

Let´s sing and rap!

Wortschatzarbeit zu Themenfeldern
in einem Song und Rap gestützten Englischunterricht der Grundschule

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie
des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

vorgelegt von

Christian Vinzentius

aus Lübeck

2007

Als Dissertation angenommen von der Fakultät 4, Fachbereich
Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Schriftliche Gutachter: Prof. Dr. Wilfried Bruschi
Prof. Dr. Helene Decke-Cornill
Prof. Dr. Meinert A. Meyer

Tag der Disputation: 11.6.2008

Meinem Sohn Henrik gewidmet

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Gliederung	12
2	Fachdidaktik: Fremdsprachen- lernen in der Grundschule	18
2.1	Modelle und methodische Konzepte	18
2.1.1	Ausgewählte Lehr- und Lernformen	23
2.2	Songs und Raps im Englischunterricht der Grundschule	34
2.2.1	Rahmen- und Lehrpläne	34
2.2.2	Empirische Ergebnisse in der fachdidaktischen Diskussion	38
2.2.3	Didaktische Positionen zu Songs und Raps im Englischunterricht	44
2.3	Wortschatzarbeit im Englischunterricht der Grundschule	47
2.3.1	Begriffsbestimmung	47
2.3.2	Auswahl des Vokabulars	50
2.3.3	Wortschatzeinführung und Wortschatzaufbau	52
2.3.4	Leistungsermittlung und Bewertung	55
2.4	Resümee	59
3	Lehr-Lernforschung	62
3.1	Neurophysiologische Grundlagen	63
3.1.1	Das menschliche Gehirn	63
3.2	Kognitionspsychologische Grundlagen	69
3.2.1	Das menschliche Gedächtnis	69
3.2.2	Mehrspeichermodelle (strukturalistische Gedächtnistheorien)	72
3.2.3	Die Verarbeitungstiefe (funktionale Gedächtnistheorie)	80
3.2.4	Die duale Kodierung (strukturell - funktionale Gedächtnistheorie)	82
3.2.5	Inhaltsabhängige Gedächtnisarten	84
3.3	Das mentale Lexikon	87
3.3.1	Zur Organisation und Funktionsweise des mentalen Lexikons	88
3.3.2	Das bilinguale mentale Lexikon	90
3.4	Entwicklungspsychologische Grundlagen	92
3.4.1	Krashens <i>input hypothesis</i> und <i>affective filter</i>	94

3.4.2	Vygotskys Ansatz der sozialen Interaktion	95
3.4.3	Bruners sozial-interaktive Theorie	97
3.4.4	Gardners multiple Intelligenzen und Lerntypen	99
3.5	Die Rolle der Emotion und Motivation	101
3.6	Resümee	108
4	Entwicklung der Untersuchungsfragen	112
5	Empirische Untersuchung: Das Forschungsdesign	116
5.1	Zur Methodologie von Action Research	116
5.2	Zur Methodologie der Fallstudie	122
5.3	Methoden der Untersuchung	123
5.3.1	Der Schülerfragebogen	124
5.3.2	Die Übersetzungstests	126
5.3.3	Die teilnehmenden Beobachtungen/das Forschungstagebuch . .	129
5.3.4	Videoaufzeichnung und Transfertest	131
5.4	Die Materialien der Untersuchung	134
5.4.1	Das Wortmaterial	134
5.4.2	Die Songs und Raps	136
5.4.3	Die Arbeitsbögen	137
5.4.4	Die Bildkarten	138
5.5	Schulischer und unterrichtlicher Kontext	139
5.5.1	Untersuchungsfeld	139
5.5.2	Untersuchungsplan	146
5.5.3	Der Aufbau der Untersuchungsstunden	148
6	Empirische Untersuchung: Resultate	152
6.1	Ergebnisse der Übersetzungstests	152
6.1.1	Gruppe A	152
6.1.2	Gruppe B	161
6.2	Einzelfallstudien	173
6.2.1	Schüler der Gruppe A	173
6.2.2	Schüler der Gruppe B	189
6.3	Die Integrationsschüler	207
7	Hypothesen und Diskussion der Ergebnisse	217
8	Reflexionen eines Praktikers	225
8.1	Zur Methodik der Forschung	225

8.2	Zur Rolle der forschenden Lehrkraft	226
8.3	Didaktisch-methodische Konsequenzen	232
9	Schlussbetrachtung	235
	Literaturverzeichnis	240
	Anhang	273

Tabellenverzeichnis

5.1	Die Songs und Raps der Untersuchung	137
5.2	Geburtsjahrgänge der Gruppe A	142
5.3	Leistungsniveaus der Gruppe A	142
5.4	Lernpräferenzen der Gruppe A	143
5.5	Geburtsjahrgänge der Gruppe B	144
5.6	Leistungsniveaus der Gruppe B	144
5.7	Lernpräferenzen der Gruppe B	145
5.8	Plan der Datenerhebung	148
5.9	Aufbau der Unterrichtsstunden am Beispiel der ersten Einheit	151
6.1	Ergebnis des 1. Übersetzungstests der Gruppe A	153
6.2	Ergebnisse der Übersetzungstests von Gruppe A in Prozent	154
6.3	Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten in Prozent bezogen auf das Leistungsniveau.	154
6.4	Ergebnisse des Abschlusstests - Gruppe A	158
6.5	Ergebnisse der Übersetzungstests von Gruppe B in Prozent	161
6.6	Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten in Prozent bezogen auf das Leistungsniveau	161
6.7	Ergebnisse des Abschlusstests - Gruppe B	167
6.8	Richtige Antworten und Fehler von Lara in den Einzeltests und im Ab- schlusstest	174
6.9	Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest der Schülerin Lara	175
6.10	Richtige Antworten und Fehler von Maik in den Einzeltests und im Ab- schlusstest	179
6.11	Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest des Schülers Maik.	180
6.12	Richtige Antworten und Fehler von Paul in den Einzeltests und im Ab- schlusstest	183
6.13	Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest des Schülers Paul.	186
6.14	Richtige Antworten und Fehler von Karsten in den Einzeltests und im Abschlusstest	189

6.15	Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest des Schülers Karsten . . .	190
6.16	Richtige Antworten und Fehler von Melanie in den Einzeltests und im Abschlusstest	194
6.17	Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest der Schülerin Melanie . . .	196
6.18	Richtige Antworten und Fehler von Burhan in den Einzeltests und im Abschlusstest	200
6.19	Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest des Schülers Burhan	204
6.20	Richtige Antworten und Fehler von Waheed in den Einzeltests und im Abschlusstest	209
6.21	Richtige Antworten und Fehler von Dennis in den Einzeltests und im Abschlusstest	213

Abbildungsverzeichnis

5.1	Mehrdimensionaler Ansatz der Untersuchung	124
5.2	Fragebogen der Untersuchung: Musikalische Vorlieben und Lernpräferenzen	127
5.3	Testformular für die deutschen Entsprechungen	128
5.4	Beobachtungsbogen mit Kategorien	130
5.5	Brief für den Transfertest (Eigenproduktion)	132
5.6	Musikalische Präferenzen der Gruppe A	143
5.7	Musikalische Präferenzen der Gruppe B	145
6.1	Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten in Prozent bezogen auf das Leistungsniveau.	155
6.2	Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten in Prozent bezogen auf das LN	162
6.3	Die Testergebnisse von Gruppe A und B im Vergleich	169
6.4	Ergebnisse der Einzeltests von Waheed in Prozent	210
6.5	Ergebnisse der Einzeltests von Dennis in Prozent	214

Vorwort

Ich möchte dieses Vorwort nutzen, um allen Dank auszusprechen, die mich bei der Anfertigung dieser Dissertation unterstützt haben.

Ausdrücklich möchte ich mich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Wilfried Bruschi für seine engagierte Betreuung und Unterstützung bedanken. Die zahlreichen konstruktiven Gespräche und wertvollen Ratschläge haben entscheidenden Einfluss auf die Konzeption dieser Arbeit und auch auf mein berufliches Fortkommen gehabt.

Weiter danke ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Doktoranden-Kolloquiums an der Universität Hamburg für die kritischen und unterstützenden Worte in unseren Sitzungen.

Besonderen Dank schulde ich den Kindern der Untersuchungsklassen, deren Eltern und dem Schulleiter der Grundschule Eichholz in Lübeck für die Möglichkeit der Durchführung meiner Forschung während der eigenen Unterrichtstätigkeit.

Für das Korrekturlesen dieser Arbeit möchte ich mich ganz herzlich bei Frau Margrit Krause und für die kompetente Hilfe beim Layout bei Henrik Schultz-Brunn bedanken.

Abschließend spreche ich meiner Frau Susann für ihre Geduld, ihr Verständnis und ihre Unterstützung in den letzten drei Jahren liebevollen Dank aus.

Christian Vinzentius

1 Einleitung und Gliederung

Lernen und Behalten - dies sind zwei der wichtigsten Kernbereiche, mit denen der Sprachunterricht tagtäglich zu tun hat. Und immer wieder erfahren Lehrer und Schüler, wie mühsam das Einprägen neuen Lernstoffs sein kann und wie häufig sich Störungen und Vergessensprobleme bemerkbar machen, wenn das Gelernte für die mündliche oder schriftliche Anwendung aus dem Gedächtnis abgerufen werden soll (Holtwisch 1998:212).

„Das Singen macht echt Spaß und ich kann mir vieles, also Wörter, dadurch merken.“
(Der Schüler Daniel, Gruppe A, 2005)

Mit der inhaltlichen Verknüpfung der angeführten Zitate ist bereits der Fokus dieser Arbeit gelegt. Es geht um die Speicherung von Wortschatz durch den Einsatz von Songs und Raps im Englischunterricht der Grundschule.

Songs und Raps spielen im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Mit Blick auf zahlreiche fachdidaktische Veröffentlichungen und Positionen führen Singen und Rappen u.a zu einer hohen Motivation der Schüler,¹ zur Verbesserung der Aussprache und zu einer langfristigen Speicherung von Wortschatz.

Als Lehrer für die Fächer Englisch und Musik lässt sich auch ein persönliches Interesse zur Thematik herstellen. In meiner bisherigen Unterrichtstätigkeit habe ich Songs und Raps regelmäßig in den Englischunterricht integriert, da ich von der positiven Wirkung, geprägt auch durch meinen eigenen Lehrerbildungsgang, überzeugt war. Des Weiteren hat der Einsatz von Songs ebenso in Rahmen- und Lehrplänen für den Englischunterricht der Grundschule seinen Platz gefunden und war für mich daher ein fester Bestandteil bei der Unterrichtsplanung. Ein wachsendes Interesse an didaktisch-methodischen Fragestellungen und der Reflexion des eigenen Unterrichts führte schrittweise dazu, dass ich mich tiefer gehend mit der Thematik Wortschatz und dessen Aneignung beschäftigte. Dabei fiel mir immer wieder auf, dass der Einsatz von Songs als effektives Mittel zur Festigung fremdsprachlicher Vokabeln angeführt wird. Die weiterführende Auseinandersetzung konnte zeigen, dass zwar eine Vielzahl von fachdidaktischen Emp-

¹ In dieser Arbeit wird meist von Schülern, Kindern und Lernern gesprochen. Diese Darstellungsform umfasst in meinem Verständnis immer beide Geschlechter und wurde gewählt, um die Arbeit lesefreundlicher zu gestalten. Weiter gilt es anzumerken, dass zur Wahrung der Anonymität der Kinder die Vornamen verändert wurden.

fehlungen zum Einsatz von Songs und Raps im Englischunterricht vorliegen, aber kaum gesicherte Erkenntnisse existieren, inwieweit diese gerechtfertigt sind.

Da für mich das Vokabellernen, der Aufbau eines rezeptiven Wortschatzes im frühen Englischunterricht, von zentraler Bedeutung sind, festigte sich der Plan im Rahmen dieser Forschungsarbeit meinen eigenen Unterricht zu untersuchen und die Frage zu klären, welchen Einfluss der Einsatz von Songs und Raps auf die Speicherung von Vokabeln hat. Für mich überaus lohnenswert war dabei die genaue Betrachtung meiner Lernumgebung, da ich davon überzeugt bin, dass jede Lehr- und Lernsituation von der Individualität und Heterogenität der Lerngruppe abhängig ist. Genau diese differenzierte Betrachtungsweise vermisste ich als Lehrkraft in den didaktisch-methodischen Empfehlungen zum Einsatz von Songs im Englischunterricht. Das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit lässt sich wie folgt formulieren: **Hat der Einsatz von populären Songs und Raps im Rahmen eines ganzheitlich - ausgerichteten Englischunterrichts in der Grundschule (Klasse 4) besondere Wirkung auf die langfristige Behaltensleistung von themengeleiteten Vokabeln?** Es handelt sich um eine qualitativ-heuristische Forschung, welche sich dem *Action Research* verpflichtet fühlt. Im Rahmen dieser praktischen Aktionsforschung übernimmt die Lehrkraft selbst die Rolle des Forschers im schulischen Rahmen um die Effektivität didaktischer Vorgehensweisen im laufenden Unterricht zu überprüfen. Durch diese spezielle Forschungssituation und das spezifische Forschungsumfeld wird eine hohe Praxisrelevanz erzeugt. Allgemeingültige Aussagen werden nicht angestrebt, sondern Hypothesen generiert, die sich auf das spezifische Lernumfeld des Praxisforschers beziehen und dabei Grundlage für weitere, empirische Forschungen sein können.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit spiegelt grundlegend meinen Erschließungsweg im Sinne von Action Research wieder. Hierbei ist es relevant, das Praxisfeld allgemein zu beleuchten, aktuelle didaktische und methodische Inhalte zu diskutieren und sich dabei zu professionalisieren. Fragestellungen ergeben sich aus Beobachtungen des Unterrichts und dem Anspruch unterrichtliche Aspekte zu verändern. Als Folge dieser Problemorientierung werden Fragen in der Aktionsforschung auch interdisziplinär behandelt, weil sich praktische Probleme nicht an Fachgrenzen halten (vgl. Altrichter/Posch 1998:15).

Kapitel 2 fokussiert aus fachdidaktischer Sicht das Fremdsprachenlernens in der Grundschule. Dabei finden Ausführungen zum frühen Englischunterricht² besondere Berücksichtigung. Es werden Modelle, methodische Konzepte und ausgewählte Lehr- und Lernformen dargestellt, wie sie bei der Planung des zu erforschenden Unterrichts Berücksichtigung fanden.

² Frühes Englischlernen soll sich im Rahmen dieser Arbeit auf den Grundschulbereich beziehen.

Besonderen Fokus lege ich schließlich auf den Einsatz von Songs und Raps im frühen Englischunterricht, den ich mit Blick auf eine exemplarische Auswahl von Lehrplänen, empirischen Befunden und fachdidaktischen Positionen ausführlich beleuchte. In Hinblick auf das Erkenntnisinteresse³ wird besonders die Wortschatzarbeit in Bezug zum Singen und Rappen gestellt und im sich anschließenden Kapitel vertieft. Da die Diskussion um die Aneignung von Wortschatz uneinheitlich ist, wird der Begriff zunächst definitorisch erarbeitet. Anschließend werden die für die Unterrichtsplanung relevanten Fragen zur Auswahl, Einführung und zum Aufbau von Wortschatz im Englischunterricht der Grundschule geklärt und letztlich der Gegenstand der Leistungsermittlung und Bewertung betrachtet.

Kapitel 3 fundiert aus dem Blickwinkel der Lehr-Lernforschung die bisherigen fachdidaktischen Erkenntnisse zur Thematik. Dabei stehen zum einen mentale und zum anderen psychologische Prozesse des Fremdsprachenlernens bei Kindern im Mittelpunkt. Inhaltlich werden demnach die Erkenntnisse relevanter Bezugswissenschaften wie die Neurophysiologie, Gedächtnispsychologie, Kognitionspsychologie und Psycholinguistik aufgearbeitet und der heutige Forschungsstand zu Gehirn, Gedächtnis und mentalem Lexikon dargestellt. Weiter erfolgt eine Fundierung hinsichtlich wichtiger entwicklungspsychologischer Aspekte wie Krashens *input hypothesis*, Vygotskys *Ansatz der sozialen Interaktion*, Bruners *sozial-interaktive Theorie* und Gardners *multiple intelligences*, wobei die Inhalte schwerpunktmäßig auf die Wirkung von Musik, bzw. den Einsatz von Songs und Raps im Englischunterricht bezogen werden. Da, wie die fachdidaktische Diskussion zeigt, Singen und Rappen im Unterricht zu einer hohen emotionalen Beteiligung führen kann, sollen die Faktoren Motivation und Emotion ergründet werden. Im sich anschließenden **Kapitel 4** werden, unter Berücksichtigung der bisherigen theoretischen Erkenntnisse, neun fachdidaktische Empfehlungen formuliert, die für einen Einsatz von Songs und Raps im Englischunterricht der Grundschule sprechen und für die Planung des Unterrichts berücksichtigt werden. Deutlich wird dann nochmals auf die defizitäre Lage der empirischen Absicherung hingewiesen, was zugleich Begründung und Hinführung meiner geplanten unterrichtsnahen Erforschung ist. Die Ausgangsfrage zur Aneignung von Wortschatz durch den Einsatz von Songs und Raps im Englischunterricht der Grundschule wird an dieser Stelle durch die Präzisierung und Formulierung des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen ausdifferenziert.

Kapitel 5 beginnt mit der Vorstellung des Untersuchungsdesigns, wobei ich mich zuerst methodologischen Überlegungen des Action Research zuwende. Da innerhalb meiner

³ Siehe dazu auch unter Punkt 4.

Untersuchung Fallstudien eine bedeutsame Rolle spielen, setze ich mich auch mit deren Methodologie auseinander und stelle Nutzen und Reichweite von Fallstudien dar.

Im Weiteren stehen die Methoden der Untersuchung im Mittelpunkt der Betrachtung. Aussagekräftige Daten werden demnach durch einen mehrdimensionalen Ansatz mit teilnehmenden Beobachtungen, Forschungstagebuch, Schülerfragebogen, die Auswertung von Übersetzungstests und einem Transfertest mit Videoaufzeichnung erhoben. Daran anschließend werden die für die Durchführung des Unterrichts eingesetzten Materialien vorgestellt. Der Blick fällt dabei auf das themengeleitete Wortmaterial, welches sich inhaltlich auf die verwendeten Song- und Raptexte beziehen lässt. Weiter werden die ausgewählten Songs und Raps charakterisiert und als didaktische Konzeptionen präsentiert. Ein zusätzlicher Blick richtet sich auf die eingesetzten Arbeitsbögen und Bildkarten, welche vor allem zur Einführung und Semantisierung der themengeleiteten Vokabeln Verwendung finden.

Im Sinne der Transparenz folgt eine Deskription von Untersuchungsfeld und Untersuchungsplan mit Blick auf den schulischen Rahmen und die Untersuchungsgruppen. Dem anschließend lege ich den Aufbau der geplanten Untersuchungsstunden dar. Durch diese ausführliche Präsentation können die Forschungsergebnisse in Bezug zur Individualität und Heterogenität der schulischen Bedingungen gesetzt werden.

Kapitel 6 stellt die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vor. Dabei werden die Resultate der Übersetzungstests, einschließlich Abschluss- und Transfertest, der beiden Gruppen dargelegt und verglichen. Um den Blick auf die bisherigen Ergebnisse zu schärfen, komme ich nun aus dem Feld heraus, und wende mich den Einzelfällen zu. Hier folgt die Darstellung von jeweils drei Schülern der beiden Untersuchungsgruppen, welche sich unterschiedlichen Leistungsniveaus (hoch, mittel, niedrig) zuordnen lassen, aus individualisierter Perspektive. Besonders herausgehoben werden schließlich auch zwei Schüler des niedrigen Leistungsniveaus, die sich in einer Integrationsmaßnahme aufgrund einer Lernbehinderung und sozial-emotionalen Störung an der Grundschule befanden. Es gilt an dieser Stelle deutlich zu machen, dass die Daten des Forschungstagebuchs nicht gesondert präsentiert, sondern durchgehend in den Auswertungsprozess als stützende oder widerlegende Daten eingebunden werden. Weiter soll betont werden, dass die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengröße keine Allgemeingültigkeit besitzen, sondern sich auf das definierte Untersuchungsfeld beziehen. Das gilt auch für die aufgeführten Erkenntnisse und Bewertungen.

Im nun folgenden **Kapitel 7** werden im Sinne von Action Research aus den gesammelten Daten Hypothesen generiert, die Grundlage für weitere qualitative oder quanti-

tative Forschungen sein können. Diese Ergebnisse werden schließlich zusammenfassend dargelegt.

In den sich anschließenden **Reflexionen eines Praktikers** werden die Methodik der Forschung und die Rolle der forschenden Lehrkraft reflektiert. Dabei gilt es vor allem den Wandel meiner Sichtweise auf fachdidaktisches Rezeptwissen und Postulate darzulegen und sich für eine veränderte Lehrerbildung auszusprechen, in der angehende Lehrerinnen und Lehrer frühzeitig zu forschenden Lehrkräften werden. Bevor die Arbeit mit der Schlussbetrachtung endet, werden im Sinne einer unterrichtsnahen Perspektive didaktisch-methodische Konsequenzen aus den gewonnenen Ergebnissen gezogen.

Der **Anhang** dieser Dissertation dokumentiert die Resultate und das verwendete Material, soweit dies noch nicht innerhalb der Arbeit geschehen ist. Da sich das verwendete Unterrichtsmaterial für alle Einheiten konzeptionell gleicht, werden exemplarisch die Arbeitsbögen aus dem Unterricht zur Einheit 6 „Detectives&Secrets“ angeführt.

Bei Interesse kann beim Verfasser dieser Arbeit auch das übrige Material angefordert werden.

In dieser Arbeit werden folgende **Abkürzungen** verwendet:

EU: Englischunterricht

AR: Action Research

LN: Leistungsniveau

I-Kind/I-Schüler: Integrationsschüler

L.: Lehrer/Lehrkraft

k.A.: keine Angabe

r: richtige Antwort

f: falsche Antwort

S: Schüler

TZI: Themenzentrierte Interaktion

TPR: Total physical response

PS: Popsong

LPG: Lehrplan für die bayerische Grundschule

DEF: Didaktisch-methodische Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule des Landes Niedersachsen

REG: Rahmenplan für Englisch in der Grundschule der Hansestadt Hamburg

RPE: Rahmenplan für die Primarstufe des Landes Bremen

UZG: Ultra-Kurzzeitgedächtnis

KZG: Kurzzeitgedächtnis

LZG: Langzeitgedächtnis

ABs: Arbeitsbögen

2 Fachdidaktik: Fremdsprachen- lernen in der Grundschule

Da die Studie dieser Arbeit im Rahmen des Englischunterrichts der Grundschule durchgeführt werden wird, beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Frage, welche Unterrichtsmodelle aus didaktischer Sicht für diese Lernstufe empfohlen, bzw. diskutiert werden. Existieren einheitliche didaktisch-methodische Ansätze, die Lehrkräften Auskunft zu Lehr- und Lernzielen des frühen Englischunterrichts geben?

