanna: *Was isn't das für'n Lied? Das mit den Farben?*

L: Könnte sein, aber ist es nicht...Kleiner Tip: es ist das mit dem Frosch.

Johanna: *Wo sie alle hochspringen, wie heißt da die Stelle?*

Foto 2: *I'm a frog*

Johanna: *I'm a frog*. (zeigt auf sich)

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Johanna: *When I sit in the pond* (setzt sich). *Janine macht das mit dem Fisch*. (macht Handbewegung)

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Johanna: Wieder *I'm a frog*.

L: Was macht der Mike?

Johanna: *Catch a fly*. (macht Bewegung)

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Johanna: Die Bewegungen haben mir geholfen. Bei *frog*. Als wir es das erste Mal gesungen haben, habe ich es nicht verstanden.

L: Warum war *pond* für viele Kinder so schwer?

Johanna: Das denkt man gar nicht, weil es so verschieden klingt.

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Johanna nimmt mit großem Interesse am Englischunterricht teil. Sie ist sehr begeisterungsfähig und beschäftigt sich manchmal auch außerhalb des Unterrichts mit den behandelten Themen. Ihr englischer Wortschatz ist für die Zwecke des Grundschulenglisch ausreichend. Sie benötigt teilweise Hilfe, um Sprachmuster im Unterrichtsgespräch anzuwenden.

Musik: Johanna ist sehr musikalisch. Sie bewegt sich rhythmisch und ausdrucksstark zur

Musik. Sie besucht die Musikschule und erlernt das Klavierspiel.

Name: **Lina**
 Schule/ Klasse: **G**
 Alter zu Untersuchungsbeginn: **8; 7**
 Lehrwerk: **Keystones**
 Vermittlungstechnik: **Gruppenarbeit**

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	Schwester	X	X
<i>catch</i>	Platsch	X	Zunge
<i>fly</i>	-	X	X
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	Strand	X	Rosenblatt
<i>lily pad</i>	-	Wo	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch Lieder singen

Nicht so gut fand ich bis jetzt *das wir was vorspielen mussten.*

Ich lerne Englisch, weil *Es mir spaß macht*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *ich fand bis jetzt garnigs schlecht*

Ich lerne Englisch, weil *ich es gerne möchte. Ich finde Englisch eben schön. Es macht spaß.*

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Lina: Abc-Lied, ehm...*Ch itchat*, ...Zahlenlied,...Bruder Jakob, *Jingle bells*. Und mehr weiß ich nicht.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Lina: Ja.

L: Was merkst du dir durch die Lieder?

Lina: Ehm,...paar Wörter,...Zahlen.

L: Kannst du dich an Wörter erinnern, die du durch ein Lied gelernt hast?

Lina: *Head*, ...*shoulders*, und *legs*.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt. Lina hatte zuerst Schwierigkeiten, anhand der Fotos das Lied zu identifizieren, konnte sich aber nach dem Anschauen mehrerer Bilder erinnern.

Foto 1: *jump*

Lina: Ach ja, dieses komische Froschlied. Hochspringen, dieses...wie heißt das? *I' m a frog*, *I' m a frog*...wie heißt gleich springen?

Foto 2: *I' m a frog*

Foto 3: *' m a frog*

Lina: Das auch: *I' m a frog*, *I' m a frog*, and *I catch a fly*.

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Lina: Das war das mit diesem *lily pad*.

Foto 5: *I' m a frog/ catch a fly*

Lina: War das mit dieser Zunge? *Catch a fly*.

Unterrichtsbeobachtung:

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Lina: *I' m good at Music, Mathematics, English. I' m not so good at Reading, Gardening.*

Gespräch über die Testergebnisse zum *Frog rap*:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Lina: *Sit* – ich weiß nicht, wie ich's begründen soll, das hört man.

L: Haben dir die Bewegungen geholfen, dir die Wörter zu merken?

Mitschüler: Bisschen, nicht viel...äh, bei *jump*.

Lina: Auch bei *jump*, und fertig.

In der Gruppe notierte Ergebnisse der Gruppenarbeit zum *Frog rap*

<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	Hände rausstrecken
<i>And I jump up high</i>	Hoch hüpfen
<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	Hände rausstrecken
<i>And I catch a fly.</i>	Kauen
<i>When I sit in the pond</i>	Hin setzen
<i>On my lily pad</i>	Hin setzen
<i>All the little fish ask</i>	Hände hoch und runter
<i>Who is that?</i>	Sich fragen

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

englische Wörter lesen können, Englische Wörter schreiben können, Freude an der Sprache

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter schreiben, Wörter lesen, Bilder zu Wörtern zuordnen

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, sportlich, handwerklich, mathematisch, sprachlich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja, Anwendung im Berufsalltag, Anwendung auf Urlaubsreisen, Mithalten mit den Kindern

Was ich sonst noch sagen wollte: -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Lina arbeitet sehr interessiert mit. Sie versteht Aufgabenstellungen und Hörtexte. Durch ihren umfangreichen Wortschatz und ihr logisches Denkvermögen kann sie sehr selbständig arbeiten. Sie stellt Bezüge zur Muttersprache her und ordnet Erlerntes in ihr Wissenssystem ein.

Klassenlehrer: Lina erfasst Wesentliches und kann Gelerntes sprachlich verständlich wiedergeben. Sie sucht selbständig nach Lösungswegen und arbeitet sehr strebsam und zielgerichtet. Sie ist in der Lage, durch Selbstkontrolle Fehler zu erkennen. Sie arbeitet sehr

gut mit ihren Mitschülern zusammen.

Name: **Lisa**

Schule/ Klasse: F

Alter zu
Untersuchungsbeginn: 8; 9

Lehrwerk: Keystones

Vermittlungstechnik: frontal

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	Käse	<i>Klatschen</i>	<i>Klatschen</i>
<i>fly</i>	Fleiß	X	X
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	-	<i>meinem</i>	<i>Auf</i>
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, Lieder singen

Nicht so gut fand ich bis jetzt *mir gefällt alles*

Ich lerne Englisch, weil *es schön ist und Spaß macht*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen,

Nicht so gut fand ich bis jetzt *mir gefällt alles*

Ich lerne Englisch, weil *es Spaß macht und man etwas lernt*. Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Lisa: *Chitchat, Hello friend, 1,2,3,4, abc, Todlelodee, Jingle bells, ...Head and shoulders.*

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Lisa: Bei *abc* die Buchstaben auf Englisch, und bei *Todlelodee*, ehm,...die Körperteile.

L: Sag mal ein Beispiel.

Lisa: *Nose, ears...*

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Erkennst du, was das für ein Lied ist?

Lisa: Ja, der *Frog rap*.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Lisa: *Lily pad.*

Foto 8: *jump*

Lisa: Da springen sie....ehm...*jump*.

Foto 9: *Who is that?*

Lisa: Was machen wir da grad?... Philipp macht *Who ist that?*

Foto 10: *catch a fly*

Lisa: Das ist der Fisch.

Foto 11: *catch/ fish*

Lisa: *Fish, und klat – ehm...ketschen.*

Foto 12: *fish/ Who is that?*

Lisa: *Fish...in the pond.*

Foto 15: *I'm a frog.*

Lisa: *Frog* (bewegt sich entsprechend)

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Lisa: *Fish, sit, fly.*

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Lisa: Es hört sich fast so an...*Sit* – das hört sich fast wie sitzen an, wie eine Abkürzung. *Fly* - wegen f-l. *Fish* – das hört man halt.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Lisa: *I' m good at PE, German, English, Mathematics, Crafts, Gardening. I' m not so good at IT.*

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

englische Wörter lesen können, englische Wörter schreiben können, Freude an der Sprache, Interesse für das Fremdsprachenlernen,

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter schreiben, Wörter in Rollenspielen verwenden
Wörter lesen

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, sportlich, mathematisch, sprachlich, *Zeichnen*

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Englisch ist wichtig; es kommt auch auf den Berufswunsch an.

Was ich sonst noch sagen wollte -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Lisa hat mit großem Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Sie verfügt über einen umfangreichen Wortschatz und kann erlernte Sprachmuster im Gespräch anwenden. Höraufgaben erledigt sie selbständig.

Klassenlehrer: Lisa ist eine leistungsstarke Schülerin. Sie sucht selbständig nach Lösungswegen. Dabei geschieht es selten, dass sie einmal nachfragen muss. Sie kann Gedankengänge übersichtlich darstellen und arbeitet sehr zügig. Bei der Erledigung ihrer Aufträge lässt sie sich kaum ablenken. Ihren Mitschülern gegenüber ist sie hilfsbereit und sagt offen, aber taktvoll ihre Meinung.

Name: Maria

Schule/ Klasse: G

Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 4

Lehrwerk: Keystones

Vermittlungstechnik:
Gruppenarbeit

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	X	X
<i>fly</i>	-	X	X
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	-	<i>meinem</i>	X
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *Nichts!*

Ich lerne Englisch, weil *es sehr viel spaß macht*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *nichts!*

Ich lerne Englisch, weil *es sehr viel Spaß macht und wir tolle Sachen machen.*

Zu Hause sprechen wir deutsch, *manchmal Englisch*

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Maria: „*Head and shoulders, knees and toes*“, „*Todleodee*“, „*Frog family*“, „*Bruder Jakob*“, Dann... „*abc-Lied*“, „*abc-Lied*“, und dann noch, ehm... mit den Zahlen.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Maria: Beim *abc-Lied*, da lernt man damit die Buchstaben auf Englisch, bei den Zahlen lernt man die Zahlen.

L: Kannst du dich an Wörter erinnern, die du durch ein Lied gelernt hast?

Maria:ehm,.....*no*.

L: Haben dir die Bewegungen beim Einprägen von Wörtern geholfen?

Maria: Mir hat's nicht geholfen, ich hab alles gewusst

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

Foto 2: *I'm a frog/jump*

Maria: *I'm the frog, my name is frog*. Wo Janine so macht (zeigt auf sich), *My name is frog*. Wo die hochspringen, das ist *lily pad*.

Foto 3: *I'm a frog*.

Maria: Hier, das ist mit dem Daumen.

Foto 4 *sit in the pond/fish*

Maria: Bei Janine, das ist der Fisch.

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Maria: Mike, der macht die Fliege, *the fly*.

In der Gruppe notierte Ergebnisse der Gruppenarbeit:

<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	quack quack
<i>And I jump up high,</i>	Hüpf hüpf
<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	quack quack
<i>And I catch a fly.</i>	Zunge Zunge sum sum
<i>When I sit in the pond</i>	Sitzen bleiben
<i>On my lily pad</i>	sitzen
<i>All the little fish ask</i>	Fragen blubb blubb
<i>Who is that?</i>	Handbewegung

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Maria nimmt mit wechselndem Interesse am Englischunterricht teil. Wenn sie sich konzentriert, kann sie Hörtexte gut verstehen und Aufträge selbständig ausführen. Sie hat sich einen bereits einen großen rezeptiven Wortschatz angeeignet. Ihre Mitarbeit leidet darunter, dass sie leicht ablenkbar ist und ihre Arbeitsmaterialien oft nicht vollständig sind.

Klassenlehrer: Maria ist eine sehr eigenwillige Schülerin. Durch ihre innere Unruhe ist sie manchmal nicht in der Lage, dem Unterricht aufmerksam zu folgen. Ihre Lernbereitschaft unterliegt Stimmungsschwankungen. Die Unterstützung durch Medikamente macht es ihr möglich, vor allem im muttersprachlichen Bereich sehr gute Ergebnisse zu erzielen. Sie ist gern bereit, ihre Meinung zu sagen und ist dabei sehr sprachgewandt. Es fällt ihr aber schwer, sich an Gesprächsregeln zu halten. Sie rückt sich gern in den Vordergrund. ihren Mitschülern gegenüber ist sie freigiebig und hilfsbereit, reagiert aber bei Konflikten öfter unangemessen durch Trotzverhalten. Sie nahm am Lesewettbewerb der Schule teil und war in der Theatergruppe mit Eifer bei der Sache.

Musik: Maria zeigt sehr viel Freude am Musikunterricht. Sie kann Melodien leicht erfassen und wiedergeben. Sie ist kreativ und bringt eigene Ideen bei der Gestaltung von Liedern und Tänzen ein.

Name: **Michelle**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn:
 Lehrwerk: **Keystones**
 Vermittlungstechnik: **frontal**

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	<i>Klatsch</i>	<i>Klatsch</i>
<i>fly</i>	<i>Flieger</i>	X	X
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	<i>heiß</i>	-	-
<i>lily pad</i>	X	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *wir viele Spiele machen*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen, Geschichten von CD hören,

Nicht so gut fand ich bis jetzt *Hausaufgaben*.

Ich lerne Englisch, weil *es mir Spaß macht*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Michelle: *Jingle bells*, ...ehm, *Totleodee, abc, ..., 1,2,3,4*.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Michelle: Hm, ja, bei *1,2,3,4*, die Zahlen. Und bei *Jingle bells*...(schlechte Aufnahme)

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Michelle: Na, das mit dem Frosch, *I'm the frog* oder so.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Michelle: Das mit dem *lily pad*.

Foto 8: *jump*

Michelle: *Jump*.

Foto 9: *Who is that?*

Michelle: *I'm a fish?*

Foto 10: *catch a fly*

Michelle: *clat – klatsch – klätsch a fly*

Foto 11: *catch/ fish*

Michelle: Nochmal das mit dem Fisch.

Foto 12: *fish/ Who is that?*

Michelle: Nochmal *Who is that?*

Foto 15: *I'm a frog*.

Michelle: Nochmal *I'm a frog*.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Michelle: *Fish* – wegen der Bewegung. *Frog* – wegen der Bewegung. *Fly* – da hab ich erst gedacht, es heißt Flieger.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Michelle: *I'm good at English, PE, German, Mathematics, Religion, Musik, Crafts, Arts, Gardening, IT. I'm not so good at HSU.*

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Sichere Vokabelkenntnisse, erste Grammatikkenntnisse, Freude an der Sprache

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter in Rollenspielen verwenden,

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, handwerklich,

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Nicht Fremdsprachen im Allgemeinen – Englisch als Zweitsprache unabdingbar. Zuallererst beruflich und nicht zuletzt zwecks Kommunikation zu anderen Ländern.

Was ich sonst noch sagen wollte

Wenn Englisch-Unterricht, dann richtig – also auch mit Lernzielen, Hausaufgaben und Leistungskontrollen. Ohne ernsthaften Unterricht ist das Geld für jedes Buch zu schade!

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Michelle hat mit großem Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Sie kann erlernte Sprachmuster im Gespräch verwenden und hat sich einen großen Wortschatz angeeignet. Sie versteht englische Aufgabenstellungen und erfüllt Höraufträge selbständig.

Klassenlehrer: Michelle sucht selbständig nach Lösungswegen, arbeitet zügig und lässt sich nie ablenken. Sie beschafft sich ausführliche Informationen zum Thema, wählt Wichtiges aus und bewertet kritisch. ihre Gedankengänge stellt sie übersichtlich dar. Sie spricht zusammenhängend und deutlich. in den meisten Fächern erreicht Michelle sehr gute Leistungen. ihren Mitschülern gegenüber ist sie sehr hilfsbereit und hört ihnen gern und genau zu.

Musik: Michelle bewegt sich sehr gern zu Musik. Sie tanzt in ihrer Freizeit im Verein, nahm erfolgreich an der Mini-Playback-Show teil und tanzt auch in der Hofpause mit ihren Mitschülern, wenn entsprechende Musik angeboten wird.

Name: **Miriam**
 Schule/ Klasse: E
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9
 Lehrwerk: Playway
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	<i>Affe</i>	X	X
<i>catch</i>	<i>Boxer</i>	<i>Ketschop</i>	<i>Seerosenblatt</i>
<i>fly</i>	<i>Pferd</i>	<i>Blume</i>	<i>Blume</i>
<i>sit</i>	-	X	X
<i>pond</i>	<i>Blumentopf</i>	<i>Eimer</i>	X
<i>lily pad</i>	<i>Persische Katze</i>	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, Lieder singen, *spielen.....*

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *mir das Spaß macht und ich will Mama zeigen das ich das gut kann.*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, Lieder singen, *rausgehen und uns dinge anschauen und dazu English Wörter sagen*

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *wenn ich groß bin nach England reisen will und weil es cool ist.*

Zu Hause sprechen wir deutsch

Interview

L: ... Und jetzt ist die Miriam dran. Andre Klasse, andre Reihenfolge, es geht nicht in der Reihenfolge wie es im Lied ist. So, kannst du dich an die Stelle vielleicht erinnern im Lied, was das sein könnte?

Foto 8: *jump*

Miriam: Ja, wo sie hoch gesprungen sind.

L: Ja.

Miriam: Ja, wo sie sitzen und dann noch tanzen.

L: Okay, und weißt du, wie das heißt im Lied?

Miriam:*catch*?

L: Ja, was war *catch* gleich?

Miriam: Ach so, *jump*!

L: Aber klasse! Hier ist *jump*.

Miriam: Ja, *jump*.

L: Das ist richtig: hüpfen.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Miriam: *All the sit on a lily pad.*

L: Aber ja! Oh, hier ist es schwierig. Aber das, was könnte das sein?

Foto 11: *catch/fish*

Miriam: Ehm...mit dem Fisch?

L: Hm, kann sein. Könnte noch was anderes sein, wenn du die hier so anguckst, was die macht?

Miriam: ...etwas fangen.

L: Genau, kannst du dich daran erinnern?

Miriam: Ja.

L: Sag noch mal die ganze Wortgruppe.

Miriam: *Catch...*

L: Wie geht es denn weiter? *Catch...?*

Miriam: *A fly.*

L: Jawohl.

....

L: Ja. Fragen wir mal die Miriam was. Ganz schwere Frage: was heißt denn *shoulders*?

Miriam: Schultern....war einfach, ...ist ja mit im Wort.

L: Gut, jetzt frag ich dich noch mal was Schwereres: Was heißt denn *toes*?

Miriam: Füße.

L: Füße? Okay, man fasst die Füße an. Das macht man so bei dem Lied, ja? Und was hieß gleich *head*?

Miriam: Hände.

L: Nicht *hand*, *head*.

Miriam: Ach so, dann die Haare.

L: Okay. Danke...

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

englische Wörter lesen können, englische Wörter schreiben können, Freude an der Sprache,

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter in Rollenspielen verwenden, Lernspiele (Memory u.ä.), Wörter in Liedern verwenden

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, mathematisch, sprachlich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja, in der heutigen Zeit geht es nicht ohne Fremdsprachen (sei es im Beruf, Studium, ...oder auch im Urlaub, damit man sich verständigen kann)

Was ich sonst noch sagen wollte -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Miriam nimmt mit großem Interesse am Englischunterricht teil. Sie ist sehr begeisterungsfähig und arbeitet sehr aktiv mit. Sie versteht Höraufgaben und wendet erlernte Sprachmuster größtenteils ohne Hilfe an. Sie bevorzugt Aufgaben, wo sie kreativ sein und eignen Ideen einbringen kann.

Name: **Ngoc**
 Schule/ Klasse: E
 Alter zu Untersuchungsbeginn:
 Lehrwerk: Playway
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	<i>Vogel</i>	X	X
<i>jump</i>	-	X	X
<i>catch</i>	<i>Katze</i>	-	<i>fressen</i>
<i>fly</i>	-	-	X
<i>sit</i>	-	X	X
<i>pond</i>	<i>Poni</i>	-	-
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, englische Wörter lesen oder schreiben, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *weil es mir Spaß macht*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: Geschichten von der CD hören, englische Wörter lesen oder schreiben, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *ich ein Popstar werden möchte*.

Zu Hause sprechen wir deutsch, vietnamesisch.

1. Interview

L: Kannst du dich an Lieder erinnern, die du in Englisch gelernt hast?

Ngoc: *Little birds blue*.

L: War das schön?

Ngoc: Ja.

L: Noch andre Lieder?

Ngoc: Weiß ich nicht mehr.

L: Ich zeig dir mal eins. (demonstriert *Head and shoulders*)

Ngoc: *Head, shoulders, knees and toes*. (übersetzt im Folgenden alle Wörter genau)

L: Wenn ihr Bewegungen macht bei den Liedern, hilft dir das, dir die Wörter zu merken?

Ngoc: Ja.

L: Sag mal ein Beispiel, was du dir dadurch gemerkt hast.

Ngoc: Schultern....oder *head*.

L: Gibt es sonst noch etwas, was dir in Englisch gut hilft, dass du dir die Wörter merkst?

Ngoc: Wenn wir sie aufschreiben sollen, oder mehrmals sagen.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Ngoc wurde zusammen mit einem Mitschüler befragt:

L: Könnt ihr erkennen, welches Lied das ist?

Alex: Nö.

Ngoc: Ich weiß..., das Lied mit dem Frosch.

