



## FREMDSPRACHENERWERB IN DER GRUNDSCHULE

# Spielend **Englisch** lernen

RALF WESKAMP



*Spielen – wichtig für den Fremdspracherwerb in der Grundschule?*

Foto: Human Touch Photography

*Spielen bestimmt in vielfältiger Weise den kindlichen Lebensalltag und ist selbst im Erwachsenenalter noch von großer Bedeutung: Der Mensch als homo ludens, als spielendes Wesen. Spielen, das bedeutet, Kreativität und Motivationssteigerung. Doch wie sieht es im Fremdsprachenunterricht aus? Dient das Spielen hier eher der Auflockerung oder ist es eine wichtige, vielleicht die wichtigste Möglichkeit des Spracherwerbs in der Grundschule?*

### **Spielen und Lernen**

Das Spiel ist ein wichtiges Element kindlicher Lernprozesse. Es ermöglicht Kindern im „So-Tun-als-ob“, Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu gewinnen und soziale Fähigkeiten zu entwickeln. Es hilft, Erkenntnisse und Erfahrungen ohne Zwang und Sanktionen aufzuarbeiten und so in die eigene Vorstellungswelt einzufügen.

### **Spielen und Fremdspracherwerb**

Auch für den Bereich des Fremdsprachenlernens wird das spielbetonte und musische Lernen als Prinzip betont. Lieder, Reime, Tanz und Rollenspiele gehören zum Unterrichtsalltag. Neben der wichtigen entwicklungspsychologischen und pädagogischen

Funktion ergibt sich hier allerdings die Frage, welche Rolle das Spiel beim Spracherwerb hat. Dient es nur der Auflockerung des Unterrichts bzw. zur Überbrückung zeitlicher Lücken zwischen eigentlichen Arbeitsphasen oder hat es einen wesentlichen Anteil am Spracherwerb? Im Folgenden soll gezeigt werden, was in diesen Bereichen durch das Spiel erreichbar ist.

### **Input**

Kinder erlernen ihre Muttersprache scheinbar wie von selbst. Mit etwa zehn Jahren sind sie in der Lage, alle wesentlichen Regeln anzuwenden, die selbst professionelle Linguisten nicht niederschreiben könnten. Der Spracherwerb erfolgt weitgehend implizit, also ohne die Bewusstmachung von Regeln, weil das sprachliche System einfach zu komplex ist, um es bewusst zu erlernen. Für den Fremdspracherwerb gilt etwas Ähnliches. Auch hier erwerben die Kinder die Sprache in einer bestimmten vorgegebenen Reihenfolge und der ausschlaggebende Faktor, um dies zu erreichen, ist die Konfrontation mit für die Kinder verständlicher Sprache. Der Amerikaner Stephen Krashen hat in diesem Zusammenhang von *comprehensible input* gesprochen. Der Schwierigkeitsgrad des Input liegt dabei idealerweise



immer etwas über den Fähigkeiten der Schüler ( $i + 1$ ). Eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft in einer solchen Auffassung ist es, Sprache für die Kinder verständlich zu machen, z. B. durch Absenken der Sprechgeschwindigkeit, durch die Reformulierung eines Satzes mit anderen Worten, durch Wiederholungen oder durch Gestik und Mimik.

#### • Verständnisspiele

Spiele, in denen das Verstehen im Mittelpunkt steht, stellen eine wichtige Möglichkeit dar, um  $i + 1$  umzusetzen. In dem Spiel *Simon says* nimmt die Lehrkraft die Rolle von Simon ein, der Kommandos gibt, die nur dann befolgt werden dürfen, wenn sie mit den Worten *Simon says* beginnen. Das Spiel fängt mit sehr einfachen Kommandos an wie *stand up* oder *sit down* und kann zunehmend komplexer gestaltet werden, z. B. *If you can swim, make a face*. Das verwendete Vokabular muss nicht vorher eingeführt werden, sondern die Lehrkraft spielt die gewünschten Aktionen zunächst vor. Eine Variation stellt das Monster-Spiel dar, in dem die Schüler nach Anweisung der Lehrkraft aus ihren Körpern ein Monster bilden: *You have got two heads, two long and two short arms ...* Beim Roboterspiel geht die Lehrkraft zunächst mit steifen Armen und Beinen herum und sagt mit technischer Stimme, *I am a robot, I am a robot*, um dann Aktionen auszuführen, z. B. *I can sit* oder *I can dance*. Schließlich werden die Schüler aufgefordert mitzumachen.