Weiterhin wird dargelegt, wie methodische Konzepte zu einem ganzheitlichen Unterricht aussehen und welche Grundfertigkeiten Inhalt des frühen Englischunterrichts sein sollten. Auch gilt es zu klären, wie die von der forschenden Lehrkraft im Rahmen der Untersuchung eingesetzten Lehr- und Lernformen verwendet werden und wie sich diese charakterisieren. Da das Hauptinteresse auf dem Einsatz von Songs und Raps im frühen Englischunterricht liegt, wird aufgezeigt, welche didaktische Diskussion um dieses Medium geführt wird und unter welchen Prämissen Songs und Raps Erwähnung in den für den schulischen Unterricht relevanten Lehrplänen, in empirischen Forschungen und fachdidaktischen Veröffentlichungen finden. Wenn Songs und Raps eine motivierende Methode zum Aufbau und zur Sicherung von Wortschatz sein können, soll letztlich die Frage geklärt werden, wie sich Wortschatzarbeit definiert, nach welchen Kriterien Vokabular ausgewählt und eingeführt werden sollte und wie sich eine für die Grundschularbeit angemessene Leistungsermittlung und Bewertung darstellt.

2.1 Modelle und methodische Konzepte

Neben bildungspolitischen Grundsätzen werden heute in fachdidaktischen Kreisen ebenso konzeptionelle Ansätze des frühen Fremdsprachenunterrichts diskutiert.⁴ Es stellt sich dabei die Frage nach den Zielsetzungen und den Unterrichtsmodellen für das frühe

⁴ Für einen historischen Überblick mit bildungspolitischer Diskussion zur Entwicklung des frühen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland siehe bei Beckmann 2006.

fremdsprachliche Lernen. Wie Christ (2003:451-452) betont, besteht bis dato kein Konsens über eine Konzeption, so dass in den Lehrplänen, bzw. Empfehlungen mehrheitlich drei Konzepte miteinander konkurrieren: *Begegnung mit Sprache(n)*, *sprachbezogenes Curriculum* und *Lernen in zwei Sprachen*.⁵

Begegnung mit Sprachen vollzieht sich vor allem durch eine sprachbezogene und sozialpädagogische Komponente. Zielsetzung ist es, junge Lerner auf Sprachen und ihre Erscheinungsformen aufmerksam zu machen (mündlicher Bereich). Hierbei steht vor allem die Begegnung mit anderen Sprachen der näheren Umgebung, etwa bei kultureller Vielfalt in der Klassengemeinschaft (Förderung der sozialen Integration) oder im Rahmen des Nachbarsprachenunterrichts⁶, im Mittelpunkt. Dabei wird die Fremdsprache integrativ umgesetzt und nicht als eigenes Fach unterrichtet (Brusch 2000a:39).

Das *sprachbezogene Curriculum* legt seinen Fokus ebenso auf den mündlichen Sprachgebrauch und geht von dem Grundsatz aus, dass Schüler vor dem Eintritt in die Sekundarstufe I bereits eine Grundlage an fremdsprachlichen Lexemen und Strukturen beherrschen sollten, um später schneller im Lernprozess fortfahren zu können. Problematisch sind hierbei allerdings die inhaltlichen Differenzen zwischen dem Primarbereich und der weiterführenden Schule, da das Curriculum der Grundschule seinen Schwerpunkt auf den mündlichen Sprachgebrauch mit Handlungsorientierung und ganzheitlichen Methoden setzt. Grammatik und Orthografie stehen nicht im Zentrum des Interesses. Brusch (2000a:40) fordert daher eine Übernahme ganzheitlicher, musischer und spielerischer Methoden der Sprachvermittlung aus der Primarstufe in den Unterricht der fünften und sechsten Klassen. „Die traditionell starke grammatikalische Orientierung des Englischunterrichts in den Klassen 5 und 6 muss nicht aufgegeben, aber erheblich reduziert werden“ (Brusch 2000a:40).

Beim *Lernen in zwei Sprachen* stellt sich das gesamte Curriculum in den Dienst des Fremdsprachenlernens. Nach Klippel (2000) wird Sprache durch diese Immersion, dem völligen Eintauchen in die fremde Sprachwelt, nicht nur Lerngegenstand, sondern in erster Linie Kommunikationsmittel. „Lehrerinnen und Lehrer sowie Kinder benutzen also die fremde Sprache, um etwas anderes zu erarbeiten, und nicht nur, um die Sprache selbst zu üben“ (Klippel 2000:13). Sie betont weiter, dass die fachdidaktische und bildungspolitische Diskussion einen breiten Raum einnimmt und energisch geführt wird. Hierbei werden allzu oft die Unterschiede möglicher Modelle herausgestellt (ebd.). Wie

⁵ Siehe zu Konzepten für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule auch bei Brusch 1993.

⁶ Hier wäre z.B. der Französischunterricht in Baden zu nennen, dem Nachbarland des Elsass. Der grenzübergreifende Charakter dieses Unterrichts besteht vor allem darin, Schulpartnerschaften zwischen Deutschland und Frankreich zu fördern und interkulturelles Lernen zu unterstützen (Klippel 2000:12).

Weskamp (2003:39) aber festhält, sind bei allen Konzeptionen immer auch Mischformen denkbar. Es handelt sich also oftmals um fließende Übergänge, wobei bilinguale und immersive Ansätze erfolgreicher sind, als fremdsprachlicher Unterricht alleine.

Für Grundschullehrerinnen und -lehrer, die eine fremde Sprache unterrichten wollen oder sollen, erscheint es jedoch viel wichtiger, die Gemeinsamkeiten aller Ansätze in den Mittelpunkt zu stellen und zu zeigen, welche vielfältigen Möglichkeiten bestehen, Grundschulkindern eine fremde Sprache didaktisch sinnvoll und methodisch abwechslungsreich zu vermitteln (Klippel 2000:13).

Die Vorstellung von einem steuerbaren Sprachenlernen, bei dem alle Lernenden an einem Punkt Null beginnen und deshalb im Unterricht von homogenen Lernvoraussetzungen auszugehen ist, wurde von Seiten der Spracherwerbsforschung längst ausreichend widerlegt. Sprache ist nach Bleyhl (2000:7) nicht linear lernbar. Vielmehr ist von einem dynamischen, kommunikationsbezogenen Prozess auszugehen, der nicht steuerbar und von außen beobachtbar ist. Lerner einer fremden Sprache brauchen vielfältigen und bedeutsamen Input, um fremdsprachliche Kompetenzen zu entwickeln. Dafür ist ein methodisch vielseitiger Unterricht mit einer reichen Lernumgebung notwendig (siehe auch bei Brusch 2000a:41).

Wie Klippel (2000:22) anführt, ist das Leitziel jeglichen Fremdsprachenunterrichts die Fähigkeit, die fremde Sprache in kommunikativen Situationen verwenden zu können. Vier Grundfertigkeiten leiten sich aus diesem Ansatz ab:

Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Im Primarbereich stehen zu Beginn des Lernprozesses vor allem das Hörverstehen und Sprechen im Mittelpunkt. Die fremdsprachliche Bezugsperson unterstützt durch sprachlichen Input, Mimik, Gestik und sonstige nonverbale Kommunikationsmittel. Möglichen Sprechhemmungen kann durch Chorsprechen und Singen begegnet werden.

Lesen wird im Grundschul-Englischunterricht noch nicht systematisch geübt und nimmt zunächst eine stützende Funktion im Lernprozess ein. Auch das Schreiben tritt erst allmählich hinzu, sollte aber im Sinne der Schülerorientierung berücksichtigt werden, damit Kinder, die das eigene Schriftbild und das Schreiben als Lernhilfe benötigen, nicht unter einer ausschließlich mündlich orientierten Unterrichtsarbeit leiden (Klippel 2000:23).

Auch für Decke-Cornill (2007) gehört die Schrift zu einer reichen Lernumgebung im fremdsprachlichen Grundschulunterricht, da sie dazu beitragen kann, Vorerfahrungen zu nutzen, Erschließungsstrategien zu entwickeln, semantische und morphosyntaktische

Hypothesenbildung voranzutreiben und das Nachdenken und Wissen über Sprache zu fördern.⁷

Die angeführten Grundfertigkeiten sollten aus fachdidaktischer Sicht handlungsorientiert und ganzheitlich geübt werden. Laut Christ (2003:451-452) gilt es uns dabei bewusst zu machen, dass wir es im Unterricht mit einer Vielzahl von Lernvoraussetzungen zu tun haben, die durch eine persönliche Spracherwerbsbiografie und Begabung der Kinder geprägt ist. Deshalb ist es für die methodische Umsetzung der oben angeführten Konzepte relevant, einen umfangreichen, verständlichen, kindgemäßen und spielerischen Sprachinput bereit zu stellen. Insbesondere:

[...] häufige Wiederholung und Wiederaufnahme des Gelernten, häufiger Phasenwechsel im Lernprozess, Sicherung des Gelernten vor allem in nicht-abstrakter Form - visuell, motorisch, situationell, in umfangreichen Dossiers mit Bildern, Zeichnungen, Texten, mündliche (z.B. szenische) Präsentation des Gelernten und - nach entsprechendem Lernfortschritt - schriftliche Produktionen der Kinder [...] (Christ 2003:451-452)

sollten charakteristisch für den frühen Fremdsprachenunterricht werden. Als wichtige Bestandteile eines solchen Englischunterrichts gelten das Lernen mit Bewegung, das spielerische Lernen, das Lernen mit Musik und das Lernen mit Geschichten (Klippel 2000:27).⁸ Nach Bach/Timm (1996) charakterisiert sich *Handlungsorientierung* dadurch, dass sich (a) das sprachliche Handeln der Schüler auf zwei Bereiche bezieht: die Schulsituation selbst und die außer- bzw. nachschulische Situation. Weiter sollten (b) Aufgabenstellungen, die für die Schüler nicht mit Alltagserfahrungen in Verbindung stehen, möglichst sinnvoll gestaltet werden (z.B. im Spiel). Die Fremdsprache muss (c) so oft wie möglich als ein Instrument sprachlichen Handelns begriffen werden und (d) Aufgabenstellungen mentale Verarbeitungsaktivitäten und Lernstrategien fördern. Zusätzlich hilft der Unterricht den Schülern (e) Selbstvertrauen, Experimentierfreude und Risikobereitschaft zu entwickeln und spricht die (f) gesamte Persönlichkeit der Lerner an, was ihn an das Konzept der Ganzheitlichkeit bindet (Bach/Timm 1996:13-14). Mit Bezug auf die Ganzheitlichkeit⁹ im Unterricht fordert Hilbert Meyer vor allem

⁷ Sie bezieht sich hierbei auch auf die Darstellungen von Reichart-Wallrabenstein (2003), die im Rahmen einer Dissertation das Thema *Kind und Schriftlichkeit im frühen Englischunterricht* anhand von Fallbeispielen untersucht hat.

⁸ Siehe auch bei Decke-Cornill 2007.

⁹ Es gilt festzuhalten, dass eine Englischmethodik zum primären Fremdsprachenlernen, die grundlegende Aussagen zu einem ganzheitlichen Lernen vereint, nicht existiert. Vielmehr gibt es eine Vielzahl von Ansätzen, die je nach Schwerpunkt ihre Inhalte ausrichten. Für einen Überblick zur Diskussion siehe bei Timm 1995. Auch existieren weiterhin kritische Stimmen zum Konzept der Ganzheitlichkeit. Hier wären z.B. die Darlegungen von Duncker/Popp (1997) zu nennen, die den Begriff für pädagogisch unbrauchbar und verhängnisvoll halten. Duncker/Popp (ebd.) plädieren in diesem Zusammenhang eher zum Begriff der Vernetzung. Das Bild eines Netzes macht hierbei deutlich, dass es keine Ganzheit ist, die beim Lernprozess erkannt wird, sondern dass es die Strukturen sind, die wie *rote Fäden* Beziehungen erkennbar machen. Trotz dieser

ein Lehren und Lernen „mit Kopf, Herz, Händen und allen Sinnen“ (Meyer 1987:14). Der Mensch wird demnach als eine Einheit aus Körper, Sinneswahrnehmung, Gefühlen, Denken und Handeln gesehen. Löffler (1996) untermauert den Begriff des *ganzheitlichen Lernens* vor allem durch die Modelle der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und der Interhemisphärischen Interaktion¹⁰.

Bei der TZI stehen vor allem vier Faktoren im Mittelpunkt des Interesses: die Einzelperson (Ich), die Gruppeninteraktion (Wir), die Aufgabe/das Thema (Es) und das Umfeld (Globe). Durch eine gleichgewichtige Betrachtung der Elemente entsteht eine dynamische Balance. Geht das Gleichgewicht verloren durch eine zu einseitige Betonung eines dieser Elemente, muss dieses durch den Leiter (z.B. Lehrer) wahrgenommen und ausgeglichen werden. Nur dann kann ein effektiver Lernprozess weitergehen. Im Fremdsprachenunterricht sollten sich deshalb vor allem spielerische oder projektorientierte Lernformen auf das TZI - Modell beziehen und so eine lebendige Wechselwirkung zwischen Einzelschüler, Lerngruppe und Stoff herstellen (siehe Ausführungen bei Löffler 1996).

Das zweite Modell der Interhemisphärischen Interaktion beruht auf Annahmen der neurobiologischen Forschung, die den beiden Hirnhälften des Menschen (Hemisphären) unterschiedliche Fähigkeiten und Verarbeitungsmechanismen zuschreibt. Beide Hirnhälften sind allerdings verbunden und stehen im ständigen Austausch miteinander. Bislang vertrat man die Ansicht, dass die linke Hemisphäre für das analytisch-logische Denken und die rechte Hirnhälfte für die ganzheitliche Geistestätigkeit, die sinnliche Wahrnehmung und das gefühlsmäßige Erkennen zuständig seien.¹¹ Wie Löffler (1996) weiter ausführt, sind die Erziehungsideale unserer westlichen Gesellschaft stark an linkshemisphärische Eigenschaften wie Intelligenz, Gebrauch von Sprache und logisch-rationales Denken gebunden.

Diejenigen Fähigkeiten jedoch, die uns Einsicht und Verbindung zu unserer Innenwelt vermitteln, wie Intuition, gefühlsmäßiges Erfassen, seelisches Erleben und kreatives Verhalten, stehen eher im Schatten und werden geringerer bewertet (Löffler 1996:53).

kritischen Betrachtungsweise soll der Begriff der „Ganzheitlichkeit“ im Rahmen dieser Arbeit weiter Verwendung finden, da er in schulalltägliche Situationen von Lehrkräften gebraucht und auch innerhalb der didaktischen Diskussion weiterhin verwendet wird.

¹⁰ Wie sie anführt, ist keines der beiden Modelle vorrangig im pädagogischen oder im sprachdidaktischen Raum entstanden. Auch entstammen beide Ansätze nicht der Unterrichtsforschung und gehen von didaktischen Hypothesen aus. Das erste Modell leitet sich aus dem humanistisch-holistischen Bild von der Ganzheit des Menschen ab. Das zweite Modell ist von naturwissenschaftlich-medizinischen Erkenntnissen geprägt.

¹¹ Näheres zu aktuellen Darstellungen der Neurophysiologie, zu Lokalisationstheorien, bzw. holistischen Ansätzen unter Punkt 3.1 dieser Arbeit.

Im Sinne des ganzheitlichen Lernens wird es notwendig, die Fähigkeiten beider Hemisphären zu nutzen und ein Zusammenspiel zu fördern. So lassen sich aus dem hirnpfysiologisch orientierten Modell ganzheitlichen Lernens didaktische Prinzipien ableiten, die rechtshemisphärische Funktionen (bildhaftes Gedächtnis, Gefühle, Intuition), sensorische Aspekte (Mimik, Gestik, Motorik) und die Förderung der Körper- und Sinneswahrnehmung in den Lernprozess mit einbinden.

Abschließend stellt sich die Frage nach methodischen Bausteinen, die im frühen Englischunterricht hilfreich sind, die angeführten Inhalte eines handlungsorientierten und ganzheitlichen, vernetzten Ansatzes zu fördern. Decke-Cornill (2007) sieht in einem förderlichen Lernmilieu vor allem eine sprachlich und spracherwerbsdiagnostisch kompetente Lehrperson, die Geschichten, Bücher, Lieder und Sketche in den frühen Englischunterricht einbettet. Weiter sollten auditive Medien, die Integration von Sprache und Bewegung (TPR), die Arbeit in Kleingruppen und Gelegenheiten sich über sprachliche und kulturelle Einsichten zu verständigen, unter Einbezug aller in den Lerngruppen vertretenen Sprachen, nicht fehlen.

2.1.1 Ausgewählte Lehr- und Lernformen

Im nun folgenden Abschnitt sollen ausgewählte Lehr- und Lernformen inhaltlich näher dargestellt werden, wie sie sich, auch aus Sicht des Autors als Praktiker, mit den Vorstellungen eines ganzheitlichen, handlungsorientierten Unterrichts vereinbaren lassen. Diese sind Bestandteil des alltäglichen Englischunterrichts des Verfassers dieser Arbeit und daher auch relevante Planungsmomente des Unterrichts innerhalb des Forschungszeitraumes.

Storytelling

Geschichten sind für das frühe Fremdsprachenlernen außerordentlich wichtig. Durch Storytelling erfahren die Kinder die fremde Sprache in einem Sinnzusammenhang, durch den sie auch die Bedeutung von unbekanntem Wörtern erschließen können. Breitzkreuz (1995:50) betont, dass im Zuge des ganzheitlichen Unterrichts das Erzählen von Geschichten dem kindgemäßen Zuhören und Erfassen zugute kommt und dass das emotionale und imaginative Potential der Fremdsprachenlerner angesprochen wird. Nach Piepho ist Storytelling „[...] extensive meaningful comprehensible input“ (1992:87)¹² und damit eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Spracherwerb. Für Brewster/

¹² Näheres unter Punkt 3.4.1 dieser Arbeit.

Ellis (2003) haben *stories* im frühen Fremdsprachenunterricht eine motivationale Wirkung auf den Schüler, was zur Bereitschaft führt, die Fremdsprache intensiver zu erlernen. Weiter wirken sich Geschichten Fantasie anregend aus und entwickeln kreative Fähigkeiten. Neben diesen Aspekten bietet Storytelling der Lehrkraft die Möglichkeit, wichtige Vokabeln und sprachliche Strukturen einzuführen, die über den rezeptiven Wortschatz schließlich in den aktiven Sprachgebrauch übergehen können. Ebenso werden durch Geschichten Sprachrhythmus, Intonation und Aussprache der Fremdsprache trainiert, sofern die Kinder aktiv in das Storytelling mit eingebunden werden. „Learning English through stories can lay the foundation for secondary school in terms of learning basic language functions and structures, vocabulary and language-learning skills“ (Brewster/Ellis 2003:187). Um einen erfolgreichen Einsatz von Geschichten im Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten, gilt es, als Lehrkraft wichtige Punkte zu beachten. Demnach sollte die verwendete Geschichte aus einer authentischen Sprache bestehen, einen kindgemäßen Inhalt vorweisen (child-centred context), der interessant ist und motivierend wirkt, sowie die Möglichkeit bieten, sich auf andere Gebiete des Curriculum zu beziehen (Brewster/Ellis 2003:192-193).

Ebenso entscheidend ist die Art und Weise der Präsentation. Geschichten können mündlich oder mithilfe von Medien (Kassette, CD) dargeboten werden. Letzteres hat den Vorteil, dass es sich häufig um Aufnahmen von Muttersprachlern handelt und die Sprache deshalb authentisch ist. Ersteres lässt allerdings mehr Raum für Pausen, um Fragen zu stellen (What do you think is going to happen next?), um die Schüler aktiv mit einzubinden (z.B. durch Bewegung im Sinne von TPR), um schwierige Textstellen zu erläutern und um neue Vokabeln oder Strukturen zu wiederholen (z.B. durch lautes Mitsprechen im Chor). Allerdings sollten bei der mündlichen Präsentation der Lehrkraft auf saubere Aussprache, sichere Textbeherrschung und Variation in der Betonung und Dynamik geachtet werden.

Klippel (2000:159-161) fasst für einen erfolgreichen Einsatz folgende Aspekte für das Storytelling zusammen:

Aussuchen der Geschichte: Erzähler sollten sich mit dem Inhalt identifizieren und die Geschichte mögen, da sonst keine motivierende Darbietung gewährleistet ist.

Verändern der Geschichte: Mögliche Textpassagen oder Rollenbilder, die nicht mehr zeitgemäß sind, müssen modifiziert werden, um die Story an den Zuhörer und dessen Vorstellungen anzupassen. Die Geschichte sollte inhaltlich und sprachlich für die Altersgruppe verständlich sein und einen Sprachzuwachs verursachen.

Vorbereitung: Die Lehrkraft sollte die Geschichte erzählen und nicht nur vorlesen. Dafür muss sie wichtige Textpassagen und Handlungsstränge kennen und mit Dialogsituationen vertraut sein. Vor allem Mimik/Gestik und Stimmführung lassen sich trainieren, indem man im Vorfeld die Geschichte mehrfach liest und einübt. Lehrkräfte sollten die Geschichte nicht einfach präsentieren, sondern einen passenden Rahmen schaffen. Dafür können Stuhl- oder Sitzkreise als Rituale eingeführt werden und Regeln eine störungsfreie Umsetzung gewährleisten.

Ein klarer Anfang und ein starker Abgang: Wichtig ist, dass die ersten Sätze der Geschichte klar und packend sind und die Lerner in die Handlung „hineinziehen“. Nicht weniger bedeutend ist ein klarer Schluss-Satz, der die Kinder wieder „hinausführt“.

Interaktion mit dem Publikum: Ein Zusammenspiel zwischen Erzähler und Zuhörer führt zu einem nachhaltigen Lernen. Dafür sollten das Tempo angepasst und wichtige Handlungsstränge wiederholt werden, um zu gewährleisten, dass alle Kinder folgen können. Geschichten lassen sich auch gemeinsam mit den Schülern entwickeln (thematic webbing)¹³ oder wiederkehrende Aussagen durch Gesten und Geräusche seitens der Zuhörer begleiten.

Stimme des Erzählers: Die Stimme ist das wichtigste Requisit des Erzählers. Es sollte gezielt trainiert werden, Gefühle und Stimmungen auszudrücken. Ebenso ist auf eine fehlerfreie Aussprache zu achten.

Piepho (1995:87) schlägt vor, Texte auf Kassette (oder CD) zunächst nicht einzusetzen, sondern erst als Mittel zur Wiederholung. Um bei unbekanntem Geschichten die Erschließung neuer Vokabeln und Strukturen zu erleichtern, sollten Realien, Bilder/Illustrationen, Klangeffekte oder Mimik/Gestik zum Einsatz kommen. Verschiedene Aktivitäten zur Sicherung des Wortschatzes und des Inhalts der Geschichte, sollten dem Storytelling folgen. Das kann z.B. durch Zeichnen oder Malen von Handlungssträngen (Comics) oder Charakteren der Geschichte, durch das Anfertigen von picture dictionaries¹⁴ oder durch den Einsatz von Liedern geschehen. „Very often, the themes developed in stories are to be found in various songs and rhymes.“ (Brewster/Ellis 2003:202)

¹³ Siehe bei Piepho´s corner unter:

<http://www.grundschulenrw.de/angebote/egs/info/piepho/storytelling.html> (17.9.2006).