Foto 1: *jump*

Ngoc: wo sie auf diesem Seerosenblatt springen

Foto 2: *I'm a frog*

Ngoc: ...die sagen...*I'm a frog*.

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Ngoc: Da, also, da will der Frosch `ne Fliege (streckt die Zunge raus)

L: Was machen sie da mit den Händen?

Ngoc: Ach, der Fisch kommt.

Foto 5 *I'm a frog/ catch a fly*

Ngoc: Jetzt will er erst die Fliege.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Alex: Da sitzen sie auf dem Seeblatt.

Ngoc: *sits in the pond*

Foto 8: *jump*

Alex: Da springen die hoch.

L: Weißt du, wie das auf Englisch heißt?

Alex: Weiß nicht.

Foto 10: *catch a fly*

L: (demonstriert Bewegung)

Alex: Bestimmt die Fliege fangen.

Foto 12: *fish/ Who is that?*

Alex: \n Fisch.

Foto 15: *I'm a frog.*

Alex.: Weiß nicht.

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

erste Grammatikkenntnisse, englische Wörter lesen können, englische Wörter schreiben können,

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter schreiben, Wörter in Rollenspielen verwenden, Wörter lesen, Wörter in Liedern verwenden,

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, handwerklich, mathematisch, sprachlich,

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja.

Was ich sonst noch sagen wollte -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Ngoc nimmt mit Interesse am Englischunterricht teil. Im Unterrichtsgespräch ist sie eher zurückhaltend. Höraufträge versteht und erledigt sie selbständig. Im Einzelgespräch ist sie aufgeschlossen und zeigt, dass sie sich schon einen umfangreichen Wortschatz angeeignet hat.

Name: **Nina**
 Schule/ Klasse: **G**
 Alter zu Untersuchungsbeginn: **8; 7**
 Lehrwerk: **Keystones**
 Vermittlungstechnik: **Gruppenarbeit**

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	<i>Schwan</i>	X	X
<i>catch</i>	-	X	X
<i>fly</i>	-	X	X
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	-	X	X
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *das ich Englisch nicht so gut kann.*

Ich lerne Englisch, weil *es mir Spaß macht und Natulich weil ich vielleicht etwas mit Englisch spät machen will.*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut.*

Am besten gefällt mir in Englisch etwas vorspielen, englische Wörter lesen oder schreiben

Nicht so gut fand ich bis jetzt *Das ich es noch nicht so gut die Englische Sprache nicht so gut verstehe.*

Ich lerne Englisch, weil *ich es später vielleicht im Beruf brauchen kann*.

Zu Hause sprechen wir deutsch

1. Interview

L: Kannst du dich an Lieder erinnern, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Nina: *Yes*.

L: An welche?

Nina: An *Hello friend*, an *toddelodee*, and... wie heißt das gleich...

L: Sag einfach, worum es in dem Lied geht.

Nina: Um die Farben, wo wir das mit den Farben hatten, mit den Vögeln.

L: *Chitchat*.

Nina: Ja, hm...und...wo man die Körperteile,...wo man die Körperteile benennen musste.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Nina: Hm, na ja,...schwer, eigentlich, weil ich ...versteh' manches nicht. Aber eigentlich nützt einem das schon, bei den Körperteilen, da weiß man dann, wie die heißen.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes.

L: Erkennst du welches Lied das ist?

Nina: *I'm a frog, I'm a frog*.

Foto 1: *jump*

Nina: Wo die halt hochspringen. *Jump up high*.

Foto 3: *I'm a frog*

Nina: *I'm a frog*. Ich bin ein Frosch.

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Nina: Da machen sie mit dem Fisch das. Manche sitzen zwar noch unten....

L: Was ist das für eine Stelle, wenn sie noch unten sitzen?

Nina: *Sit in the pond on my lily pad*.

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Nina: ...?

L: Was macht Mike da?

Nina: *The fly* fangen.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Nina: *Frog* – das ist fast wie im Deutschen.

L: Haben dir die Bewegungen geholfen, dir die Wörter zu merken?

Nina: Mir hat's geholfen mit den Sprungbewegungen.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Nina: *I'm good at Music, German, Gardening. I'm not so good at Mathematics, Crafts.*

Von den Kindern notierte Ergebnisse der Gruppenarbeit zum *Frog rap*:

<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	leicht wie ein Frosch hüpfen
<i>And I jump up high,</i>	Luft schwimmen
<i>And I catch a fly.</i>	Hände wie ein Fisch bewegen
<i>When I sit in the pond</i>	Schneidersitz
<i>On my lily pad</i>	leicht schaugeln
<i>All the little fish ask</i>	Mike sitzt in der Mitte
<i>"Who is that?"</i>	Wir fragen.

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Offenheit für fremde Sprachen, englische Wörter lesen können, Freude an der Sprache, Interesse für das Fremdsprachenlernen

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Bilder zu Wörtern zuordnen,

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, sportlich, sprachlich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja, wichtig für persönliche und berufliche Entwicklung

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Nina hat mit großem Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Sie verfügt über einen überdurchschnittlich großen Wortschatz. Höraufträge erfüllt sie selbständig, zügig und richtig. Erlernte Wörter und Redewendungen wendet sie im Unterrichtsgespräch an. Altersgemäße englische Texte kann sie verstehen und vorlesen.

Name: **Sarah**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 4
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	<i>plums</i>	<i>plums</i>	X
<i>catch</i>	<i>platsch</i>	-	<i>Klatsch</i>
<i>fly</i>	<i>alle</i>	-	X
<i>sit</i>	-	-	-
<i>pond</i>	<i>springen</i>	<i>Pony</i>	-
<i>lily pad</i>	<i>Mini baby</i>	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt -

Ich lerne Englisch, weil *Spass macht*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen,

Nicht so gut fand ich bis jetzt *ich finde alles gut*.

Ich lerne Englisch, weil *Es mir Spass macht*.

Zu Hause sprechen wir deutsch

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Sarah: *Jingle bells, Todlelodee, Frosch family,.....*

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Sarah: Ja, bei *Jingle bells* habe ich mir *horse* gemerkt. Und bei der Frosch *family*, da kann ich mir auch immer gut Frosch merken.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Kannst du dich an das Lied erinnern?

Sarah: Weiß nicht mehr, wie das heißt. Ehm,...mit dem Frosch das.

Foto 8: *jump*

Sarah: Das mit dem Hochspringen.

L: Weißt du das auch auf Englisch?

Sarah: Nee. Die klatschen oben.

Foto 9: *Who is that?*

Sarah: Das ist der Fisch, ...wo die das mit dem Fisch machen.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Sarah: Das mit dem Runterhocken.jetzt weiß ich, was Springen heißt – *jump*. Und das ist das mit dem *lily pad*.

Foto 10: *catch a fly*

Sarah: Der Fisch..., ach nee, die klatschen.

L: Weißt du, was klatschen auf Englisch heißt?

Sarah: Nee.

Foto 11: *catch/ fish*

Sarah: Wieder das mit dem Klatschen.

Foto 13, 14: *Who is that?*

Sarah: Hier müssen sie auf den zeigen.

Foto 15: *I'm a frog.*

Sarah: Hier ist das, wo die den Frosch da machen.

L: Weißt du, wie die Stelle im Lied heißt?

Sarah: Da muss ich überlegen, ...*I'm a frog, I'm a frog.*

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Sarah: *Frog, fly, fish.*

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Sarah: Bei *frog*, da hört man das. Bei *fly*, da denkt man das, weil es mit f-l anfängt. Und bei *frog*, da hört man das f-r vorn.

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

sichere Vokabelkenntnisse, Offenheit für fremde Sprachen, englische Wörter lesen können

Lernstrategien entwickeln

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Geschichten hören, in denen die Wörter vorkommen

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

sportlich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja -> berufliche Kommunikation

Was ich sonst noch sagen wollte

Super, weiter so!

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Sarah hat mit großem Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Ihr Wortschatz ist umfangreich. Sie kann erlernte Sprachmuster im Gespräch anwenden. Höraufträge erfüllt sie selbständig.

Klassenlehrer: Sarah ist stets ausgeglichen, hilfsbereit und bescheiden. Sie arbeitet zielstrebig und ausdauernd. Sie versucht, möglichst selbständig zu vollständigen Ergebnissen zu kommen. Bei Unklarheiten fragt sie von sich aus nach. Sarah kann sich verständlich und zusammenhängend ausdrücken. Besonders gute Ergebnisse erreicht sie im Sportunterricht.

Name: **Sophie**
 Schule/ Klasse: H
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	<i>Antenetüringen</i>	X	X
<i>catch</i>	<i>Seerose</i>	X	X
<i>fly</i>	<i>Green</i>	X	X
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	<i>Wasser</i>	<i>Seerosenblatt</i>	<i>Seerosenblatt</i>
<i>lily pad</i>	<i>Krass Blumen</i>	X	X
<i>fish</i>	X	X	-

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *nichtz ist Schlecht. Das Schreiben fand ich nicht so sehr gut.*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *es hat mir ales gefallen*

Zu Hause sprechen wir deutsch

Unterrichtsbeobachtung:

Sophie spielt sehr gern etwas vor und meldet sich meist als eine der Ersten freiwillig. Sie spielt jede Rolle sehr ausdrucksstark und hat keine Hemmungen, Emotionen gestisch auszudrücken, so zum Beispiel bei *Chicken Licken*, *Little Ghost's Halloween* oder dem Weihnachtsstück. Zu Liedern, die mit Bewegungen verbunden sind, bewegt sie sich zum Teil extrem auffällig. Sie nutzt zum Teil Lieder, um sich an Wörter zu erinnern (*Head and Shoulders*).

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Offenheit für fremde Sprachen, Interesse für das Fremdsprachenlernen, kommunikative Fähigkeiten

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Lernspiele (Memory u.ä.), Bilder zu Wörtern zuordnen, Wörter in Liedern verwenden

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, handwerklich, Rollenspiel, Theater.

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Englisch, Französisch, evtl. Russisch

Was ich sonst noch sagen wollte

Ich finde Englisch in der Unterstufe sehr gut, da Kinder hier noch spielerisch lernen und sich dieses besser einprägt

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Sophie nimmt mit großem Interesse am Englischunterricht teil. Sie ist sehr aufgeschlossen und kreativ. Höraufträge versteht sie nur mit Hilfe und hat zu wenig Ausdauer, um genau hinzuhören.

Klassenlehrer: Sophie erreicht in den meisten Fächern durchschnittliche Leistungen. Besondere Freude hat sie am darstellenden Spiel. Im Unterricht ist sie sehr leicht ablenkbar und hat wenig Ausdauer. Sophie ist aufgeschlossen und kontaktfreudig. Sie versucht manchmal, durch auffälliges Verhalten die Aufmerksamkeit des Lehrers oder ihrer Mitschüler zu gewinnen. Wegen ihrer Konzentrationsprobleme ist sie in psychologischer Behandlung.

Name: **Theresa**
 Schule/ Klasse: **H**
 Alter zu Untersuchungsbeginn: **9; 1**
 Lehrwerk: **Keystones**
 Vermittlungstechnik: **Gruppenarbeit**

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	X	X
<i>fly</i>	<i>Frei</i>	X	X
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	<i>Bund</i>	<i>Wasser</i>	-
<i>lily pad</i>	X	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *mittel bis sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *Ich finde das Froschlied Blöd.*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *Das mit dem Obst u. Gemüse auf der Seite 38 im Activity Buch.*

Zu Hause sprechen wir deutsch.

Unterrichtsbeobachtung:

Erarbeitung des *Frog rap*: In Theresas Klasse wurde der *Frog rap* in Gruppen erarbeitet. Theresa arbeitete in einer Gruppe mit weiteren drei Mädchen. Sie engagierte sich sehr, so dass die Gruppe unter ihrer Anleitung ein gutes Ergebnis erreichte. Theresa hatte sowohl ein gutes Textverständnis als auch genügend eigene Ideen, wie man das Lied mit Mimik und Gestik darstellen könnte. An der Vorführung des Liedes beteiligte sie sich jedoch eher zurückhaltend.

Erarbeitung eines vorweihnachtlichen Theaterstückes in Englisch: Theresa ist bereits in der Lage, kurze englische Texte ausdrucksvoll vorzulesen. Deswegen übernimmt sie die Rolle des Erzählers. Sie äußert den Wunsch, auch eine richtige Rolle zu spielen.

Erarbeitung eines Rollenspiels *Chicken Licken*: Die Kinder müssen die Texte nicht selbst sprechen, sondern sich nur passend zum vom Erzähler auf der CD gesprochenen Text bewegen. Theresa beteiligt sich nur zögernd an diesem Rollenspiel.

Beschreibung von Mitschülern als Ratespiel: Die Kinder müssen ein Kind aus der Klasse so beschreiben, dass ihre Mitschüler erraten können, wer gemeint ist. Das Niveau von Theresas Beschreibung liegt weit über dem ihrer Mitschüler. Sie verwendet Vokabeln, die bisher im Unterricht nur erwähnt, nicht aber geübt worden waren.

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Theresa nimmt mit Interesse am Englischunterricht teil. Sie verfügt über einen sehr großen Wortschatz. Erlernte Redewendungen wendet sie selbständig im Unterrichtsgespräch an. Sie beschäftigt sich auch außerhalb des Unterrichts mit dem Lernstoff und fragt gezielt nach sprachlichen Zusammenhängen.

Klassenlehrer: Theresa ist eine vielseitig begabte Schülerin. Sie arbeitet selbständig, zielstrebig und ausdauernd. Sie kann sich mündlich und schriftlich sehr gut ausdrücken. Zusammenhänge versteht sie und kann sie vor der Klasse erklären. Sie ist sehr kreativ und bringt viele eigene Ideen ein. In der Klasse äußert sie sachlich und kritisch ihre Meinung. Die Eltern fördern die Interessen ihrer Kinder und bieten ein kulturell anregendes Umfeld.

Name: **Benjamin**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 6
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	4 (<i>four</i>)	X	X
<i>jump</i>	-	-	-
<i>catch</i>	-	-	<i>Klatsch</i>
<i>fly</i>	-	<i>Fleisch</i>	-
<i>sit</i>	-	X	X
<i>pond</i>	<i>kommt</i>	-	-
<i>lily pad</i>	-	-	-
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch Geschichten von der CD hören

Nicht so gut fand ich bis jetzt *singen*.

Ich lerne Englisch, weil *es Spaß macht*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *mittelmäßig*.

Am besten gefällt mir in Englisch etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *weil man nur ein was lernen*.

Ich lerne Englisch, weil *Es mir Spaß macht*. Zu Hause sprechen wir deutsch

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Benjamin: *Totleodee*.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Benjamin: Ja,...dass ich weiß, was auf Englisch Nase heißt. Nase, und *shoul....(shoulders)*

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Benjamin: *Fish* – weil man da gleich Fisch hört. *Sit* – da denkt man an sitzen. *Frog* – da hört man das o wie in Frosch.

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Benjamin hat mit Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Er bemüht sich, Höraufgaben selbständig zu erledigen. Er braucht aber oft Hilfe und Zuspruch, sich mündlich zu äußern. Als seine Collage mit englischen Wörtern in *Primary English* veröffentlicht wurde, war er sehr stolz.

Klassenlehrer: Benjamin ist ein freundlicher und hilfsbereiter Schüler, gerät aber manchmal in ernste Konflikte mit seinen Mitschülern. Benjamin ist in der Lage, neuen Lehrstoff aufzunehmen und Aufgabenstellungen zu verstehen. Er arbeitet sehr langsam und mit wechselnder Ausdauer. Er hat beim Lesen Probleme. Bei schriftlichen Arbeiten ist sein Schriftbild sehr unsauber, die Schrift ist groß und unförmig.

Beratungslehrer: Benjamin hatte im Vorschulalter Probleme mit der Lautbildung und war bei einer Logopädin in Behandlung. Außerdem gab es bei ihm Schwierigkeiten mit der Auge-Hand-Koordination und mit der Ausdauer. Er wurde drei Jahre in einer Diagnose-Förderklasse beschult und besucht jetzt die dritte Klasse der Grundschule.

Name: **Chris**
Schule/ Klasse: **W**
Alter zu Untersuchungsbeginn: **8; 7**
Lehrwerk: **Playway**
Vermittlungstechnik: **Kontrollgruppe**

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	ist	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	-	X
<i>fly</i>	X	X	X
<i>sit</i>	-	-	X
<i>pond</i>	-	-	-
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1. Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch etwas malen, Geschichten von der CD hören, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *Das immer welche rein gesprochen haben. Das die meisten immer Quatch gemacht haben.*

Ich lerne Englisch, weil -

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Chris: *Fish* und *frog*.

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Chris: Weil *frog*, da hatte ich so ein Buch, da stand es in Deutsch. *Fly* – fliegen, das Lied hatte ich in Deutsch. Mein Freund hatte die CD, und da hatte ich die Übersetzung.

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Chris hat sich schon einen relativ großen Wortschatz angeeignet. Er kann Höraufträge selbständig erfüllen und Sprachmuster verwenden. Er arbeitet sehr zügig und wirkt etwas unterfordert.

Klassenlehrer: Chris gehört zu den leistungsstärksten Schülern der Klasse. Er kann selbständig und logisch denken und ist sehr sprachgewandt. Durch seine komplizierten familiären Verhältnisse kommt es manchmal zu Verhaltensauffälligkeiten. Er hat einen großen Einfluss auf seine Mitschüler, vor allem die Jungen.

Name: **Cezy**
 Schule/ Klasse: E
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9
 Lehrwerk: Playway
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	<i>Fogel</i>	X	X
<i>jump</i>	<i>Singtir</i>	X	X
<i>catch</i>	<i>Katze</i>	-	<i>Fliege</i>
<i>fly</i>	<i>Flo</i>	<i>Saug</i>	X
<i>sit</i>	<i>Sau</i>	X	X
<i>pond</i>	<i>Poni</i>	<i>Poni</i>	X
<i>lily pad</i>	<i>Laus</i>	-	-
<i>fish</i>	X	X	X

2. Befragung

Englisch lernen finde ich *mittelmäßig*

Am besten gefällt mir in Englisch: Geschichten von der CD hören

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *wo die komisch getanzt haben.*

Ich lerne Englisch, weil *es Spaß macht.*

Zu Hause sprechen wir deutsch, *türkisch.*

1. Interview

L: Ich nenne dir ein Wort aus dem Lied, und du sagst, was du meinst, was es auf Deutsch heißt, okay?...*Jump.*

Cezy: Springen.

L: *Catch.*

Cezy:? Fliege.

L: *Fly*.
 Cezy: (greift sich an den Kopf)
 L: Willst du dich berichtigen?
 Cezy: Ja.
 L: Also was hieß es?
 Cezy: *Catch*?
 L: *Catch*.
 Cezy: Ich glaub, ehm...See?
 L: Kann sein. *Fly* ist dann...
 Cezy: ...Fliege.
 L: Okay. *Sit*?
 Cezy: Sitzen.
 L: Ja. *Pond*?
 Cezy:See!
 L: Ja! *Lily pad*?
 Cezy: *Lily pad*? ...Weiß nicht. Weiter!
 L: Macht nichts. Das schwerste kommt erst noch: *fish*.
 Cezy: (lacht) Fisch!

2.Interview

L: Okay....So, ihr habt doch manchmal auch Lieder gelernt. Könnt ihr euch noch an irgendwelche Lieder erinnern. Es ist jeder dran.
 Cezy:*fro....frog....frog....frog dance*, glaub ich.
 L: So, jetzt lasst mich überlegen: Habt ihr auch manchmal Lieder gelernt, wo ihr euch dazu bewegt habt?
 Cezy: Ja, *Little birds blue*.
 L: Jetzt sag mal ganz schnell, wie habt ihr euch da bewegt?
 Cezy: Also, wir sind aufgestanden und haben so komisch
 Franzi: ...die Hüfte geschwungen (macht Bewegung vor – rhythmisch hin und her)
 Cezy: Genau,....genau
 L: Cezy, denkst du, dass dir die Bewegungen was helfen, dass du dir das Lied besser merkst?
 Cezy: Ja, also, ehm, die Bewegungen find ich schon besser als,...also, die Lieder sind auch gut, aber die Bewegungen ...das hilft mir das Lied auch zu lernen.
 L: Sag mal bitte ein Beispiel. Was hast du dir durch die Bewegung gemerkt?
 Cezy: Einmal *frog* und....jetzt weiß ich nicht mehr wie das heißt. (macht Bewegung vor)
 L: Ah, *Little birds blue*. Okay.
 Cezy: Wo wir als erstes mal Englisch hatten, hatten wir so „*Head, shoulders knees and*

toes, knees and toes“, hier das mit *eyes*,...nein,...*eyes and ears, and mouth and nose* (singt, probiert dabei die Bewegungen, ist nicht mehr ganz sicher, was *eyes* sind) ...dann geht es wieder so „*head, shoulders, knees and toes, knees and toes*“ ...*knees* heißt Nase.