#### • Schweigen lassen

Beim Erstspracherwerb durchlaufen Kleinkinder eine längere Phase des Zuhörens (*silent period*), bevor sie selbst erste Worte produzieren. Im Rahmen der Input-Hypothese wird oft argumentiert, dass auch beim Fremdspracherwerb die Sprechfertigkeit zunächst durch Hören aufgebaut wird. Allerdings ist die Sachlage hier nicht so eindeutig. Insbesondere extrovertierte Kinder neigen dazu, gleich sprechen zu wollen, während man introvertierten Kindern eine Phase des Schweigens zugestehen muss. Da Schweigen aber auch Unverständnis signalisieren kann, sind Spiele, in denen Kinder nonverbal reagieren, wichtig, um festzustellen, dass sprachliches Lernen erfolgt. Vielfach wird auch beobachtet, dass Kinder, die scheinbar schweigen, leise, kaum hörbar vor sich hinsprechen. Dies ist ein Indiz für erfolgreiches Lernen. Im Rahmen von Spielen wie *I am a robot* können schüchterne Kinder gefördert werden, indem man alle im Chor nachsprechen lässt.

#### • Handpuppen

Ein besonders wichtiges Medium, um Input zur Verfügung zu stellen ist die Handpuppe. Gerade im Anfangsunterricht stehen die Lehrkräfte ja oft

vor dem Problem, Dialoge vorstellen zu wollen, aber in den Schülern noch keine echten Gesprächspartner zu haben, weil ihnen die Redemittel fehlen. Mit der Handpuppe kann die Lehrkraft dann vorführen, wie ein Dialog ablaufen soll.

#### • Geschichten vorlesen –

##### Geschichten nachspielen

Eine weitere Möglichkeit, um  $i + 1$  umzusetzen, ist das Vorlesen von Geschichten, die leicht über dem sprachlichen Niveau der Schüler liegen. Auch hier kann die Lehrkraft die Geschichte durch Gesten und Mimik begleiten, sie kann Sätze vereinfachen und schwierige Wörter ersetzen. Da Kinder Geschichten immer wieder gerne hören, kann man beim wiederholten Lesen den Originaltext unverändert lassen und Kinder anregen, die Geschichte pantomimisch nachzuspielen.

#### • Kinderreime

Für Kleinkinder in der Muttersprache und für Grundschul Kinder, die mit einer Fremdsprache beginnen, haben Sprachspiele in Form von Kinderreimen (*nursery rhymes*) eine besondere Bedeutung (s. Randspalte).

Weil Reim, Rhythmus und Satzmelodie attraktiv gestaltet sind, stellen Kinder eine Beziehung zur Sprache her, unabhängig davon, ob das Sprachliche inhaltlich verstanden wird. Ihre Aufmerksamkeit richtet sich zunächst auf die Form. So bewirkt die Häufung der Verbindung von *rain* und *on*, dass die Kinder diese Kombination bemerken und sie so leichter erwerben. Für Spracherwerbsforscher wie Richard Schmidt ist dieses Bemerkens (*noticing*) Grundvoraussetzung dafür, dass Strukturen überhaupt in das sprachliche System, in die *Interlanguage* der Kinder, übernommen werden. Je häufiger Kinder mit dem Gedicht konfrontiert werden, desto mehr gerät die Inhaltlichkeit in den Vordergrund. Kinder bilden dann Hypothesen, lassen ihre Fantasie spielen und kreieren ihre eigene Bedeutung, die sie teilen möchten.