¹⁴ Unter picture dictionary verstehen Brewster/Ellis (2003:202) die Anfertigung eines Wörterbuches, das aus wichtigen Vokabeln der Geschichte besteht. Diese können durch Malen oder Bilder aus Zeitschriften illustriert werden. Dabei besteht die Möglichkeit, die neuen Wörter nach dem Alphabet oder thematisch zu kategorisieren.

Schrift und Lesen

Traditionell existiert im fremdsprachlichen Anfangsunterricht eine Stufung der Fertigkeiten. Diese lässt sich grob durch die Abfolge *Hören - Sprechen - Lesen - Schreiben* darstellen. Es existiert also eine Dominanz von Hören und Sprechen, das so genannte Primat des Mündlichen (siehe bei Weskamp 2003:92).

Ausgangspunkt der Diskussion um Schrift und Lesen im frühen Fremdsprachenunterricht ist die Feststellung, dass Schreiben und Lesen vor dem Hintergrund bereits in der Muttersprache in unterschiedlichem Maße weit entwickelten Kompetenzen erfolgt.¹⁵ Hauptkritikpunkt hinsichtlich eines intensiven Einsatzes von Lesen und Schrift im frühen Unterricht sind die vorhandenen sprachlichen Defizite der noch teilweise unbekannt Fremdsprache. Lesen und Schreiben erfolgt also nicht vor dem Hintergrund einer ausgebauten mündlichen Sprachkompetenz wie in der jeweiligen Muttersprache. Das birgt die Gefahr einer Interferenz zwischen L1 und Fremdsprache, sowie einer starken Beanspruchung der Gedächtnisleistung. Zwangsläufig führt dieses zu einem verlangsamten Lese- und Schreibprozess, da fremdsprachliche Begriffe oft Wort für Wort erlesen oder übersetzt werden (Barnett 1989:54, Lutjeharms 1994:60).

Auch auf die Lernmotivation der Schüler kann sich dieser Zustand negativ auswirken und damit zu weiteren Misserfolgen führen.¹⁶

Es existieren ebenso Darstellungen, die eine Integration von Lesen und Schrift in den frühen Fremdsprachenunterricht nicht von vorneherein ausschließen. So führt Brekmp (1994) an:

Da die Grundschüler mit Begriffen der englischen Sprache konfrontiert werden (Spielsachen, Kleidung, Nahrungsmittel usw.), kann und soll eine Begegnung mit der Schrift nicht unterdrückt werden (Brekmp 1994:86).

Für Brekmp (ebd.) ist Schriftlichkeit zwar nicht Lernziel des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts, trotzdem kann sie eine unterstützende Funktion hinsichtlich des Einprägens englischer Begriffe einnehmen. Dabei wird es wichtig, auf mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Fremdsprache und Muttersprache bereits früh hinzuweisen. So spricht sich Eriksson (1997:271) für ein bewusstes Kontrastieren von Mutter- und Fremdsprache aus.¹⁷

¹⁵ Hier sei besonders auf Probleme von Grundschulern hingewiesen, die noch mangelnde Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen. Lerner hingegen, die in ihrer Muttersprache die Regularitäten der Verschriftung kennengelernt haben und die Fertigkeiten gut ausgebildet haben, weisen nach Portmann (1991:196) weniger Probleme mit den Bereichen der Fremdsprache vor.

¹⁶ Siehe auch bei Reichart-Wallrabenstein 2001:113.

¹⁷ Böttger (2005) ist der Meinung, dass ein Vorenthalten des Schriftbildes bei Kindern mit Bezug auf orthografische Unterschiede zwischen Fremdsprache und Muttersprache zu Problemen führt.

Maier (1991) formuliert für das Lernziel Lesefertigkeit: „Das Kind soll lernen, bekannte Wörter und Texte mitzulesen sowie bekannte Wörter und (kurze) Sätze abzulesen“ (Maier 1991:145) und für die Schreibfertigkeit: „Das Kind soll lernen, bekannte Wörter und (kurze) Sätze abzuschreiben“ (ebd.). Dabei hält er für beide Aussagen fest, dass diese erst ein (halbes) Jahr nach Beginn der rein mündlichen Fremdsprachenvermittlung in Angriff genommen werden sollen.¹⁸

Laut Böttger (2005:58) ist eine Integration der Fertigkeiten Schreiben und Lesen dem Hörverstehen und elementaren Sprechen nachzuordnen. Dabei lassen sich Schreiben und Lesen in imitative, reproduktive und freie Prozesse einteilen, wobei die Imitation und Reproduktion von zuvor mündlich eingeführtem Wortmaterial für den Englischunterricht an Grundschulen relevant sind. Als bewährte Praxisvorschläge nennt er z.B. das Beschriften von Gegenständen, Schreiben von Grußkarten oder das Ergänzen von ganz einfachen Texten und Lücken (gap-filling) im reproduktiven Bereich. Bruschi (2000a:41) misst dem Lesen eine große Bedeutung für die Fremdsprachenaneignung zu, da es sich dabei um einen individuellen, nicht linearen und kreativen Konstruktionsprozess handelt.¹⁹ So empfiehlt er das regelmäßige (Vor-)Lesen von englischen Kinderbüchern im Unterricht und die Einrichtung von Klassenbibliotheken zur Verwendung ab der ersten Englischstunde. Klippel (2000:107f) schlägt zur Förderung des Lesens den Einsatz von Wörter- und Textbanken (z.B. mit Karteikarten) vor, überfliegendes und suchendes Lesen (skimming/scanning) anhand von kurzen Beschreibungen und Geschichten zu üben und Wortbilder für die Erschließung neuer Wortbedeutungen einzusetzen. Letzteres stellt auch ein spielerisches Umgehen mit Sprache dar.²⁰

Spiele

„Spielerisches Lernen ist eine den Kindern im Grundschulalter gemäße Form des Wissenserwerbs und der Könnensentwicklung“ (Klippel 2000:129). Spiele zeichnen sich vor allem durch ein hohes Maß an Handlungsorientierung und Kontextbezogenheit aus.

Es besteht die Gefahr, dass sich Kinder nach ihrer Vorstellung ein eigenes Schriftbild kreieren, was nur mühevoll in weiterführenden Schulen zu korrigieren ist (Böttger 2005:58).

¹⁸ Reichart-Wallrabenstein steht den dargestellten Überlegungen mit kritischen Fragen gegenüber. Für sie reduziert sich hier Lesen aus lernpsychologischer Sicht auf eine reproduktive Tätigkeit, bei der es vornehmlich um das Einprägen von Wortbildern geht. So stellt sie einen alternativen Ansatz (Das Lernarrangement *Geschichtenforscher* oder die Lesekonferenz) zur Diskussion, der Lesen im frühen Englischunterricht als eine aktive Konstruktionsleistung, als eine selbstgesteuerte Suche nach Bedeutungen vorstellt (siehe Weiteres dazu bei Reichart-Wallrabenstein 2001:116-126).

¹⁹ Siehe dazu auch unter 2.3.3.

²⁰ Weitere Praxisbeispiele bei Klippel 2000, Bremkamp 1994 und Phillips 1993.

Eine besondere Form stellt das didaktische Spiel, das Lernspiel dar. Es ist in der Regel vom freien Spiel des Alltags abzugrenzen.²¹

Spiele lassen sich in *competitive games* und *cooperative games* unterteilen. Brewster/Gail führen diesbezüglich an:

Some games are competitive, with teams or individuals working towards being the „winner“. Other games are cooperative, where teams or pairs work together to achieve a common goal, such as drawing a picture or solving a puzzle (Brewster/Gail 2002:173).

Bezüglich des Spracherwerbs sieht Alig (1994:51) im Spiel ein indirektes, eher unbewusstes Lernen. Sprache wird dadurch quasi nebenher erworben. Spielende Kinder konzentrieren sich dabei nicht auf die Sprache an sich, sondern auf das, was sie ganzheitlich tun. Für Klippel (2000:129) wirken Lernspiele im Fremdsprachenunterricht vor allem motivierend. Und auch sie ist der Auffassung, dass Kinder, während sie mit Freude versuchen das Spielziel zu erreichen, die fremde Sprache unbewusst während des Spielprozesses üben. Im schulischen Rahmen wird das Spiel in unterschiedliche Beziehungen zum Lernen gesetzt. Funktionell lassen sich dabei drei Bestimmungen unterscheiden²²:

A: Spiel als Gegenkonzept zum Lernen und Arbeiten

B: Spiel als Mittel zum Üben und zur Festigung

C: Spiel als Grundkonzept des Unterrichts.

In der ersten Bestimmung werden Spielen und Lernen oder Arbeiten als gegensätzliche Inhalte formuliert. Hellwig (1995:52) betrachtet Arbeit als das pädagogische Gegenmoment zum Spiel. Spielen in Verbindung mit Arbeit ist demnach immer leistungsbezogen und deshalb nicht adäquat für den frühen Fremdsprachenunterricht. Alig (1994) hingegen scheint Hellwig zu widersprechen, wenn sie mit Bezug auf das frühkindliche Sprachenlernen sagt: „Wir sind nicht bewußt mit der Sprache umgegangen, vielmehr haben wir uns bewußt konzentriert auf die *Arbeit*: *Arbeit* das war damals unser Spielen. Spiel und Arbeit sind somit im Idealfall identisch“ (Alig 1994:51).

Doyé (1993) führt an, dass Spielen nicht die einzige Lernart bleiben sollte. Es ist weiterhin wichtig, auch jungen Kinder schon das Arbeiten zu lehren (Doyé 1993:66). Spielen wird hier also als eine vorwiegend lustbetonte und freudvolle Handlung verstanden, während Lernen mit Anstrengung und Arbeit in Verbindung gebracht wird.

²¹ Die Inhalte des freien Spiels sollen in diesem Zusammenhang nicht näher erläutert werden. Siehe dazu und zur Rolle des Spiels für die kindliche Entwicklung z.B. bei Oerter 1995, Einsiedler 1997.

²² Wenn nicht anderweitig gekennzeichnet, stützen sich die Ausführungen auf Reichart-Wallrabenstein (2003).

Bei der zweiten Bestimmung steht das Spiel als Lernspiel im Mittelpunkt der Betrachtung. Es bietet in dieser Funktion die Möglichkeit, sprachliche Mittel zu üben, zu wiederholen, zu festigen und in kommunikativen Situationen anzuwenden. Brewster/Gail (2002) betonen u.a. folgende Vorteile des Einsatzes von Spielen im Unterricht:

They provide hidden practice of specific language patterns, vocabulary and pronunciation. They can help to improve attention span, concentration, memory, listening skills and reading skills. They can help reveal areas of weakness and the need for further language (Brewster/Gail 2002:173).

Die Gefahr beim Lernspiel liegt in einer Trennung von Lernziel und Spielziel. Fallen diese nicht zusammen, besteht die Gefahr, dass das Spiel zu einem Pseudospiel verkommt, „in dem reines Lernpensum pseudo-spielerisch verpackt wird“ (Rück 1991:13). In diesem Fall stehen die für das Spiel wichtigen Merkmale des Subjektbezugs und der Zweckfreiheit nicht mehr im Mittelpunkt. Sie weichen einer funktionalisierten, dem Lernziel verordneten Anwendung, in der die Kinder weder als Subjekte noch als Spielakteure gefordert werden.

In der dritten Bestimmung ist das Spiel mehr als eine unterrichtliche Methodik. Es ist vielmehr Basis des gesamten Unterrichts und durchdringt diesen mit diversen Spiel- und Handlungselementen. Spiele sollten demnach mehr als eine Anwendung von Lernstoff sein. So ließe sich auch die Vermittlung von Sachverhalten durch die Lehrkraft (schau)spielerisch prägen, wie es z.B. durch den Einsatz von Handpuppen umgesetzt werden könnte (Klippel 2000:31).

Kritische Stimmen befürchten vor allem eine Überstrapazierung des Spielbegriffs. Es scheint angemessen, Spiel und Lernen für den Unterrichtseinsatz in Verbindung zu sehen und von klaren Trennungen und Verabsolutierungen Abstand zu nehmen. Neben Formen des angeleiteten Spiels sind daher immer auch zwanglose Spielformen in den Unterrichtsverlauf zu integrieren (siehe Walter 1998:224).

Die große Bedeutung von spielerischem Lernen spiegelt sich auch in den vielzähligen Erscheinungsformen oder Spielarten wieder. So existieren u.a Rollenspiele, Bewegungsspiele (action games), outdoor activities, Ratespiele, Kreisspiele, mündliche Spiele oder Schreibspiele für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Für die Festigung von Vokabeln eignen sich u.a Wortspiele wie Memory, Kreuzworträtsel oder Hangman (siehe Klippel 2000, Reilly/Ward 1997 und Alig 1994).

Songs und Raps

Lieder und Reime werden schon seit längerer Zeit als ein wesentliches Unterrichtsmedium im Grundschulenglisch betrachtet. Fay/Hellwig (1971:78) sehen sie als ein Mittel

ganzheitlicher Sprachanwendung, das zur Lautschulung, für die Wortschatzübung, sowie zur Steigerung der Motivation eingesetzt werden kann.

Maley stellt vor allem zwei wesentliche Aspekte bezüglich des Liedeinsatzes im Fremdsprachenunterricht heraus, wenn er betont: „Music is highly memorable [...]. It is highly motivating, especially for children, adolescents, and young adult learners“ (Maley in Murphey 1994:3).

Kommunikative Kompetenzen sollten schon im Anfangsstadium des Fremdsprachenunterrichts vermittelt werden. Songs können hierbei effektive Katalysatoren sein. Durch Lieder werden feste Redewendungen vermittelt, die schon sehr früh zu sprachlichem Handeln befähigen. Jaffke (2004:43) hebt weiter hervor, dass Songs der affektiv-emotionalen Festigung verschiedener grammatischer Formen dienen, die in einem späteren Lernstadium eine wichtige Stütze darstellen und durch weiteres Üben schließlich leichter gefestigt werden können.²³

Lieder treten in unterschiedlichen Formen in Erscheinung, wobei eine einheitliche Kategorisierung (vor allem von Populärmusik) aus musikwissenschaftlicher Sicht oftmals schwer fällt. So ist die Musikindustrie seit Längerem bemüht, Altes in neue Gewänder zu verpacken, um somit den Marktwert zu steigern. Gerade mit den Begriffen der Pop- und Rockmusik, bzw. dem Rap scheinen der Fantasie keine Grenzen gesetzt.²⁴

Bezüglich des Popsongs²⁵, bzw. Popmusik sollen im Rahmen dieser Arbeit folgende musikalische Charakteristika gelten:

Ein Popsong besitzt eingängige Melodien und Akkordfolgen (Kadenzen). Er ist von einem durchgehenden Rhythmus geprägt und baut sich hauptsächlich aus den Elementen Strophe und Refrain auf. Die klassische Instrumentierung besteht aus Gesang, Gitarre (E-Gitarre sowie Westerngitarre), Bass und Schlagzeug. Auch wird des Öfteren Klavier, bzw. Keyboard verwendet. Pop, so die Kurzform, ist eine weit verbreitete Musik, die überwiegend junge Konsumenten ansprechen soll und über Medien wie CD, Rundfunk, Fernsehen (Video-Clip) und Live-Konzerte verbreitet wird. Pop- bzw. Rockmusik²⁶

²³ Zusätzliche didaktische Ausführungen zum Song- und Liedeinsatz im frühen Englischunterricht unter Punkt 2.3.3 dieser Arbeit.

²⁴ Hier existieren Begriffe wie z.B. Country Pop/Rock, Electronic Rock, Folkrock, Hardrock, Hip-Hop, Jazz Rock, Soft Rock, Soul, Techno oder Mainstream.

²⁵ Der Begriff Song oder Lied soll von nun an als Popsong verstanden werden, wenn er nicht anderweitig dargestellt wird.

²⁶ Unter Rockmusik wird in der Regel eine härtere Form der Popmusik bezeichnet, die sich durch einen markanten Schlagzeugrhythmus, verzerrte E-Gitarren und einen härteren Gesangsstil auszeichnet.

drückt ein weitgehend jugendliches Lebensgefühl aus und gibt sich betont emotional (Neubauer 1994:273).²⁷

Im didaktischen Bereich, beim Einsatz von Songs im Fremdsprachenunterricht, wird ebenso eine Vielzahl von Kategorisierungen vorgenommen, die sich vor allem durch ihre inhaltlichen Schwerpunkte unterscheiden. Für die Grundschule führen Brewster/Ellis (2003: 165-168) folgende Liedarten an:

Action Songs and Rhymes: Teddy bear turn around; Head and Shoulders

Traditional Songs: Baa baa black sheep; Mary had a little lamb

Pop Songs: z.B. Songs von den Beatles.

Action Songs zeichnen sich vor allem durch eine Verbindung von Gesang und Bewegung aus. Im frühen Fremdsprachenunterricht nehmen Action Songs/Action Rhymes im Sinne des Total Physical Response (TPR) einen wichtigen Platz ein (Murphey 1994:121). Die Verbindung von Sprache und Bewegung fördert im Unterricht die Behaltensleistung von Wortschatz und wirkt obendrein positiv auf die Motivation der Lerner. Böttcher (1994) sieht den didaktischen Song als besonders geeignet, „um der Forderung der Aktivierung beider Gehirnhälften nachzukommen und den Ansprüchen der Fachdidaktik an einen ganzheitlich orientierten Englischunterricht zu genügen“(Böttcher 1994:176). Didaktische Lieder werden gezielt für den Unterricht entwickelt und nehmen dabei die bewährten Elemente bisher verwendeter Traditionals und Pop Songs auf. Dabei vermeiden sie allerdings den Lernprozess störende Faktoren wie schlechte Textverständlichkeit und bieten zusätzlich eine thematische Bezogenheit (themengeleitete Vokabeln). Allerdings sollte immer darauf geachtet werden, ob sich wichtige Wörter im Text wiederholen, Texte akustisch gut zu verstehen sind und die Melodie eingängig ist.

Neben Songs spielen auch rhythmisch-betonte Chants eine wesentliche Rolle im frühen Fremdsprachenunterricht. Dazu führt Edelmann (1997) an, dass diese musikalisch-rhythmische Erscheinungsform „in der Fremdsprachendidaktik der Grundschule noch nicht in dem ihr zukommenden Ausmaß erkannt wurde“ (Edelmann 1997:21).

Chants stehen eng mit der modernen Musikgattung des Raps in Verbindung und lassen sich mit dem Begriff Sprechgesang übersetzen. Sie haben ihren Ursprung in der Sklaven-

²⁷ Ich habe bewusst auf die Darstellung von sozio-kulturellen Elementen der Popmusik verzichtet, da sie nicht Gegenstand dieser Arbeit sind. Näheres dazu z.B. bei Wicke (1998) oder Bonz (2002). Für die Anwendung im Englischunterricht sind vor allem Aufbau und Instrumentierung von Popsongs entscheidend, die sich oftmals von Traditionals durch die Verwendung eines Beats (Schlagzeug), moderner Sounds und einem markanteren Gesangsstil unterscheiden. Es ist anzumerken, dass sich aktuelle Produktionen von traditionals, wie sie z.B. bei Klippel (2000) zu finden sind, nicht von gängigen Popsongs unterscheiden müssen.

zeit der Afroamerikaner, die rhythmische Sprechgesänge bei der Arbeit verwendeten. Eine Weiterentwicklung zum Rap erfuhren die Chants in den letzten beiden Jahrzehnten vor allem in den Ghettos amerikanischer Großstädte (Edelmann 1997:21).²⁸ Für den Fremdsprachenunterricht fasst Vaughn-Rees (1991) die charakteristischen Merkmale des Raps zusammen:

Raps and chants both inhabit the halfway world between speech and song. Raps usually consists of rhyming couplets with a fixed, insistent beat [...]. Chants, by contrast, are freer both in rhythm and metre, with rhyming as an option. Because of this they usefully bridge the gap between work on stress and rhythm and that on intonation proper (Vaughn-Rees 1991 in Edelmann 1997:22).

Neben einem markanten Beat, können aber auch elektronische Klänge den Rap bereichern. Hier bedient man sich so genannter Samples, kleiner Klangausschnitte aus bekannten Pop- und Rocksongs (oder der Klassik), die in einem Loop (Schleife) abgespielt werden. Da sich moderne Raps, wie sie in den Hitparaden erscheinen, oftmals eines sehr schnellen Sprachrhythmus mit unsauberer Aussprache und Slangelementen bedienen, sollte von einem Einsatz im frühen Fremdsprachenunterricht abgesehen werden. Edelmann (1997) betont aber weiter, dass der Sprechgesang Kindern aus den Medien bekannt ist und deshalb in veränderter Form eingesetzt werden sollte.

Um das Problem der schwierigen Chants/Raps zu umgehen und um den Bedürfnissen der Kinder Rechnung zu tragen, empfiehlt Edelmann (1997:22) eigene Raps zu erstellen, die textlich und musikalisch den fremdsprachlichen Inhalten gerecht werden und von den Lernern bewältigt werden können.²⁹

Nachdem die Auswahl eines Songs getroffen wurde, stellt sich die Frage nach der effektiven Einführung oder Erarbeitung des Songs. Eine falsche Umsetzung des Textes kann schnell zu einer Überforderung der Kinder und damit zur Demotivation führen. Somit wäre die jeweilige Intention (Auflockerung, Einführung/Festigung/Wiederholung von Wortmaterial) des Unterrichts verfehlt.

²⁸ Siehe dazu auch: Plitsch 1997:11.

²⁹ Eine weitere Form des rhythmischen Sprechgesangs, mit dessen Hilfe Ausspracheschulung betrieben, Wortschatz sowie grammatische Strukturen eingeübt werden können, ist der Jazz Chant. Jazz Chants wurden von Carolyn Graham (1978, 1979, 1988) entwickelt und werden durch ihre Ähnlichkeit zum Rap den soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler gerecht. Obendrein wirken sie äußerst motivierend (Betz 1995:91).

Klippel (2000:198) schlägt folgende Punkte zur Einführung und Arbeit mit Songs oder Raps vor:

- Vorstellung, worum es in dem Song geht (je nach Sprachvermögen auf Englisch oder Deutsch).
- Der englische Text wird Wort für Wort mit der Klasse durchgegangen. Es empfiehlt sich schon hier den Text in schriftlicher Form vorzulegen.
- Der Text sollte nun Zeile für Zeile von Seiten der Lehrkraft vor- und von den Schülern im Chor nachgesprochen werden. Besondere Achtsamkeit gilt möglichen Aussprachefehlern. Hier muss ausreichend wiederholt werden.
- Als nächstes wird das Lied mehrmals gesungen. Dieses kann ohne Musik, mit Instrument oder durch Unterstützung einer CD geschehen.
- Ein Lied sollte über längere Zeit Einsatz im Unterricht finden, damit es ein fester Bestandteil des Repertoires wird.