Unterrichtsbeobachtung:

Erarbeitung des *Frog rap* in Gruppen: Die Gruppe besteht aus zwei Mädchen und zwei Jungen. Da niemand von sich aus Ideen einbringt, regt die Lehrkraft an, Rollen zu verteilen. Darüber hinaus wird in der Gruppe kein Ansatz zur Darstellung des Liedes gefunden, so dass am Ende der Stunde kein Ergebnis vorgestellt werden kann.

Erarbeitung von *Eddie the earthworm* als Rollenspiel: Cezy übt gemeinsam mit einem Jungen und drei Mädchen in einer Gruppe. Wenn er seitens der Lehrkraft dazu angehalten wird, spielt er seine Rolle, allerdings mit wenig Engagement. In seinem Verhalten orientiert er sich an seinem Mitschüler, der sich zwar seinen Text wesentlich besser gemerkt hat als Cezy, aber ansonsten eher Unfug treibt.

Name: **Daniel**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 2
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	-	-
<i>fly</i>	X	X	X
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	-	Po	-
<i>lily pad</i>	-	-	-
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: Geschichten von der CD hören, *spielen*.....

Nicht so gut fand ich bis jetzt -

Ich lerne Englisch, weil *es gefällt mir*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich -

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *schreiben*.

Ich lerne Englisch, weil *es Spaß macht*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Daniel: *Fish, catch, jump.*

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Daniel: *Catch* – weil man so macht. (zeigt Bewegung) *Fish* – diese Bewegung.

L: Warum war *pond* für viele Kinder so schwierig?

Daniel: Weil das eher nach „Hocken“ kommt.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Daniel: *I'm good at English, PE, Mathematics, IT, Crafts, HSU. I'm not so good at German, Music, Gardening, Arts.*

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Offenheit für fremde Sprachen Freude an der Sprache, Interesse für das Fremdsprachenlernen

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter schreiben, Wörter in Rollenspielen verwenden, Lernspiele (Memory u.ä.),

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Sportlich, mathematisch, sprachlich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Weltsprache/Geschäftssprache ist schon heute Englisch

Was ich sonst noch sagen wollte -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Daniel nimmt mit wechselndem Interesse am Englischunterricht teil. Er verfügt bereits über einen sehr großen Wortschatz und kann erlernte Sprachmuster im Unterrichtsgespräch anwenden. Er fragt zielgerichtet nach unbekanntem Wörtern und grammatischen Zusammenhängen, vor allem, wenn er diese braucht, um Computer-, Gameboy- oder englische Kartenspiele zu verstehen. Die Aufgaben im Englischunterricht unterfordern ihn häufig.

Klassenlehrer: Daniel ist ein leistungsstarker Schüler. Er kann logisch denken und verfügt über ein gutes Gedächtnis. Er hat durch seine körperliche Überlegenheit und durch sein sprachliches Vermögen großen Einfluss auf einige seiner Mitschüler. Daniel ist sehr selbstbewusst und wenig selbstkritisch.

Name: **Domenic**
 Schule/ Klasse: W
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 1
 Lehrwerk: Playway
 Vermittlungstechnik: Kontrollgruppe

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	-	X	X
<i>catch</i> Katze	-	-	X
<i>fly</i>	X	X	X
<i>sit</i>	X	X	Kleiner
<i>pond</i> Pony	-	-	-
<i>lily pad</i> Lampe	X	X	X
<i>fish</i> x	X	X	X

1. Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: englische Wörter lesen oder schreiben

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *es mir Spaß macht*.

Zu Hause sprechen wir deutsch, *Türkisch, Englisch*.

1. Interview

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Domenic: *Fish* – der hört sich genauso an wie...Frosch – ist genauso. Fangen – ich hab` zu Hause ein Englischbuch, da guck ich immer rein, und da stand das drin. Fliege – mein Bruder, meine Schwester haben's mir verraten.

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Domenic zeigt großes Interesse am Englischunterricht. Er verfügt über einen sehr großen Wortschatz und prägt sich neue Redewendungen schnell ein. Er ist mit den meisten Aufgaben schneller fertig als seine Mitschüler und beschäftigt sich gern mit Zusatzaufgaben, die ihn mehr fordern. Er ist bereits in der Lage, längeren englischen Texten Informationen zu entnehmen.

Klassenlehrer: Domenic zeigt sehr gute Leistungen in Rechtschreibung und Grammatik, auch in Mathematik. Aufgaben, die genaues Arbeiten verlangen, wie in Werken oder Geometrie, mag er weniger.

Name: **Eric**
 Schule/ Klasse: E
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9
 Lehrwerk: Playway
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	<i>Vogel</i>	X	X
<i>jump</i>	-	-	-
<i>catch</i>	<i>Katze</i>	-	-
<i>fly</i>	-	-	-
<i>sit</i>	-	-	X
<i>pond</i>	-	-	X
<i>lily pad</i>	-	-	-
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *englische Wörter lesen und schreiben*

Ich lerne Englisch, weil *es mir gefällt!*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *mittelmäßig*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen,

Nicht so gut fand ich bis jetzt *Das mich die anderen kinder immer brovozirt Haben böse zu sein*

Ich lerne Englisch, weil – (keine Aussage). Zu Hause sprechen wir deutsch

Interview

Eric wurde gemeinsam mit einem Mitschüler interviewt. Es war äußerst schwierig, das Gespräch auf Kassette aufzunehmen, da beide Kinder auf die außergewöhnliche Situation übermütig reagierten, laut dazwischen riefen oder provozierende Kommentare zu geben versuchten.

L: Hallo Eric. Kannst du mir mal schnell sagen, was du in Englisch für Lieder gelernt hast?

Eric: *The frog rap, ...the frog rap.....*Dieter Bohlen (lacht) ...,mit dem Wurm, *Eddie, the earthworm*.

L: Vielleicht ein Lied, das ihr bei den Studenten hattet?

Anh: Ja, da hatten wir so`n Lied mit so`nem Vogel.

L: Wie heißt das?

Anh: *Chitchat*.

Eric: Ja, und Daniel Küblböck.

L: Zu dem Lied habt ihr Bewegungen gemacht. Helfen die euch, euch die Wörter zu merken?

Beide: Nein.

Anh: Nein, die helfen mir nie im Leben....

Eric: Hm....na ja.

L: Erinnert ihr euch an ein Wort, das ihr durch eine Bewegung gemerkt habt?

Eric: *Head* – Kopf.

Anh: *Ears*- Augen

Eric: *Ears* sind Ohren. *Shoulders* sind Schultern.

Anh: *Foot* – Fuß, *foot* – Fuß.

L: Was kommt denn noch im Lied vor?

Anh: *Eyes* – Nase

Eric: *Icecream* heißt Eis. *Eyes* sind Augen.

Eric und Anh sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes.

Foto 1: *jump*

Anh: Die heben die Hände hoch – *jump*.

Foto 2: *I'm a frog*

Eric: Die glotzen doof.

L: Wie heißt die Stelle im Lied?

Eric: ...*frog*.

Foto 3: *I'm a frog*

Eric: ...*frog* wieder

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Eric: springen

Anh: *jump*

L: Was machen sie hier mit den Händen?

Anh: Schwimmen.

Eric: *Fish*.

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Eric: Springen.

Anh: *Jump*.

Unterrichtsbeobachtung:

Gespräch über Unterrichtsfächer: Eric: *I'm good at...* ich kann gut die Sprache verstehen. *I'm not so good at reading*.

Erarbeitung des „*Frog rap*“ in Gruppen: In der Gruppe von Erik, bestehend aus zwei Jungen und zwei Mädchen, übernahm kein Schüler die Initiative, so dass zwar auf Anregung der Lehrkraft Rollen verteilt wurden, aber darüber hinaus keine Ideen geäußert wurden. Da auch in den anderen Gruppen kaum vorführbare Ergebnisse erreicht worden waren, übte die Lehrkraft mit den Kindern eine gemeinsame Variante ein.

Erarbeitung von „*Eddie, the earthworm*“ als Rollenspiel: Eric hat sich einige häufig vorkommende Wendungen bereits in der Erarbeitungsphase eingeprägt, z.B. „*Who are you?*“, „*underground*“ und „*stupid*“. Anfangs schämt er sich, eine Rolle zu spielen, weil sein Freund mit dem Kommentar „Das ist was für Luschen“ auch nicht mitspielen will. Da die anderen Kinder seiner Gruppe sich engagiert beteiligen und die Lehrkraft sich intensiv um die Gruppe bemüht, spielt er schließlich doch mit.

Gestische Darstellung verschiedener Witterungserscheinungen in spielerischer Form: Schon durch die Ankündigung des Spiels und die Aufforderung „*Stand up*“ verliert Erik die Kontrolle über seinen Bewegungsdrang. Die meisten Schüler führen die von der Lehrkraft demonstrierten Gesten mit viel Freude aus, z.B. „*It's rainy*.“ – unter den Tisch setzen, „*It's stormy*.“ – an einem Gegenstand festhalten usw. Erik ordnet sich hier relativ gut in das Verhaltensschema seiner Mitschüler ein.

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Eric nimmt mit Interesse am Englischunterricht teil, lässt sich aber sehr leicht ablenken. Trotzdem prägt er sich sehr viele Wörter ein. Er braucht sehr viel individuelle Zuwendung. Bei Aufgaben, bei denen man sich im Klassenraum bewegen muss, gerät er

leicht außer Rand und Band. Es ist für ihn sehr ungünstig, dass der Englischunterricht immer in der 6. Unterrichtsstunde stattfindet, weil er sich dann noch schlechter konzentrieren kann.

Klassenlehrer: Eric ist intelligent, kann aber sein Leistungsvermögen nicht ausschöpfen, denn er ist sehr unruhig und hat wenig Ausdauer. In der Klasse sitzt er in der ersten Reihe, so dass er immer die Anwesenheit und die Kontrolle des Lehrers spürt. Eriks Mutter steht hinter der Schule und unterstützt alle Maßnahmen. Vielleicht ist sie mit Erik zu nachgiebig, weil sie mit ihm allein ist. Erik geht in die Musikschule und spielt Akkordeon. Seine Hyperaktivität wird medikamentös behandelt.

Name: **Felix**
 Schule/ Klasse: G
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 7
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	-	X	X
<i>catch</i>	-	X	Zunge
<i>fly</i>	-	X	X
<i>sit</i>	-	X	X
<i>pond</i>	-	-	Blatt
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	-	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch Geschichten von der CD hören:

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *es in der Schule drankommt*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch etwas malen, Geschichten von der CD hören.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *etwas zu malen, was der Lehrer sagt*.

Ich lerne Englisch, weil *es in der Schule drankommt*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Felix: Abc-Lied,...*Chitchat*,...*Todlelodee*.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Felix:das man das besser auswendig lernt?

L: Merkst du dir bestimmte Wörter besser?

Felix: Ja.

L: Kannst du mal ein Beispiel nennen?

Felix: Die Zahlen.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

Foto 1: *jump*

Felix: Das ist das mit dem Frosch...*Frog song* oder so was, *jump a' high*, oder?

Foto 2: *I'm a frog*

Felix: Die Mädels, die machen da so hier (zeigt auf sich),irgendwas glaub ich, mit *frog*,... *I' frog* oder so.

Foto 3: *I'm a frog*

Felix: Das auch.

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Felix: Hier machen sie was mit'm Fisch (Handbewegung).

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Felix: Hier auch.

L: Was macht Mike? (Lehrer demonstriert Handbewegung)

Felix: Ach, *fly*,... irgendwas mit *fly*.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Felix: *Frog, fish*.

L: Haben dir die Bewegungen beim Lernen der Wörter geholfen?

Felix: Bisschen,...nicht viel,.....ehm, bei *jump*.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Felix: *I'm good at Mathematics, Gardening. I'm not so good at singing, German.*

Von den Kindern notierte Ergebnisse der Gruppenarbeit:

<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	mit dem daum auf sich zeigen
<i>And I jump up high,</i>	Springen
<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	Auf sich zeigen
<i>And I catch a fly.</i>	Zunge rausstrecken
<i>When I sit in the pond</i>	Sitzen
<i>On my lily pad</i>	Sitzen
<i>All the little fish ask</i>	schwimmen
<i>Who is that?</i>	Kopf kratzen

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Offenheit für fremde Sprachen, Freude an der Sprache, Interesse für das Fremdsprachenlernen,

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter in Liedern verwenden

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Handwerklich, mathematisch

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Englisch ist wichtig.

Was ich sonst noch sagen wollte

Ich finde, Deutsch ist unsere Muttersprache und die sollte erstmal von den Kindern sicher angewendet werden. Deshalb finde ich es gut, dass Englisch erst ab der 3.Klasse spielerisch vermittelt wird.

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Felix nimmt mit Interesse am Englischunterricht teil. Er versteht Aufgabenstellungen und einfache Hörtexte. Erlernte Sprachmuster wendet er zum Teil schon selbständig im Unterrichtsgespräch an.

Name: **Jacob**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 6
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	-	X
<i>fly</i>	-	X	X
<i>sit</i>	<i>Auf</i>	X	X
<i>pond</i>	<i>Setzen</i>	<i>Popo</i>	<i>in die Hocke gehen</i>
<i>lily pad</i>	X	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: dass wir die Geschichte von der Froschfamilie nicht so spielen konnten

Ich lerne Englisch, weil *wenn ich in Englisch Länder komme das ich auch Englisch kann*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, Lieder singen

Nicht so gut fand ich bis jetzt *das manche reinrufen.....*

Ich lerne Englisch, weil *Es mir spaß macht..*

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Jacob:?

L: Du kannst auch sagen, worum es in dem Lied ging.

Jacob: Um die Vögel....Das *frog-Lied*,....*Todleodee*.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

.....(schlechte Aufnahmequalität)

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Jacob: Hier sind sie auf so 'nem *lily pad*.

Foto 8: *jump*

Jacob: Hier da springen sie eben grad hoch, wie heißt das...*jump*.

Foto 9: *Who is that?*

Jacob: Das ist eben grad an der Stelle, wo man „*Who is that?*“ sagen soll.

Foto 10: *catch a fly*

Jacob: *Catch a fly*.

Foto 11: *catch/ fish*

Jacob: Das mit dem Fisch war das.

Foto 12: *fish/ Who is that?*

Jacob: Hier auch noch mal.

Foto 13, 14: *Who is that?*

Jacob: *Who is that?*

Foto 15: *I'm a frog*.

Jacob: Das ist "*frog*". (bewegt sich entsprechend)

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Jacob: *Frog* – weil man das f-r-o hört. Bei *fish*, da hört man das schon. *Jump*.....*Fly* – das f-l-, das kann Fliege sein. *Sit* – weil es „setzen“ ähnlich ist.

L: Haben dir die Bewegungen geholfen, dir die Wörter zu merken?

Jacob: Ja, das *lily pad* da, und bei *jump*, dass man da hochspringt.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Jacob: *I' m good at IT, Gardening, Mathematics, Music, History, Crafts. I' m not so good at German, English.*

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Sichere Vokabelkenntnisse, erste Grammatikkenntnisse, Freude an der Sprache, Lernstrategien entwickeln, kommunikative Fähigkeiten

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Wörter in Rollenspielen verwenden

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, sportlich, handwerklich, mathematisch, sprachlich *-weiß ich noch nicht*

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja, wird später im Beruf sehr wichtig sein.

Was ich sonst noch sagen wollte

Dem Englisch-Unterricht in der Grundschule wird leider wenig Raum gegeben. Man schätzt in der Klasse 5 einen guten Englischunterricht aus der Grundschule sehr.

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Jacob nimmt mit Interesse am Englischunterricht teil. Er hat sich schon einen umfangreichen Wortschatz angeeignet und kann Bezüge zur Muttersprache und zu Kenntnissen aus anderen Fachgebieten herstellen. Dabei kommt ihm seine zum Teil schon sehr spezielle Allgemeinbildung zugute.

Klassenlehrer: Jacob ist ein leistungsstarker Schüler. Er beteiligt sich aktiv am Unterricht. Seine besonderen Stärken liegen in Mathematik. Er liest aber auch fließend und sinnerfassend. Obwohl er sich bemüht, kann er dem Unterricht nicht durchweg konzentriert folgen und stört mit seinen Zwischenrufen oft den Unterricht. Er hat ein gutes Verhältnis zu seinen Mitschülern und hilft gern.

Beratungslehrer: Bei Jacob gab es im Säuglings- und Kleinkindalter Probleme mit der Entwicklung der Grobmotorik. Die Eltern haben sich aber sehr bemüht, mit ihm Gymnastik gemacht, ihn im Sportverein angemeldet usw., so dass jetzt davon nichts mehr zu spüren ist. Die Klassenleiterin hatte bei Jacob eine Hyperaktivität vermutet, die sich aber noch nicht bestätigt hat. Er ist einfach ein sehr aufgeschlossenes und agiles Kind. Jacob nimmt regelmäßig an einer mathematischen Arbeitsgemeinschaft teil, in der besonders begabte Kinder gefördert werden.

Name: **Kevin**
 Schule/ Klasse: H
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 9
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	-	<i>ich fange jetzt einen Fisch.</i>	<i>Fisch fangen</i>
<i>catch</i>	-	-	-
<i>fly</i>	-	X	<i>Fleisch</i>
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	-	-	-
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *mittel – nicht gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch Geschichten von der CD hören

Nicht so gut fand ich bis jetzt *das wir zu den lied etwas vorgeschbild haben bei den lid frog*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *doof*.

Am besten gefällt mir in Englisch: *Gar nichts*

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *Die Übungen*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

2. Befragung

Englisch lernen finde ich *mittelmäßig*.

Am besten gefällt mir in Englisch etwas malen, etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören, englische Wörter lesen oder schreiben, *Viedio angugen*.....

Nicht so gut fand ich bis jetzt *Engliche lieder singen*.

Unterrichtsbeobachtung:

In Kevins Klasse wurde der *Frog rap* in Gruppen erarbeitet. Die Schüler sollten sich selbst in Gruppen zusammenfinden. Wie einige andere Jungen der Klasse zeigte Kevin kein Interesse an der Aufgabe, so dass die Lehrkraft sich intensiv um diese Kinder bemühen musste, damit wenigstens ansatzweise einige Ideen zur Gestaltung des Liedes geäußert wurden. An der gemeinsamen Darbietung des Liedes beteiligte sich Kevin gut. Je nach seiner Stimmungslage veränderte sich Kevins Bereitschaft zur Mitarbeit. Teilweise blieb er demonstrativ auf seinem Platz sitzen, um sich nicht mitbewegen zu müssen.

Elternfragebogen:/

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Kevin nimmt mit wechselndem Interesse am Englischunterricht teil. Er kann erlernte Sprachmuster im Unterrichtsgespräch anwenden. Höraufträge versteht er und erledigt sie manchmal selbständig. Zum Teil mangelt es ihm am Willen oder an der Ausdauer, genau hinzuhören. Er arbeitet gut, wenn er individuell angesprochen wird oder er sich für ein Thema besonders interessiert.

Klassenlehrer: Kevin erreicht im muttersprachlichen und mathematischen Bereich durchschnittliche Leistungen. Er kann in einfachen Sätzen über sich erzählen. In Rechtschreibung treten hauptsächlich Regelfehler auf. In Grammatik benötigt er Hinweise, um die Aufgabenstellungen zu verstehen. Unbekannte Sätze kann er fließend lesen, macht aber dabei Fehler bei zusammengesetzten Wörtern, Dehnungen und Verdopplungen. Kevin ist im Einzelkontakt freundlich und aufgeschlossen. Er hat jedoch Schwierigkeiten, sich mit den anderen Kindern sprachlich auseinanderzusetzen und hat bei Konflikten in letzter Zeit oft das Schulhaus verlassen.

Beratungslehrer: Kevins Aufmerksamkeitsdefizit scheint teilweise sozial bedingt zu sein. Seine Mutter zeigt keine konsequente Erziehungshaltung. Zu Beginn der ersten Klasse hatte er einen IQ von 78-80, am Ende der Klasse 3 von 79-100. Schon ab Klasse 1 mangelte es ihm an Aufmerksamkeit und Konzentration. Das Aufgabenverständnis aus der vorschulischen Erziehung fehlte. Er ist in psychologischer Behandlung. Eine Betreuerin der Mutter kümmert sich darum, dass er seine Hausaufgaben erledigt.

Name: **Knut**
 Schule/ Klasse: G
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	X	-
<i>fly</i>	-	X	X
<i>sit</i>	-	X	X
<i>pond</i>	-	X	-
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1. Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: Geschichten von der CD hören.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *ich das mag*

2. Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt

Ich lerne Englisch, weil *es mich sehr interisirt*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Knut: Hmm, das...abc-Lied. Und das *Todleodee*. Das Zahlenlied, und das mit dem Schiffer.

L: Erinnerst du dich an Lieder, wo man sich dabei bewegen muss?