#### Interaktion: The Zone of Proximal Development

Inputhypthesen wie Krashens  $i + 1$  betrachten die Beschaffenheit des Input, vernachlässigen aber, dass das Erlernen einer Sprache im Wesentlichen eine soziale Angelegenheit ist, die in der Interaktion mit Menschen stattfindet. Streng genommen müsste sonst eine Sprache auch dann erlernbar sein, wenn man einem Kind ein fremdsprachliches Fernsehprogramm anbietet, dessen sprachliches Niveau sich kontinuierlich steigert.

Wenn Kinder ihre Muttersprache erlernen, dann sind sie dabei nicht alleine, sondern ihre Eltern oder andere Erwachsene stehen ihnen zur



#### Nursery rhyme

*Rain, rain, go away,  
Come again another day.*

*Rain, rain, go to Spain,  
Never show  
your face again.*

*Rain, rain, pour down,  
But not a drop on  
our town.*

*Rain on the green grass,  
And rain on the tree,  
And rain on the housetop,  
But not on me.*

*Rain, rain, go away,  
Come again  
on washing day.*

*Rain, rain, go to Germany,  
And remain  
there permanently.*

*Rain, rain, go away,  
Come on Martha's  
wedding day.*

**Dinge ergänzen**

Die Lehrkraft beginnt z. B. eine Geschichte mit *Jim is a little boy. His friend ...*

Eine Pause ist ein Signal für die Kinder zu ergänzen: *... is eight, ... is very nice, ... is big, ... lives in Dresden* usw.

Die Lehrkraft reagiert dann auf die Impulse der Schüler, indem sie sie variiert und anschließend die Geschichte weiterspinnet: *His friend is very nice. Jim and his friend are eight. They live in Dresden. They like ...* Wieder erfolgt eine Pause und fordert zum Dialog auf.

Seite und bieten ihnen Hilfen an. Der russische Psychologe L. S. Wygotski hat diesem Phänomen besondere Aufmerksamkeit geschenkt und gezeigt, wie Erwachsene (aber auch geeignete Mitschüler oder Freunde) Kinder fördern. Im Mittelpunkt steht sein Konzept der „Zone proximaler Entwicklung“ (*zone of proximal development* oder ZPD), worunter er einen Bereich der Entwicklung versteht, den Kinder noch nicht aus eigener Kraft erreichen können, wohl aber, wenn sie Hilfen erhalten. Unterhalb der ZPD erfolgt kein Lernen, weil die Kinder die sich ihnen stellenden Probleme selbsttätig lösen können, oberhalb der ZPD ist Lernen nicht möglich, weil die Kinder hierzu kognitiv noch nicht in der Lage sind.

- Sprachenlernen im Dialog

Wygotskis Lern- und Entwicklungspsychologie hat gerade in jüngerer Zeit in der Fremdspracherwerbsforschung zu neuen Erkenntnissen geführt. Wie beim Erwerb der Muttersprache ist die Sprache dabei Lerngegenstand und Lernmedium zugleich. Sprachenlernen hat seinen Ursprung im Dialog zwischen Lehrkräften und Schülern, wobei die Lerner die Hilfen, die sie erhalten mit der Zeit internalisieren und so ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten erweitern. Der Dialog mit der Lehrkraft oder mit anderen Lernern hilft Schülern somit, unabhängiger von Hilfen zu werden.

- Geschichten weiterspinnen

Ein wichtiges Verfahren, um einen Dialog im Sinne Wygotskis herzustellen und Lernen in der ZPD zu ermöglichen, ist das Spiel. Hierbei wird ein Freiraum geschaffen, in dem das Kind keine Konsequenzen seines sprachlichen Handelns befürchten muss, der aber dennoch eine gewisse Herausforderung darstellt. Beim Erzählen von Geschichten können Lehrkräfte ihren Schülern Hilfen anbieten, indem sie sie ermuntern, Dinge zu ergänzen (s. Randspalte). Auf diese Weise entsteht für die Schüler ein sprachliches Gerüst, das ihnen ermöglicht, eine Geschichte zusammen mit der Lehrkraft zu erzählen, die sie allein nicht hätten erzählen können.