Brewster/Ellis (2002:168-171) führen weitere Aspekte an, die ergänzend zu Klippel erwähnt werden sollen. Demnach muss eine textliche Vorentlastung (pre-teach) stattfinden, die durch Visualisierungen, Realien, focus questions oder Mimik/Gestik/action umgesetzt werden kann. Weiter empfehlen Brewster/Ellis (ebd.) ein früheres Hören des Songs, wobei die Lerner sich mit dem Rhythmus und dem Klang des Stücks vertraut machen sollen. Eine mögliche Präsentation kann in klassengebundener Form, in Kleingruppen oder auch in Partnerdarbietung umgesetzt werden. Erlernte Lieder/Raps eignen sich auch als Ausgangspunkt für den Transfer und die aktive Verwendung gewonnener sprachlicher Mittel in anderen Zusammenhängen.

Jaffke (2004) betont diesbezüglich, dass poetische Texte, und dazu zählen auch Liedtexte, „bei der Einführung des Schreibens und Lesens eine besonders günstige Ausgangsbasis darstellen“ (Jaffke 2004:42).

Murphey (1994:app) führt an, dass Songs durchaus zur Ermittlung des Leistungsstands der Schüler genutzt werden können. Essay writing, Textanalysen und Diktate des Liedtextes scheinen allerdings eher für die Sekundarstufe geeignet, während die Arbeit mit Lückentexten, Übersetzungen oder Multiple-Choice-Aufgaben bei kindgemäßer Aufgabenstellung in der Grundschule angewendet werden könnten.

2.2 Songs und Raps im Englischunterricht der Grundschule

2.2.1 Rahmen- und Lehrpläne

Die Vermittlung einer Fremdsprache wird mit den jeweiligen Bildungszielen der Kultusbehörden geregelt. Diese Ziele sind in den Lehrplänen³⁰ formuliert. Im Folgenden sollen exemplarisch die Lehrpläne von Bayern, Niedersachsen, Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein bezüglich des Songeinsatzes im frühen Englisch- bzw. Fremdsprachenunterricht dargestellt werden. Es gilt hierbei aufzuzeigen, welche Inhalte mit dem Einsatz von Musik (insbesondere dem Singen von Songs und Raps) im frühen Fremdsprachenunterricht aus institutioneller Sicht in Verbindung stehen.

Allgemeingültige Hinweise auf die Thematik sind im Lehrplan für die bayerische Grundschule (LbG) bereits im Kapitel I - Grundlagen und Leitlinien - zu finden. Demnach spielt die Eigenaktivität der Kinder beim Lernen eine entscheidende Rolle, wobei positive Lernerfahrungen Neugier und Lernmotivation fördern sollen. Ebenso die Wiederholung und Sicherung von bereits erworbenen Kenntnissen nimmt einen hohen Stellenwert im Unterricht ein.³¹ Diese Fähigkeiten sollen durch methodisch vielfältige Übungsformen gefestigt und weiterentwickelt werden (LbG 2000:8). Des Weiteren wird die Individualisierung der Lernwege, bzw. die unterschiedliche Lernvoraussetzung des Schülers betont. Dabei sollen „nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Aspekte und alle Bereiche des Handelns im Unterricht berücksichtigt werden“ (LbG 2000:9). Das schließt geistige, musische, sportliche und soziale Kompetenzen ein. Im Kapitel II des Lehrplans wird das Fremdsprachenlernen explizit dargestellt. Einleitend wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Fremdsprachenunterricht ganzheitlich und erlebnisorientiert auszurichten (LbG 2000:28). Vor allem der Einsatz authentischer Lernmittel aus der Kinderkultur (Lebensumwelt der Kinder) findet hierbei besondere Betonung. Dazu zählt man Bilder- und Kinderbücher, Lieder, Tänze, Spiele aller Art, Beispiele aus Malerei und Musik, Filme und Kindersendungen aus Hörfunk und Fernsehen. Konkretisiert werden die Lernmethoden in den jeweiligen Lernzielen der Jahrgangsstufen.

³⁰ Neben der Begrifflichkeit Lehrplan (z.B. Bayern) werden auch Begriffe wie Rahmenplan (als Teil des Bildungsplans in Hamburg) oder Didaktisch-methodische Empfehlungen (Niedersachsen) bezüglich des Fremdsprachenlernens in der Grundschule verwendet. Im Rahmen der folgenden Darstellungen sollen für die jeweiligen Lehr- bzw. Rahmenpläne zur Vereinfachung Abkürzungen verwendet werden. Diese sind vom Autor erstellt worden und entsprechen keinen gängigen Bezeichnungen.

³¹ Das Singen von Songtexten bietet in diesem Zusammenhang einen hohen Wiederholungs- und Sicherungsfaktor von zuvor eingeführtem Wortmaterial.

So wird auch in den Ausführungen zum Fremdsprachenunterricht der 4. Klassenstufe³² darauf hingewiesen, die Schüler durch einen ideen- und abwechslungsreichen Unterricht für die fremde Sprache zu motivieren und ihr Interesse zum weiteren Erlernen einer Fremdsprache zu stärken. Dieses soll u.a auch durch das Singen von Liedern in der fremden Sprache geschehen, wobei das Liedgut über den Lehrervortrag oder über Tonträger vermittelt werden kann (LbG 2000:255). Bezüglich des elementaren Sprechens sollen Schüler der 4. Jahrgangsstufe durch variantenreiche Übungen ihre Ausdrucksmöglichkeiten festigen und erweitern, so dass sie über „ einen kleinen, im Rahmen der Themenbereiche sorgfältig ausgewählten Wortschatz aktiv verfügen“ (LbG 2000:255). Hierzu werden auch Lieder als eine mögliche Methode angeführt Wortschatz zu verstehen und das sinnerfassende Hören zu trainieren. Immer wieder werden die Lerninhalte eines Faches auch mit fächerübergreifenden Hinweisen versehen. So spielt das Fach Musik im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle. Maier (1995), der in seinem Buch *Fremdsprachen in der Grundschule* den institutionellen Rahmen des bayerischen Lehrplanes aufgreift, resümiert in Bezug zur Musik- und Bewegungslehre:

Sehr wesentlich erscheint hier, daß das Kind die entspannende, beglückende und gemeinschaftsstiftende Wirkung von Musik und Tanz auch durch das Medium einer fremden Sprache erfährt, die auf diese Weise in einem viel tieferen und umfassenderen Sinn „verinnerlicht“ wird als dies je in einer nur wortgebundenen Fremdsprachenvermittlung möglich wäre (Maier 1995:29).

Die grundlegende, didaktische Zielsetzung für den frühen Fremdsprachenunterricht Englisch gleicht sich in allen Lehrplänen bis auf kleinere Abweichungen in Länge der Darstellung und Formulierungsart. Deshalb werden die allgemeingültigen Hinweise auf die Thematik bezüglich der anderen Rahmenpläne nicht wiederholend dargestellt, sondern nur relevante Fakten bezüglich der Wortschatzarbeit, der Behaltensleistung und des Musikeinsatzes aufgeführt.

In den Didaktisch-methodischen Empfehlungen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule des Landes Niedersachsen (DEF) heißt es hierzu unter dem Punkt Hören und Sprechen - Lesen und Schreiben: „Lieder, Reime und Spiele tragen dazu bei, den Bestand an Wortschatz und Strukturen zu erweitern und zu sichern“ (DEF 1995:13). Unter Punkt 5 - Didaktisch-methodische Überlegungen - werden Hinweise auf Methoden für einen ganzheitlichen Unterricht gegeben. Der Einsatz von Liedern und Reimen steht dabei an oberster Stelle. Betont wird in diesem Zusammenhang, dass Schüler durch Songs und Reime die Möglichkeit bekommen klangvoll und genau zu imitieren und Wortfolgen und Satzmuster durch die Rhythmik des Versmaßes und der Melodie

³² Da sich meine Untersuchungsgruppen in einem 4. Jahrgang befanden, möchte ich mich hier auf die Darstellung dieser Klassenstufe beschränken.

zu erlernen. Durch das rasche Lernen wiederum werden Hemmungen abgebaut und Erfolgserlebnisse erfahren (DEF 1995:14-15).

Die Relevanz von Songs zum Erlernen der Fremdsprache wird auch in den Anregungen zur Unterrichtspraxis deutlich. Zu jedem Themenkreis (z.B. Birthday, School, Them and us, Breakfast oder Home town/village) werden Lieder- und Reimvorschläge angeführt, die über einfaches Singen von Songs wie „Happy Birthday“, bis hin zu Action Songs im Sinne von TPR³³ (If you´re happy) reichen (DEF 1995:33ff).

Im Rahmenplan für Englisch in der Grundschule der Hansestadt Hamburg (REG) wird ein Liedeinsatz im Unterricht bereits unter den didaktischen Grundsätzen angeführt. Hierbei heißt es:

Musische Aktivitäten spielen eine wichtige Rolle in der Unterrichtsgestaltung. Lieder, rhythmisches Sprechen, darstellendes Spiel, Tanz, Gestik und Mimik sind Mittel für den Erwerb und die Anwendung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten (REG 2003:6).³⁴

Bezüglich des Erlernens fremdsprachlichen Vokabulars wird die Rolle von Liedern auch in Bezug auf den Aufbau und die Erweiterung von Sprachfertigkeiten dargelegt. So führt der Rahmenplan an, dass Schüler sprachliche Mittel zunächst rezeptiv, dann imitativ erwerben, indem sie auswendig gelernte Satzmuster, Dialoge, Reime und Lieder reproduzieren (REG 2003:7).

Weiter wird der Wiederholungseffekt beim häufigeren Singen von Songtexten oder Sprechen von Reimen betont, wodurch die Schüler auch komplexere Texte kennen und behalten können (REG 2003:8-9). Die Wichtigkeit von musischen, spielerischen und kognitiven Elementen im frühen Englischunterricht macht die im Rahmenplan geforderte Verbindlichkeit deutlich. So sollen mindestens fünf Songs eingeführt und von den Schülern gekannt werden (2003:12).³⁵

Im Rahmenplan für die Primarstufe des Landes Bremen - Englisch - (RPE) wird das Singen von Liedern ebenso innerhalb der didaktischen Grundlegung erwähnt. Hier stehen vor allem die *multiple intelligences* von Gardner³⁶ im Blickfeld des Interesses. Das erfolgreiche Lernen einer Fremdsprache ist demnach immer ein ganzheitlicher Prozess,

³³ TPR: Total Physical Response ist eine Methode, bei der sprachliche Strukturen neben dem Singen zusätzlich durch die körperliche Erfahrung (Handlung, Mimik, Gestik) unterstützt und somit effektiver gelernt werden. Näheres bei: Asher, J. (2003).

³⁴ Der Begriff des Erwerbs (Fremdspracherwerb, Wortschatzerwerb) wird unter Punkt 2.3.1 näher erläutert.

³⁵ Hier werden u.a. Lieder wie „Head, shoulders, knees and toes“, „If you´re happy and you know it“, „Stop that noise“ (Jazz Chant), Ten little Indians, Sing a rainbow, „Happy Birthday“ oder „Good Morning“ aufgeführt.

³⁶ Näheres dazu ist dieser Arbeit unter Punkt 3.4.4 zu entnehmen.

der durch das Ansprechen möglichst vieler Intelligenzen zur höchsten Effektivität führen kann. Dabei brauchen Kinder, die im Besonderen musikalisch intelligent sind, die Elemente „Geräusche, Lieder, Musikinstrumente, Schlaginstrumente, Rhythmus und Tanz“ (RPE 2004:8). Das Singen von Liedern wird weiterhin als ein Element ganzheitlicher Unterrichtsmethodik betrachtet, durch welches die Fremdsprache fest verankert werden kann (RPE 2004:9).³⁷

Eine Förderung der Behaltensleistung durch das Singen von Liedern und Raps kann abschließend auch mit den didaktisch-methodischen Hinweisen des Rahmenplans belegt werden, wo es heißt:

Reime, Lieder und Chants sprechen die Kinder emotional an und tragen wesentlich zur Motivation des Fremdsprachenlernens bei. Sie sind außerdem ein wichtiges Mittel zum Erwerb der fremden Sprache. In Verbindung mit rhythmischem Sprechen und Singen wird die Sprache ganzheitlich gelernt und gespeichert (RPE 2004:10).

Da die Daten der empirischen Untersuchung dieser Arbeit in einer Grundschule des Landes Schleswig-Holstein erhoben werden, wird abschließend der Rahmenplan dieses Bundeslandes betrachtet. Der Einsatz von Songs wird hier vor allem im Lernbereich *Sprechen* aufgeführt. Demnach ist es fundamental, dass Schüler im Englischunterricht der Grundschule einen Reim und ein Lied auswendig lernen und selbstständig aufsagen können.³⁸ Die dazugehörigen Handreichungen Englisch in der Grundschule geben zusätzliche didaktisch-methodische Hinweise. Bezüglich eines Liedeinsatzes heißt es dort:

Songs and rhymes

- liefern kindgemäße Melodien.
- liefern eine kindgemäße Sprache.
- schaffen eine hohe Motivation zum Sprechen.
- bieten Ausspracheschulungen.
- sind Beispiele der fremden Kultur.
- fungieren als 'Vokabelheft'.

Melodie und Rhythmus erleichtern das Einprägen des Textes.³⁹

³⁷ Reime und Chants sind eng verwandt mit der Kategorie des Rap. Siehe dazu unter Punkt 2.1.1 (Songs und Raps). Der Begriff „Rappen“ taucht konkret auch auf Seite 20 des Bremer Rahmenplans im Zusammenhang mit der musikalischen Intelligenz von Gardner auf.

³⁸ Der Rahmenplan ist abrufbar unter: http://grs.lernnetz.de/docs/Rahmenplan_neu.doc (29.9.2006)

³⁹ Die Handreichungen sind abrufbar unter: <http://fortbildung.lernnetz.de/content/englischgs.php> (29.9.2006). Beim Rahmenplan sowie bei den Handreichungen handelt es sich um eine Vorstel-

2.2.2 Empirische Ergebnisse in der fachdidaktischen Diskussion

Ausreichende empirische Untersuchungsergebnisse zum Thema der langfristigen Behaltensleistung von Vokabeln durch den Einsatz von Songs und Raps im frühen Englischunterricht liegen bis heute nicht vor. Eine viel versprechende Fallstudie führt derzeit Karen Ludke an der University of Edinburgh (Institute for Music in Human and Social Development, School of Arts, Culture and the Environment) durch. Ihre Forschungsarbeit trägt den Titel *Case study using music in foreign language education: teaching French to 13- year-old schoolchildren*.⁴⁰ Ludkes Studie verfolgt die Absicht, mögliche Unterschiede in der Aneignung von grammatikalischen Strukturen, Wortschatz und Aussprache bei 13jährigen englischsprachigen Schülern festzustellen, die Französisch als Zweitsprache lernen, indem ihnen verschiedene musikalische Lernstrategien und Aktivitäten im Unterricht angeboten werden. Da diese Arbeit noch nicht abgeschlossen ist, lassen bis dato nur Teilergebnisse präsentieren, die aber einen positiven Effekt von Songs im Fremdsprachenunterricht bei der Aneignung von Wortschatz erkennen lassen.⁴¹

Interessante Forschungen zum Wortschatzerwerb und Songeinsatz im Fremdsprachenunterricht hat auch Suzanne Medina von der California State University durchgeführt. Eine empirische Untersuchung mit „48 second grade language learners“ zeigte einen positiven Effekt von Story-Songs⁴² auf den Wortschatzerwerb der Schüler.⁴³ Die Datenanalyse machte deutlich, dass gesungene und gesprochene Geschichten, die durch visuelle Hilfsmittel unterstützt wurden, die höchsten Ergebnisse bei der Aneignung von Vokabeln erzielten. Der nicht-bildlich unterstützte Story-Song, bzw. die Geschichte führte zu keinem nennenswerten Ergebnis. Eine genaue Analyse der Datensätze zeigte schließlich, dass Kinder, die eine story in gesungener und illustrierter Form präsentiert bekamen, höhere Ergebnisse erzielen konnten, als diejenigen, die die Geschichte

lung einer Konzeption, da das Fach Englisch in der Grundschule in Schleswig-Holstein erst seit dem Schuljahr 2006/2007 verbindliches Unterrichtsfach geworden ist.

⁴⁰ Ludke, K. (2006): *Case study using music in foreign language education: teaching French to 13- year-old schoolchildren*. Diss. in Arbeit.

⁴¹ Ludke, K.M./ Osborne, N./Overy, K. (2006): *Case Study Using Music in Foreign Language Education: Teaching French to 13-Year-Old Schoolchildren*. Poster presentation, The Third Language at Edinburgh Lunch, University of Edinburgh, Edinburgh, Scotland.

⁴² Unter einem story-song versteht man ein Gedicht mit einer story-line, welche sich gut singen lässt.

⁴³ Die Untersuchung wurde in einer Grundschule in einem Vorort von Los Angeles durchgeführt. Die Kinder kamen hauptsächlich aus Spanisch sprechenden Familien mit unzureichenden Englischkenntnissen. Auch der soziale Status wird von Medina als *low income* beschrieben (Medina 1993a).

in sprachlicher und bildlicher Form erfahren haben. Getestet wurde die Behaltensleistung von Wörtern (Nomen, Verben, Adjektiven) mit einem Pretest-Posttest-Design in Verbindung mit einem „20-item multiple-choice paper“. Der Pretest diente als Kontrollinstanz zum Vorwissen der Kinder. Der erste Posttest wurde vier Tage nach dem Unterricht durchgeführt, in dem die Story, bzw. der Song dreimal präsentiert wurde. Das Ergebnis zeigte deutliche Differenzen. Schüler der „illustrated story-song group“ konnten durchschnittlich 1.75 Wörter im Gegensatz zu 1.08 Wörter der „illustrated spoken story group“ wiedergeben. Um die langfristige Behaltensleistung zu untersuchen, wurde nach eineinhalb Wochen erneut getestet (Posttest 2). Am höchsten war der Unterschied bei denjenigen Schülern, die anfänglich das geringste Vorwissen zu den Vokabeln hatten (low proficiency students). Nach zwei Wochen lag der Zuwachs dieser Kinder bei durchschnittlich 3.3 Wörtern (story-song group), wobei es in der No-Music/No-Illustration - Gruppe lediglich 1.0 Wörter waren (Medina 1993a/1993b). So führte der Einsatz von Musik und Illustrationen besonders bei lernschwachen Schülern zu bemerkenswerten Ergebnissen. Trotz der kleinen Stichprobe konnte deutlich gezeigt werden, dass Illustrationen gekoppelt mit Musik bezüglich der Aneignung von fremdsprachlichen Vokabeln einen positiven Effekt auf die Behaltensleistung haben können. So stellt Medina fest: „While the effect of illustrations was seemingly quite powerful, it was the addition of music which appeared to boost the positive effects of the illustrations“ (1993b). Und weiter resümiert sie: „If music is a viable vehicle for second language acquisition to the same extent as other nonmusical means, then songs can no longer be regarded as recreational devices, having little instructional value“ (Medina 1993a).

Auch Hahn (1972) hat die Effektivität von Musik beim Vokabellernen untersucht. Er führte eine Studie mit 38 Kindern im Alter von 12 Jahren durch. Die Ergebnisse zeigten, dass die Probanden signifikant mehr Vokabeln behielten, wenn diese in den Kontext von Liedern eingebettet waren. Hahn (1972) stellt diesbezüglich heraus:

If one of the goals of the first stage of foreign language study is the encoding and storing in memory of sequences of lexical items for future retrieval, it would seem that music may be an effective mediating factor (Hahn 1972 in Klemm 1987:43).

In einer mehrwöchigen Untersuchung mit drei- bis vierjährigen Kindern eines amerikanischen Kindergartens, in dem Spanisch als Fremdsprache gelehrt wurde, konnte Graham (1987)⁴⁴ durch die Auswertung von teilnehmenden Beobachtungen und die Durchführung von Vokabeltests (Wort-Bild-Zuordnungen) zeigen, welchen Einfluss das Singen auf die Behaltensleistung des Textes, bzw. das Verständnis des Liedtextes haben kann und welche Faktoren zu einer erfolgreichen und sinnhaften Speicherung führen.

⁴⁴ Der amerikanische Sprachwissenschaftler (applied linguistics) beschäftigt sich vornehmlich mit dem kindlichen Fremdspracherwerb.

Zuerst führte die zuständige Lehrkraft den Text des Liedes ohne mimische, gestische oder sichtbare Hilfsmittel ein (sprachliche Imitation). Die Melodie war eingängig und wurde von den Kindern sehr schnell angenommen. Der kurze Text war einfach strukturiert, so dass die Kinder nach fünfzehnminütigem Mitsingen in der Lage waren, den Liedtext singend zu reproduzieren. Allerdings fand Graham (1987) durch Tests heraus, dass die Schüler die Bedeutung der Wörter nicht verstanden hatten, obwohl sie den Liedtext begeistert sangen und relativ sicher aussprechen konnten. Nach weiteren Wochen der Beobachtung, in denen das Lied fast täglich gesungen wurde, konnte Graham feststellen:

This level of processing of linguistic material in the lyrics of the song is clearly toward the lower end of the continuum of involvement of the linguistic system. While the material may have some effect in the children's development of such lower level speech phenomena as rhythm, syllable timing, and articulation of certain segmental features of the language, it is unlikely that any of the syntactic or morphological features of the language will be assimilated. It is even doubtful that any of the lexical items in the piece will become productive vocabulary in the spontaneous speech of the learners (Graham 1987:181).

Neben dem oben genannten Beispiel beobachtete Graham (1987) eine English as a Second Language Class (Primary Level), die den Song „I'm being eaten by a Boa Constrictor“ im Fremdsprachenunterricht lernte. Um den Liedtext während des Vorsingens zu semantisieren, setzte die Lehrkraft visuelle Hilfsmittel (pictures of different parts of the body) ein, welche die Schüler zu den passenden Stellen im Lied hochhalten sollten. In einer späteren Unterrichtsstunde malten die Schüler verschiedene Bilder, die eine Boa zeigten, welche Teile eines menschlichen Körpers verschlang. Diese Bilder dienten beim wiederholten Singen als visuelle Unterstützung des Songtextes. Durch Befragungen der Kinder zum Verständnis des Liedtextes konnte Graham (1987) feststellen, dass viele der neuen Wörter in den Wortschatz der Schüler übergegangen waren.

They could respond to questions about the song using sentences from the lyrics; they could identify and name all the parts of the body that were included in the song; and they could create new sentences using the sentence patterns (e.g., „What's happening to him?“, „He's being swallowed by a boa constrictor.“) (Graham 1987:182).