Knut: Das mit der Flaschenfabrik. Und dann noch....Körper, das mit dem Körper. Mehr fallen mir im Moment nicht ein.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Knut: Hm, ein bisschen schon. Da merkt man sich, finde ich, die Wortbedeutung.

L: Kannst du dich an Wörter erinnern, die du durch ein Lied gelernt hast?

Knut: Ich glaub schon. *Catch* (macht die Bewegung), *catch a fly*. In dem Lied mit der Flaschenfabrik war dann noch *bottle factory*, das bedeutet Flaschenfabrik. Hm, und *abc*, das waren die Namen der Buchstaben für a-b-c.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Knut: *I'm good at English, Crafts. I'm not so good at German.*

Von den Kindern notierte Ergebnisse der Gruppenarbeit zum *Frog rap*:

<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	mit dem daum auf sich zeigen
<i>And I jump up high,</i>	Springen
<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	Auf sich zeigen
<i>And I catch a fly.</i>	Zunge rausstrecken
<i>When I sit in the pond</i>	Sitzen
<i>On my lily pad</i>	Sitzen
<i>All the little fish ask</i>	schwimmen
<i>Who is that?</i>	Kopf kratzen

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

erste Grammatikkenntnisse, Offenheit für fremde Sprachen, englische Wörter lesen können, englische Wörter schreiben können, Freude an der Sprache, Interesse für das Fremdsprachenlernen, kommunikative Fähigkeiten

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter in Rollenspielen verwenden, Lernspiele (Memory u.ä.), Wörter in Liedern

verwenden, Geschichten hören, in denen die Wörter vorkommen

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Musisch, sprachlich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Zur Verständigung.

Was ich sonst noch sagen wollte: -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Knut nimmt mit großem Interesse am Englischunterricht teil. Er verfügt über einen außergewöhnlich großen Wortschatz. Aufgaben zum Hörverstehen kann er selbständig ausführen. Er verbindet Gelerntes mit seinen umfangreichen und detaillierten Kenntnissen aus anderen Fachgebieten. Knut beschäftigt sich zu Hause selbständig mit zusätzlichen Materialien wie englischsprachige Kassetten oder Kinderbücher.

Klassenleiter: Knut arbeitet eher still und zurückhaltend, beteiligt sich aber aktiv am Unterrichtsgespräch. Er hat eine gute Beobachtungsgabe und merkt sich sehr viele Fakten. Es mangelt ihm zum Teil an Ausdauer und selbständigen Antrieb, um seine Aufgaben in angemessenem Tempo zu erfüllen. Er hat ein gutes Verhältnis zu seinen Klassenkameraden.

Musiklehrer: Er erfasst einfache Lieder, hat aber motorische Koordinationsprobleme und nur wenig rhythmisches Einfühlungsvermögen.

Beratungslehrer: Knut befindet sich wegen seines Aufmerksamkeitsdefizites in psychologischer Behandlung. Er erhält etwa seit dem sechsten Lebensjahr das Medikament Ritalin. Er verrichtet viele Tätigkeiten mit der linken Hand. Seine Wahrnehmungsrichtung verläuft von rechts nach links bzw. von unten nach oben. Er hat Schwierigkeiten in der Grob- und Feinmotorik und Konzentrationsprobleme. Bei Intelligenztests erreichte Knut sehr gute Ergebnisse.

Name: **Markus**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 6
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	-	X	<i>Flige</i>
<i>jump</i>	X	-	<i>Froch</i>
<i>catch</i>	<i>Ketschen</i>	-	<i>Klachen</i>
<i>fly</i>	<i>Guten Morgen</i>	-	-
<i>sit</i>	<i>Her kommen</i>	X	-
<i>pond</i>	-	-	-
<i>lily pad</i>	-	-	-
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *es mir gefeld*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: Geschichten von der CD hören

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *ich Englisch sprechen möchte*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

2.Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Erkennst du das Lied?

Markus: ...das *catch a fly*.

L: Woran hast du das erkannt?

Markus: An dem Klatschen, wegen der Fliege da.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Markus: Das muss die Stelle gewesen sein, mit dem Fisch da.

Foto 8: *jump*

Markus: Die Stelle, wo wir hochspringen.

Foto 9: *Who is that?*

Markus: ...?

Foto 11: *catch/fish*

Markus: Das war wieder das mit dem Fisch, wo wir dann in die Hocke gehen.

Foto 12: *fish/ Who is that?*

Markus: Das muss das auch nochmal gewesen sein.

Foto 13, 14: *Who is that?*

Markus: Kommt das nach dem Klatschen?

Foto 15: *I'm a frog*.

Markus: Das ist, wo die die Bewegung machen (macht vor), ...*frog* oder so?

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Markus: Fisch, Frosch, Fliege.

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Markus: Bei Frosch und bei Fliege mit dem Klatschen. Bei Fisch die Bewegung.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Markus: *I'm good at Crafts, IT (Computer). I'm not so good at German.*

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Sichere Vokabelkenntnisse, erste Grammatikkenntnisse

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter hören und nachsprechen, Lernspiele (Memory u.ä.)

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

handwerklich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja, weil man sich mit Englisch fast überall verständigen kann

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Markus nimmt mit Interesse am Englischunterricht teil. Er bemüht sich, Höraufträge selbständig zu erledigen. Im Unterrichtsgespräch ist er zurückhaltend und braucht viel Hilfe und Zuspruch, um gelernte Sprachmuster anzuwenden.

Klassenlehrer: Markus arbeitet ausdauernd und zielgerichtet. Er bemüht sich, selbst Lösungswege zu finden, braucht aber Hilfe beim Beschaffen und Auswerten von Informationen. Zu Hause bereitet er sich sehr fleißig auf den Unterricht vor und bekommt dabei viel Unterstützung von seiner Mutti. Es fällt ihm schwer, sich vor der Klasse zu äußern. Er sagt selten seine Meinung. Markus' Stärken liegen im handwerklichen Bereich. In Werken und Schulgarten zeigt er sehr gute Leistungen.

Name: **Max**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 3
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	Klatscht	Klatsch
<i>fly</i>	-	X	X
<i>sit</i>	-	X	X
<i>pond</i>	-	-	-
<i>lily pad</i>	X	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*
 Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen.
 Nicht so gut fand ich bis jetzt: -
 Ich lerne Englisch, weil *ich Englis können will*

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*
 Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören.
 Nicht so gut fand ich bis jetzt: *Nichts*.
 Ich lerne Englisch, weil *es spas macht*
 Zu Hause sprechen wir deutsch.

2.Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt. Max hat die Bilder in umgekehrter Reihenfolge kommentiert, d.h. das Album von hinten durchgeblättert.

L: Weißt du, welches Lied das ist?

Max: Ach, ich weiß es, der *Frog rap*.

L: Woran hast du das erkannt?

Max: Am Fisch.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Max: Wo die Hocken, was kann das sein? Ehm,... auf'm Seerosenblatt sitzen.

Foto 8: *jump*

Max: Hochspringen.

Foto 10: *catch a fly*

Max: Nochmal, ach ne,...ich glaub, das war Schwimmen.

L: Guck mal auf Kevin. Es kann sein, er klatscht.

Max: Stimmt, klatschen. Fliege klatschen.

Foto 11: *catch/ fish*

Max: Das war hier das mit dem Fisch.

Foto 13, 14: *Who is that?*

Max: Das ist das Ende vom Lied.

Foto 15: *I'm a frog.*

Max:Ach, hier, die Mundbewegung vom Frosch zeigen.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Max: Ja, Fisch und Fliege und Frosch.

L: Haben dir die Bewegungen geholfen, dir die Wörter zu merken?

Max: Ehm,...bei *jump*, springen.

L: Warum war *pond* für viele Kinder schwierig?

Max: Weil man da keine Vermutung hat, was das sein könnte.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Max: *I' m good at Music, PE, Arts, HSU. I' m not so good at German, Mathematics.*

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Max hat mit Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Er hat sich einen umfangreichen Wortschatz angeeignet und kann Erlerntes in sein Wissenssystem einordnen. Höraufträge erfüllt er selbständig, lässt sich jedoch zum Teil zu sehr ablenken. Sprachmuster wendet er nach Aufforderung im Gespräch an.

Name: **Maximilian**
 Schule/ Klasse: G
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 8
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	<i>Platsch</i>	X	X
<i>fly</i>	X	X	X
<i>sit</i>	X	X	X
<i>pond</i>	-	-	<i>auf</i>
<i>lily pad</i>	-	X	X
<i>fish</i>	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *nichts*.

Ich lerne Englisch, weil -

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch Geschichten von der CD hören, Lieder singen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *Nichts*.

Ich lerne Englisch, weil *Es flicht ist*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Maximilian: Also, an das Lied mit dem ABC, und mit den Zahlen, dann...ehm,...durch den Winterwald, und...das mit den Fröschen, und...an mehr erinnere ich mich nicht mehr.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Maximilian: Ja.

L: Was helfen sie dir?

Maximilian: Also, dass bei...mit den Zahlen, dass ich jetzt die Zahlen auf Englisch alle kann, und bei den Buchstaben, dass ich jetzt die Buchstaben auf Englisch alle kann.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Welches Lied ist das?

Maximilian: Das war doch das hier mit dem Frosch, *I'm a frog* oder so.

Foto 1: *jump*

Maximilian: Das war hier die Stelle mit *I'm a jump up high*.

Foto 2: *I'm a frog*

Maximilian: Das zweite war *I'm a frog*, wo wir immer auf uns gezeigt hatten.

Foto 3: *I'm a frog*

Maximilian: Das wieder dasselbe.

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Maximilian: Na, das war das mit den Fischen.

L: Wie heißt die Stelle im Lied?

Maximilian: Da muss ich mal in Gedanken vorsingen...*Oh the nat a fish ask...*

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Maximilian: Ehm..., keine Ahnung.

L: (demonstriert Bewegung)

Maximilian: Ach ja, das war *catch a fly*.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Maximilian: *Fish* – weil es so ausgesprochen wird wie auf Deutsch.

L: Haben dir die Bewegungen geholfen, dir die Wörter zu merken?

Maximilian: Nein.

L: Warum war *pond* für viele Kinder so schwer?

Maximilian: Was heißt *pond*?

L: Teich.

Maximilian: Weil da kein Buchstabe drin ist wie im Deutschen.

Von den Kindern notierte Ergebnisse der Gruppenarbeit:

<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	mit dem daum auf sich zeigen
<i>And I jump up high,</i>	Springen
<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	Auf sich zeigen
<i>And I catch a fly.</i>	Zunge rausstrecken
<i>When I sit in the pond</i>	Sitzen
<i>On my lily pad</i>	Sitzen
<i>All the little fish ask</i>	Schwimmen
<i>Who is that?</i>	Kopf kratzen

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Maximilian: *I'm good at IT, Reading, Drama. I'm not so good at Arts, Writing.*

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Maximilian hat mit großem Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Er versteht Hörtexte und erfüllt entsprechende Aufgabenstellungen selbständig. Erlernte Wörter und Redewendungen wendet er im Unterrichtsgespräch an. Bei bekannten Wörtern kann er Klang- und Schriftbild einander zuordnen.

Name: **Mike**
 Schule/ Klasse: **G**
 Alter zu Untersuchungsbeginn: **9; 8**
 Lehrwerk: **Keystones**
 Vermittlungstechnik: **Gruppenarbeit**

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	/	X	X
<i>jump</i>	/	X	X
<i>catch</i>	/	X	X
<i>fly</i>	/	-	-
<i>sit</i>	/	X	X
<i>pond</i>	/	-	X
<i>lily pad</i>	/	-	-
<i>fish</i>	/	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *schön*

Am besten gefällt mir in Englisch Geschichten von der CD hören, Lieder singen

Nicht so gut fand ich bis jetzt: -

Ich lerne Englisch, weil *es mir schbas macht*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch etwas malen, Geschichten von der CD hören.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *vorspielen*

Ich lerne Englisch, weil *es mir fiel spass macht und lerne dabei Englisch*. Zu Hause sprechen

wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Mike: Mit dem *frog*, also, ...das Lied, was wir jetzt gerade gelernt haben, das wir jetzt vorsingen, und das mit den Vögeln.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Mike: Dass man Englisch lernt.

L: Was hast du dir dadurch gemerkt?

Mike: Von den ... Vögeln, dass man so Englisch spricht.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Erkennst du, welches Lied das ist?

Mike: Von den Fischen da, mit dem *frog* und so.

L: Erkennst du eine Stelle vom Lied?

Foto 2: *I'm a frog/jump*

Mike: Hab schon eine, mit dem Hüpfen, mit dem Frosch.

L: Wie heißt die Stelle auf Englisch?

Mike: *Jump up high*.

Foto 3: *I'm a frog*.

Mike: Das kann ich noch, das bin ich, mit dem Frosch, das ham' wir lange nicht mehr gemacht.

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Mike: Da sind wir runter in die Knie und sind hochgesprungen wie der Frosch.

L: Was macht Janine hier?

Mike: Ach, ein Fisch.

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

L: Was machst du hier mit der Hand?

Mike: Was essen, also ... schnappi.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Mike: *Fish*, weil das so wie auf Deutsch „Fisch“ ist.

L: Haben dir die Bewegungen geholfen, dir die Wörter zu merken?

Mike: Ja,....

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Sichere Vokabelkenntnisse, englische Wörter lesen können, Freude an der Sprache

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter schreiben, Wörter lesen, Bilder zu Wörtern zuordnen

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Sportlich, handwerklich

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum? -

Was ich sonst noch sagen wollte -

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Mike hat mit Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Er benötigt manchmal Hilfe und Zuspruch, um erlernte Sprachmuster im Unterrichtsgespräch anzuwenden. Er bemüht sich, Höraufgaben selbständig zu erledigen.

Klassenlehrer: Mike ist ein ruhiger und freundlicher Schüler. Er bemüht sich, allen schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Er ist sehr willig und arbeitsfreudig und nimmt auch mit Freude am Förderunterricht teil. Seine Leistungen im muttersprachlichen Bereich verbessern sich allmählich. Er kann neue Texte erlesen, vergisst aber das Gelesene schnell wieder. Mike ist sehr sportlich und bei praktischen Arbeiten sehr fleißig.

Beratungslehrer: Mike ist ein aufgeschlossener und freundlicher Schüler. Wegen Fehlleistungen in Mathematik und im muttersprachlichen Bereich wurde er in einer Diagnose-Förderklasse beschult. Bis zum Schuleintritt war er in logopädischer Behandlung. Er erzählt zum Teil unvollständig und hat Probleme beim Erfassen von Aufgabenstellungen. Er merkt sich viele Dinge erst nach mehrfachen Wiederholungen.

Name: **Paul**
 Schule/ Klasse: **G**
 Alter zu Untersuchungsbeginn: **8; 8**
 Lehrwerk: **Keystones**
 Vermittlungstechnik: **Gruppenarbeit**

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	-	-	<i>Schups</i>
<i>catch</i>	-	<i>Fliege</i>	X
<i>fly</i>	-	-	X
<i>sit</i>	X	-	X
<i>pond</i>	-	<i>Kuh</i>	<i>Bund</i>
<i>lily pad</i>	-	-	-
<i>fish</i>	-	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: Geschichten von der CD hören

Nicht so gut fand ich bis jetzt *die langen schweren Worten*

Ich lerne Englisch, weil *es in der Schule dran ist*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas malen, Geschichten von der CD hören.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *englische Wörter lesen und schreiben*

Ich lerne Englisch, weil *es zur Schule gehört*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Paul: Das mit ...*abc*,*Zahlen*,*die Gegenstände am Körper*.

L: Am Körper? *Head and Shoulders*?

Paul: Ja, und....*das, was wir zuletzt hatten*.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Paul: Ja.

L: Kannst du dich an Wörter erinnern, die du durch ein Lied gelernt hast?

Paul: Zum Beispiel *shoulder* hab ich durch die Gegenstände am Körper gelernt.....Und bei dem Zahlenlied hab ich die Zahlen besser gelernt.

2. Interview

Foto 1: *jump*

Paul: Da springen die gerade.

L: Wie heißt die Stelle im Lied?

Paul: ...?

Foto 2: *I'm a frog*

Foto 3: *I'm a frog*

Paul: Das mit dem Frosch, *I'm a frog*.

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Paul: Da machen sie gerade den Fisch.

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Paul:?

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Paul: *Fly* – weil es so bekannt ist und so oft drankommt. Das ist mir aufgefallen.

L: Haben dir die Bewegungen geholfen, dir die Wörter zu merken?

Paul: Bei mir hat's nicht geholfen.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Paul: *I'm good at PE, Gardening. I'm not so good at German, Music.*

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Paul hat mit Interesse am Englischunterricht teilgenommen. Er versteht Hörtexte und erfüllt entsprechende Aufgabenstellungen selbständig. Erlernte Wörter und Redewendungen wendet er im Unterrichtsgespräch an. Bei bekannten Wörtern kann er Klang-

und Schriftbild einander zuordnen.

Name: **Philipp**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 9
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
Frog	X	X	X
Jump	X	X	X
Catch	<i>katschen</i>	<i>klatsch</i>	<i>klatschen</i>
Fly	<i>Glibber</i>	X	X
Sit	<i>Steht</i>	X	X
Pond	<i>Rosenblatt</i>	X	X
lily pad	<i>Blüte</i>	X	X
Fish	X	X	X

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Philipp: Eh... von den komischen Vögeln, ... und *Toddelodee*.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Philipp: Bei dem Lied, bei dem Vogel, dass man da die Farben gelernt hat.

L: Hast du sonst noch irgendwas gelernt durch Lieder?

Philipp: *I can cross my arms*.

2. Interview

L: Erkennst du, welches Lied das ist?

Philipp: *I'm a frog*.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Philipp: *When I see in the pond on a lily pad*.

Foto 8: *jump*

Philipp: *Catch a fly...nee,...jump.*

Foto 9: *Who is that?*

Philipp: *Who is that?* Das darunter ist das mit dem Fisch.

L: Was könnte das noch sein?

Foto 10: *catch a fly*

Philipp: Ehm,... *catch a fly.*

Foto 11: *catch/fish*

Philipp: Das ist aber der Fisch, bei Amy (macht Fischbewegung).

Foto 12: *fish/ Who is that?*

Philipp: Danach kommt *Who is that?* – Wer ist das?

Foto 15: *I'm a frog.*

Philipp: Das mit dem *frog* (Froschbewegung).

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Philipp: *Frog* und *jump.*

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Philipp: Bei *fish* – das hört man. Bei *frog* – das hört man auch. *Jump* – das klingt eigentlich nicht nach springen. *Fly* – das klingt nach Fliege.

L: Warum war *pond* für viele Kinder so schwierig?

Philipp: Weil man da keinen Buchstaben hat, wo man was ahnen kann.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Philipp: *I'm good at all. I'm not so good at PE.*

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Philipp nimmt mit großem Interesse am Englischunterricht teil. Sein Wortschatz ist überdurchschnittlich. Erlernte Redewendungen wendet er im Unterrichtsgespräch an. Häufig fragt er nach grammatischen Zusammenhängen und stellt Beziehungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern sowie zwischen Englisch und Deutsch her.

Klassenlehrer: Philipp ist ein leistungsstarker Schüler. Sowohl auf muttersprachlichem als auch auf mathematischem Gebiet gehört er zu den besten Schülern der Klasse. Er ist sehr ehrgeizig und fleißig. In der Klasse äußert er seine Meinung sehr kritisch. Er hat einen ausgeprägten Gerechtigkeitsinn. Philipp geht in die Musikschule und erlernt das Akkordeonspiel.

Name: **Richard**
 Schule/ Klasse: G
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 7
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
Frog	X	X	X
Jump	X	X	X
Catch	<i>Flasche</i>	X(sitzen)	<i>Fliege</i>
Fly	<i>Fleisch</i>	X	<i>Lecker</i>
Sit	X	X (fangen)	X
Pond	-	See	<i>Wasser</i>
lily pad	-	X	X
Fish	X	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: -

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *gar nichts*.

Ich lerne Englisch, weil *Es spaß macht und weil ich etwas lerne*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen, Geschichten von der CD hören.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *gar nichts*.

Ich lerne Englisch, weil *es mir Spaß macht*.

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Richard: Also an..., wie hieß das gleich...

L: Du kannst auch sagen, worum es in dem Lied ging.

Richard: Ehm, ...das mit den Zahlen. ...Das mit dem ABC. Dann noch...das mit dem Dudelsack.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Richard: Das mit dem ABC und das mit den Zahlen. Eigentlich nur das mit dem ABC, weil die Zahlen konnte ich schon.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Erkennst du, welches Lied das ist?

Richard: Ehm,... das mit dem Frosch da.

Foto 1: *jump*

Richard: Manche haben die Arme hoch, manche machen so... da weiß ich nicht.

L: Der Marcus macht eine Bewegung. Weißt du, wie die Stelle im Lied heißt?