- Freie Interaktionsspiele

Lernen in der ZPD ist jedoch nicht nur auf die

Interaktion mit einer Lehrkraft beschränkt. Selbst wenn Schüler miteinander arbeiten, die sich im Lernstand kaum unterscheiden, bewerkstelligen sie zu zweit in der Regel mehr als sie alleine vollbracht hätten. Ein gutes Beispiel hierfür sind freie Interaktionsspiele, z. B. mit Puppen oder im Kaufmannsladen. Im »So-tun-als-Ob« lassen die Kinder in kleinen Gruppen ihrer Fantasie freie Bahn und lernen voneinander, indem sie Sprachmaterial, das sie kennen, frei kombinieren. Das beginnt mit dem Gruß *Good Morning* und der formelhaften Verwendung von Sprache, die ihnen zuvor begegnet ist, z. B. *It's hot. Let's go to the swimming pool.* – *No, I want to eat first.* usw. Die Lehrkraft kann sich in eine solche Spielsituation einbringen, ohne den Kindern die Initiative zu nehmen, wenn sie zuvor genau beobachtet hat, worum es geht. Wenn die Kinder beispielsweise in ihrem Spiel zu essen beginnen, dann kann die Lehrkraft anklopfen und sagen *Can I have a cup of tea, please?* Jetzt ist sie oder er in das Spiel einbezogen, kann weitere Ideen einbringen und Strukturen und Vokabular benutzen, die Lernen in der ZPD ermöglichen. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte so wichtige Hinweise bekommen, wo ihre Schüler in der sprachlichen Entwicklung stehen, um diesen dann gezielt Hilfen anzubieten.

- Kein Zwang zur Perfektion

Natürlich darf man als Lehrkraft während des freien Spiels keine perfekten Dialoge erwarten. Vielmehr sind es gerade die Schwierigkeiten, die die Schüler im Dialog miteinander und mit der Lehrkraft erleben, die für das Lernen in der ZPD von Bedeutung sind. Wenn Lerner nämlich feststellen, dass sie sprachlich nicht weiterkommen oder dass sie etwas nicht verstehen, dann sind sie gezwungen nachzufragen und neu zu formulieren. In diesem Zusammenhang spricht man vom Aushandeln von Bedeutung (*negotiation*). Beispiel:

A: *Can I have a cup of, uh, uh, cup of ...?*

B: *Tea?*

A: *No. Kaffee.*

B: *Oh, coffee!*

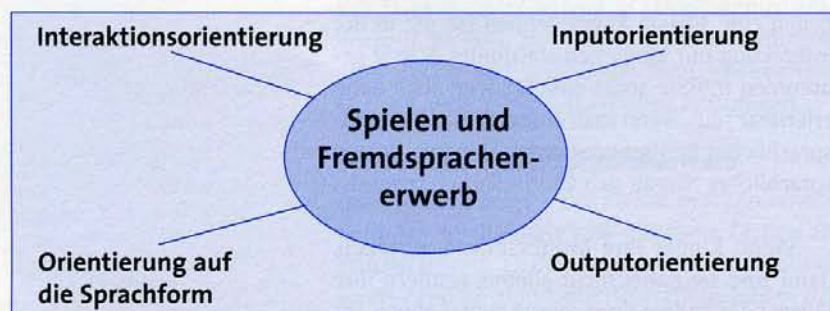
- Rollenspiele und Reflexion des Spiels

Handpuppen können in einem fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht Lernen in der ZPD ermöglichen, indem sie im szenischen Spiel Verwendung finden. Im Gegensatz zu den inputorientierten Verfahren des Spracherwerbs nutzen die Schüler die Puppen nun selbst. Handpuppen lassen das Ich der Schüler zurücktreten und helfen so gerade sprachscheuen Lernern, ihre Hemmungen zu überwinden. Sie gestatten außerdem komplexe Lernarrangements, in denen Spracherwerb unter besonders günstigen Bedingungen abläuft. Grundlage für ein Puppenspiel kann eine kleine Geschichte oder ein Dialog sein, die bzw.