So resümiert Graham (1987:182) abschließend, dass die melodische Eingängigkeit eines Songs und der zusätzliche Einsatz von Hilfsmitteln zur Semantisierung des Textes zu einer erfolgreichen Speicherung neuer Wörter führen. Die Frage, inwieweit Songs, insbesondere Melodien, einen Effekt auf die Erinnerung von Texten ausüben, untersuchte Wallace (1994), Duke University, Durham, North Carolina, in einem Experiment mit erwachsenen Studenten. Dabei mussten die Probanden einen Text in ihrer Muttersprache, der in unterschiedlicher Art und Weise⁴⁵ präsentiert wurde, erinnern und schriftlich

⁴⁵ Präsentationen fanden in gesungener und gesprochener Form statt. Weiterhin wurden Experimente hinsichtlich einer gleich bleibenden Melodie und einer sich von Strophe zu Strophe

wiedergeben. Wallace (1994) konnte dabei feststellen, dass die Melodie eines Liedes die Erinnerungsleistung des Textes verstärken kann. Ihre Experimente zeigten, dass es den Probanden leichter fiel, einen zuvor als Song präsentierten Text korrekt wiederzugeben, als einen Text in rein gesprochener Form. Bedingung hierbei war es allerdings, dass das Lied in seiner Melodie eingängig war, einen stabilen Rhythmus vorwies und unverändert blieb. Handelte es sich um einen kurzen Text (lediglich eine Strophe), dominierte die gesprochene Darbietung ebenso wie bei einer Variation der Melodie von Strophe zu Strophe. So gibt Wallace (1994) an:

Furthermore, the experiments indicate that the melody contributes more than just rhythmical information. Music is a rich structure that chunks words and phrases, identifies line lengths, identifies stress patterns, and adds emphasis as well as focuses listeners on surface characteristics. The musical structure can assist in learning, in retrieving, and if necessary, in reconstructing a text (Wallace 1994:1471).⁴⁶

Der positive Einfluss einer Songmelodie auf die langfristige Behaltensleistung eines Textes konnte bereits in früheren Forschungen von Bartlett/Snelus (1980) und Rubin (1977) bestätigt werden. Weitere Untersuchungen zeigen, dass ein unbekannter, kurzer Liedtext besser wiedererkannt werden kann, wenn er mit seiner ursprünglichen Melodie präsentiert wird, als mit einer neuen Melodie. Schwierigkeiten bei korrekten Abrufprozessen treten hingegen in Experimenten auf, in denen bekannte Melodien mit einem neuen Text gekoppelt werden (Crowder/Serafine/Repp 1990; Samson/Zatorre 1991, Serafine/Crowder/Repp 1984; Serafine/Davidson/Crowder/Repp 1986). Weiter existieren Befunde aus Disziplinen, die zweifelsohne einen Einfluss auf die genannte Thematik haben. Hier sind u.a. Forschungen aus der Psychologie zu nennen oder empirische Ergebnisse der Musiksoziologie zur Entwicklung von musikalischen Präferenzen bei Kindern. Demnach ist der erfolgreiche Einsatz von Songs und Raps im frühen Englischunterricht ein Zusammenspiel vieler Komponenten, ohne deren Berücksichtigung keine stimmigen Aussagen zur Effektivität bezüglich einer langfristigen Behaltensleistung gemacht werden können. Auch spielt die Entwicklung von Lerntypen eine relevante Rolle, wie sie Gardner mit seinen *multiple intelligences*⁴⁷ beschreibt.

In den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts konnten Untersuchungen aus der Psychologie zeigen, dass Musik die Behaltensleistung von verbalen Informationen (multiplication tables, spelling lists) verstärken kann (Schuster/Mouzon 1982). Weiter

verändernden Melodie vorgenommen. Auch variierte die Anzahl der Strophen, so dass in einem Test nicht drei Strophen in gesungener, bzw. gesprochener Form dargeboten wurden, sondern lediglich eine Strophe.

⁴⁶ Weiter zieht Wallace Parallelen zwischen „Imagery“ und „Music“ bezüglich einer dualen Kodierung (siehe unter Punkt 3.2.4): „Like imagery, sung lyrics may produce a dual code in memory: one for the text and one code for the melody“ (Samson/Zatorre 1991 in Wallace 1994:1483).

⁴⁷ Näheres dazu unter Punkt 3.4.4 dieser Arbeit.

fund man heraus, dass Rhythmus, als Subkomponente der Musik, die Behaltensleistung fördert (Weener 1971).⁴⁸ In vielen dieser Behaltenstests mussten sich Probanden bedeutungslose Informationen (nonsense syllables) unter dem Einfluss von Rhythmus merken und in verschiedenen Zeitabständen wiedergeben. Die Wirkung des Rhythmus war allerdings am größten, wenn man bedeutungstragende Informationen (z.B Wörter) verwendete (Weener 1971, Glazner 1976). Da diese Tests vornehmlich mit Muttersprachlern durchgeführt wurden, blieb man bislang die Antwort schuldig, ob dieses Phänomen auch beim Fremdsprachenerwerb Wirkung zeigt.

Die musikpädagogische und -psychologische Forschung beschäftigt sich in regelmäßigen Abständen mit der Frage, welches Musikgenre sich als besonders geeignet und effektiv erweist, um bestimmte Wirkungen beim Rezipienten hinsichtlich seiner Leistungen und Emotionalität zu erzeugen. Quast (1995, 1996) führte dazu eine Untersuchung mit 40 Studenten durch, die englische idiomatische Wendungen unter dem Einfluss verschiedener Musikstile lernen sollten. Hierfür wählte Quast die Musikstile Rap, Barockmusik und meditative Musik. Eine Versuchsgruppe lernte ohne musikalische Komponente. Während der Lernphasen wurden den Studenten englische idiomatische Redewendungen und ihre deutschen Entsprechungen vorgetragen. Jeweils eine der Musikarten lief dabei im Hintergrund vom Band. Als kognitive Variablen mussten die Probanden die idiomatischen Wendungen a) unmittelbar nach der Lernsitzung und b) nach einer Stunde wiedererkennen und übersetzen. Wie Quasts (1995, 1996) Ergebnisse zeigen, hat der Musikstil Rap den positivsten Effekt auf die Leistungen beim Lernen englischer Wendungen. Der prozentuale Mittelwert in den Gesamtleistungen betrug hierfür in ihrer Studie 88,10 (86,70 ohne Musik, 76,50 meditative Musik und 76,10 Barockmusik). Weiter konnte Quast für ihre Untersuchungsgruppe feststellen (Interview), dass eine Entspannung am stärksten unter dem Einfluss von Barockmusik und meditativer Musik erlebt wurde (Meditative Musik und Barock 68%, Stille 56% und Rap 54%). So führte der Einsatz von Rapmusik zu den höchsten Lernleistungen, allerdings mit dem geringsten Entspannungseffekt (Mittelwert). Gute Sprachenlerner brauchten *keine* Stütze. Sie erreichten generell stabile Ergebnisse in den Tests. Schlechte Lerner wiesen die besten Resultate bei der Wiedererkennung und Übersetzung von englischen Redewendungen unter dem Einfluss von Rapmusik auf (Quast 2005:79-84).⁴⁹

⁴⁸ Rhythmische Komponenten auf musikalischer sowie vokaler Ebene stehen vor allem beim Rap heraus (siehe 2.1.1).

⁴⁹ Quasts Untersuchungen lehnen sich an die Fremdsprachenlehrmethode der Suggestopädie an. Dieses Lehrverfahren wurde von dem bulgarischen Therapeuten Lozanov (1970/1975) entwickelt. Hierbei wird es wichtig, dass das Lernen durch eine entspannte Atmosphäre gefördert wird. Vor allem der Einsatz von Musik im Rahmen von sog. Lernkonzerten spielt dabei eine entscheidende Rolle. In der Regel wird langsame, klassische Musik verwendet, um das Lernen von Vokabeln zu stützen. Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts erlangte Lozanovs An-

Zweifelsohne können auch musikalische Präferenzen und Hörgewohnheiten von Schülern beim Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht in enger Verbindung mit den Lernleistungen stehen. Ein Medium (hier: ein Song oder Rap), welches z.B. die Kinderkultur⁵⁰ widerspiegelt, führt aufgrund seiner gewohnten Merkmale zu höherer Motivation und emotionaler Bindung. Diese Komponenten wirken sich positiv auf die Gedächtnisleistungen aus (siehe 4.5). Zu Forschungen auf dem Gebiet der musikalischen Präferenzen bei Grundschulern existieren bis heute kaum empirische Ergebnisse. So geht man all zu oft von der Annahme aus, dass Grundschüler wenig festgelegt sind, was ihre Vorlieben betrifft. Die Musikpädagogen Schellberg/Gembris (2004:37ff) führten zu musikalischen Präferenzen eine Studie mit 591 Kindern durch. Um ein größeres Altersspektrum abzudecken, wählten sie 517 Grundschüler, 22 Kindergartenkinder und 26 Schüler aus fünften und sechsten Klassen. Zur Feststellung der Hörpräferenzen wurde ein klingender Fragebogen entwickelt, der Hörbeispiele aus der Klassik, Popmusik und Neuen/Ethnischen Musik aufführte. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass bereits ab der 2. Klassenstufe eine Präferenz von populärer Musik zu verzeichnen ist und klassische Musik zunehmend abgelehnt wird. In der 4. Jahrgangsstufe urteilen die Schüler weitgehend auf Mozart mit „will ich nicht hören“ oder „höre ich nicht gern“. Schellberg/Gembris (2004) erklären dieses Phänomen mit den täglichen Hörgewohnheiten der Schüler, die durch den Einfluss von Radio und CD Popstimmen bevorzugen.⁵¹ So zeigt die weitere Auswertung eine klare Präferenz für Popmusik in allen Jahrgängen (Schellberg/Gembris 2004:37ff).

De Leeuw (1995/1997) hat im Rahmen einer qualitativen Studie 105 Interviews mit Grundschulern aus dritten (n=68) und vierten Klassen (n=37) durchgeführt. Zehn Fragen bezüglich der Lernpräferenzen und Lernstrategien im frühen Englischunterricht wurden hierfür entwickelt (De Leeuw 1997:166). Die Antworten auf die Frage *Was gefällt dir am besten am Englischlernen?* zeigt deutliche Präferenzen hinsichtlich des Songeinsatzes, so dass hierfür in den dritten Klassen die meisten Antworten gegeben

satz große Popularität, wobei eine Vielzahl von abweichenden, methodisch-didaktischen Konzeptionen entwickelt wurden (Superlearning, SALT, Psychopädie, ACT). Forschungsergebnisse zur positiven Wirksamkeit dieser Methoden liegen vielzählig vor, sind allerdings aufgrund von oftmals methodologischen Ungereimtheiten umstritten. Vergleiche zu Suggestopädie u.a. bei Schiffler (1980/1986/1988), Edelmann (2000) und Christ-Fiala (1998).

⁵⁰ siehe unter Punkt 2.2.1

⁵¹ Behne (1997:339-353) stellt fest, dass musikalische Präferenzen von vielzähligen Aspekten abhängig sind wie Alter, Sozialstatus und Persönlichkeit. Er zitiert diverse musikpädagogische Untersuchungsergebnisse, die belegen, dass sich Kinder im Alter von 8-10 Jahren vor allem am Musikgeschmack ihrer Eltern orientieren, jüngere Personen vornehmlich am gesamten populären Musikspektrum und an Modeströmungen interessiert sind, Popmusik eher bei Volks- und Hauptschülern geschätzt wird und geschlechtsspezifische Musikpräferenzen sich nur bedingt beobachten lassen.

wurden (De Leeuw 1997:170).⁵² Auch zeigten die Antworten der Schüler, dass Songs als Lernstrategien zur Übung und Wiederholung neuer Wörter genutzt wurden (De Leeuw 1997:182).

Neben den oben angeführten psychologischen Komponenten hat Musik auch eine physische Wirkung auf uns Menschen. Koelsch (2005) stellt in klinischen Untersuchungen fest, dass Musikperzeption zu motorischen Reaktionen (Mitwippen, Mitklatschen, Mitsingen) des Körpers führt, die einen positiven Effekt auf unsere Emotionen ausüben (oder bereits ein Zeichen positiver Gefühle sind). Durch diese Körperlichkeit und die damit verbundene Aktivierung von motorischen Zentren im Hirn wird die Verarbeitung neu eintreffender Informationen positiv beeinflusst.

2.2.3 Didaktische Positionen zu Songs und Raps im Englischunterricht

In vielzähligen didaktischen Veröffentlichungen findet der Einsatz von Songs im Fremdsprachenunterricht Erwähnung. Vor allem der motivationssteigernde Faktor, die Förderung der fremdsprachlichen Betonung und Rhythmisierung, der Intonation, der Behaltensleistung von Wörtern und Strukturen und die Vermittlung landeskundlicher Inhalte werden hierbei hervorgehoben (siehe Klippel 2000:33, Geiger-Jaillet 2003:25).⁵³

Laut Timm (1998) spielen Pop- und Rocksongs im fremdsprachlichen Unterricht eine große Rolle, da sie einen authentischen und vertrauten Teil der Jugendkultur darstellen und somit einen hohen Motivationscharakter besitzen.⁵⁴ Sie setzen eine Vielzahl von Emotionen und Assoziationen frei und lösen damit Verarbeitungs- und Lernprozesse aus. Timm benutzt bezüglich Pop- und Rocksongs im Englischunterricht den Begriff „Lernschrittmacher“ (Timm 1998:178).

Häufig wird die Ansicht vertreten, dass Melodie und Text als mnemotechnische Hilfe beim Lernen von Texten, Gedichten und sogar Zahlenmaterial dienen (Bruhn 2005:558 und Maier 1995:155).⁵⁵ Für Quast (1994) haben verschiedene populäre Musikarten

⁵² In den vierten Klassen wurde Singen am zweit häufigsten genannt (6). Eine Nennung mehr (7) fiel auf das Malen im Unterricht.

⁵³ Auch Börner (2001) sieht im Einsatz von Liedern eine Chance, die Inhalte des frühen Englischunterrichts für die Lernenden relevant und bedeutsam zu gestalten. Das Singen bietet demnach die Möglichkeit bestimmte sprachliche Gegebenheiten (Wörter, Strukturen, Aussprache und Prosodie) zu internalisieren (Börner 2001:130).

⁵⁴ Zur Rolle der Motivation im Fremdsprachenunterricht siehe unter Punkt 3.5.2 dieser Arbeit.

⁵⁵ Bruhn (2005) erklärt diesen Effekt damit, dass Musik und Sprache im Gehirn ähnlich verarbeitet werden, so dass die Annahme eines Transfereffekts nahe liegt. Neben der neuropsychologischen Erklärung spielen aber auch die Zentrierung der Aufmerksamkeit, die höhere Konzentration

einen positiven Effekt auf die Behaltensleistung von Lexik und Grammatik im Fremdsprachenunterricht. So kann das Singen von fremdsprachlichen und didaktisierten Liedern zur Einführung oder Festigung von Wortmaterial verwendet werden und unterstützt durch Elemente wie Rhythmus und Intonation den Prozess der Langzeitspeicherung (Quast 1994:171 und Brewster/Ellis 2002:77).

Plitsch (1997) greift den Aspekt des individuellen Musikgeschmacks auf, dem gerade im frühen Englischunterricht Rechnung getragen werden sollte. Popmusik und gängige Hörgewohnheiten der Kinder sind bei der Songauswahl unbedingt zu berücksichtigen (Plitsch 1997:8). Diesbezüglich stellt Prinz (2003) konkret den Einsatz der Musikgattung Rap zur Diskussion, der durch seine rhythmischen und improvisatorischen Elemente eine grundlegende musikalische Ausdrucksform der jugendlichen Hiphop-Kultur darstellt (Prinz 2003:14).⁵⁶ Die Verbindung von Melodie und Rhythmisierung erleichtert hierbei sowohl die Artikulation als auch das Auffassen und Behalten von Sprache (Schor-Tschudnowskaia 2003:79), was auch aus neurophysiologischer Sicht Bestätigung findet (Schiffler 2002:17). Besonders beachtet werden muss dabei aber das getextete Sprachgut, da es veraltet, dialektal oder im Sinne der Metrik verfälscht sein kann. In einem solchen Fall ist auf eine Verwendung des Materials im Unterricht zu verzichten, da diese verfremdeten Sprachmodelle leicht von Kindern in die normale Kommunikation übernommen werden könnten (Maier 1995:156).

Methodisch erarbeitet werden Songs und Reime durch anfängliches, zeilenweises Vor- und Nachsprechen. Dieser Vorgang mündet in das Üben mehrerer Zeilen nacheinander. Unterstützt werden kann das imitativ-reproduktive Sprechen durch die Koppelung spezifischer Motorik wie Klatschen und Stampfen. Die Sprechgeschwindigkeit sollte anfänglich langsam sein und sukzessive gesteigert werden. Durch häufige Wiederholung speichert sich das erlernte Sprachmaterial schließlich nachhaltig im Gedächtnis (Böttger 2005:95 und Mewald 2001:205).

Murphey (1994) sieht Zusammenhänge zwischen dem Singen und dem Erstspracherwerb, indem er feststellt, dass Songs schon im Kleinkindalter dazu beitragen, die menschliche Sprache zu entwickeln:

und die bessere Motivation eine große Rolle. Diese führen zu einer längeren Lernzeit und damit zu einer effektiveren Speicherung (Bruhn 2005:558).

⁵⁶ Würschinger (1998) schließt sich dieser Meinung an, wenn sie sagt:

Die Liedtexte sollen den Interessen und dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Wortschatz und Strukturen müssen dem jeweiligen Wissensstand der Schüler angemessen sein. (...) Auch auf den musikalischen Geschmack der Zielgruppe sollte man hin und wieder eingehen und „Wunschsongs“ in den Englischunterricht aufnehmen (Würschinger 1998:6).

- Motherese⁵⁷ 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 (Murphey 1994:7).⁵⁸

Für Prieß-Hoffmann (2000:160f) wird der positive Effekt von Liedern noch zu selten im Fremdsprachenunterricht aller Schulstufen genutzt. Gerade die Verbindung von Melodie und Wort lässt Lerner Wörter behalten, die andernfalls nicht memorierbar gewesen wären. Betz (1995:91) wiederum hebt die Verknüpfung mehrerer musisch-kreativer Elemente mit dem Sprachenlernen hervor. So sieht er im Jazz Chant⁵⁹ eine Verbindung zum modernen Rap, der äußerst motivierend wirkt und mit deren Hilfe Ausspracheschulungen betrieben sowie Wortschatz und Grammatikstrukturen im Fremdsprachenunterricht eingeübt werden können. Neben der Koppelung von Sprache und musikalisch-rhythmischen Elementen führt er auch die lernfördernde Wirkung von Sprache und Bewegung (Action Songs) sowie Sprache, Musik und Bildern an. Gerade Letzteres lässt sich gut mit Ansätzen aus der Hirnforschung belegen, so dass dies als Beleg für die solide Speicherung von sprachlichem Material durch die Koppelung von links- und rechtshemisphärischen Funktionen gewertet werden kann (Betz 1995:94).⁶⁰

Eine Vielzahl von Didaktikern empfiehlt die Verwendung von Musik, bzw. den Einsatz von Songs und Chants (Raps) im frühen Fremdsprachenunterricht. Anzuführen wären hier, neben den oben dargelegten Beiträgen, auch Piepho (1992), Klippel (2000), Murphey (1990), Blell/Hellwig (1996) und Quast (2005).

Freund-Heitmüller (1971), eine frühe Verfechterin des Einsatzes von Songs und Reimen im primären Englischunterricht, sieht Vorteile bezüglich des gemeinschaftsbildenden Elements beim Singen in der Klasse. Besonders hervorgehoben und in der didaktischen Konzeption umgesetzt wird der musisch-kreative Umgang mit Fremdsprache in den weltweit rund 900 Waldorfschulen (Jaffke 2004).

Seit einiger Zeit ist der Trend, Musik, und hierbei ganz besonders aktuelle Stilistiken wie Popsongs und Raps, in das frühe Fremdsprachenlernen zu integrieren, in den unterrichtspraktischen Materialien moderner Fachzeitschriften zu beobachten. Songs

⁵⁷ Eine nähere Erklärung dazu unter Punkt 3.4.3

⁵⁸ siehe Weiteres zu entwicklungspsychologischen Aspekten auch unter Punkt 3.4 dieser Arbeit.

⁵⁹ Siehe: Graham 1978,1979,1988

⁶⁰ Eine ausführliche Darstellung der neurophysiologischen Grundlagen ist unter Punkt 3.1 zu finden.

und Raps spielen dort für die Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen eine immer größer werdende Rolle. So veröffentlichen gängige Fachzeitschriften mittlerweile regelmäßig moderne Songs und Raps, die im Stil aktueller Hörgewohnheiten der Kinder gezielt komponiert und textlich didaktisiert werden. Anzuführen wären u.a. Fachzeitschriften wie *Grundschule Englisch*⁶¹ (Kallmeyer-Verlag), *Grundschulmagazin Englisch* (Oldenbourg, Cornelsen) oder *O!Kay!* (Domino-Verlag). Auch existieren Liederbücher, die für den fremdsprachlichen Unterricht konzipiert wurden. Hier sind u.a. *L'anglais par le rap* (Benech 1992), *LiederBuchCD. Start English with a Song* (Jöcker 2003), *Pons Singlish* (2000) und *Sing Grammar*⁶² (1994) zu nennen.

Abschließend ist festzuhalten, dass der Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht keine neue didaktische Erscheinung darstellt. Wie die Veröffentlichungen von Leisinger (1949), Bohlen (1966) und Freund-Heitmüller (1971) zeigen, spielte der Einsatz von Songs für die Vermittlung fremdsprachlicher Fähigkeiten schon immer eine wichtige Rolle. Gerade die Wortschatzarbeit, der Aufbau eines rezeptiven und teilweise produktiven Vokabulars, ist dabei in der Grundschule von Bedeutung. Hierzu können Songs und Raps, wie die fachdidaktischen Annahmen zeigen, einen effektiven Beitrag leisten. Neben dieser positiven Resonanz auf das Thema lässt sich aber auch feststellen, dass kritische Stimmen in Bezug auf eine differenzierte Betrachtung eines Song- und Rapsesatzes im Englischunterricht bislang fehlen.

2.3 Wortschatzarbeit im Englischunterricht der Grundschule

2.3.1 Begriffsbestimmung

Nach intensiver Sichtung der Forschungsliteratur zum Thema Wortschatzarbeit muss festgehalten werden, dass es sich dabei um keinen einheitlichen und präzisen wissenschaftlichen Begriff zu handeln scheint. So ist unter anderem die Rede von Wortschatzaneignung, Wortschatzerwerb, Bedeutungserwerb, Semantisierung, Wortschatzlernen, Vokabellernen, Erschließung lexikalischer Einheiten oder Vokabelvermittlung (De Florio-Hansen 1994, Börner 1995).

⁶¹ Für den empirischen Teil dieser Arbeit wurden einige Songs und Raps aus dieser Fachzeitschrift verwendet.

⁶² Es soll hier nur eine kleine Auswahl angeführt werden. Neben den genannten Werken existiert eine Vielzahl anderer kommerzieller Veröffentlichungen.

Laut Bruschi (2007) versteht man unter *Wortschatzaneignung* die Gesamtheit der Prozesse, die beim Lerner zur Aufnahme von zielsprachigen Wörtern führt. Hierbei ist vor allem der *ungesteuerte* Wortschatzerwerb vom *selbst gesteuerten bewussten* Vokabellernen des Lerners zu unterscheiden. So ist die Wortschatzarbeit im Unterricht ein durch die Lehrkraft gesteuerter Vorgang, was aus Sicht des Lehrenden auch als Wortschatzvermittlung und aus Sicht des Schülers als Wortschatzlernen bezeichnet wird.