Richard: Welche Stelle das ist, weiß ich nicht mehr.

Foto 2: *I'm a frog*

Richard. Wo er den Namen sagt – *I'm a frog*.

Foto 3: *I'm a frog*.

Richard: Wieder wie das hier. (zeigt auf Foto 2)

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Richard: Das ist auf der Seerose da.

L: Wie hieß das im Lied?

Richard: Weiß ich nicht mehr.

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Richard: Wo... mit der Fliege das.

L: Wie hieß das auf Englisch, im Lied?

Richard:?

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Richard: Fisch, Seerose, Frosch.

L: Warum?

Richard: Weil Sie es übersetzt haben!

L: Helfen dir die Bewegungen, dir die Wörter zu merken?

Richard: Ja!

Elternfragebogen:

Was erwarten Sie vom Englischunterricht in Klasse 3 und 4?

Offenheit für fremde Sprachen, Freude an der Sprache, Interesse für das Fremdsprachenlernen

Was hilft ihrer Meinung nach ihrem Kind am besten, sich Vokabeln einzuprägen?

Wörter lesen, Lernspiele (Memory u.ä.), Geschichten hören, in denen die Wörter vorkommen

Auf welchem Gebiet liegen die Stärken ihres Kindes?

Sportlich, mathematisch,

Sind Fremdsprachen für Sie persönlich wichtig? Warum?

Ja! Wichtig für berufliche Weiterentwicklung, Kommunikation (Internet etc.), „vereintes Europa“

Was ich sonst noch sagen wollte

Vielen Dank für die Bemühungen.

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Richard nimmt mit Interesse am Englischunterricht teil. Er hat sich einen großen Wortschatz angeeignet und stellt selbständig Bezüge zu seiner Muttersprache oder Kenntnissen aus anderen Sachgebieten her. Erlernte Redewendungen kann er im Unterrichtsgespräch anwenden. Er wirkt teilweise unterfordert und lässt sich daher leicht ablenken.

Name: **Simeon**
 Schule/ Klasse: G
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 8; 6
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: Gruppenarbeit

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	-	X	X
<i>jump</i>	X	X	X
<i>catch</i>	-	X	-
<i>fly</i>	-	X	-
<i>sit</i>	-	X	X
<i>pond</i>	-	<i>Wakeln</i>	-
<i>lily pad</i>	-	-	-
<i>fish</i>	X	-	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*.

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *nichts*.

Ich lerne Englisch, weil *weis ich nicht*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt *schreiben*.

Ich lerne Englisch, weil *ich es muss*

Zu Hause sprechen wir deutsch, *manchmal Schwedisch*.

1. Interview

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Simeon: Fisch, Frosch.

L: Warum?

Simeon: ...?

L: Helfen dir die Bewegungen, dir die Wörter zu merken?

Simeon: Nein.

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Auf manchen Fotos passen die Bewegungen der Kinder zu unterschiedlichen Wendungen des Liedes. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Kannst du erkennen, welches Lied das ist?

Simeon: Ehm,...*frog*?

Foto 1: *jump*

Simeon: Oh,... wo sie hüpfen.

L: Wie heißt das im Lied?

Simeon: Weiß nicht mehr.

Foto 2: *I'm a frog*.

L: Was machen die Mädchen hier?

Simeon: *Me*. (zeigt auf sich)

Foto 3: *I'm a frog*.

Simeon: Auch.

Foto 4: *sit in the pond/fish*

Simeon: Da machen sie das Fischchen. (zeigt die Fischbewegung mit beiden Händen)

Foto 5: *I'm a frog/ catch a fly*

Simeon: Wieder *me*.

L: Und was macht der Mike?

Simeon: Weiß nicht.

Unterrichtsbeobachtung:

In Simeons Klasse wurde der *Frog rap* in Gruppen erarbeitet. Simeon arbeitete gemeinsam mit zwei Jungen und einem Mädchen. Alle Kinder waren gut motiviert und arbeiteten zielgerichtet und ideenreich.

Von den Kindern notierte Ergebnisse der Gruppenarbeit zum *Frog rap*:

<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	leicht wie ein Frosch hüpfen
<i>And I jump up high,</i>	Luft schwimmen
<i>I'm a frog, I'm a frog</i>	s.o.
<i>And I catch a fly.</i>	Hände wie ein Fisch bewegen
<i>When I sit in the pond</i>	Schneidersitz
<i>On my lily pad</i>	leicht schaugeln
<i>All the little fish ask</i>	Mike sitzt in der Mitte
<i>"Who is that?"</i>	Wir fragen.

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Simeon nimmt mit Interesse am Englischunterricht teil. Er versteht Höraufgaben und bemüht sich, sie selbständig zu erledigen. Erlernte Sprachmuster wendet er mit Hilfe im Unterrichtsgespräch an. Er bringt viele eigene Ideen und ein umfangreiches Weltwissen ein.

Klassenlehrer: Simeon ist ein vielseitig interessierter und aufgeschlossener Schüler. Er verfügt über eine gute Allgemeinbildung, wobei er sich besonders für naturwissenschaftliche Themen interessiert. Er ist kreativ und hat viele originelle Ideen, ist aber dadurch manchmal leicht ablenkbar. Probleme bereiten ihm die Aufgaben, bei denen die Feinmotorik eine Rolle spielt. Dann arbeitet er wenig ausdauernd.

Name: **Willi**
 Schule/ Klasse: F
 Alter zu Untersuchungsbeginn: 9; 2
 Lehrwerk: Keystones
 Vermittlungstechnik: frontal

Testergebnisse:

	Test 1	Test 2	Test 3
<i>frog</i>	X	X	X
<i>jump</i>	Radio	X	X
<i>catch</i>	Boksen	-	Klatsch
<i>fly</i>	Kuchen	-	X
<i>sit</i>	-	X	X
<i>pond</i>	-	-	-
<i>lily pad</i>	-	-	X
<i>fish</i>	-	X	X

1.Befragung

Englisch lernen finde ich *schön*

Am besten gefällt mir in Englisch: Geschichten von der CD hören.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *rechnen und schreiben*.

Ich lerne Englisch, weil *ich schlau werden möchte*.

2.Befragung

Englisch lernen finde ich *sehr gut*

Am besten gefällt mir in Englisch: etwas vorspielen.

Nicht so gut fand ich bis jetzt: *das wir manches lernen müssen*.

Ich lerne Englisch, weil *ich in der Schule bin*

Zu Hause sprechen wir deutsch.

1. Interview

L: An welche Lieder erinnerst du dich, die wir im Englischunterricht gelernt haben?

Willi: *Jingle bells*, Frosch-*family*,... *Todlelodee*, und mehr fällt mir nicht ein. Das mit dem Frosch hat mir immer Spaß gemacht.

L: Meinst du, dass dir die Lieder beim Englischlernen helfen?

Willi: Ja, *Todlelodee*.

L: Was hast du dir dadurch gemerkt?

Willi: Ehm,... was hab ich mir dadurch gemerkt? ... Naaa, die Körperteile. Arm...

2. Interview

Die Kinder sehen sich Fotos an, die während der Arbeit mit dem *Frog rap* aufgenommen wurden. Sie sollen versuchen herauszufinden, welches Lied bzw. welche Stelle im Lied dargestellt wird. Jedes Kind wurde nur zu etwa der Hälfte der Fotos befragt.

L: Erkennst du, welches Lied das ist?

Willi: Weiß nicht. (blättert in den Fotos), ...das ist das mit dem Frosch.

L: Woran hast du das erkannt?

Willi: Weil man da so klatscht.

Foto 7: *sit in the pond on my lily pad*

Willi: Das ist das, wo man so runtergeht.

L: Weißt du, wie die Stelle auf Englisch heißt?

Willi: Nee, weiß ich nicht.

Foto 8: *jump*

Willi: Wo man hochspringt.

L: Wie heißt das auf Englisch?

Willi: Ich weiß nur, dass es Frosch *family* heißt.

Foto 9: *Who is that?*

Willi:?

Foto 10: *catch a fly*

Willi: Wo man die Fliege fängt, da singen die immer so.

Foto 11: *catch/ fish*

Foto 12: *fish/ Who is that?*

Willi: Die klatscht da...ach so, Fisch.

Foto 13, 14: *Who is that?*

Willi: Da schimpfen `se doch.

Foto 15: *I`m a frog.*

Willi: ...?

L. Das ist ganz am Anfang.

Willi: Ach so, da plappern die Frösche.

Unterrichtsbeobachtung:

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht?

Willi: Frosch und Fisch.

L: Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Willi: Bei Frosch, da hört man das ja.

Gespräch über Unterrichtsfächer:

Willi: *I' m good at Crafts, IT, PE, German. I' m not so good at Arts, Mathematics, Music.*

Elternfragebogen: /

Beobachtungen und Auskünfte der Lehrkräfte:

Englisch: Willi nimmt mit geringem Interesse am Englischunterricht teil. Er benötigt viel Hilfe und Zuspruch, um erlernte Redewendungen und Vokabeln im Gespräch anzuwenden. Er hat Probleme, Aufgabenstellungen und Hörtexte zu verstehen. Willi ist wenig anstrengungsbereit und leicht ablenkbar.

Klassenlehrer: Willi ist ein sehr selbstbewusster Schüler. Er hat zum Teil Vorurteile gegenüber seinen Mitschülern. Er sollte anderen besser zuhören und umsichtiger mit ihnen zusammenarbeiten. Willi kann relativ selbständig arbeiten, bei Interesse an der Sache ist er ausdauernd. Es fällt ihm manchmal schwer, sich treffend auszudrücken. Seine Stärken liegen auf handwerklichem Gebiet, wie zum Beispiel Werken und Schulgarten. Größere Probleme hat er in Mathematik. Musik liegt ihm auch weniger. Die Mutti interessiert sich sehr für die schulischen Belange. Sie hilft ihm bei den Hausaufgaben und unterstützt alle disziplinarischen Maßnahmen der Schule.

2. Einzelfälle Klassen

Jede in die Untersuchung einbezogene Klasse wird durch einen Großbuchstaben gekennzeichnet. Für jede Klasse werden angegeben: die Schülerzahl und Lage der Schule, die Art der Erarbeitung des *Frog rap*, das in der Klasse hauptsächlich verwendete Lehrwerk sowie die Qualifikation der Lehrkraft. Dabei bedeuten VHS: die Lehrkraft hat einen Sprachkurs an der Volkshochschule besucht; ThILLM: die Lehrkraft hat in einem Kurs des Thüringer Institutes für Lehrerfortbildung eine Unterrichtserlaubnis erworben, EF: die Lehrkraft hat einen Ergänzungsstudiengang an der Universität Erfurt absolviert. Die Anzahl der an den Tests beteiligten Schüler der Klasse wird in der Form $x/y/z$ angegeben, wobei x die Anzahl der Teilnehmer am ersten Test, y die Anzahl der Teilnehmer am zweiten Test und z die Anzahl der Teilnehmer am dritten Test darstellt. Unterschiedliche Anzahlen innerhalb einer Klasse wurden durch Zu- und Wegzüge oder Erkrankungen von Schülern verursacht. Die Testergebnisse werden tabellarisch zusammengefasst, wobei jeweils die Anzahl der richtigen Antworten absolut (abs.) und prozentual (%) angegeben wird. In einer weiteren Tabelle werden jeweils alle falschen Antworten der Schüler erfasst. Kam eine falsche Antwort mehrfach vor, erscheint die entsprechende Anzahl hinter dem Wort in Klammern.

Am Action Research Projekt beteiligte Klassen: A, B, C

Experimentalgruppe: D, E, F, G, H, P, J, K, L, M, N

Kontrollgruppe: W, X, Y, Z

Klasse: A

Schülerzahl der Schule: 150

Lage: Kleinstadt

Erarbeitung: frontal, Demonstration

Material: Keystones

Lehrkraft: EF

Testschülerzahl: 18/18/18

Testergebnisse	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	10	56	17	94	18	100
<i>jump</i>	1	6	14	78	11	61
<i>catch</i>	1	6	5	28	3	18
<i>fly</i>	2	11	5	28	8	44
<i>sit</i>	14	78	12	67	10	56
<i>pond</i>	1	6	2	11	1	6
<i>lily pad</i>	11	61	7	39		
<i>fish</i>	15	83	15	83	18	100

	Fehler nach 3 Wochen	Fehler nach 8 Monaten
<i>frog</i>		vier
<i>jump</i>		
<i>catch</i>	Hände klatschen (5)	Boxen, Hände klatschen
<i>fly</i>		
<i>sit</i>		
<i>pond</i>	Wasser, Po wackeln (3)	Pony, hüpfen
<i>lily pad</i>	Komm her, wegschubsen, schwimmen	Schwimmen (2), kleines Kind (2), fliegen, kleines Blatt
<i>fish</i>		schwimmen

Klasse: B

Schülerzahl der Schule: 150

Lage: Kleinstadt

Erarbeitung: frontal, Unterrichtsgespräch

Material: *Keystones*

Lehrkraft: EF

Testschülerzahl: 21/21/19

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	17	81	17	81	16	84
<i>jump</i>	5	24	20	95	13	68
<i>catch</i>	4	19	14	66	6	32
<i>fly</i>	4	19	12	57	11	58
<i>sit</i>	12	57	16	76	16	84
<i>pond</i>	0	0	3	14	0	0
<i>lily pad</i>	19	90	18	86	13	68
<i>fish</i>	20	95	18	86	19	100

Fehler nach 3 Wochen Fehler nach 8 Monaten

<i>frog</i>	Gelb	
<i>jump</i>		Radiosender
<i>catch</i>	Beißen, sitzen	Hände klatschen, kämpfen, beißen
<i>fly</i>		
<i>sit</i>	Tanzen, singen, seit	
<i>pond</i>	Auf (3)	Blume, sitzen (2), hinhocken
<i>lily pad</i>	Leise	Boot
<i>fish</i>	Schwimmen	

Gespräch mit vier Schülern der Gruppe B außerhalb des Unterrichts

L: Habt ihr schon mal ein Lied gelernt, zu dem ihr Gesten machen könnt?

SS: Ja, ... *Apples and bananas*.

S1: Nein, da waren keine Gesten drin.

S2: Wie? ... Gesten?

L: Das bedeutet, dass du dich dazu bewegst, wenn du singst.

S2: Okay.

S3: Nein, nicht wirklich.

S1: Nur getanzt.

L: Denkt ihr, dass euch das was hilft?

SS: Nein,... nein

L: Nein?

S3: Also, meistens schreiben wir den Text auf, und dann lesen wir ihn laut.

S4: Ach ja, wir hatten so ein Lied, das mit dem Bus.

S2: Ja, das mit dem Busfahrer.

S1: Wir mussten immer.....also, das waren, zum Beispiel, die Räder (bewegt die Hände umeinander)

L: Und was heißt nun Räder auf Englisch?

S2: Ähm....Räder?

S3: Auf Englisch?

L: Ja, auf Englisch.

S1: Keine Ahnung, hab ich vergessen.

Klasse: C

Schülerzahl der Schule: 100

Lage: Dorf

Erarbeitung: Gruppenarbeit

Material: *Playway*

Lehrkraft: EF

Testschülerzahl: 21/21/21

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	21	100	20	95	21	100
<i>jump</i>	8	38	18	86	19	90
<i>catch</i>	0	0	10	48	12	57
<i>fly</i>	0	0	7	33	17	81
<i>sit</i>	6	29	16	76	18	86
<i>pond</i>	3	14	1	5	1	5
<i>lily pad</i>	4	19	8	38	12	57
<i>fish</i>	12	57	21	100	21	100

	Nach 3 Wochen	Nach 8 Monaten
<i>frog</i>	Fisch	
<i>jump</i>	hoch, Fluß	
<i>catch</i>	Hände klatschen (4), Fliege, beißen, hüpfen, aufessen, Zunge rausstrecken (2)	Hände klatschen (2), essen (2), beißen (2)
<i>fly</i>	schwimmen (3), Zunge, hoch, gefangen, essen, Biene, Teich, Schmetterling	
<i>sit</i>	Schwimmen (2)	Am Tisch, schwimmen
<i>pond</i>	Fliege (2), Seerosenblatt (7), draufsetzen, erzählen, Wasser, auf, schwimmen, hinhocken	Wasser, Seerosenblatt (4), hoch, auf (4), da, hinhocken, ich weiß nicht, wo der Frosch war.
<i>lily pad</i>	drehen, Wasser (2), offener Mund, Was ist das?, schwimmen, See	Schwimmen, insekten, Fliege

Interview mit der Lehrkraft Frau C.

L: Wie hat ihren Schülern das Lied gefallen?

Frau C.: Sie fanden es „cool“. Rapmusik ist für Kinder dieser Altersgruppe sehr ansprechend – die Musik der Erwachsenen, der Klang von Amerika, den sie oft im Fernsehen gehört und gesehen haben. Die Froschgeräusche waren witzig, und die Musik hat die Kinder angeregt, sich dazu zu bewegen. Als sie das Lied zum ersten Mal gehört haben, haben sie schon angefangen zu wackeln.

L: Gab es irgendwelche Schwierigkeiten beim Textverständnis, oder bei der Suche nach passenden Gesten?

Frau C.: Ja, es war schwer, die Bedeutung von *pond* und *catch* herauszuarbeiten. Bei *catch* haben sie irgendwas mit „kämpfen“ erwartet, weil sie das umgangssprachlich so verwenden. Und *ask*. Und es war schwierig, eine Geste für *pond* zu finden.

L: Haben Sie während der Gruppenarbeit etwas Besonderes beobachtet?

Frau C.: Zuerst konnte jeder in der Gruppe seine Ideen zeigen, wie er sich zu dem Lied bewegen würde. In den Gruppen war es schwierig, sich für eine der vorgeschlagenen Gesten zu entscheiden. Manche Schüler haben sogar angefangen zu streiten. Schließlich durften die Schüler, die sich mit der Version der Gruppe absolut nicht anfreunden konnten, sich weiter nach ihren eigenen Vorstellungen bewegen.

L: Welche Wörter waren für Ihre Kinder leicht, welche schwer zu lernen?

Frau C.: Leicht: *frog*, *sit*, *fish* – weil sie so ähnlich wie im Deutschen klingen. Die Wendung *I'm* kannten die Schüler schon. Schwer: *jump*, *pond*, und *who*, weil es dem deutschen „Wo?“ ähnelt.

L: Meinen Sie, dass die Gesten einen Einfluss auf die Aneignung des Vokabulars hatten?

Frau C.: Ja, weil sie dem Bewegungsdrang der Kinder entgegenkommen. Sie konnten die Bewegungen selbst auswählen und ihre eigenen Entscheidungen treffen. Die Kombination aus Rhythmus, Bewegung und Musik kann die Aneignung der Wörter fördern. Während des Tests haben einige Kinder die Worte geflüstert und die dazugehörigen Gesten wiederholt, teilweise nur mit ihren Stiften.

L: Wie erklären Sie sich die guten Ergebnisse ihrer Schüler?

Frau C.: Es ist generell eine leistungsstarke Klasse. Der Rhythmus war einprägsam. Die Kinder sind daran gewöhnt, *action stories* zu spielen, weil das in dem Lehrwerk, das ich verwende (*Playway*), sehr oft vorkommt. Deswegen waren sie nicht schüchtern oder gehemmt. Die Atmosphäre während der Tests war entspannt, weil sie anonym waren und nicht bewertet wurden. Das scheint für die leistungsschwächeren Schüler besonders wichtig zu sein.

Klasse: D
 Schülerzahl
 Lage: Großstadt
 Erarbeitung: frontal, Demonstration
 Material: *Kooky/Playway*
 Lehrkraft: VHS/ThILLM, Studentin
 Testschülerzahl: 20/20/20

Testergebnisse	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	6	30	20	100	20	100
<i>jump</i>	0	0	12	60	17	85
<i>catch</i>	0	0	5	25	3	15
<i>fly</i>	3	15	5	25	9	45
<i>sit</i>	10	50	15	75	15	75
<i>pond</i>	0	0	1	5	4	20
<i>lily pad</i>	0	0	10	50	11	55
<i>fish</i>	16	80	16	80	20	100

Fehler im 2.Test

Fehler im 3.Test

<i>frog</i>		
<i>jump</i>	runter gehen, in die Knie, ducken, Hände hoch, tanzen	Haus
<i>catch</i>	ketschen, springen, klatschen, geklatscht, fisch	klatschen (6), ketschen (3), hocken, Kampf, Katze, See
<i>fly</i>		Blume (2), Fleisch (2), leicht, Löwe, Wasserblume
<i>sit</i>	Gib mir die Hand, Fisch, schwimmt, Fliege	Teich, Sessel, krigeln
<i>pond</i>	auf einem Blatt (6), auf dem Boden	Blatt, Sumpf (2), Papi, Fisch, box, Pringels,

lily sitzt, kleines Blatt, Fisch, Blüte,
pad schwimmt ein Fisch, Puppe

Blume (2), Teich (2), Libelle, kleines
 Blatt (2)

fish Das bist du, Fischer

Befragung der Englischlehrerin

Frage

Antwort

Glauben Sie, dass die Einbeziehung von
 Bewegungen bei diesem Lied einen Sinn
 hat? Wenn ja, welchen?