**Fremdspracherwerb**

Fremdspracherwerb erfolgt im Wesentlichen durch Sprachkontakt (Input), durch die Aushandlung von Bedeutungen und Inhalten (Interaktion) und die Produktion von mündlicher und schriftlicher Sprache (Output, s. dazu: Abb. 1).

Abb. 1





den die Schüler zuvor gehört haben. Die Lehrkraft bespricht (ggf. auch unter Zuhilfenahme der Muttersprache) die Handlungsfolge und legt mit den Schülern Rollen und Requisiten fest. Gegebenenfalls kann sie oder er auch eine schwierige Rolle selbst übernehmen und auf diese Weise im späteren Spiel Hilfen zur Verfügung stellen. Wenn die Puppen und benötigten Gegenstände im Unterricht gebastelt werden, ergeben sich viele Situationen, die die Schüler in der Fremdsprache bewerkstelligen können (z. B. *Can you give me the pair of scissors?*), wenn diese zuvor etwa beim Basteln unter Anweisung geübt wurden. Die Kinder erhalten Zeit, in kleinen Gruppen die Dialoge zu erfinden und das Spiel zu proben. Die Lehrkraft geht von Gruppe zu Gruppe und unterstützt die Schüler bei der sprachlichen Umsetzung ihrer Ideen. Im Anschluss an das Spiel ist eine Assessment-Phase wichtig, in der Schüler und Lehrkraft darüber sprechen, was sie als gut und was als verbesserungswürdig erfahren haben. Wichtige Kriterien sind z. B. die Wiedergabe der Geschichte und die Fähigkeit, einer Figur durch die Stimme und durch die geschickte Bewegung Leben zu verleihen.

### Output

In vielen Spielen entsteht Output in Form mündlicher oder schriftlicher Sprache. Auf der Mikroebene können dies einzelne Äußerungen sein, auf der Makroebene z. B. ein Theaterstück oder ein Hörspiel. Auch wenn der Sprachgebrauch nicht notwendigerweise zugleich zum Erwerb neuer Strukturen beiträgt, hat er doch gewissermaßen eine Servicefunktion. Eigenes Sprechen und Schreiben dienen dazu, Sprachprozesse zu automatisieren, also Schüler zu mehr Sprechtempo und -flüssigkeit zu befähigen. Wenn Lehrer und Mitschüler Verständnisprobleme haben, dann ist dies ein Signal, mehr und besseren Input zur Verfügung zu stellen. Wenn Schüler gezwungen sind, sich auszudrücken und sprachliche Probleme zu lösen, dann versuchen sie eher, auf entsprechende Modelle im Input zu achten.

Schon zu Beginn des ersten Lernjahres können auf Output zielende Spiele angeboten werden, z. B. indem man im Kreis sitzt und mit Musikbegleitung einen Ball weiterreicht. Wenn die Musik abbricht, muss der Schüler, der den Ball hat, etwas sagen, etwa *My name is Johann* oder *I live in Odershausen*. Dieses Spiel kann auch variiert werden, indem erfahrene Schüler eine Kettengeschichte bilden. Eine andere Möglichkeit, Output in einfacher Form zu provozieren, ist das bekannte Montagsmalerspiel (ein Schüler malt einen Begriff an die Tafel, den die Schüler erkennen müssen). Mit zunehmender sprachlicher Sicherheit ist dann szenisches Spiel möglich. Schließlich kann man auch auf schriftliche Spra-

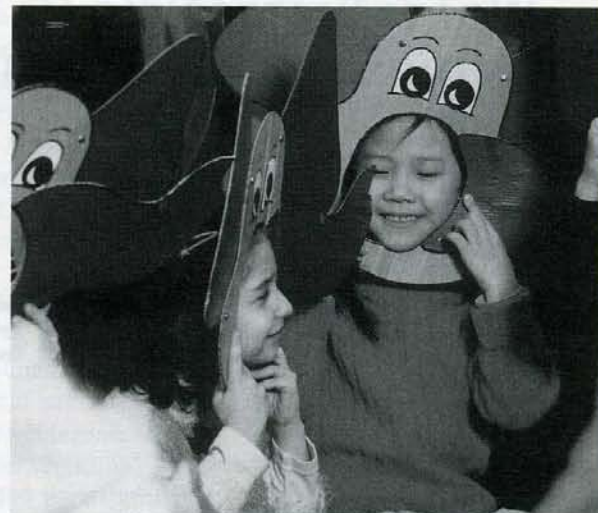
che zurückgreifen, wenn die Schüler Adjektiv-Nomen-Gedichte erfinden und dann möglichst ausdrucksvoll vorlesen. Eine interessante Variante bei etwas fortgeschrittenen Lernern, die in die Schriftsprache eingeführt sind, ist das Erfinden von Haiku-Gedichten. Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule können Schüler Haiku-Gedichte als einfache Dreizeiler schreiben und grafisch gestalten.