Mit Bezug auf den Gegenstand spricht man häufig von Wortschatz, Lexik, lexikalischen Einheiten, Wörtern oder Vokabeln. Wortschatz oder Lexik werden synonym verwendet und stellen die Gesamtheit von Wörtern,⁶³ bzw. lexikalischen Einheiten⁶⁴ dar, wie sie zu einem bestimmten Zeitpunkt beim Lerner vorliegen.

Klippel fasst Wortschatz folgendermaßen zusammen: „Jeder Sprecher einer Sprache verfügt über eine Teilmenge, ein Teilnetz des Gesamtwortschatzes. In der Fachdiskussion hat sich der Begriff des mentalen Lexikons eingebürgert“ (Klippel 1995:101).⁶⁵

Laut Pries-Hoffmann (2000:164) bezieht sich Wortschatz immer auf die Kenntnisse des Individuums und nicht auf den Gesamtwortschatz einer Sprache. Dabei wird zwischen einem *rezeptiven* und *produktiven* Vokabular unterschieden, welches im Fall realer Kommunikation zur Verfügung steht. Rezeptives (passives) Vokabular umfasst nach Gairns/Redman: „[...] language items which can only be recognised and comprehended in the context of reading and listening material“ (Gairns/Redman 1992:64). Produktives (aktives) Vokabular meint: „[...] language items which the learner can recall and use appropriately in speech and writing“ (Gairns/Redman 1992:65). Die Differenzierung von rezeptivem und produktivem Vokabular erscheint sinnvoll, wenn man die Lernumgebung und persönlichen Lernbedürfnisse und -ziele der Kinder betrachtet.

Vieles von dem, was ihnen 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. Der rezeptive Wortschatz wird am Ende der Grundschulzeit um ein Vielfaches größer sein als der produktive, der den Kindern zum spontanen Sprechen zur Verfügung steht (Klippel 2000:24).

Trotzdem ist eine klare Unterscheidung zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz nicht immer greifbar. Nation (2001:24) macht diese Problematik deutlich, indem er betont, dass auch in so genannten rezeptiven Fähigkeiten produktive Elemente ent-

⁶³ Pfeiffer versteht unter Wort „die kleinste sprachliche Einheit, die Bedeutung hat und als grammatische Grundeinheit beim Aufbau eines Textes auftritt“ (Pfeiffer 1985:19).

⁶⁴ Dieser Begriff umfasst in der Fremdsprachendidaktik oftmals auch Wortverbindungen und idiomatische Wendungen, während eine Vokabel eher einen einzelnen Wortbegriff in einer Fremdsprache darstellt.

⁶⁵ Auf das mentale Lexikon als Teil des Langzeitgedächtnisses wird unter Punkt 3.3 dieser Arbeit eingegangen.

halten sein können. Konkretisiert wird diese Annahme in den Darstellungen von Read (2000), der mit Bezug auf Melka (1997) feststellt, dass Lerner anfänglich wenig Wissen über ein neues Wort erwerben und oftmals Schwierigkeiten haben, dieses wieder zu erkennen. Erst nachdem sie im weiteren Lernprozess Kenntnisse zur Betonung, Schreibweise, Grammatik und Bedeutung aufgenommen haben, besteht die Chance das Wort in den produktiven Wortschatz zu integrieren: „The problem is to locate the threshold at which the word passes from receptive to productive status. Is there a minimum word knowledge that is required before productive use is possible?“ (Read 2000:154). So kann man eher von einem fließenden Übergang und einer stetigen Interaktion zwischen dem rezeptiven und produktiven Vokabular ausgehen (Read 2000:154).

Bis Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde der Aufbau eines stabilen Wortschatzes einer eher syntaxzentrierten Fremdsprachendidaktik zurückgestellt (Klein 2001:121). Die Zweitsprachenerwerbsforschung trug mit ihrem Interesse am Erwerb grammatikalischer Strukturen dazu bei, dass Didaktiker der Entwicklung eines fremdsprachlichen Wortschatzes wenig Interesse schenkten (Huneke/Steinig 1997:126). Doch mit der Orientierung auf die kommunikative Kompetenz als Lernziel im Fremdsprachenunterricht rückte der Wortschatz zunehmend in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit (Klein 2001: 122). Für Bleyhl (1996) nimmt das Wort und seine Bedeutung strukturell eine zentrale Stellung ein und so beklagt er, dass an den Schulen im Laufe der Zeit die Zahl der zu lernenden Vokabeln mehr und mehr reduziert wurde. In diesem Zustand sieht er die oftmals unzureichenden Sprachkenntnisse von Schülern begründet, die sich immer noch (vor allem in den weiterführenden Schulformen) einem theoretisierten und grammatikalisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht stellen müssen. Er postuliert, dass reiche Lexik Voraussetzung für Sicherheit in der Syntax, beim Hörverstehen, Lesen, Schreiben, für das Ausdrucksvermögen und die Präzision des Denkens ist. Pries-Hoffmann (1995:165) spricht hierbei von einem Primat des lexikalischen Sprachstoffes gegenüber grammatikalischen Formen und macht deutlich, dass ohne eine minimale Verfügbarkeit des Wortschatzes einer Sprache, eine Verständigung mit Sprechern dieser Sprache fast nicht möglich ist. An dieser Stelle sei auch auf Edmondson (1995) verwiesen, der Wilkins mit den Worten zitiert: „Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed“ (Edmondson 1995:57).⁶⁶ Nunan (1991) bestätigt diese Annahme für das frühen Fremdsprachenlernen: „[...] in the early stages of learning and using a second language one is better served by vocabulary than grammar“ (Nunan 1991: 118). Hierbei soll Wortschatzarbeit durchaus nicht

⁶⁶ Auch Quetz (1998) stellt heraus, dass man sich in einer fremden Sprache auch dann verständigen kann, wenn man ihre Grammatik lediglich rudimentär beherrscht. „Fehlen einem aber die Wörter, ist Kommunikation unmöglich. Wortschatzarbeit ist also eine der zentralen Aufgaben im Englischunterricht“ (Quetz 1998:272).

isoliert von Pragmatik und Grammatik gesehen werden. Sie ist eher ganzheitlich zu verstehen mit dynamischen und untereinander vernetzten Elementen. So spricht Klippel (1995) von einem Netzwerk Lexis und betont „die vielfältigen Verknüpfungen und Verbindungen, die beispielsweise zwischen den Elementen der Sprache, zwischen Sprache und Welt und zwischen unterschiedlichen Lernwegen beim Fremdspracherwerb bestehen“ (Klippel 1995:101).

2.3.2 Auswahl des Vokabulars

Die Frage nach der Auswahl zu lernender Vokabeln im frühen Englischunterricht hängt eng mit der Lebensumwelt der Kinder zusammen. So sollte ein Wortschatz aufgebaut werden, der einem kindgemäßen, schüler- und handlungsorientierten Englischunterricht dient. White (2000) nennt als Kriterien für die Auswahl eines passenden Themas: „[...] interest and affectivity, need, pedagogic merit, relevance, practicality and utility“ (White 2000:48).

Wie Forschungen zum Erstspracherwerb⁶⁷ zeigen, bezeichnet das Kind zuerst diejenigen Gegenstände seiner Umwelt, die einen affektiven oder handlungsintensiven Reiz ausüben (Maier 1991:145). So ist weiter festzuhalten, dass die Mehrzahl der Nomina in der Kindersprache konkrete Objekte bezeichnen und sich Verben hauptsächlich auf Bewegungsabläufe beziehen. Dieser Feststellung ist im frühen Fremdsprachenunterricht Rechnung zu tragen, will man die neue Sprache erfolgreich vermitteln, bzw. einen Grundwortschatz nachhaltig aufbauen:

The issue is considerably more complex since a child will react negatively to learning words that he cannot connect in a meaningful way to his immediate context, and which are not in consonance with his interests, emotions, and possible worlds (both real and imagined) (Faber/Linares 2001:125).

Unter Berücksichtigung der genannten Bedingungen führt Klippel (2000) konkrete Themenbereiche an, die sie als geeignet für die Wortschatzarbeit in der Grundschule empfindet. Zu nennen sind hier Gegenstände (Nomen) des Klassenzimmers und der direkten Umgebung der Kinder, Personen aus der alltäglichen Umgebung, aus Märchen und Geschichten, Aktivitäten und Ereignisse aus der kindlichen Erlebniswelt wie Hobbys, Sport und Einkaufen. Weiter führt sie Verben an, die Handlungen bezeichnen und die Kinder häufig ausführen. Dazu zählt sie wichtige Adjektive auf, die Dinge, Handlungen oder Zustände beschreiben. Auch sieht sie die Einführung bestimmter Wörtersets wie Wochen- oder Feiertage, Zahlen und Jahreszeiten als sinnvoll an (Klippel 2000:

⁶⁷ Siehe zu Erstspracherwerb bei: Apeltauer (1997), Glumpler/Apeltauer (1997), Böttger (2005), Clark (2005) oder Günther (2004).

25). Bei der Auswahl von Vokabeln für den frühen Englischunterricht sollten nach Brewster/Ellis (2003) mehrere Faktoren berücksichtigt werden wie die Lernbedingungen (learning conditions), die zur Verfügung stehende Zeit (time availability) und die Lernbarkeit (learnability) von Wörtern. Letztere spielt eine entscheidende Rolle bei den Auswahlkriterien von White (2000), der sieben Faktoren diesbezüglich aufzählt:

1. **Demonstrability:** Die Lehrkraft sollte den jeweiligen Schwierigkeitsgrad bezüglich der Vermittlung eines Wortes berücksichtigen. Dabei gilt, dass konkrete Bedeutungen (concrete basic level meanings) einfacher zu vermitteln sind als abstrakte.⁶⁸
2. **Similarity to L1:** Es ist sich die Frage zu stellen, ob Ähnlichkeiten des einzuführenden Wortes mit der Muttersprache des Lerners bestehen. Diese können die Bedeutungsvermittlung des fremdsprachlichen Wortes erleichtern. Andererseits kann eine Ähnlichkeit auch zu falschen Schlussfolgerungen führen, wie es z.B. beim englischen Wort gift⁶⁹ der Fall sein kann.
3. **Brevity:** Man nimmt an, dass die Behaltens- und Rechtschreibleistungen bei kurzen Wörtern besser sind als bei langen und kurze Wörter im Allgemeinen besser zu lernen sind als lange.⁷⁰
4. **Regularity of form:** Wörter mit regelmäßigen Formen lernen sich mutmaßlich leichter als unregelmäßige. So kann das englische Nomen „apple“ mit der regelmäßigen Pluralform „apples“ leichter internalisiert werden als z.B. der *irregular plural* bei „foot/feet“.
5. **Learning load:** Sind Teile eines zusammengesetzten Wortes bereits bekannt, wird es vermutlich leichter vom Lerner im Gedächtnis verankert, da die Möglichkeit besteht, auf bereits vorhandenes Vorwissen aufzubauen und es mit neuen Aspekten zu kombinieren. Im günstigsten Fall kommt es zu einer Zusammenführung von zwei bekannten Wörtern wie „bed“ und „room“ zu „bedroom“.
6. **Opportunism:** Man muss sich die Frage stellen, ob das neu zu lernende Wort eine Relevanz in der derzeitigen Situation des Kindes vorweist. Vokabeln aus

⁶⁸ Hier ist auch der Entwicklungsstand von Grundschulern im Alter von 10 Jahren zu berücksichtigen, die aus entwicklungspsychologischer Sicht erst bedingt in der Lage sind, abstrakte Begriffe zu verstehen.

⁶⁹ Diese Wörter bezeichnet man als „false friends“, da sie auch in der deutschen Sprache existieren, aber eine abweichende Bedeutung vorweisen: engl.: gift / dtsh.: Geschenk.; dtsh.: Gift / engl.: poison.

⁷⁰ Piepho erstellte dazu einen Kernwortschatz für den frühen Fremdsprachenunterricht mit Wörtern von nur drei oder vier Buchstaben Länge (1995:6).

dem unmittelbaren Umfeld wie z.B. aus dem Klassenraum erfüllen ebenso diese Forderung wie Wörter zu relevanten Ereignissen wie (z.B.) Halloween, Birthday oder Christmas.

- 7. Centres of interest:** Dieser Punkt konkretisiert die unter Opportunism aufgeführten Beispiele zu relevanten Ereignissen aus dem Leben der Kinder. Generell muss sich die Lehrkraft über die thematischen Präferenzen und das Interesse ihrer Lerngruppe im Klaren werden und diese dann geschickt für den Aufbau eines fremdsprachigen Grundwortschatzes nutzen. Es stellt sich also die Frage: „Are the words likely to be of relevance and interest to children?“ (Brewster/Ellis 2003:82).

Weitere, externe Faktoren wie vorhandene Materialien, Erwartungen der Eltern und die bevorzugten Lehrtechniken der Lehrkraft können auf die Auswahl des Vokabulars Einfluss nehmen. In jedem Fall sollte der Fokus bei der Auswahl auf der Lernumwelt und den Interessensbereichen der Kinder liegen. Es gilt obendrein darauf zu achten, dass eine Überfrachtung des Unterrichts mit neuem Vokabular vermieden wird, um den Lernerfolg der Kinder nicht zu gefährden und um eine erfolgreiche Wortschatzarbeit zu gewährleisten.

2.3.3 Wortschatzeinführung und Wortschatzaufbau

Laut Böttger (2005) existieren keine kohärenten Modelle hinsichtlich der Wortschatzvermittlung im frühen Englischunterricht. Ziel aller Ansätze sollte es aber sein, vorhandene Wissensbestände der Lernenden zu nutzen und die Aufnahme neuer Wörter und fremdsprachlicher Inhalte zu unterstützen (Böttger 2005:80). Dabei liegt der Fokus immer auf einer vernetzten und nachhaltigen Aneignung von Wortmaterial. So betont Klein (2001), dass „die nachhaltige Aneignung, d.h. das dauerhafte Einprägen von Vokabular das Ziel jeder Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht sein muss“ (Klein 2001: 123).

Die Vielzahl an Lernertypen und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, wie sie in einer heterogenen Lerngruppe zu finden sind, macht eine ganzheitliche Lernmethodik unabdingbar. Hinsichtlich der Wortschatzeinführung, bzw. des Wortschatzaufbaus ist dieser Erkenntnis auch im Sinne der gelenkten Wortschatzarbeit mit allen Prozessen von der Wortauswahl (siehe Punkt 2.3.2) bis zur Behaltenssicherung Rechnung zu tragen. Dieser Prozess läuft in einem Dreischritt ab, der aus

1. Auswahl und Präsentation
2. Aufnahme und Verarbeitung

3. Übung und Wiederholung

von neuem Wortmaterial besteht (Böttger 2005:82).⁷¹

Basisvokabular zum Aufbau einfacher Kommunikation und kindgerechter Wortschatz werden am effektivsten langfristig gespeichert, wobei die Präsentation neuer Wörter auf vielfältige Art und Weise umgesetzt werden sollte. Hierbei sind auch die unterschiedlichen Lernpräferenzen und -interessen der Schüler zu berücksichtigen.

We need to have detailed knowledge of what interests the young learners in each particular class, of what their knowledge of the world consists of and of what they can bring to the classroom as a valuable part of their „tool-box“ (Hughes 2001:18).

In Bezug darauf ist eine ganzheitliche Präsentation zu empfehlen, die sich nach Brewster/Ellis (2003) verschiedenartig zeigen kann. Sie schlagen vor allem Techniken visueller und verbaler Art vor wie den Einsatz von Mimik, Gestik, Ausdruck, Objekten (Flashcards, Poster, Realien), mündliche Erklärung von Begriffen, Kontrastierungen oder Übersetzungen (Brewster/Ellis 2003:87-88).⁷² Auch Butzkamm (2002) bricht eine Lanze für die *Herübersetzung* fremdsprachlicher Inhalte in die Muttersprache und umgekehrt. Er bedauert die oftmals ablehnende Haltung vieler Fremdsprachendidaktiker gegenüber dieser Methodik und fordert ein geschicktes Einbinden der Übersetzung in einen methodisch vielseitigen Unterricht: „Das wichtigste Hilfsmittel zum Erlernen der Fremdsprache ist zweifellos die Fremdsprache selbst. Aber die Muttersprache ist es, die das Tor zur Fremdsprache weit aufgestoßen hat“ (Butzkamm 2002:279).⁷³

In der Phase der Aufnahme und Verarbeitung, die eng mit der Präsentationsphase in Verbindung steht, sollten unterschiedliche Techniken für eine Verankerung im Gedächtnis sorgen. Vor allem die aktive Auseinandersetzung der Schüler mit dem Wortmaterial ist dabei wichtig. Wie Böttger (2005:84) anführt, erfolgt die Verarbeitung in der Regel durch das Aufschreiben der Wörter mit der deutschen Übersetzung oder durch eine Wort-Bild-Zuordnung. Brewster/Ellis (2003:88) nennen zusätzliche Techniken wie das intensive Zuhören (specific phonological information) und Wiederholen, das ge-

⁷¹ Doyé (1975) präsentiert ebenso einen Dreischritt für die Wortschatzvermittlung, der sich aus 1. Darbietung, 2. Übung und 3. Integrierung zusammensetzt. In der ersten Phase lernen die Schüler das Wort kennen, indem die Lehrkraft es in einem typischen Zusammenhang verwendet, die Bedeutung erklärt und Aussprache und Schreibweise präsentiert. In der zweiten Phase organisiert die Lehrkraft intensive Übungen, um die in Phase 1 dargebotenen Elemente zu festigen. Durch die Integrierung wird das Wort in den Sprachbestand des Schülers aufgenommen. Das geschieht vor allem durch Verwendung des Wortes in neuen sprachlichen und situativen Zusammenhängen (Doyé 1975). Ein weiteres lineares Lernphasenmodell besteht nach Zimmermann (1988) aus Präsentations-, Einübungs-, Transfer- und Anwendungsphase. Für kritische Anmerkungen zu Doyé siehe bei Bruschi (2007).

⁷² Siehe auch bei: Böttger 2005:83

⁷³ Siehe dazu auch die Ausführungen von Quetz 1998:277-281.

naue Betrachten der geschriebenen Form (shape, first and last letters, spelling) und die Auseinandersetzung mit grammatikalischen Informationen der Wörter. Die Phase der Übung und Wiederholung ist notwendig, um die aufgenommene Information langfristig zu sichern. Dabei ist herauszustellen, dass Vokabellernen nicht nur bedeutet, neue Wörter zu speichern, sondern auch deren Abrufbarkeit zu fördern. Quetz (1998:284) führt an, dass hierfür die wohl ineffektivste Form das Anwenden zweisprachiger Gleichungen ist. Es sollte deshalb auf flexible und kreative Übungsformen zurückgegriffen werden, die möglichst viele Lerntypen⁷⁴ ansprechen. Um den Unterricht grundschulgerecht und vielseitig zu gestalten, sollten vor allem spielerische und musisch-kreative Aktivitäten zum Einsatz kommen wie Bingo, Domino, Memory, Rätsel, Ratespiele, Songs und Reime (Böttger 2005:84).⁷⁵

Neben diesem linearen Modell werden auch nicht-lineare, zyklische Konzepte diskutiert. Hierbei wird der Fokus nicht auf die Handlungen der jeweiligen Lehrkräfte, sondern auf die Lerner gelegt. Es ist davon auszugehen, dass Fremdsprachenlernen kein vollständig steuerbarer Prozess ist, sondern ein auf Beobachtungen und Spracherfahrungen aufbauender Vorgang. Sprachenlernen kann demnach nicht nach dem Input-Output-Schema verlaufen. Es ist eher als ein vernetztes System zu verstehen, dass auf die Strategie „Erfahrung - Hypothesen bilden - Erfahrung - Experiment“ aufbaut (Bleyhl 1995:18-19). Wie Bleyhl (1995a:17) betont, können einzelne Sprachphänomene nicht der Reihe nach gelernt werden. Sie erhalten ihre Bedeutung immer im Zusammenspiel, in ihrer Gegensätzlichkeit zu anderen Erscheinungen. Daher sollten sprachliche Erfahrungen in verschiedenen Varianten angeboten werden. „Je mehr Perspektiven dem Lerner eröffnet werden, je mehr Vernetzungen mit vertrauten Spracherscheinungen sich ergeben, desto sicherer wird die Verarbeitung stattfinden [...]“ (Bleyhl 1998:68).

Die Frage nach der Anzahl neu zu lernender Vokabeln beschäftigt seit Längerem die Vertreter der Fremdsprachendidaktik. Didaktiker äußern immer wieder Empfehlungen diesbezüglich, so dass Gairns/Redman (1992:86) davon ausgehen, dass kaum mehr als sieben neue Wörter oder Phrasen auf einmal in das Kurzzeitgedächtnis aufgenommen werden können. Rampillon/Reisener (1995:7) sprechen sich für nicht mehr als 10-12 neue Wörter aus, um die Lernfähigkeit der Schüler nicht zu überfordern.

Weitaus größere Anstrengungen sind nötig, um Wörter in das Langzeitgedächtnis⁷⁶ zu überführen und um einem möglichen Vergessen entgegenzuwirken. Hierfür erscheint

⁷⁴ Der Begriff Lerntypus wird unter Punkt 3.4.4 näher erläutert.

⁷⁵ Weitere Aktivitäten sind u.a. bei Klippel (2000), Reilly/Ward (1997) oder Phillips (1993) zu finden.

⁷⁶ Siehe dazu unter Punkt 3.2 dieser Arbeit.

es notwendig, eingeführtes Vokabular intensiv zu üben und regelmäßig zu wiederholen. Musik, Bewegung, Rhythmus und Reim können hierbei als ganzheitliche Techniken mit einem hohen Wiederholungsfaktor von Wortmaterial genutzt werden (Pries-Hoffmann 2000). Für den Grundschulbereich wird empfohlen, Lieder, Reime, Geschichten oder Spiele mehrmals in der bekannten Form im Unterricht zu verwenden und Wortmaterial in neue Situationen, Aufgaben und Kontexte einzubinden (Klippel 2000:39).

2.3.4 Leistungsermittlung und Bewertung

Why testing? The obvious answer is that, without testing, there is no reliable means of knowing how effective a teaching sequence has been. Testing provides a form of feedback, both for learners and teachers (Thornbury 2002:129).

Im Bereich der Leistungsermittlung unterscheidet man zwischen unterschiedlichen Testarten. Diese können in formale oder informale⁷⁷ (Fremdeinschätzung) Tests und Methoden der Selbsteinschätzung⁷⁸ unterteilt werden. Informelle Tests unterscheiden sich von formellen Tests hauptsächlich dadurch, dass sie vom Lehrer selbst entwickelt werden. Sie bieten der Lehrkraft die Möglichkeit, die relevanten Inhalte einer Unterrichtseinheit zu überprüfen und somit zu erfahren, ob Lernziele erreicht wurden (Lukesch 1998:500). Ingenkamp (1997) versteht unter informalen Testmethoden von der Lehrkraft erstellte Verfahren, um die Ergebnisse der zuvor durchlaufenen Lernvorgänge möglichst objektiv zu erfahren.