*Ja, Verbindung Wort – Verständnis durch
 Bewegung, Einprägen des Wortes und des
 ganzen Reimes*

Würden Sie das Lied wieder in ihren
 Unterricht einbeziehen?

*Unbedingt, weil es rhythmisch ist, Spaß macht
 und den Kindern gefällt, eine tolle
 Unterrichtssequenz ist. Das Lied ist toll.*

Welche Aktivitäten halten Sie für
 besonders geeignet, das Einprägen von
 Vokabeln bei ihren Schülern zu fördern?

Welche der oben genannten Aktivitäten
 mögen Sie persönlich am liebsten?

*Spiele, Verbindung Bild – Schriftbild,
 Hörübungen, popsongs, Geschichten, die in
 Bewegungen umgesetzt werden*

Stundenentwurf der Einführungsstunde

Didaktisch-
 methodische
 Gliederung

Lehrerhandlung

Schülerhandlung Bemerkungen

Begrüßung

Good morning, boys and girls.

*Good morning,
 Mrs*

Warming up

*Can you guess what's in my bag?
 Let's see.come to me. Close your
 eyes. Take one. Can you feel it?
 Yes, it's a.....
 Open your eyes. What colour is it?*

vermuten
 verschiedene
 Dinge
 fühlen, nennen
 Tiere
 nennen Farben

Surprise bag

Zielorientierung

*Today we are going to sing a new song.
 Do you know what a song is?*

Wdh. "Lied"

Testen der Vokabeln	<p><i>Before we listen to the song, I want to see what you know.</i></p> <p>8 englische Wörter - > vermuten, was sie heißen könnten; keine Angst, es ist nicht schlimm, wenn ihr es nicht wißt, einfach aufschreiben, was ihr denkt.</p> <p>Zettel austeilen, keine Namen drauf</p> <p>Wörter: <i>frog, jump, catch, fly, sit, pond, lily pad, fish</i></p>	schreiben vermutete Bedeutung auf Zettel	Testzettel
Zweites Hören	<p><i>Now we want to listen to the song again. Find out what the frog is doing. What is the frog doing? Listen.</i></p> <p><i>What is the frog doing?</i> (zeigen mit Gestik)</p>	hören Lied antworten: <i>jump up high, catch a fly, sit in the pond</i>	CD
Erarbeitung des Textes	<p>Folie auflegen <i>Look, this is the song text. Listen to me.</i></p> <p>Gesamttext vorlesen</p> <p>Text ins Deutsche übersetzen, Bildkarten verwenden</p> <p><i>Now I read the text again and you repeat it.</i></p>	nennen evtl. einige Wörter wiederholen Zeile für Zeile	Folie „ <i>frog rap</i> “ Bildkarten
Singen des Liedes	<i>Now we want to sing the song.</i>	singen Lied	CD
Erarbeitung Text mit Gestik	<p><i>Look at me. We want to do it like this: (Demonstration Text mit Gestik)</i></p> <p><i>Now we do it together. Stand up. (Demonstration) Let's do it with music. (2-3 mal) Sit down.</i></p>	machen Gestik zum Text	Folie, CD
Anwendung der Vokabeln	<i>I have a sheet of paper for you. What do you see?... Take a dark green pencil. Colour all the lily pads....</i>	nennen <i>frog, fish, lily pad</i> , evtl. Seerose (water lily)	Arbeitsblatt

Unterrichtsbeobachtung

Die Kollegin setzt in jeder Stunde etwa drei – vier Lieder oder Reime ein. Sie arbeitet viel mit Gesten und mit Geschichten oder Spielen, bei denen Gehörtes in Bewegungen umgesetzt werden muss. In der Klasse sind drei nicht-deutschsprachige Kinder. Das Lied wurde von einer Studentin im Fachpraktikum eingeführt und in den folgenden Stunden mit der Fachlehrerin wiederholt geübt. Die Einführungsstunde wurde von den Kindern mit großem Interesse und guter Disziplin verfolgt.

Klasse: E

Schülerzahl der Schule: 150

Lage: Großstadt

Erarbeitung: Gruppenarbeit

Material: *Kooky/Playway*

Lehrkraft: VHS/ThILLM, Stud.

Testschülerzahl: 16/15/15

Testergebnisse	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	4	25	15	100	14	93
<i>jump</i>	1	6	10	66	8	53
<i>catch</i>	0	0	1	7	2	13
<i>fly</i>	1	6	1	7	8	53
<i>sit</i>	3	19	10	66	12	80
<i>pond</i>	0	0	0	0	6	40
<i>lily pad</i>	0	0	5	33	6	40
<i>fish</i>	15	94	15	100	15	100

Fehler im 2. Test

Fehler im 3. Test

<i>frog</i>		4
<i>jump</i>		1, Schnecke, Teich (2)
<i>catch</i>	Klatschen (2), Ketchup, ketchen, Katze	Sprung, klatschen, fliegen, Fliege (2), Seerosenblatt, fressen, Wurm
<i>fly</i>	Blume, Saug, zunge, Fisch	Blume, Fleisch, Schmetterling, Pferd
<i>sit</i>	Vogel	Knien, Schmetterling,
<i>pond</i>	Poni (4), Biene, Eimer, Topf	Seerose, Pferd, Pony, Tiger, Meer
<i>lily pad</i>	Bett	Schmetterling, Löwe
<i>fish</i>		

Ergebnisse der Gruppenarbeit

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
<i>I'm a frog</i>		/		Auf sich zeigen
<i>And I jump up high</i>	Hoch hüpfen	/	Hoch hüpfen	Hüpfen
<i>I'm a frog</i>		/		
<i>And I catch a fly</i>	Zunge raus	/		Froschmund
<i>When I sit in the pond</i>		/	Kreis bilden, einer sitzt in der Mitte	
<i>On my lily pad</i>	/	/	/	/
<i>All the little fish ask</i>	Fiszbewegung mit der Hand	/		
<i>Who is that?</i>	am Kopf kratzen	/		am Kopf kratzen

Erste Befragung der Schüler

Englisch lernen finde ich:

Sehr schön: 13 Schüler

mittelmäßig/weiß nicht: 2 Schüler

nicht so gut: 0 Schüler

Am besten gefällt mir im Englischunterricht:

Etwas malen: 13 Schüler

Etwas vorspielen: 8 Schüler

Geschichten von CD hören: 13 Schüler

Englische Wörter lesen/aufschreiben: 7 Schüler

Lieder singen: 14 Schüler

Zweite Befragung der Schüler

Englisch lernen finde ich:

Sehr schön: 6 Schüler

mittelmäßig/weiß nicht: 7 Schüler

nicht so gut: 0 Schüler

Am besten gefällt mir im Englischunterricht:

Etwas malen: 10 Schüler

Etwas vorspielen: 6 Schüler

Geschichten von CD hören: 6 Schüler

Englische Wörter lesen/aufschreiben: 7 Schüler

Lieder singen: 9 Schüler

Klasse: F

Schülerzahl der Schule: 150

Lage: Kleinstadt

Erarbeitung: frontal, Demonstration

Material: *Keystones*

Lehrkraft: EF

Testschülerzahl: 17/17/16

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	15	88	17	100	15	94
<i>jump</i>	12	71	12	71	13	81
<i>catch</i>	0	0	1	6	5	33
<i>fly</i>	2	12	7	41	10	66
<i>sit</i>	6	35	15	88	12	80
<i>pond</i>	0	0	1	6	2	12
<i>lily pad</i>	5	29	10	60	12	80
<i>fish</i>	16	94	16	94	16	100

Fehler im 2.Test

<i>frog</i>	
<i>jump</i>	Fliege, plumps
<i>catch</i>	platsch, klatschen (4), Katze
<i>fly</i>	heiß, Fleisch
<i>sit</i>	
<i>pond</i>	Pferd, Popo, Po, Pony (2), Brunnen, Pferd, meinem

Fehler im 3.Test

Fliege
Frosch, Fliege
Klatschen (9), See
heis, Fisch
Flug
auf, Seeblume, Hocke, Haus, in die Hocke gehen, sitzen

Klasse: G

Schülerzahl der Schule: 150

Lage: Kleinstadt

Erarbeitung: Gruppenarbeit

Material: *Keystones*

Lehrkraft: EF

Testschülerzahl: 16/14/17

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	14	88	13	93	17	100
<i>jump</i>	7	44	11	79	16	94
<i>catch</i>	0	0	10	71	7	41
<i>fly</i>	1	6	10	71	8	47
<i>sit</i>	9	56	10	71	13	75
<i>pond</i>	0	0	3	21	5	29
<i>lily pad</i>	0	0	8	57	10	59
<i>fish</i>	9	56	13	93	17	100

Fehler im 2.Test

frog

jump

Zunge, Fliege

catch

Rosenblatt, sitzen, Fliege

fly

sit

Vogel

pond

Blatt, Blume, wackeln, Kuh, Rosenblatt, Meinem

lily pad

Dieses Lied heißt, Familie, wo

fish

Fehler im 3.Test

Du, Zunge (2), Fliege (3)

See

Sehen, Blatt (2), Rosenblatt, auf

Holle ich,

Klasse: H

Schülerzahl der Schule: 170

Lage: Kleinstadt

Material: *Keystones*

Erarbeitung: Gruppenarbeit

Lehrkraft: EF

Testschülerzahl: 23/22/22

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	17	74	21	95	22	100
<i>jump</i>	6	26	17	77	14	64
<i>catch</i>	0	0	12	54	9	41
<i>fly</i>	5	22	15	68	15	68
<i>sit</i>	19	83	15	68	17	77
<i>pond</i>	0	0	0	0	0	0
<i>lily pad</i>	4	17	18	82	17	77
<i>fish</i>	17	74	22	100	19	86

Fehler im 2.Test

frog

jump

Hallo frosch, ich spiele

catch

hier ist Ketschob, kempfen Kreifen, ich springe wieder runter

fly

sit

pond

Seerosenblatt

lily pad

Fehler im 3.Test

Siehts auf, Fisch fangen, runter,

Kätchen,

Fleisch

Boden, Blatt (2), Seerosenblatt (2), Stein (2), Platz,

Schwimm

Befragung der Englischlehrerin

Frage	Antwort
Glauben Sie, dass die Einbeziehung von Bewegungen bei diesem Lied einen Sinn hat? Wenn ja, welchen?	<i>Es ist eine Abwechslung im Unterrichtsablauf und kommt dem Bedürfnis der Kinder nach Bewegung entgegen, speziell bei der anregenden rhythmischen Musik. Vielleicht können einige der Wörter dadurch besser eingeprägt werden.</i>
Würden Sie das Lied wieder in ihren Unterricht einbeziehen?	<i>Bestimmt, weil den Kindern die Melodie gefällt (solange Rap-songs aktuell sind) und es speziell für die erste Zeit in Klasse 3 gut geeignet ist – einfach, aber nicht zu kindisch.</i>
Welche Aktivitäten halten Sie für besonders geeignet, das Einprägen von Vokabeln bei ihren Schülern zu fördern?	<i>Colour dictation, Verbindung Wort-Schriftbild, interviews, class surveys Hörübungen mit speziellen Aufgabenstellungen</i>
Welche der oben genannten Aktivitäten mögen Sie persönlich am liebsten?	<i>Class surveys, Hörübungen</i>
Bei welchen Gelegenheiten spielen Mimik und Gestik im Unterricht in dieser Klasse eine Rolle?	<i>Oft zum Verdeutlichen von Handlungsanweisungen (Open your books, Come here u.ä.)</i>
Was ich sonst noch sagen wollte...	<i>Die Gruppenarbeit (Klasse H) war sehr mühselig und zeitaufwändig.</i>

Unterrichtsbeobachtung

Relativ viele Kinder wirkten desinteressiert und träge. Es war eine der wenigen Klassen, die zu Beginn ihres ersten Englischlernjahres nicht spontan reagierte bzw. Lehrersprache imitierte. Es war zum Beispiel in den ersten Stunden nicht möglich, auf das *Good morning* der Lehrerin eine Antwort der Klasse zu erhalten, so dass lange Zeit jeder Schüler individuell begrüßt wurde: *Good morning, Max; Good morning, Sue* usw., bis schließlich eine gewisse Akzeptanz der englischen Begrüßung erreicht war. Beim gemeinsamen Singen zeigten die Kinder vergleichsweise wenig Begeisterung und fanden es teilweise offenbar peinlich, sich zur Musik zu bewegen. Die Kinder waren wenig an Gruppenunterricht gewöhnt. Die Klassenleiterin bevorzugte aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Klasse frontalen Unterricht als die effizientere Methode. Bei der Einteilung der Gruppen wurden Wünsche der Kinder berücksichtigt, so dass sich schließlich vier Gruppen bildeten, zwei Gruppen mit vier bzw. sechs Mädchen und zwei Jungengruppen, von denen die eine relativ selbständig arbeitete. In der anderen Jungengruppe versammelten sich die immerhin sieben Jungen, die von vornherein keine Lust, keine Vorstellung oder keine Ideen für die Gestaltung des Liedes zu haben schienen und dies mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck brachten. Um diese Gruppe zu einer Beschäftigung mit dem Thema anzuhalten, verbrachte die Lehrkraft den größten Teil der Zeit bei dieser Gruppe und versuchte, eine Diskussion über mögliche Gesten

zum Lied anzuregen.

Ergebnisse der Gruppenarbeit

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
<i>I'm a frog</i>	/	quaken	winken, zeigen	/
<i>And I jump up high</i>	springen	springen	springen	/
<i>I'm a frog</i>	/	quaken	zeigen	/
<i>And I catch a fly</i>	fliegen	fangen	verschlingen	/
<i>When I sit in the pond</i>	hinsetzen	singen	setzen	/
<i>On my lily pad</i>	/	sitzen	setzen	/
<i>All the little fish ask</i>	fliegt	kleine Fische	/	/
<i>Who is that?</i>	/	fragen	/	/

Erste Befragung der Schüler

Englisch lernen finde ich:

Sehr schön: 14 Schüler

mittelmäßig/weiß nicht: 5 Schüler

nicht so gut: 3 Schüler

Am besten gefällt mir im Englischunterricht:

Etwas malen: 16 Schüler

Etwas vorspielen: 5 Schüler

Geschichten von CD hören: 9 Schüler

Englische Wörter lesen/aufschreiben: 6 Schüler

Lieder singen: 9 Schüler

Klasse: P

Schülerzahl der Schule: 140

Lage: Kleinstadt

Erarbeitung: frontal, Unterrichtsgespräch

Material: *Playway*

Lehrkraft: ThILLM

Testschülerzahl: 20/17/17

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	20	100	17	100	12	71
<i>jump</i>	3	15	9	53	16	94
<i>catch</i>	0	0	8	47	9	53
<i>fly</i>	0	0	6	35	9	53
<i>sit</i>	3	15	9	53	13	76
<i>pond</i>	0	0	10	59	7	41
<i>lily pad</i>	0	0	11	65	15	88
<i>fish</i>	19	95	15	88	15	88

	Fehler im 2.Test	Fehler im 3.Test
<i>frog</i>		
<i>jump</i>	(Springen jetzt)	Blasen, springen, dort, runter, Mund aufmachen (2)
<i>catch</i>	Klatschen jetzt, klatschen, Hund	Klatschen (5), hab, klatsch in die Hände, faß an,
<i>fly</i>	Löwe (2)	
<i>sit</i>		Springen, Mund zu
<i>pond</i>	Seerose	Blatt (2), Pult, Wasserpflanze
<i>lily pad</i>	Schwimmen (2)	Kommt rein
<i>fish</i>	Bist du	

Befragung der Englischlehrerin

Frage

Antwort

Glauben Sie, dass die Einbeziehung von Bewegungen bei diesem Lied einen Sinn hat? Wenn ja, welchen?

Ja, ich denke, Bewegungen, die im unmittelbaren Zusammenhang zum Wort stehen, wirken sich positiv aus, das Lied macht den Kindern mehr Spaß, wenn sie Bewegungen dazu machen, sie singen es auch außerhalb des Unterrichts.

Würden Sie das Lied wieder in ihren Unterricht einbeziehen?

Bestimmt, weil es den Kindern gefallen hat und es zur Auflockerung des Unterrichts beigetragen hat, Vokabeln wurden gut gemerkt.

Welche Aktivitäten halten Sie für besonders geeignet, das Einprägen von Vokabeln bei ihren Schülern zu fördern?

Colour dictation, Verbindung Wort-Schriftbild, interviews, class surveys , Wortlisten dt.-engl., Spiele, Role play

Welche der oben genannten Aktivitäten mögen Sie persönlich am liebsten?

Action songs, Interviews, Wortlisten, Verbindung Bild-Schrift

Bei welchen Gelegenheiten spielen Mimik und Gestik im Unterricht in dieser Klasse eine Rolle?

Eigentlich immer, wo es irgendwie möglich ist.

Wie erklären Sie sich die relativ geringen Werte bei *fish*?

Das ist denen einfach zu banal. Fish heißt eben Fisch, das hört man, da brauche ich das nicht hinzuschreiben.

Klasse: J

Schülerzahl der Schule: 120

Lage: Kleinstadt

Erarbeitung: frontal, Demonstration

Material: *Playway*

Lehrkraft: ThILLM

Testschülerzahl: 16/16/15

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	16	100	16	100	15	100
<i>jump</i>	12	75	14	88	15	100
<i>catch</i>	0	0	13	81	7	47
<i>fly</i>	9	56	12	75	13	87
<i>sit</i>	8	50	13	81	12	80
<i>pond</i>	0	0	7	44	8	53
<i>lily pad</i>	0	0	14	88	12	80
<i>fish</i>	15	94	16	100	15	100

	Fehler im 2.Test	Fehler im 3.Test
<i>frog</i>		
<i>jump</i>	Fange Fliegen	
<i>catch</i>	Wer bist du?	klatschen (2), fressen (2), schnappen
<i>fly</i>		
<i>sit</i>	Spring, bin der Frosch	
<i>pond</i>	Blatt (2), Blume	Platz, Wasser
<i>lily pad</i>	ich sitze auf, schwimmen	Kleinem, sitzt
<i>fish</i>		

Befragung der Englischlehrerin

Frage	Antwort
Wie oft arbeitest du mit <i>action songs</i> ?	<i>Wie im Buch, etwa einmal in zwei Wochen.</i>
Zu welchem Zweck setzt du <i>action songs</i> ein?	<i>Weil es sich melodisch besser einprägt, die Kombination von Wort, Melodie, Mimik und Gestik</i>
Würdest du das Lied noch einmal in einer anderen Klasse einsetzen?	<i>Ja. Es hat den Kindern gut gefallen, eignet sich gut. Die Kinder waren sehr begeistert.</i>
Arbeitest du im Unterricht viel mit Mimik und Gestik?	<i>Ja, bestimmt besonders viel, weil ich denke, das prägt sich besser ein.</i>
Wie hast du das Lied eingeführt?	<i>Ich habe es vorgemacht. Durch die vielen action stories und action songs sind die Schüler fixiert darauf, dass sie es vorgemacht kriegen. Bei einer Gruppenarbeit dauert es ja ewig, und manche sitzen dann nur rum.</i>

Klasse: K

Schülerzahl der Schule: 80

Lage: Dorf

Erarbeitung: frontal, Demonstration

Material: *Fun and Action*

Lehrkraft: ThILLM

Testschülerzahl: 16/15/15

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	13	81	15	100	14	93
<i>jump</i>	1	6	12	80	10	66
<i>catch</i>	2	12	4	27	1	7
<i>fly</i>	2	12	0	0	1	7
<i>sit</i>	5	31	6	40	2	14
<i>pond</i>	0	0	0	0	2	14
<i>lily pad</i>	0	0	6	40	3	20
<i>fish</i>	14	88	14	93	14	93

	Fehler im 2.Test	Fehler im 3.Test
<i>frog</i>		Spring ins Wasser,
<i>jump</i>	Katze (3), ketchen, singen,	fliegen, ,ich spring in den Teich, ich bin dein Freund, Wasser, banschispring
<i>catch</i>	Wasser, singen, Biene (3), Wespe, Spinne (2)	Blatt, sie sind befreundet, klatschen
<i>fly</i>	Knick, schreiben (2), Wasser	
<i>sit</i>	Post, Radio	Krokodil, ich bin hier,
<i>pond</i>	Sport, Paket	Das Wasser ist spoll, du mein kleines, Glas, quaken
<i>lily pad</i>		Einen Teich, Paket, mein kleines Bett

Befragung der Englischlehrerin

Frage	Antwort
Glauben Sie, dass die Einbeziehung von Bewegungen bei diesem Lied einen Sinn hat? Wenn ja, welchen?	<i>Mit den Bewegungen lassen sich die Wörter besser merken.</i>
Würden Sie das Lied wieder in ihren Unterricht einbeziehen?	<i>Bestimmt, weil den Kindern die Melodie gefällt und der Text relativ einfach ist.</i>
Welche Aktivitäten halten Sie für besonders geeignet, das Einprägen von Vokabeln bei ihren Schülern zu fördern?	<i>Colour dictation, Verbindung Wort-Schriftbild, Spiele (Bongo, Simon says), action songs/rhymes</i>
Welche der oben genannten Aktivitäten mögen Sie persönlich am liebsten?	<i>Spiele und action songs</i>
Bei welchen Gelegenheiten spielen Mimik und Gestik im Unterricht in dieser Klasse eine Rolle?	<i>Sehr oft, da es eher eine leistungsschwache Klasse ist.</i>
Was ich sonst noch sagen wollte...	<i>Es hat den Kindern Spaß gemacht, und sie waren sehr aufgeregt, als sie für das Video singen und tanzen sollten.</i>

Bemerkung der Lehrerin unmittelbar vor der Videoaufnahme:

Die Kinder machen es gern, aber sie singen nicht mit, weil sie sich so sehr auf die Bewegung konzentrieren.