*No sky  
No earth – but still  
Snowflakes fall.*  
(Hashin)

### Fokus auf die Form

Trotz der eingangs zitierten Auffassung, dass Spracherwerb weitgehend implizit erfolgt, wird in jüngerer Zeit erneut diskutiert, ob eine Behandlung formaler Aspekte von Sprache im Unterricht dem Spracherwerb dient. In diesem Zusammenhang spricht man von einem Fokus auf die Form (*focus on form*). Die Behandlung formaler Aspekte ist allerdings nicht mit herkömmlichem Grammatikunterricht gleichzusetzen, wie er oft in den weiterführenden Schulen stattfindet. Von einem impliziten Fokus auf die Form spricht man, wenn metalinguistisches Vokabular und Regeln vermieden, aber die Aufmerksamkeit der Lerner auf bestimmte sprachliche Aspekte gelenkt wird. Dabei kann es sich z. B. um eine Verstärkung bestimmter Strukturen im Input handeln (wie in dem oben zitierten Kindergedicht). Ein expliziter Fokus auf die Form stellt eine bewusste Lenkung der Schüler auf grammatische Strukturen dar. Dies geschieht auch in Lernspielen, in denen eine Struktur im Mittelpunkt steht. Hierzu ein Beispiel: Die Lehrkraft stellt verschiedene Aufforderungen mimisch und gestisch dar (z. B. *Read a newspaper!*) und fordert die Schüler zur Nachahmung auf. Nachdem die Sätze einigermaßen memorisiert sind, wird das Wort *tomorrow* an die Tafel geschrieben und die Struktur *I'm going to...* eingeführt. Die Lehrkraft fordert dann die Schüler beispielsweise auf *You are going to read a newspaper* und die Schüler spielen diese Handlung.

Übungen, die auf sprachliche Strukturen zielen, erhöhen die formale Richtigkeit (*accuracy*) beim Sprechen, sind allerdings nur dann sinnvoll, wenn der Unterricht sonst viele Möglichkeiten zur Kommunikation schafft und den Schülern so den Zusammenhang zwischen Kommunikation und sprachlicher Struktur deutlich macht. ■



Beim Spielen Englisch lernen

Foto: David Ausserhofer



### Literatur

#### Zum Spracherwerb

- Bleyhl, Werner, ed. (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- Edmondson, Willis, und Juliane House (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 2. Auflage. Tübingen: UTB-Francke.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001): *Didaktik: Grundschulenglisch. Studium kompakt Anglistik/Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.
- Weskamp, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte. Studium kompakt Anglistik/Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.

#### Zum Spiel im

#### Fremdsprachenunterricht

- Cook, Guy (2000): *Language Play, Language Learning*. Oxford: OUP.
- Gerngross, Günter/Herbert Puchta (1992): *Creative Grammar Practice*. Harlow: Longman.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Lewis, Gordon/Günther Bedson (1999): *Games for Children*. Oxford: OUP.
- Löffler, Renate (1979): *Spiele im Englischunterricht*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Phillips, Sarah (1999): *Drama with Children*. Oxford: OUP.

#### Autor

Dr. Ralf Weskamp  
Schulleiter und Mitglied  
der Forschungsgruppe  
»Fremdsprache in der  
Grundschule«  
der Universität Tübingen  
Wilhelm-Mann-Straße 8  
34537 Bad Wildungen