Nicht zu unterschätzen ist die pädagogische Wirkung von Lernerfolgskontrollen. Sie kann mit einer Motivationssteigerung der Schüler einhergehen für bestimmte Inhalte zu lernen, um im Vergleich zu Mitschülern bestmögliche Ergebnisse vorweisen zu können. Des Weiteren dienen Tests der Rückmeldung an die Lehrkraft (evaluative Funktion) und bieten die Möglichkeit, zwischen Kindern innerhalb einer Klassengemeinschaft oder auch klassenübergreifend Leistungen zu vergleichen (orientierende Funktion).⁷⁹ Cameron (2001) stellt drei wichtige Kriterien der Leistungsermittlung und Bewertung heraus, die seriöse Testmethoden erfüllen sollten:

a) Validity⁸⁰

⁷⁷ Harris/McCann (1994:90) verstehen unter informalen Tests: a system for observation and collection of data about students' performance under normal classroom condition.

⁷⁸ Im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens kommt hierbei dem Portfolio eine wachsende Bedeutung zu. Durch die Sammlung und Reflexion der eigenen Fähigkeiten können Schüler sowie Lehrer individuelle Lernfortschritte und mögliche Defizite erkennen und einschätzen (Roos 2006:30).

⁷⁹ Siehe bei Karbe 2004:17

⁸⁰ [...] how far an assessment assesses what it claims to (Cameron 2001:224).

b) Reliability

b) Fairness

Cameron führt dazu aus:

In order to evaluate the validity of an assessment, we must compare the skills or knowledge that we want to assess with what is actually assessed, and also examine the claims made about pupils' ability from their performance in the assessment (Cameron 2001:224).

Die Reliabilität misst, wie verlässlich die Ergebnisse eines Tests oder einer Bewertung sind. Dabei ist sich vor allem die Frage zu stellen, ob die Methode die gleichen Ergebnisse liefert, wenn man sie unter gleichen Bedingungen wiederholen würde.

Besonders hebt Cameron (ebd.) die „Fairness“ oder „Equity“ für den frühen Fremdsprachenunterricht hervor. Demnach sollten Tests so konzipiert sein, dass Schüler nicht ihr Interesse oder ihre Motivation am Sprachenlernen verlieren (backwash-effect).⁸¹ Es muss hiernach sichergestellt sein, dass eine Bewertung nicht eindimensional, sondern durch unterschiedliche Methoden vorgenommen wird. „The types of questions, test items, or assessment tasks should also be familiar to pupils, if they are to show their ability to best advantage“ (Cameron 2001:226).⁸²

Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die Leistungsermittlung das Konzept des ganzheitlichen Unterrichts widerspiegeln soll. Vor allem Hörverstehen, Aussprache und die Vermittlung von Wortschatz bilden einen Schwerpunkt des Unterrichts und damit der Leistungsermittlung. Mit dem Wortschatz wird demnach nur ein Teilbereich der fremdsprachlichen Kompetenz getestet, der nach Madsen (1983:11) allerdings einen relevanten Bereich kennzeichnet und dem Lehrer Auskünfte über die Stärken und Schwächen mündlicher (und schriftlicher) Kommunikation des Schülers geben kann. Wie bereits unter Punkt 2.3.1 dieser Arbeit betont, ist für das Verständnis und die mündliche Kommunikation in einer Zielsprache ein rezeptiver, sowie produktiver Grundwortschatz unverzichtbar. Zur Erarbeitung und Überprüfung möglichen Vokabulars kann dabei durchaus die Muttersprache eingesetzt werden, da sie für den Fremdsprachenlerner eine effektive Fundgrube sprachlichen Wissens darstellt. So weist Nation (2001) daraufhin, dass die Übersetzung in die Muttersprache im Rahmen von

⁸¹ Siehe z.B. bei Thornbury 2002:131

⁸² Neben den genannten Punkten wird für die qualitative Forschung generell auch das Kriterium der Objektivität gefordert. Diese beschreibt, aus Sicht des Beobachters oder Testenden, eine Übereinstimmung mit der Sache, oder dem Ergebnis, ohne subjektive Verzerrung (siehe z.B. bei Flick/von Kardoff/Steinke 2005).

*testing vocabulary*⁸³ durchaus ihren berechtigten Platz bei der Leistungsermittlung im Unterricht einnimmt:

Translation is one of a number of means of conveying meaning and in general is no better or worse than the use of pictures, real objects, definitions, L2 synonyms and so on. () First language translations provide a very useful means of testing vocabulary, both receptively and productively, and in recall and recognition items (Nation 2001:351).

Auch Waas (2007:21) stellt heraus, dass schon Schulanfänger ein klares Konzept davon haben, welche Entsprechung ein muttersprachliches Wort in der Fremdsprache hat. Er sieht die konsequente Vermeidung des Übersetzungsäquivalents in die jeweilige Muttersprache als bedenklich an und empfiehlt den Gebrauch an ausgewählten didaktischen Orten. Butzkamm (2007) kritisiert Didaktiker, die „in völliger Verkennung der psychologischen Abläufe beim Fremdspracherwerb den Lehrkräften vorgeschrieben haben, möglichst auf die Mithilfe der Muttersprache zu verzichten“ (2007:8).

Allerdings gilt es anzumerken, dass bei Übersetzungen in die Muttersprache auch der jeweilige L1-Bezug sichergestellt werden muss. Dieser Aspekt wird vor allem für mehrsprachige Kinder relevant. So können bei zweisprachigen Lernern (z.B. türkisch-deutsch) Probleme hinsichtlich einer Hinübersetzung von L3 - Wörtern in die deutsche Sprache auftreten, wenn nicht eindeutig klar ist, welche der beiden Codes (Türkisch oder Deutsch) dominant ist. Fehler müssen deshalb kein Zeichen von Unwissen sein, sondern können auch fehlendes Wissen von L2 - Äquivalenten darstellen. In diesem Fall sollten Alternativen auf den Plan gerufen werden wie die Möglichkeit, auch die türkische Sprache zu verwenden oder Testmethoden in der Fremdsprache durchzuführen (z.B. gap-filling, Wort-Bild-Zuordnungen etc.).

Bei Übersetzungstests stellt sich generell die Frage, ob die Zielwörter (target words) Kontext ungebunden (words in isolation) oder in einem Kontext (words in context) präsentiert werden sollen. Read (2000) betont, dass beim systematischen Vokabellernen und den dazugehörigen Testmethoden Wörter vor allem isoliert abgefragt werden, indem die Testperson einem L2 - Item das L1 - Äquivalent zuordnet (oder umgekehrt). Nach Read (2000:162) unterstützt diese Technik den Aufbau eines Wortschatzes in der Zweit- oder Fremdsprache. Trotzdem gilt es festzuhalten, dass Wörter vornehmlich in Kontexten gelernt und deshalb auch in Tests in solche eingebunden werden sollten.⁸⁴ So stellt Melka (1997:95) klar heraus, dass in Übersetzungstests der linguistische Kontext eine wichtige Rolle spielt, da er der Testperson charakteristische Eigenschaften des Wortes verrät und somit hilft, eine Vokabel effektiver aus dem Gedächtnis abzurufen. Auch Nation (2001) führt an, dass Untersuchungen zu *testing words in the context*

⁸³ Siehe bei Nation 2001:344ff.

⁸⁴ Hier ist z.B. der completion test (fill-in-the-blank) zu erwähnen (Read 2000:164)

im Gegensatz zu *words in isolation* zeigen konnten, dass der gegebene Kontext einen „cuing effect on recall“ (Nation 2001:353) hatte. Dabei ist es wichtig, die Vokabeln in dem Kontext zu präsentieren, der auch Teil des vorherigen Lernprozesses war.⁸⁵

Es kann auf vielfältige Weise festgestellt werden, inwieweit ein Schüler einen Text (auch Songtext) in der Zielsprache verstanden hat. Dementsprechend sollte der Lerner in der Lage sein, den Text zu wiederholen und Fragen zum Inhalt mithilfe von Satzaussagen zu beantworten, die Bedeutung bestimmter Wörter (Vokabular) aus dem Text zu verstehen und die implizierte Aussage zu erfassen (Brown/Yule 1991: 57-59). Ist es Ziel, die Bedeutung bestimmter Wörter aus dem Text durch eine Übersetzung zu testen, sollte unter Einbezug der Darstellungen von Nation (2001) der textliche Kontext gegeben werden. Da Grundschüler selten in der Lage sein werden, einen Text in schriftlicher Form zu lesen und fremdsprachige Zielwörter orthografisch korrekt zu schreiben, scheint hier die mündliche Präsentation der Vokabel (und ihres Kontextes) durch die Lehrkraft angebracht. Mit Bezug auf Thornbury (2002:130), der unter *knowing a word* (u.a) versteht, dass ein Zielwort in seiner ganzen Bedeutung, mit seinen Konnotationen, Kollokationen, Derivationen und grammatikalischen Charakteristika verstanden worden ist, scheint auch die Präsentation des Wortes in einem neuen Kontext angemessen. Dieser Transfer von zuvor gelernten Inhalten kann auch eine Sicherung und Erweiterung der Kompetenzen darstellen. Heyd (1991) versteht unter Transfer eine Übertragung erworbener Fähigkeiten von einem Bereich auf andere Situationen:

Der audiovisuelle Fremdsprachenunterricht versucht, möglichst viele Sprechsituationen bereitzustellen, um den Transfer des Gelernten auf neue Bereiche sicherzustellen und damit den Anwendungsbereich der Sprache zu erweitern (Heyd 1991:281).⁸⁶

Für die Forschung im frühen Fremdsprachenbereich soll das von Palmberg (in Nunan 1991) angewendete Verfahren im Rahmen einer empirischen Untersuchung mit 9-11jährigen Kindern als ein möglicher Weg der Datengewinnung dargestellt werden. Palmberg benutzt ein Computerspiel, um die Aneignung englischer Vokabeln (n=118) zu untersuchen. Diese spielerische Art der Sprachaneignung steht in enger Verbindung mit den außerschulischen Interessen der Testpersonen. Das Experiment verlief in drei

⁸⁵ Siehe hierfür Baddeley 1990:268ff

⁸⁶ Wie Schröder (2002:206) darlegt, existieren in der Lernpsychologie zwei Arten des Transfers (Übertragung). Positiver Transfer fördert das Erlernen neuer Inhalte, während negativer Transfer diesen Vorgang hemmen kann. Im Zusammenhang mit dem negativen Transfer steht das Phänomen der Interferenz, die sich als proaktive (jetzt Gelerntes wirkt sich auf zukünftiges Lernen negativ aus) oder retroaktive (jetzt Gelerntes beeinflusst vorher Gelerntes negativ) Hemmung zeigen kann. Des Weiteren unterscheidet man zwischen dem horizontalen Transfer (von einer gelernten Information wird auf ähnliche Sachverhalte geschlossen) und einem vertikalen Transfer (von relativ einsichtigen Gegebenheiten wird auf umfassende Sinnzusammenhänge geschlossen).

Phasen, wobei in Phase 1 die englischen Zielwörter im Rahmen des Computerspiels präsentiert und durch Palmberg einem muttersprachlichen Äquivalenten zugeordnet wurden. Phase 2 vollzog sich einen Monat später, indem die Kinder während des erneuten Spielens am Computer die erscheinenden englischen Wörter nun eigenständig in die Muttersprache übersetzen sollten. In der letzten Phase (erneut 4 Wochen später) bekamen die Kinder eine Liste mit 50 möglichen Wörtern (concrete nouns) aus dem Spiel, welche sie in ihre Muttersprache übersetzen sollten. Auch war es möglich, Assoziationen zu den Wörtern zu nennen. Die Ergebnisse konnten zeigen, dass 70% der Wörter richtig in das muttersprachliche Äquivalent übersetzt werden konnten (20% waren teilweise richtig und 10% falsch).⁸⁷

2.4 Resümee

Wie die Ausführungen des Kapitels zeigen, stehen mündlicher Sprachgebrauch, sowie Handlungsorientierung und das Prinzip der Ganzheitlichkeit im Mittelpunkt der didaktischen Diskussion um den Englischunterricht in der Grundschule. Kritik wird aber auch an der Begrifflichkeit des „ganzheitlichen Unterrichts“ geübt. Für einige Didaktiker ist „Ganzheitlichkeit“ ein Schlag- und Modewort, was eine grundlegende, inhaltliche Definition schuldig bleibt. So scheint es bei Verwendung des Begriffs unbedingt notwendig, diesen mit konkreten didaktisch-methodischen Inhalten zu füllen. Ähnliches gilt für das (vermeintliche) Konzept der Handlungsorientierung.⁸⁸ Im Rahmen dieser Arbeit bleiben die beiden Begrifflichkeiten, trotz genannter Kritik, weiter in Verwendung. Dafür werden sie durch die unter Punkt 2.1 und 2.1.1 aufgeführten Inhalte dieser Arbeit konkretisiert.

Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben werden als Grundfertigkeiten (skills) genannt, wobei der Fokus im frühen Fremdsprachenunterricht auf Hörverstehen und Sprechen liegen sollte. Wichtig im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts sind das spielerische Lernen, das Lernen mit Musik und mit Geschichten.

Lehr- und Lernmethoden sollen analytisch-logische, aber vor allem emotional-kreative Elemente ansprechen, wie sie z.B. durch den Einsatz von Songs oder Stories gewährleistet werden können. Es konnte weiterhin gezeigt werden, dass populäre Songs und Raps neben Stories und Spielen eine besondere Stellung im Fremdsprachenunterricht einnehmen. Sie vereinen dabei ganz bestimmte klangliche und rhythmische Charak-

⁸⁷ Siehe Ausführungen zu Palmberg in Nunan 1991:122.

⁸⁸ Siehe Duncker/Popp 1997.

teristika und verbreiten ein kindgerechtes Lebensgefühl. Diese Eigenschaften können aus didaktischer Sicht für das Sprachenlernen genutzt werden. So werden Songs und Raps in vielen Lehr- bzw. Rahmenplänen als motivierende Elemente der Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung erwähnt, die vor allem dazu beitragen, Wortschatz zu erwerben und langfristig zu speichern.

Die Betrachtung von empirischen Bezügen beweist, dass ein Mangel an notwendiger, praxisnaher Forschung zur Thematik der Arbeit besteht. So kann dem geplanten Forschungsvorhaben diesbezüglich eine große Relevanz zugeschrieben werden. Wie einige wenige Forschungsergebnisse darstellen, scheint vor allem der Einsatz von Songs und Geschichten, die durch visuelle Hilfsmittel unterstützt werden, hohe Ergebnisse bei der Aneignung von Vokabeln zu erzielen. Insbesondere die Kombination von Singen und unterstützenden Illustrationen eines Story- oder Liedtextes erzielt höhere Ergebnisse bzgl. der Behaltensleistung als sprachliche und bildliche Formen. Eine melodische und betont rhythmische Darbietung eines Textes kann seinen späteren Abruf, bzw. die Behaltensleistung enorm verstärken. Des Weiteren zeigen Forschungen aus der Psychologie und Musiksoziologie, dass der erfolgreiche Einsatz von Songs und Raps im frühen Englischunterricht hinsichtlich einer langfristigen Behaltensleistung von Wortschatz ein Zusammenspiel vieler Komponenten ist. Einfluss auf die Behaltensleistung haben demnach auch die musikalischen Präferenzen und die Leistungsniveaus der Lerner. Beeindruckend sind die Ergebnisse von Graham (1987), der zeigen konnte, dass das bloße Singen eines Liedtextes nicht zwangsläufig zum inhaltlichen Verständnis beitragen muss. Eine Semantisierung des textlichen Inhalts durch Hilfsmittel vor oder während der Erarbeitung (Bilder, Bewegungen) scheint notwendig zu sein. Kritisch seien auch die empirischen Ergebnisse von Medina (1993a,b) angeführt, die eine positive Wirkung des Singens in Hinblick auf die Speicherung von Wortmaterial nicht bei allen Schülern ausmachen konnte. So profitierten vor allem lernschwächere Kinder von einem Songeinsatz.

In der fachdidaktischen Diskussion ist festzustellen, dass in vielen Veröffentlichungen der Einsatz von populären Songs im Fremdsprachenunterricht empfohlen wird. Vor allem der motivationssteigernde Faktor, die Förderung der fremdsprachlichen Betonung und Rhythmisierung, der Intonation, der Behaltensleistung von Wörtern und Strukturen und die Vermittlung landeskundlicher Inhalte werden hervorgehoben. So ermöglicht das Singen von Songs oder Chants/Raps die Einführung, Wiederholung und Festigung von Vokabeln. Ein wesentliches Element scheint dabei der Wiederholungsfaktor von Wortmaterial in Songtexten zu sein, der zu einer nachhaltigen Festigung führen kann. Bezüglich der Beschaffenheit ist auf eine thematisch altersangemessene (Kinderkultur)

und verständliche Sprache in den Songs und Raps zu achten. Günstig ist der Einsatz didaktisierter, populärer Songs, wie sie mittlerweile in vielen Fachmagazinen und Lehrwerken veröffentlicht werden. Weiter können Songs und Raps auch aus Sicht der Wortschatzarbeit wichtige Funktionen hinsichtlich der Einführung und Festigung von rezeptivem Wortschatz zugeschrieben werden. Inwieweit Lieder aber den Aufbau eines *aktiven* Wortschatzes fördern, soll nicht Gegenstand dieser Arbeit sein, konnte aber bislang auch empirisch nicht beantwortet werden.

Für den Aufbau eines Wortschatzes im Englischunterricht der Grundschule ist vor allem darauf zu achten, Nomen, Verben, Adjektive und Strukturen auszuwählen, die aus der direkten Erfahrungswelt der Lerner stammen. Weiterhin wird durch Vertreter linearer, sowie nicht-linearer Modelle generell eine ganzheitliche Wortschatzvermittlung unter Berücksichtigung heterogener Lerngruppen empfohlen. Obendrein wird durch die Arbeit mit dem Liedtext Wortschatz in sprachlichen Kontexten präsentiert, wodurch es, aus Sicht der nicht-linearen Modelle, zu Vernetzungen zwischen bekanntem und unbekanntem Wortmaterial kommt. Die Menge neuer Items (Wörter, Strukturen) ist dabei abhängig vom jeweiligen Lernstand der Gruppe. Es wird empfohlen eine Einführung von 7-12 neuen Wörtern oder Strukturen nicht zu überschreiten.

Abschließend wurde gezeigt, dass auch die Muttersprache als wichtiges Bezugselement der Wortschatzarbeit immer wieder Erwähnung findet. Übersetzungen scheinen heutzutage nicht mehr konträr zu den Vorstellungen eines rein zielsprachenorientierten Unterrichts zu stehen. So kann auch die Verwendung des Übersetzungsäquivalents einzelner fremdsprachiger Wörter oder Strukturen ein adäquates Mittel zur Leistungsermittlung im frühen Fremdsprachenunterricht sein. Allerdings sollte die Muttersprache (Erstsprache) bei mehrsprachigen Kindern eindeutig festgestellt werden, um Interferenzen zu vermeiden.

Hinsichtlich der bisherigen Darstellungen ist kritisch festzuhalten, dass die wenigen empirischen Studien zum Thema oftmals zu wenig unterrichtliche Transparenz vorweisen. Vor allem fehlen dabei Antworten zu Fragen der Unterrichtsgestaltung und des Lernprozesses der Schüler. Wie lernen Schüler? Was wird unter „Lernen“ und „Speicherung“ verstanden? Diese Fragestellungen gilt es zu reflektieren, will man Unterricht effektiv planen und umsetzen. Im folgenden Kapitel soll daher, im Sinne von Action Research, der Radius der Betrachtung erweitert werden. Der Blick richtet sich dabei auf Aspekte der Lehr-Lernforschung, die die bislang festgehaltenen Inhalte fundieren sollen.

3 Lehr-Lernforschung

Im 2. Kapitel wird festgestellt, dass Songs und Raps ein effektives Unterrichtsmedium hinsichtlich einer Speicherung von Wortmaterial im frühen Englischunterricht sein können. Es stellt sich nun die Frage, ob diese didaktische Annahme auch mit Blick auf Inhalte der Lehr-Lernforschung haltbar ist. Das folgende Kapitel klärt, welche mentalen Prozesse beim Einsatz von Songs und Raps in der fremdsprachlichen Wortschatzarbeit eine bedeutsame Rolle spielen. Diesbezüglich sollen dem menschlichen Gehirn, dem Gedächtnis, dem mentalen Lexikon als Teil des Langzeitgedächtnisses, entwicklungspsychologischen Theorien zum Sprach- bzw. Fremdspracherwerb und der Emotion und Motivation besondere Beachtung zukommen.⁸⁹

Mit Blick auf die Neurophysiologie und Funktionalität des menschlichen Gehirns wird dargelegt, wie sich Sprache (Fremdsprache) und Musik repräsentieren. Welche zerebralen Areale sind für eine erfolgreiche Verarbeitung zuständig? Für die Frage nach Speichervorgängen von themengeleiteten Vokabeln werden auch Darstellungen der Gedächtnispsychologie relevant. Es wird aufgezeigt, welche Speichersysteme die Wissenschaft diskutiert und ob deren Funktionalität für einen Einsatz von ganzheitlichen Methoden, insbesondere von Songs und Raps, zur Speicherung von Vokabeln sprechen. Diese Fragestellung soll auch mit Blick auf das mentale Lexikon aus psycholinguistischer Sicht beleuchtet werden. Dabei gilt es zu klären, wie sich Wörter oder Chunks im mentalen Lexikon repräsentieren und welche Rolle das Singen oder Rappen von Vokabeln, also die besondere rhythmische und klangliche Erscheinung, bei Speicherprozessen spielt.

Abschließend stehen entwicklungspsychologische Betrachtungsweisen mit Blick auf Sprache als Teil der Ontogenese des Menschen im Mittelpunkt. Welche Rolle spielen melodische und rhythmische Erscheinungen beim Spracherwerb? Weiter werden Ausführungen zur Emotion und Motivation aufgezeigt, da, wie in Kapitel 2 angeführt, der Einsatz von populären Songs und Raps eine besondere affektive Komponente im ganzheitlichen Englischunterricht darstellt.

⁸⁹ Es ist anzumerken, dass es sich bei den genannten Begrifflichkeiten nicht um getrennt zu betrachtende Bereiche handelt. Der jeweilige Untersuchungsgegenstand ist vielmehr Bestandteil des zuvor dargelegten Bereichs.

3.1 Neurophysiologische Grundlagen

3.1.1 Das menschliche Gehirn

In den letzten Jahrzehnten hat die Erforschung des menschlichen Gehirns das Interesse vieler Wissenschaftler unterschiedlicher Fachrichtungen auf sich gezogen. Dieses Phänomen wurde vor allem durch die rasante technische Entwicklung von verschiedenen Untersuchungsverfahren beeinflusst. Durch elektrophysiologische Methoden, bildgebende Verfahren⁹⁰ wie die Positronenemissionstomographie (PET), oder die funktionelle Kernspintomographie (fMRI) können detaillierte Einblicke in die Hirntätigkeit, auch bezüglich des Sprachenlernens, gewonnen werden.⁹¹ Dabei stehen generell auch die Repräsentation und Organisation von Sprache und deren Verarbeitungsmechanismen im Mittelpunkt der Forschung (Stemmer 1997). Diese neuen Erträge haben das Interesse der Fremdsprachendidaktik geweckt, die ihre Aufgabe darin sieht, die Ergebnisse für das Lernen und Lehren von Fremdsprache nutzbar zu machen. Dabei kann die Hirnforschung unter anderem wichtige Hinweise zu Fragestellungen der so genannten *kritischen Periode* des Spracherwerbs und des Fremdsprachenfrühbeginns geben (Edmondson/House 2000:105f). Des Weiteren werden neurophysiologische Erkenntnisse der Sprachverarbeitung in den beiden Hemisphären des Hirns herangezogen, die der wissenschaftlichen Fundierung von didaktisch-methodischen Verfahren der Wortschatzarbeit dienen sollen.