Schriftliche Befragung der Englischlehrerin nach dem dritten Test

Was fällt Ihnen beim Ansehen der Tabelle zuerst auf?

Die Kinder konnten einigen Wörtern überhaupt keinen Sinn bzw. Bild zuordnen.

Wie erklären Sie sich den Anstieg bei „jump“?

Durch das „Spielen“ des Liedes mit viel Spaß eingeprägt.

Welche Wörter waren für Ihre Kinder besonders schwer, warum?

Pond, catch, fly, lily pad, sit -> vorher noch nicht verwendet.

Sonstige Kommentare?

Die Kinder erinnern sich noch gern an das Lied. Es hat ihnen Spaß gemacht.

Schule: L

Schülerzahl: 70

Lage: Dorf

Erarbeitung: frontal, Unterrichtsgespräch

Material: *Kooky*

Lehrkraft: ThILLM

Testschülerzahl: 17/16/16

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	7	41	15	94	13	76
<i>jump</i>	2	12	13	76	13	76
<i>catch</i>	0	0	5	29	11	65
<i>fly</i>	1	6	13	76	12	71
<i>sit</i>	4	24	11	65	14	82
<i>pond</i>	0	0	4	24	4	24
<i>lily</i> <i>pad</i>	0	0	10	59	7	41
<i>fish</i>	14	82	14	82	16	100

	Fehler im 2.Test	Fehler im 3.Test
<i>frog</i>		Quak,quak; Hände an den Mund, unter Wasser
<i>jump</i>	Seerose	Springparti, sitzt im Teich, sitzt auf einem Seerosenblatt, Fliege
<i>catch</i>	Kempfen, schlagen (4), fliegen, klatschen (2), Fliege, Berührung	Essen, schlagen, mit den foten glatschen, singt ein Lied, Frosch springt ins Wasser
<i>fly</i>		Es
<i>sit</i>	auf ein Blatt, sind, spitzen	in die Hocke, ein Fisch
<i>pond</i>	Seerose, Blatt (3), Fische, Fisch, hocken, auf	Seerose, Blatt (4), Rosenblatt, Seerosenblatt, Wasser

<i>lily</i>	kleines Blatt (2), schönes Wasser,	Kleines Blatt, schwimmen im Wasser, runter
<i>pad</i>	Teich	spring, springen, was ist das?, lieber Fisch, im Teich

Befragung des Englischlehrers

Frage	Antwort
Glauben Sie, dass die Einbeziehung von Bewegungen bei diesem Lied einen Sinn hat? Wenn ja, welchen?	<i>Durch die Bewegungen prägt sich die Bedeutung des Wortes (der Wortgruppe) besser ein.</i>
Würden Sie das Lied wieder in ihren Unterricht einbeziehen?	<i>Bestimmt, weil es den Kindern gefallen hat und sich Bewegungen und Lieder meiner Meinung nach zur Übung und Festigung des Wortschatzes eignen.</i>
Welche Aktivitäten halten Sie für besonders geeignet, das Einprägen von Vokabeln bei ihren Schülern zu fördern?	<i>Verbindung Bild – Schriftbild, Role play, action songs/rhymes, traditional songs, pop songs, interviews, class surveys</i>
Welche der oben genannten Aktivitäten mögen Sie persönlich am liebsten?	<i>Spiele, songs, role play</i>

Klasse: M

Schülerzahl der Schule:

Lage: Dorf

Erarbeitung: frontal, Demonstration

Material: *Playway*

Lehrkraft: VHS

Testschülerzahl: 23/22/23

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	23	100	22	100	23	100
<i>jump</i>	4	17	22	100	23	100
<i>catch</i>	0	0	13	59	22	96
<i>fly</i>	4	17	18	82	19	83
<i>sit</i>	5	22	20	91	18	78
<i>pond</i>	0	0	6	27	5	22
<i>lily pad</i>	0	0	17	77	18	78
<i>fish</i>	18	78	21	95	19	83

Fehler im 2.Test

<i>frog</i>	
<i>jump</i>	(Sprung 2)
<i>catch</i>	Essen, klatschen (2), Teich, fliegen, Fliege
<i>fly</i>	schwimmen, springen, fangen
<i>sit</i>	
<i>pond</i>	schwimmen (8), sitze auf dem Blatt, Blatt, Rosenblatt
<i>lily pad</i>	

Fehler im 3.Test

	Zunge ausstrecken
	werfen und fangen, etwas
	auf ein Blatt
	Seerose, Stein, Blatt (10), Wasser, Gras
	Springt

Befragung der Englischlehrerin

Glauben Sie, dass die Einbeziehung von Bewegungen bei diesem Lied einen Sinn hat?

Besseres Textverständnis, Spaß

Wenn ja, welchen?

Würden Sie das Lied wieder in ihren Unterricht einbeziehen?

Bestimmt, weil das Lied zeitgemäß ist und den Nerv der Kinder trifft

Welche Aktivitäten halten Sie für besonders geeignet, das Einprägen von Vokabeln bei ihren Schülern zu fördern?

Welche der oben genannten Aktivitäten mögen Sie persönlich am liebsten?

Was fällt ihnen beim Ansehen der Testergebnisse auf?

Ich glaube, dass ich bei einigen Wörtern mehr mit Mimik und Gestik gearbeitet habe. „Fish“ ist für mich unerklärlich.

Klasse: N

Schülerzahl der Schule: 100

Lage: Dorf

Material: Bumble bee

Erarbeitung: Partnerarbeit

Lehrkraft: ThILLM

Testschülerzahl: 24/25/25

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	16	67	21	84	24	96
<i>jump</i>	11	46	22	88	24	96
<i>catch</i>	1	4	10	40	12	48
<i>fly</i>	8	33	15	60	15	60
<i>sit</i>	21	88	21	84	23	92
<i>pond</i>	0	0	3	12	6	24
<i>lily pad</i>	0	0	14	56	15	60
<i>fish</i>	24	100	25	100	25	100

Fehler im 2.Test

frog

jump

Jump

catch

Kater, gefallen, werfen (2), Ketchup, fallen (frisst 2), klitsc ich

fly

Flügel

sit

pond

Seerosenblatt, Blatt (3), heiß, Guten Morgen, Enten

lily pad

Morgen, Pony (2), baby

fish

Fehler im 3.Test

Kuarg

Fressen, duschen, bitte sehr, essen (2), anfassen, holen, fressen

Schmetterling

Platschen, aufstehen, Bach, Pech,

Baby

Befragung der Englischlehrerin

Frage	Antwort
Wie haben Sie den <i>Frog rap</i> eingeführt?	<i>Ich habe nicht viel vorgegeben. Die Kinder haben mit ihrem Banknachbarn gearbeitet. Sehr gute Kinder haben es zuerst vorgemacht, dann die Kinder, die mutiger wurden. Nach und nach kamen alle dran. Es gab natürlich auch ein paar, die nicht viel zustande gebracht haben. Ein Wort ging ganz schlecht, ich glaube, pond.</i>
Würden Sie das Lied wieder in ihren Unterricht einbeziehen?	<i>Ich mache es immer getrennt, unterschiedlichen Stoff in verschiedenen Gruppen. Die Kinder hatten sehr viel Spaß dabei. Ich würde das Lied später immer wieder einsetzen.</i>
Welches Lehrwerk verwenden Sie in der Klasse, in der Sie den <i>Frog rap</i> eingeführt haben?	<i>Verschiedene. In diesem Schuljahr hatte ich gerade Bumblebee. Aber auch Kooky, Around the Year, viele verschiedene Hörsachen, verschiedene Stimmen, so dass die Kinder nicht immer nur den Lehrer hören.</i>
Welche anderen <i>action songs</i> haben Sie mit der Klasse noch erarbeitet?	<i>Ich verwende zusätzlich immer Singlish und die Lieder aus der O!Kay-Zeitschrift, je nachdem, wie die Klasse ist.</i>

Klasse: W

Schülerzahl der Schule: 220

Lage: Großstadt

Material: *Playway*

Erarbeitung: frontal, ohne Gesten

Lehrkraft: VHS, ThILLM

Testschülerzahl: 23/23/23

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	8	38	23	100	23	100
<i>jump</i>	5	24	19	83	22	96
<i>catch</i>	0	0	0	0	7	30
<i>fly</i>	0	0	3	13	8	35
<i>sit</i>	6	29	21	91	18	78
<i>pond</i>	0	0	2	9	4	17
<i>lily pad</i>	0	0	12	52	15	65
<i>fish</i>	10	48	23	100	23	100

Fehler im 2.Test

Fehler im 3.Test

frog

jump

Seerose

catch

Seerose, Kescher, schaukeln, Ketchup Fisch

Rose

fly

Seerosen (2), fangen, See

sit

Blatt

pond

Kachen

lily pad

Liliputand, sieht (2), hauen, Lilli schläft

fish

Engischlehrer Herr M.:

Ich kann nicht singen, mache es aber trotzdem, auch wenn es nicht so gut klingt. Dann eben zur CD. „*Playway*“ hat viele schöne Lieder. Was ich nicht mache, ist tanzen. Aber es gibt ja viele Lieder mit Bewegungen, die man auch am Platz machen kann. Da wird man wieder locker, das gibt Schwung. Was ich noch viel mache, sind Rollenspiele. Alltagssituationen üben, die man wirklich braucht, wie Restaurant, jemanden begrüßen, nur kurz, wenige Sätze, wo sie Sprachmuster verwenden. Erst in Partnerarbeit üben, dann vorn vorspielen. Es gibt so viele Dinge, die nicht sinnvoll sind, aber das kann man wirklich gebrauchen.

Unterrichtsbeobachtung

Diese Klasse gehört zu einer Schule mit über 200 Schülern in einer Thüringer Großstadt. Das soziale Umfeld der Schule ist durch einen relativ hohen Ausländeranteil, Arbeitslosigkeit und die daraus resultierenden Probleme gekennzeichnet. In der Klasse lernen 23 Schüler. Die Klasse wird innerhalb der Schule als leistungsstarke Klasse bezeichnet, mit der man gut arbeiten kann. Der Klassenraum ist etwas beengt. Die Schüler sitzen in Reihen mit Blick zur Tafel. Andere Organisationsformen wie Stuhlkreis sind kaum möglich. In der Klasse sind Wochenplanarbeit, fächerübergreifendes und jahrgangsstufenübergreifendes Arbeiten üblich. Die Schüler sind offenbar an einen sehr autoritären Führungsstil der Klassenlehrerin gewöhnt. Sie sind einerseits begeisterungsfähig für die im Englischunterricht typischen spielerischen Formen des Lernens, arbeiten jedoch deutlich zielstrebig und disziplinierter im frontalen, straff organisierten Unterricht. Die Schüler äußern sich in der Befragung überwiegend positiv zum Englischunterricht. Als beliebteste Tätigkeit nannten 15 Schüler das Singen englischer Lieder. Jeweils sieben bzw. achtmal wurden das Hören von Geschichten, Malen, Rollenspiele und das Lesen und Schreiben englischer Wörter genannt. Als Grund für das Erlernen der Fremdsprache Englisch gaben 13 Schüler an, sich mit anderen Menschen auf Englisch verständigen zu wollen. 5 Schüler äußerten „weil es Pflicht ist“ oder „weil wir das machen müssen“.

Die Lehrkraft für Englisch, Herr M., ist nur für einen Tag pro Woche an die Schule abgeordnet, so dass Englisch in dieser Klasse als Doppelstunde erteilt werden muss. In der Klasse wird mit „*Playway*“ gearbeitet. Herr M. schätzt die im Lehrwerk vorgeschlagenen Vorgehensweisen jedoch kritisch ein und entscheidet sachlich, welche Aktivitäten im gegebenen Kontext den Aneignungsprozess optimal fördern.

Befragung einzelner Schüler der Klasse außerhalb des Unterrichts

L: Welche Wörter waren für dich besonders leicht? Wodurch hast du sie dir gemerkt?

Domenic: *Fish* – der hört sich genauso an wie... Frosch – ist genauso. Fangen – ich hab` zu Hause ein Englischbuch, da guck ich immer rein, und da stand das drin. Fliege – mein Bruder, meine Schwester haben`s mir verraten.

Paul: *Fish* auf jeden Fall, na weil das doch einfach ist. *Jump* – weil das springen heißt. *Frog* – Frosch, na weil das ein Frosch ist, das lebt genau wie der Fisch im Meer. Seablume noch, *lily pad*, weil das auch im Meer lebt. Ich bin Fisch als Sternzeichen.

Mia: *frog, jump, fly, sit* und *fish*. Weil das fast genauso klingt wie die deutschen Wörter, *frog* – Frosch, *fly* – wie Fliege. Also das klingt genauso. *Fish* klingt genauso. *Jump* – das klingt irgendwie so... man denkt ja eigentlich, die sind so eklig, schleimig, und wenn die dann so hüpfen, macht das so Geräusche.

Luzie: *frog, fly, sit, fish*. *Frog* – na ja, weil, das hört sich fast genauso an wie Frosch.

Fly – wie Fliege, wie fliegen, weil ich das schon bei `nem Englischspiel gelernt hab. *Sit* – na ja, *sit down*, das ist im Lied, da hab ich die Mutti mal gefragt, was das heißt, und da hat sie das gesagt. *Fish* – das hört sich eben auch genauso an.

Sophia: *frog, jump, fish*. Weil die einfach leicht sind... Na, weil die fast so klingen wie die normalen Wörter.

Ronald: *frog, fish*, springen, Seerose. Seerose und *jump* haben wir im Lied immer gehabt. Die anderen weiß man einfach. Weil wir das Lied da gelernt haben, bei Herrn W., da wussten wir *frog*, dann Seerose, *lily pad, fish* und *jump* – springen, glaub ich - , *jump up high*. Herr W. hat uns erklärt, was es heißt, hat es nochmal auf Deutsch gesagt. Oder wir mussten als erstes raten.

Klasse: X

Schülerzahl der Schule: 220

Lage: Großstadt

Material: *Playway*

Erarbeitung: frontal, ohne Gesten

Lehrkraft: VHS, ThILLM

Testschülerzahl: 14/13/14

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	10	71	11	85	14	100
<i>jump</i>	2	14	6	46	12	86
<i>catch</i>	0	0	1	8	6	43
<i>fly</i>	9	64	8	62	11	79
<i>sit</i>	4	29	6	46	4	29
<i>pond</i>	0	0	0	0	0	0
<i>lily pad</i>	0	0	2	15	3	21
<i>fish</i>	12	86	12	92	14	100

	Fehler im 2.Test	Fehler im 3.Test
<i>frog</i>		
<i>jump</i>	Frau, Musik, Seeblatt	Seerose
<i>catch</i>	Lalie, Teich	
<i>fly</i>		
<i>sit</i>		
<i>pond</i>	Seerose, Zunge, Pony	Seeblume, bunt
<i>lily pad</i>	Kleiner, Frau	Kleines Baby
<i>fish</i>		

Klasse: Y

Schülerzahl der Schule: 150

Lage: Kleinstadt

Erarbeitung: frontal, ohne Gesten

Material: *Keystones*

Lehrkraft: EF

Testschülerzahl: 15/14/14

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	10	66	14	100	14	100
<i>jump</i>	1	7	12	86	8	57
<i>catch</i>	0	0	1	7	0	0
<i>fly</i>	6	40	3	21	3	21
<i>sit</i>	5	33	3	21	4	29
<i>pond</i>	0	0	0	0	1	7
<i>lily pad</i>	0	0	7	50	6	43
<i>fish</i>	9	60	14	100	14	100

	Fehler im 2.Test	Fehler im 3.Test
<i>frog</i>		
<i>jump</i>		Teich (2), schieben,
<i>catch</i>	Seerose (2), komm her, ketchen (3)	Zunge, totschiagen, Fliege, Meer, Teich, Ketchup (2), schwimmen, ketschen, Katze
<i>fly</i>	Meine, mein, frei	Seerose (2), Blatt (2),
<i>sit</i>	Auf	Sidney, Fisch, bitten, Seite, Blätter, Sonne
<i>pond</i>	ich bin (2), Sonne, bunt	James Bond, Blatt, Pony (3), Terminator, Froschmutter, Fliege, Punkt
<i>lily pad</i>	Mama, lila, Blatt	kleine Katze, Dreirad, Drachen, Blüte
<i>fish</i>		

Klasse: Z

Schülerzahl der Schule: 150

Lage: Kleinstadt

Erarbeitung: frontal, ohne Gesten

Material: *Keystones*

Lehrkraft: EF

Testschülerzahl: 12/13/12

	Test 1		Test 2		Test 3	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<i>frog</i>	8	66	13	100	12	100
<i>jump</i>	4	33	11	85	9	75
<i>catch</i>	0	0	0	0	2	17
<i>fly</i>	6	50	2	15	4	33
<i>sit</i>	6	50	2	15	4	33
<i>pond</i>	0	0	0	0	1	8
<i>lily pad</i>	0	0	9	69	5	42
<i>fish</i>	12	100	13	100	12	100

	Fehler im 2.Test	Fehler im 3.Test
<i>frog</i>		
<i>jump</i>	Baby,	Radiokanal
<i>catch</i>	Fisch, Schwester, kat	Wasser, kuhl, See, Seerosenblatt (2), Kampf
<i>fly</i>	Fleisch, Bruder, Seerose, Blume, frei, Fisch	Blatt, rein, Blume, Flügel
<i>sit</i>	Zwei, Mutti, Katze (2), seit	Sehen, sieht,
<i>pond</i>	Bund, Seerosenblatt, Blatt, Hund, Pen, Pony	Pony (3), sitzt (2),
<i>lily pad</i>	Lili, heis, Bruder, Familie,	kleines Tier, Schmetterling, babysitten Blume, Schilf
<i>fish</i>		

Literaturverzeichnis

- Agostini, Franco (1996) *Mathematische Denkspiele*. Augsburg: Weltbild Verlag
- Aitchison, Jean (1994) "A Real Live Talking Machine" in *JET* Volume 4 No 2. London: Mary Glasgow, S. 6-7
- Apeltauer, Ernst (1995) „Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation“ In: Rosenbusch und Schober (Hrsg.) (1995: 100-151)
- Armstrong, David F.; Stokoe, William C. und Wilcox, Sherman E. (1995) *Gesture and the Nature of Language*. Cambridge: CUP
- Arndt, Marga und Singer, Waltraut (1989) *Fingerspiele und Rätsel für Vorschulkinder*. Berlin: Volkseigener Verlag
- Aust-Claus, Elisabeth (2000) *Das A-D-S-Buch*. Ratingen: Oberstebrink-Verlag
- Azizi Ghanbari, Sharam (2002) *Einführung in die Statistik für Sozial- und Erziehungswissenschaftler*. Berlin: Springer
- Bach, Gerhard (2003) „Alltagswissen und methodisch reflektierte Unterrichtspraxis“ In: Bach und Timm (Hrsg.) (2003: 253-268)
- Bachmann, Fritz (1972) *Sputnik, Sputnik, kreise – Ein Liederbuch für die Vorschulerziehung*. Leipzig: Friedrich Hofmeister Verlag
- Bach, Gerhard und Johannes-P. Timm (Hrsg.) (2003) [1989]: *Englischunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag
- Barmer Ersatzkasse (1997) *Sprich mit mir*. Erlangen: Pestalozzi-Verlag
- Bausch, Karl.-R., Herbert Christ und Hans-J. Krumm (Hrsg.) (1995) [1989]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag
- Bayrhuber, Horst, Claudia Finkbeiner, Kaspar Spinner und Herbert Zwergel (Hrsg.) (2001) *Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken*. Innsbruck-Wien-München-Bozen: Studien Verlag
- Belissen, Patrick (2004) „Die Gebärdensprache“ In *Spektrum der Wissenschaft*. Dossier. Dossier-ND 1/2004. Heidelberg: SPEKTRUM DER WISSENSCHAFT Verlagsgesellschaft
- Benner, K.U. ed. (1998) *Gesundheit und Medizin heute*. Augsburg: Bechtermünz
- Bennet, Neville und Dunne, Elisabeth (1994) "How Children learn" In: Moon und Mayes (Hrsg.) (1994: chapter 6)
- Bleckwenn, Helga (1995) „Zucht und Haltung, Gebärde und Bewegung“ In: Rosenbusch und Schober (1995:78-98)

- Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2000) *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel
- Bleyhl, Werner (2003) „Psycholinguistische Grund-Erkenntnisse“ In: Bach und Timm (2003: 38-55)
- Bliesener, Ulrich und Edelenbos, Peter (1998) *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag
- Bonnet, Andreas, Breidbach, Stephan und Hallet, Wolfgang (2003) „Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte“ In: Bach und Timm (2003: 172-196)
- Bortz, J. und Döring, N. (1995) *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin u.a.: Springer
- Brandhorst, Jürgen (1994) „Spielleute – Vaganten und Künstler“ In: Hergemöller, Bernd-Ulrich (1994) *Randgruppen der spätmittelalterlichen Gesellschaft*. Warendorf: Fahlbusch Verlag, S. 157-180
- Bremmer, Jan und Rodenburg, Herman (1991) *A Cultural History of Gesture*. Cambridge: Blackwell Publishers
- Brewster, Jean (1995) “What is good primary practice?” In: Brumfit, Moon und Tongue (Hrsg.) (1995: 1-17)
- Brewster, Jean, Ellis, Gail und Girard, Denis (1992) *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin
- Brown, Gillian und Yule, George (1991) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP
- Brown, H. Douglas (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman
- Brown, H. Douglas (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Prentice Hall. Chapter Ten
- Brumfit, Christopher, Jayne Moon und Ray Tongue (Hrsg.) (1995) *Teaching English to Children*. London: Longman
- Bruner, J. und Haste, H. (1987) *Making Sense*. London: Routledge
- Der Kunst-Brockhaus* (1987) – Mannheim; Wien; Zürich: BI-Taschenbuchverlag
- Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm* (1988) [1963] Berlin: Der Kinderbuchverlag Berlin
- Dietrich, Rainer (2002) *Psycholinguistik*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler
- Dines, Peter (2000) „Classroom English“ In: Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2000: 56-58)
- Donaldson, Margaret (1978) *Children's Minds*. London: Fontana Press
- Drosdowski, G. (1997) *Das Herkunftswörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag
- Edmondson, Willis und House, Juliane (2000) [1993]: *Einführung in die Sprachlehrforschung*.

Tübingen und Basel: Francke Verlag

Ehlers, Gisela (2003) "Songs and chants" In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 3/2003 München: Domino Verlag, S. 22-23

Ehlich, Konrad (1993) „Qualitäten des Quantitativen, Qualitäten des Qualitativen. Theoretische Überlegungen zu einer gängigen Unterscheidung im Wissenschaftsbetrieb“ In: Timm und Vollmer (Hrsg.) (1993: 201-222)

Ellgring, Heiner (1995) „Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick.“ In: Rosenbusch und Schober (1995: 9-47)

Ellis, Rod [1985] (1991): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP

Elliot, John (1992) *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press

Erlebach, E., Ihlefeld, U. und Zehner, K. (1974) *Psychologie für Lehrer und Erzieher*. Berlin: Volk und Wissen

Fay, Gesine und Hellwig, Karlheinz (1971) *Englischunterricht in der Grundschule*. Hannover: Schroedel Verlag

Finkbeiner, Claudia (2003) „Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht“ In: Bach und Timm (Hrsg.) (2003: 225-252)

Finkbeiner, Claudia (2001) "Zur Erforschung attitudinaler und affektiver Faktoren beim Lehren und Lernen fremder Sprachen" In: Finkbeiner und Schnaitmann (Hrsg.) (2001: 352-369)

Finkbeiner, Claudia und Gerhard Schnaitmann (Hrsg.) (2001) *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer Verlag

Fisher, Robert (1990) *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Stanley Thornes

Fisher, Robert (1995) *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Stanley Thornes

Förster, Jens (1995) *Der Einfluß von Ausdrucksverhalten auf das menschliche Gedächtnis*. Bonn: Holos Verlag

Fromkin, Victoria und Rodman, Robert (1993) *An Introduction to Language*. Fort Worth: Harcourt

Gairns, Ruth und Redman, Stuart [1986] (1992) *Working with Words*. Cambridge: CUP

Galaburda, Albert, Kosslyn, Stephen und Christen, Yves (2002) *The Languages of the Brain*. Cambridge: Harvard University Press

Garvie, Edie (1990) *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*. Clevedon: Multilingual Matters

Geisler, Peter (2004) „Lernen mit Liedern“. In: *Primary English* 4/2004. Berlin:

Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 4-7

Gerngross, Günther (2004) „Lernstandsfeststellung“ In: *Primary English* 2/2004. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 8-12

Gerngross, Günther (2003) „Die Fertigkeit des Sprechens im Englischunterricht der Grundschule“ In: *Primary English* 1/2003. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 12-15

Gerngross, Günther (2001) „Lernpsychologische Anmerkungen zum frühen Fremdsprachenlernen“ In: Gerngross und Puchta (2001: 22-29)

Gewehr, Wolf und Klein, Peter (1982) *Grundprobleme der Linguistik*. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH

Goethe, Johann Wolfgang (1952) *Faust. Der Tragödie erster Teil*. Berlin: Volk und Wissen

Goethe, Johann Wolfgang *Wilhelm Meisters Wanderjahre* In Kurz, Heinrich (Hrsg.) *Goethes Werke*, Achter Band. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut

Göttner, Reinhard, Fischer, Peter und Krieg, Reinhard (1975) *Was ist – was kann Statistik?* Leipzig u.a.: Urania-Verlag

Grotjahn, Rüdiger (1993) „Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung“ In: Timm und Vollmer (Hrsg.) (1993: 223- 243)

Grundy, Peter (1996) *Beginners*. Oxford: OUP

Haarmann, Harald (1998) *Universalgeschichte der Schrift*. Köln: Parkland Verlag

Handerer, Hermann und Schönherr, Christine (1999) *Körpersprache und Stimme*. Oldenburg

Harenberg, Bodo (Hrsg.) (1996) *Kompaktlexikon in drei Bänden. Bd.1*. Dortmund: Harenberg Lexikon Verlag

Harris, Michael und McCann, Paul (2000) [1994]: *Assessment* . Oxford: Heinemann

Head, Katie und Taylor, Pauline (1997) *Readings in Teacher Development*. Oxford: Macmillan

Homberger, Dietrich (2000) *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam

Hovestadt, Gertrud (2003) *Schülerzahlen, Lehrer und Unterricht in den Bundesländern 1992bis 2001*. Rheine: EDU-CON Partnergesellschaft

Hütt, Wolfgang (1969) *Was Bilder erzählen*. Berlin: Der Kinderbuchverlag Berlin

ISB (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung) [1996] (1997) *Typisch Junge? Typisch Mädchen?* München: Druckhaus Kastner

Jaffke, Christoph (1996) *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Jaffke, Christoph (2004) „Fremdsprachen in Waldorfschulen: nichts Neues“ In:

Grundschule 1/2004. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 39-43

Johnstone, Richard (2002) "Research on language teaching and learning: 2001" In: *Language Teaching* July 2002. Cambridge: CUP, S. 157-179

Karbe, Ursula (2004) „Lernerfolgskontrollen“ In: *Primary English* 2/2004. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 17-19

Karbe, Ursula (2001) „Keine Angst vor Schrift und Schreiben im Englischunterricht!“ In: *Grundschulunterricht Sonderheft 2001*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S.31-34

Keenan, Thomas (2002) *An Introduction to Child Development*. London: STAGE

Kieweg, Werner (2004) „Englischunterricht in der Grundschule – vorbildlich?“ In: *Grundschule* 1/2004 Braunschweig: Westermann, S. 35-38

Klein, Eberhard (2001) *Sprachdidaktik Englisch*. Ismaning: Hueber

Klippel, Friederike (2000) *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen

Klippel, Friederike und Schmid-Schönbein, Gisela (2001) „Forschung in der Fremdsprachendidaktik“. In: Bayrhuber, Finkbeiner, Spinner und Zwergel (Hrsg.) (2001: 111-119)

Kolsawalla, Havovi (1999) "Teaching Vocabulary through Rhythmic Refrains in Stories" In: Rixon, Shelagh (1999) *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. Harlow: Pearson Education Limited, S. 18-31

Kolschanski, G.W. (1978) *Paralinguistik* Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie

Kötter, Markus (2004) „Lernfortschritte“ In: *Primary English* 2/2004. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 13-16

Krashen, Stephen D. (1987) *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice Hall International

Kriz, Jürgen (1978) *Statistik in den Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Lee, W.R. (1991) *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: OUP

Leontjew, Alexej N. (1973) *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen

Lightbown, Patsy und Spada, Nina (1999) *How Languages are Learned*. Oxford: OUP

Lompscher, Joachim (1975) *Psychologie des Lernens in der Unterstufe*. Berlin: Volk und Wissen

Madsen, Harold S. (1983) *Techniques in Testing*. Oxford: OUP

Marschollek, Andreas (2002) *Kognitive und affektive Flexibilität durch fremde Sprachen*. Münster: Lit

- Martin, Isabel (2004) „Chants and Action Poems.“ In: *Primary English* 1/2004. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 24-25
- Martin, Richard (2003) “The Frightened Mouse.“ In: *Primary English* 1/2003. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 20-21
- Marx, Ulrike und Steffen, Gabriele (1990): *Lesenlernen mit Hand und Fuß*. Horneburg: Verlag Sigrid Petersen
- Marx, Karl und Engels, Friedrich (1956) *Werke*. Berlin: Dietz Verlag
- Marx, Karl und Engels, Friedrich (1968) *Werke*. Berlin: Dietz Verlag
- Maybin, Janet, Mercer, Neil und Stierer, Barry (1992) “‘Scaffolding’ Learning in the Classroom” In: Norman, Kate (1992: 186-195)
- Mayer, Nikola (2003) „Wo Fremdsprachenlernen beginnt“ In: Bach und Timm (Hrsg.) (2003: 56-81)
- Mazenauer, Beat und Perrig, Severin (1995) *Wie Dornröschen seine Unschuld gewann*. Leipzig: Kiepenheuer Verlag
- McCarthy, Michael (1994) *Vocabulary*. Oxford: OUP
- McIlvain, Audrey (2001) *Action Research: the pitfalls and pleasures*. University of York EFL Unit
- Merkens, Hans (2001) “Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der Lehr- und Lernforschung“ In: Finkbeiner und Schnaitmann (Hrsg.) (2001: 79-104)
- Mindt, Dieter und Schlüter, Norbert (2003) *Englisch in den Klassen 3 und 4*. Berlin: Cornelsen
- Moon, Bob und Shelton Mayes, A. (1994) *Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge
- Morford, M. und Goldin-Meadow, S. (1992) “Comprehension and production of gesture in Combination with speech in one-word speakers” In: *Journal of child language* 19 Cambridge: CUP
- Müller, Cornelia (1998) *Redebegleitende Gesten*. Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz GmbH
- Müller, Horst (2003) „Neurobiologische Aspekte des Fremdsprachenlernens“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32/2003. Tübingen: Gunter Narr Verlag (S. 167-175)
- Murphey, Tim (1994) *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press
- Niemann, Heide (2003) “Nursery Rhymes“ In: *Grundschule Englisch* 2/2003. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Nunan, David (1991) *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall International

- Norman, Kate (Hrsg.) (1992) *Thinking Voices*. London: Hodder & Stoughton
- Pawlowski, Zbigniew (1971) *Einführung in die mathematische Statistik*. Berlin: Verlag Die Wirtschaft
- Peter-Koop, Andrea (1998) *Das besondere Kind im Mathematikunterricht der Grundschule*. Offenburg: Mildenerger
- Petrowski, A.W. (1974) *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Volk Und Wissen
- Raschendorfer, Nicola (2003) *ADS. Und wenn es das gar nicht gibt?* Mühlheim: Verlag an der Ruhr
- Regierung von Unterfranken, Arbeitskreis „Diagnosegeleiteter Unterricht“: *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Orientierungshilfen zur gutachterlichen Stellungnahme*
- Richards, Jack C. und Lockhart, C. (1994) *Reflective Teaching in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, Jack C. und Rodgers, Theodore S. (1995) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP
- Rinkens, Hans-D. und Höhnisch, Kurt (1998) *Welt der Zahl*. Hannover: Schroedel
- Riemer, Claudia (2001) „Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen“ In: Finkbeiner und Schnaitmann (Hrsg.) (2001: 376 – 398)
- Rosenbusch, Heinz und Otto Schober (Hrsg.) (1995) *Körpersprache in der schulischen Erziehung*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Rück, Heribert (2001) „Klang und Rhythmus im Fremdsprachenfrüherwerb“ In: *Grundschulunterricht Sonderheft 2001*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S.46-51
- Sanday, P. R. (1982) „Antropologists in Schools: school ethnography and ethnology“ . In: Gilmore, P. und A. Glatthorn (Hrsg.) (1982) *Children in and out of school*. Washington: Center for Applied Linguistics
- Sauer, Helmut (2004) „Nursery Rhymes heute“ In: *Primary English 2/2004*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 25-27
- Schenk-Danziger, Lotte (2002) *Entwicklungspsychologie* Wien: öbv hpt
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001) *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen
- Schmid-Schönbein, Gisela (1995) „Arbeits- und Übungsformen“ In: Bausch, Christ und Krumm (Hrsg.) (1995: 495-499)
- Schneeweiß, Burkhard und Schmidt, H. (1989) *Schritt um Schritt*. Berlin: Verlag Volk und Gesundheit
- Schulz, Andrea (2000) *Sprache aus dem Nichts?* Frankfurt: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften

- Shakespeare, William (1963) *Macbeth*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam
- Shakespeare, William (1963) *Othello*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam
- Shorrocks, Diane (1995) „The development of children’s thinking and understanding“ In: Brumfit, Moon und Tongue (Hrsg.) (1995: 260-274)
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: OUP
- Thüringer Kultusministerium (2001) *Vorläufiger Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Thüringer Grundschule und der Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule* Erfurt: Thüringer Kultusministerium
- Thüringer Kultusministerium (1999) *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule*. Erfurt: Thüringer Kultusministerium
- Thomas, Keith (1991) “Introduction” In: Bremmer und Rodenburg (1991: 3-14)
- Thomas, R. Murray und Feldmann, Birgitt (1994) *Die Entwicklung des Kindes*. Weinheim: Beltz
- Timm, Johannes-P. (2003) „Schüleräußerungen und Lehrerfeedback im Unterrichtsgespräch“ In: Bach und Timm (Hrsg.) (2003: 197-224)
- Timm, Johannes-P. und Helmut Vollmer (Hrsg.) (1993) *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer
- Van Lier, Leo (1994) *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman
- Vitlin, Z.L. (1987) „Paralinguistische Mittel im Fremdsprachenunterricht“ in *Deutsch als Fremdsprache*. 24.Jg. Leipzig: Herder-Institut der KMU, S. 36-44
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in Society*. London: Harvard University Press
- Wagner, Klaus R. (2003) “Wie viel sprechen Kinder täglich?“ In: *Primary English* 3/2003. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 4-5
- Wallace, Michael J. (2001) [1998]: *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP
- Wells, Gordon (1987) *The Meaning Makers*. London: Hodder and Stoughton
- Weskamp, Ralf (2003) *Fremdsprachenunterricht entwickeln*. Hannover: Schroedel
- White, Ronald V. (2000) *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell
- Williams, Marion und Burden, Robert L. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP
- Wingate, John (2000) „Mummy’s school“ In: *FF Fremdsprachenfrühbeginn* 2/2000. S.43-44 München: Domino Verlag
- Wilson, Thomas P. (1982) „Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung“

Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34 Köln: VS-Verlag

Wood, David (1988) *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell

Lehrwerke

Baake, Sigrid, Eva-Maria Kohn, Birgit Polhede, Dagmar Rucys, Tina Toase und Ingrid Weinreich (Hrsg.) (1998) *Keystones*. Frankfurt am Main: Diesterweg

Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.) *O!Kay, die Englischzeitschrift für Grundschul Kinder*. München: DominoVerlag

Fröhlich-Ward, Leonora, Ludwig Waas, Angelika Hillen Und Hannelies Stellwag (Hrsg.) (1993): *Kooky*. Berlin: Cornelsen Verlag

Gerngross, Günther und Herbert Puchta (Hrsg.) (2001) *Playway 3 Teacher's Book*. Innsbruck: Edition Helbing

Herrera, Mario und Theresa Zanatta (Hrsg.) (2001) *New English Parade. Teacher's Edition*. Pearson Education Limited

House, Susan und Katharine Scott (Hrsg.) (2003) *Story Magic 1. Teacher's Book*. Oxford: Macmillan Education

Karbe, Ursula (Hrsg.) (1999): *Fun and Action*. Leipzig: Klett Verlag

Michailow-Drews, Ursula und Gisela Schulz-Steinbach (Hrsg.) (1999): *Bumblebee*. Hannover: Schroedel Verlag

Piepho, Hans-E. (1995) *Pop Goes the Weasel. Lehrerkommentar 3*. Bochum: Kamp

Piepho, Hans-E. (1995a) *Pop Goes the Weasel. Lehrerkommentar 4*. Bochum: Kamp

Schenk, Ch. (2000) *Mobile 1. Lehrerband (Auszug)* Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag

Strange, Derek (Hrsg.) (1992) [1989] *Chatterbox*. Oxford: OUP

Internet

www.goethe.de/z/commeuro/4040502

www.salzmannschule.de/html/ko_auswahl.htm

www.thfv.de

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe, die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes habe ich Unterstützungsleistungen von folgenden Personen erhalten:

Prof. Dr. Eberhard Klein (Universität Erfurt)

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt.

Grit Bergner

Lebenslauf

Zur Person

Grit Bergner

Geburtsdatum: 19.03.1967

Nationalität: deutsch

Familienstand: verheiratet, drei Kinder

Ausbildung

1973 – 1983 Polytechnische Oberschule „Alfred Brehm“ Renthendorf

1983 – 1985 Erweiterte Oberschule „Wilhelm Pieck“ Stadtroda, Abschluss: Abitur (Prädikat „mit Auszeichnung bestanden“)

1985 – 1989 Institut für Lehrerbildung „Anna Lindemann“ Krossen, Abschluss: Lehrer für die unteren Klassen (Deutsch, Mathematik, Kunst)

1998 – 2000 Ergänzungsstudiengang Englisch an der Universität Erfurt

2000 – 2002 Fernstudium an der University of York, Abschluss: Master of Arts in Teaching English to Young Learners

2002 Annahme als Doktorand der Philosophischen Fakultät der Universität Erfurt

Arbeitserfahrung

Seit 1989 Grundschullehrerin an verschiedenen Thüringer Grundschulen

1995 – 2001 Fachberater Mathematik (GS) des Saale-Holzland-Kreises

Seit 1996 freie Mitarbeit im Kinderstudio Jena e.V.

1998 – 2000 freie Mitarbeit bei der Bearbeitung von Lehrwerken für Mathematik

Seit 2002 WS Lehrauftrag der Universität Erfurt (Betreuung von Lehramtsstudenten im Fachpraktikum)

Sprachkenntnisse

Englisch: flüssig in Wort und Schrift

Russisch: Sprachkundigenausbildung II (1987)

Französisch: Schulkenntnisse

Veröffentlichungen

2006 „A bear story“ In Berthelmann, Rainer (Hrsg.) *Kreative Ideenbörse Englisch*

2006 „Wie England beinahe Fußballweltmeister geworden wäre“ In *Primary English* 1/2006. München: Oldenbourg Verlag

2005 „Lesen anbahnen“ In *Primary English* 1/2005. München: Oldenbourg Verlag

2004 „Primary courses“ (mit Melanie Williams, Christine Scott, Michelle NuThogda) In *ELT Journal*. Volume 58/Number 3 Oxford: OUP

2003 “I’m a frog” – the effect of gestures on the acquisition of vocabulary In *Second International TEYL Research Seminar. Papers*. York: The University of York, EFL Unit

2002 “Clothes” In Kierepka, Adelheid (Hrsg.) *Kreative Ideenbörse Englisch*. Landsberg am Lech: mvg

1999 *Handreichungen zu Welt der Zahl. Für Lehrerinnen und Lehrer in Thüringen*. Hannover: Schroedel