Aufbau der Hemisphären

In den Neurowissenschaften wird das menschliche Gehirn in das Rautenhirn (Rhombencephalon), das Mittelhirn (Mesencephalon) und das Vorderhirn (Prosencephalon) eingeteilt. Letzteres stellt den größten und am höchsten entwickelten Teil des humanen Gehirns dar. Das Vorderhirn besteht aus zwei Hälften. Diese rechte und linke Hemisphäre gliedert sich wiederum jeweils in einen Frontallappen (Lobus frontalis), einen Parietallappen (Lobus parietalis), einen Okzipitallappen (Lobus occipalis) und einen Temporallappen (Lobus temporalis). Getrennt werden diese Teile jeweils von der Rolandischen Furche (Sulcus centralis) und der Sylvischen Furche (Sulcus lateralis). Das Corpus callosum, eine Struktur von Nervenfasern, verbindet die beiden Hemisphären

⁹⁰ Siehe zu bildgebenden Verfahren bei Solso 2005:47-54.

⁹¹ Hier ist vor allem die Aphasieforschung anzuführen, die sich mit Menschen befasst, die aufgrund einer meist linksseitigen Schädigung des Hirns wichtige Aspekte der Kommunikation verloren haben. Siehe dazu bei Stemmer (1997), Edmondson/House (2000) oder Höhle (1995).

miteinander. Einfache Körperbewegungen und sensorische Empfindungen sind gleichmäßig und über Kreuz zwischen den Hemisphären verteilt. Dabei kontrolliert die linke Hälfte die rechte Körperseite, die rechte Hemisphäre die linke Körperseite.⁹² Für die Sprache relevant ist das so genannte Broca-Areal (ein Teil des Frontallappens auf der linken Hemisphäre) und das Wernicke - Areal (ein Teil des Temporallappens auf der linken Hälfte des Hirns).⁹³ Besonderes Interesse wird in der Hirnforschung dem Corpus Callosum zugewendet. Dieser die beiden Hemisphären verbindende Balken entwickelt sich sehr langsam. Er schließt den Myelinisierungsprozess, verglichen zu anderen Hirnstrukturen, als letztes ab. Myelin ist eine Substanz in der Markscheide von Nervenfasern, die einen schnelleren Informationsaustausch ermöglicht. Durch Forschungen wurde festgestellt, dass der Myelinisierungsprozess mindestens bis zum Eintritt der Pubertät beim Menschen andauert. Bei Kleinkindern kann deshalb oftmals ein mangelnder Informationsaustausch zwischen den Hemisphären, zum Beispiel bei der Erkennung und Unterscheidung von Gesichtern, festgestellt werden. Ein weiterer Unterschied ist bezüglich des linken frontalen und okzipitalen Hirnlappens zu sehen. Er entwickelt sich zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr schneller als der rechtehemisphärische. In den Bereichen des Frontallappens liegt, wie bereits erwähnt, das für die Sprache relevante Broca-Areal. „Inwieweit diese anatomischen Unterschiede und die Lateralisierung spezifischer Hirnfunktionen zusammenhängen, findet in den kognitiven Neurowissenschaften reges Forschungsinteresse“ (Stemmer 1997:4). Für die emotionale Komponente beim Lernprozess spielt das so genannte Limbische System eine wichtige Rolle. Dieses ist Teil des Großhirns und befindet sich in zentraler Lage, wobei es eine Grenzfunktion von phylogenetisch älteren Hirnregionen zu neueren einnimmt. Die wichtigsten Teile des Limbischen Systems sind der Hippocampus und die Amygdala (Mandelkern), die alle aus der Umwelt eintreffenden Informationen affektiv färben und bewerten.⁹⁴ Vor allem die Stimmungs- und Handlungsbereitschaften, das Motivationsgefüge, die Emotionen sowie die Lern- und Gedächtnisprozesse werden von hieraus gesteuert (Jänig 1985:148).

Lokalisationstheorien und die Lateralisierung von Sprache

Zahlreiche seit Jahrzehnten bestehende Auffassungen und scheinbar empirisch gesicherte Erkenntnisse erweisen sich durch neue Forschungsmethoden (siehe 3.1.1) als nicht mehr haltbar. Lange Zeit existierte der Streit zwischen Lokalisationisten einerseits und

⁹² Siehe für nähere Ausführungen bei Springer/Deutsch (1998), Kandel/Schwartz/Jessel (1996).

⁹³ Genauere Ausführungen zu den beiden Arealen folgen später im Kapitel.

⁹⁴ Siehe Ausführungen und zusätzliche Informationen bei Markowitsch 2002:19-25.

Holisten andererseits. Durch mangelnde Erkenntnis und fehlende gegenteilige Befunde wurde lange behauptet, es ließen sich klar abgrenzbare Funktionszentren im Gehirn lokalisieren.⁹⁵ Wie Stemmer (1997) anmerkt, wird spätestens seit den Ausführungen der Neurologen Broca und Wernicke⁹⁶ im 19. Jahrhundert die Lokalisierung von Sprache mit der linken Hemisphäre assoziiert. Dabei steht die Sprachproduktion, der *motorische* Teil, mit dem Frontallappen, wo das Broca-Areal liegt und die Sprachrezeption, der *sensorische* Teil, mit dem Temporallappen, wo das Wernicke-Areal liegt, in Verbindung.

Im Anschluss an die Erkenntnisse Brocas entstand das Konzept der zerebralen Dominanz. Hierbei wird davon ausgegangen, dass eine Hemisphäre die führende Seite darstellt. Bei Rechtshändern ist es, im Sinne dieser Annahme, meistens die linke Hälfte des Gehirns, da in ihr die Sprachfunktionen und weitere wichtige funktionale Faktoren zu finden sind. Wie Springer/Deutsch (1998:111) herausstellen, haben Untersuchungen gezeigt, dass bei über 95 Prozent der Rechtshänder und bei 70 Prozent der Linkshänder die Sprache in der linken Hemisphäre zu finden ist. Die restlichen 30 Prozent weisen eine beidseitige Repräsentation auf.⁹⁷

Wie Stemmer (1997:5) anführt, geht man heute davon aus, dass die beschriebene Hemisphärenasymmetrie für linguistische Funktionen bereits sehr früh in der menschlichen Entwicklung festliegt und sich im Laufe des Lebens kaum ändert. Ein internationales Wissenschaftlerteam um Marcela Pena hat im Jahr 2003 herausgefunden, dass diese Asymmetrie angeboren ist. Sie wird demnach nicht durch Hören von Sprache während der Kindheit erworben. Die Untersuchungen konnten eindeutig zeigen, dass Spracherkennung bereits bei zwei bis fünf Tage alten Babys in der linken Gehirnhälfte lokalisiert ist. Die Wissenschaftler untersuchten dazu zwölf Neugeborene mit der so genannten optischen Topografie, die Veränderungen in der Durchblutung verschiedener Gehirnteile visualisieren kann. Die Forscher spielten den schlafenden Neugeborenen Tonbänder vor, auf denen eine Frau aus einem Kinderbuch vorlas. Messergebnisse zeigten, dass sich die Durchblutung lediglich in der linken Gehirnhälfte deutlich erhöhte. Wenn das Band rückwärts abgespielt wurde, war eine derartige Reaktion nicht wahrzunehmen. Diese fehlende Reaktion auf rückwärts gesprochene Sätze zeigt, nach Aussagen der Forscher, dass bestimmte Eigenschaften von Sprache Bereiche der linken Gehirnhälfte aktivieren, die bei anderen Geräuschen keine Relevanz vorweisen. Dies wurde auch durch Versuche mit Erwachsenen bestätigt. Aufgrund der Messergebnisse resümierten

⁹⁵ Siehe zur Lokalisationstheorie und Zentrenlehre z.B. Springer/Deutsch (1998), Bleidistel (1992) und List (1982), Linke (1999) und Oeser (2002).

⁹⁶ Näheres zu Paul Broca und Karl Wernicke bei Kandel/Schwartz/Jessel (1996).

⁹⁷ Kritische Anmerkungen in Edmondson/House (2000), S. 102f.

die Wissenschaftler, dass das Gehirn bereits bei der Geburt so organisiert ist, dass es Sprache vorwiegend mit der linken Gehirnhälfte verarbeitet (Pena [u.a]: 2003).

Stemmer (1997:5) stellt allerdings mit Blick auf die Lokalisationstheorie fest, dass die alte Dichotomie, die verbale Fähigkeiten ausschließlich der linken Hemisphäre und non-verbale Kompetenzen der rechten Hirnhälfte zuschreibt, in dieser Form nicht mehr aufrecht gehalten werden kann.

Will man Sprache lokalisieren, so hängt dabei vieles von dem verwendeten Begriff von Sprache ab. Rechnet man Witz, Ironie sowie Dimensionen der Gesprächsführung wie Themenänderung und ähnliches zur Sprache, dann muß man feststellen, dass Sprache auch eine rechtshemisphärische Funktion ist (Linke 1999:55).

Die bis in die 80er Jahre hinein geltende funktionale Trennung in eine analytisch-denkende linke Hemisphäre und eine sensorisch, auf die menschliche Gefühlswelt bezogene rechte Hirnhälfte muss in Hinblick neuer Forschungsergebnisse und Untersuchungsverfahren⁹⁸ modifiziert werden. Götze (1995:62f) zweifelt die funktionale Aufteilung beider Hemisphären gänzlich an, verweist aber auf immer noch fehlende wissenschaftliche Fundierung, die das duale Hemisphärenmodell fundamental widerlegen.

So soll im folgenden Abschnitt auf holistische Theorien eingegangen werden, bei denen die Auffassung von zwei komplementären und vernetzt arbeitenden Hemisphären im Mittelpunkt der Betrachtung steht.

Holistische Theorien und die Vernetzung im Hirn

Die Ergebnisse der neuen technischen Untersuchungsmöglichkeiten der letzten Jahre und Jahrzehnte stellten die Lokalisationslehre zunehmend in Frage. So ist nach heutigem Wissenstand nicht mehr davon auszugehen, dass die eine oder andere Hemisphäre dominant für alle sprachlichen und kommunikativen Aspekte ist. Stemmer (1997:5) betont, dass empirische Hinweise offenbar eine Überlegenheit der linken Hemisphäre bezüglich des Sprechens, der Wahrnehmung von Sprache und der produktiven und rezeptiven Verarbeitung zeigen, aber auch die rechte Hälfte wichtige Teilkompetenzen diesbezüglich vorweisen kann. So ist die rechte der linken Hemisphäre vor allem durch die Produktion und Perzeption von Prosodie, Emotion, pragmatischen und kommunikativen Aspekten von Sprache überlegen. Besonders hervorzuheben ist, dass, je nach

⁹⁸ Obwohl neue Techniken ein großes Potential vorweisen können, scheinen oftmals zu hohe Erwartungen damit verbunden zu werden. Die Komplexität der Hirntätigkeit ist derzeit auch durch moderne bildgebende Verfahren nicht wie auf Landkarten abzulesen. Springer/Deutsch (1998: 70-72) führen einige dieser technischen Grenzen (z.B. die zeitliche und bildliche Auflösung der Geräte) an. Durch diese Grenzen sind Forscher immer noch mit der Problematik von Mutmaßungen und Interpretation konfrontiert.

Art der Information, eine optimale Kooperation zwischen den Hirnhälften stattfinden muss, um hemisphärisch zu transferieren oder zu hemmen.

Das Sprachen- sowie das Fremdsprachenlernen ist ein individueller Prozess. Daher ist auch ein festes Konzept *Sprache* kritisch zu hinterfragen. Wird Sprache dabei auf die implizite linguistische Kompetenz reduziert, so ist die linke Hirnhälfte sicherlich als dominant zu betrachten. Erweitert man *Sprache* allerdings um kommunikative Fähigkeiten, die zweifelsohne beim Sprachenlernen eine ersichtliche Rolle spielen, so ist die rechte Hemisphäre vorherrschend. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass letztlich die Kooperation beider Hemisphären erst die Voraussetzung zur Kommunikation schafft (Stemmer 1997:8).⁹⁹ Diese Erkenntnis spricht vor allem aus didaktischer Sicht für einen ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht, für den der Einsatz verschiedener Lehr- und Lernformen notwendig wird.¹⁰⁰

Auch Linke (1996) vertritt die holistische Betrachtungsweise, dass kein Prozess im Gehirn isoliert abläuft, sondern eine stetige Vernetzung und Interaktion von Hirnregionen beider Hemisphären vorliegt. Demnach können das Sprachzentrum und auch die Gedächtnisfunktionen vielfältige Verteilungsmuster vorweisen, bei denen z.B. das Sprachzentrum von Rechtshändern in der rechten Hemisphäre zu finden ist. Auch werden Fälle angeführt, bei denen sich Sprache auf beide Hirnhälften verteilt und sprachliche Leistungen nur dann ausgeübt werden können, wenn eine Aktivierung beider Hemisphären vorliegt (Linke 1996:28). Holistische Theoretiker gehen davon aus, dass jede mentale Aktivität eine kognitive Leistung des gesamten menschlichen Gehirns darstellt.

Poeck (1995:98) verwendet den Begriff *Netzwerk-Organisation*, bei der das Gehirn in Abhängigkeit der jeweiligen Aufgabe mit einer dynamischen Verschaltung arbeitet. Dieser Auffassung schließt sich auch Markowitsch (2002) an. Er stellt fest, dass heute Modelle präferiert werden, die eine netzwerkartige Repräsentation postulieren und bezieht sich auf den Hirnforscher E. Roy John, der in seiner Theorie annimmt, dass „(a) eine Reihe von Nervenzellen in verschiedenen Orten des Gehirns immer gleichzeitig aktiviert sein müssen, um eine Erinnerung an einen bestimmten Gegenstand (etc.) zu reaktivieren“, und es (b) „nicht auf die Aktivität einzelner Neuronen innerhalb dieses Netzwerks ankomme, sondern nur auf die Gesamtaktivität zu einem gegebenen Zeitpunkt“ (Markowitsch 2002:75).

⁹⁹ Auch List (1995:32ff) stellt heraus, dass die Verarbeitung von mehreren Sprachen (L1 und L2) interhemisphärisch von vielen komplexen Faktoren abzuhängen scheint, die noch nicht ausreichend gesichert sind.

¹⁰⁰ Siehe hier auch unter 2.1 und 2.1.1

Götze (1999:11) postuliert in Hinblick auf diese Verschaltungen, dass das Gehirn nicht einzelne Einheiten, z.B. Wörter, speichert, sondern Konzepte und Prozesse repräsentiert werden. In Hinblick auf die Organisation der Netzwerke ist nach Roth (1990, 1996) festzuhalten, dass jedes Individuum bei Lernvorgängen unterschiedliche neuronale Schaltungen vorweisen kann. Die Verarbeitung von Lernstoff ist demnach individuell unterschiedlich. Dieses Phänomen liegt an dem Bewertungssystem im Hirn des Menschen, so dass jedem Lernvorgang ein eigenes Bewertungsverfahren vorausgeht. Dieses Verfahren ist, neben dem rationalen Bestandteil, wesentlich von affektiven und emotionalen Komponenten bestimmt. Diesen emotional-rationalen Bewertungsprozess beschreibt Roth (1996) auf drei Ebenen, die wechselseitig zusammenhängen und nur in ihrer Vernetztheit agieren und zu begreifen sind:

1. eine strikt genetische Determination (Anlage/Begabung)
2. eine Determination durch die Umwelt (Sozialisation)
3. eine epigenetische Determination (Selbstreferentialität)

Dabei scheint die Selbstreferentialität (die Selbstorganisation und das Bewertungsschema des Gehirns) der bei weitem wichtigste Faktor im Lern- und Speicherungsprozess¹⁰¹ zu sein. Erfahrungen sowie auch angeborene Begabungen stellen die Grundlage für ein Bewertungssystem, das nach Roth (ebd.) in den beiden Paaren *Unbekannt - Bekannt* und *Wichtig - Unwichtig* zu fassen ist. Wird eine Information aufgrund gemachter und in den Netzwerken gespeicherter Erfahrungen als bekannt und unwichtig (z.B. Routinehandlungen) klassifiziert, gelangt diese nicht in das Bewusstsein und wird umgehend vergessen. Informationen, die als unbekannt und unwichtig eingestuft werden (Verkehrsräusche, Gesprächsfetzen) gelangen allenfalls in das Kurzzeitgedächtnis. Die höchste Aufmerksamkeit und entsprechend die Einlagerung in das Gedächtnis erreichen jene Botschaften, die als unbekannt (neu) und wichtig eingestuft werden. Wichtig ist das, was sich bereits als relevant für das Individuum erwiesen hat, im positiven wie auch im negativen Zusammenhang (Roth 1996, 1990:178).

Es lässt sich resümieren, dass die mit sehr unterschiedlichen Untersuchungsansätzen gewonnenen Ergebnisse kein klares Bild bezüglich einer Lokalisation, bzw. einer holistischen Denkweise ergeben. Steinberg (2005:164) hält fest, dass sich für die Sprache und auch für den Musiksinns Lateralisationen zeigen. Vor allem belegen die neueren Ergebnisse aber, dass die beiden Hemisphären ein einheitliches funktionelles Netzwerk darstellen.

¹⁰¹ Genauere Ausführungen zu Gedächtnis und Speichermodellen folgen in Kapitel 3.2.

Mit Blick auf Befunde zur musikalischen und sprachlichen Syntax, verarbeitet, laut Koelsch (2004:500f), das menschliche Gehirn Musik und Sprache teilweise mit denselben kognitiven Prozessen und in denselben Strukturen. Koelsch (2004) fügt an, dass das Wernicke und Broca-Areal von entscheidender Bedeutung für die Perzeption und Produktion von Sprache ist, aber auch zur Verarbeitung von Musik dient. Dabei ist dieses Netzwerk in Bezug zur Sprache oft links-hemisphärisch und hinsichtlich der Musik leicht rechts-hemisphärisch lateralisiert. Trotzdem muss eine permanente Kooperation der Hemisphären beim Sprechen gewährleistet sein. Das musikalisch-sprachliche neuronale Netzwerk lässt sich auch auf die ontogenetische Entwicklung von Sprache beziehen, denn musikalische Elemente sind schon sehr früh in der Sprachaneignung von großer Bedeutung, indem diese den Weg zu linguistischen Kompetenzen bereiten. Diese neurophysiologischen Erkenntnisse legen die Vermutung nahe, dass dem Einsatz von Songs im Fremdsprachenunterricht eine besondere Stellung zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen zugeschrieben werden könnte.

3.2 Kognitionspsychologische Grundlagen

3.2.1 Das menschliche Gedächtnis

Entscheidend für die Funktion des Gedächtnisses scheint die Fähigkeit zu sein, gespeicherte Informationen präzise und zur richtigen Zeit abzurufen. Hierbei reaktiviert ein der Information zugewiesenes Netzwerk die vergangene Repräsentation. Dabei spielen immer vielfältige Kodierungsformen einer Information eine Rolle. So konnten Untersuchungen zeigen, dass unterschiedliche Darbietungsformen (Wörter, Geräusche, Bilder) zum sichereren Abruf einer Information führen können (Buckner/Wheeler 2001).¹⁰²

Für Schermer (2002) ist Gedächtnis ein hypothetisches Konstrukt, welches unserer direkten Beobachtung nicht zugänglich ist. Am deutlichsten kann es über seine gespeicherten Informationen (konservierende Funktion) erschlossen werden:

Mit Hilfe seines Gedächtnisses ist der Organismus in der Lage, aufgenommene Eindrücke (Informationen) aufzubewahren und zu einem späteren Zeitpunkt zu erinnern. Damit sind die drei grundlegenden Aspekte bereits angesprochen, nämlich das Einprägen (Enkodieren bzw. Verschlüsseln), Behalten und Abrufen von Informationen (Schermer 2002:13).

¹⁰² Diese Untersuchungen bestätigen die netzwerkartige Repräsentation wie sie unter Punkt 3.1.1 angeführt wird.

Enkodierung setzt voraus, dass eine Person relevanten Sachverhalten Aufmerksamkeit schenkt¹⁰³ und ihre Wahrnehmung darauf ausrichtet, um die zu behaltenden Impressionen zu verarbeiten. Squire/Kandel (1999:168) heben die gedächtnisstützende Rolle der Amygdala hervor. Die Speicherung von neuen Informationen hängt demnach sehr stark von der Aktivierung des Mandelkerns beim Zeitpunkt des Erlernens ab. Je aktiver die Amygdala arbeitet, desto intensiver wird gespeichert und Neues mit vorhandenem Vorwissen vernetzt. Durch die Vernetzung im Gehirn ist das limbische System an der Steuerung von Ausdruck und Stimmungen sowie an der Speicherung von Informationen im Gehirn beteiligt.¹⁰⁴

Behalten oder Speicherung (engl.: retention) stellt, laut Schermer (2002), die genuinste Gedächtnistätigkeit dar. Darauf bezogen sind verschiedene Modelle entstanden. Eine davon sieht im Gedächtnis eine Art Speicher (einheitliche Instanz), in dem einhergehende Informationen aufbewahrt werden (speicherabhängiges Gedächtnismodell). Dabei sind die verschiedenen psychologischen Vorstellungen mit der Problematik konfrontiert, dass Speicherungs-, bzw. Kodierungsprozesse nur wenig direkt zu beobachten sind. Sie müssen deshalb über Abrufergebnisse (Erinnerungen) rekonstruiert werden (Schermer 2002:14). Die experimentelle Erforschung von Gedächtnisphänomenen orientiert sich an den genannten Sachverhalten der Enkodierung, Speicherung und Erinnerung. So spricht man von einer Präsentationsphase, wenn das zu speichernde Material dargeboten wird. Das Behaltensintervall stellt den Zeitabschnitt zwischen Einprägung und Erinnerung dar. In der Prüfphase, in der die Versuchsperson die dargebotene Information nennen soll, können je nach Erfolgsindex des Abrufes Aussagen zur Effektivität der Speicherung, bzw. zum Vergessen gemacht werden. „So lässt sich resümieren, dass Lernen und Gedächtnis eng miteinander verbunden sind und sich teilweise als Phänomene überlappen“ (Schermer 2002:14).¹⁰⁵ In den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts erreichte die Gedächtnisforschung einen Zustand erhöhter Aktivität. Man begann mit der Revision einiger umfassender Gedächtnistheorien. Im Zentrum der Aufmerksamkeit

¹⁰³ Hierbei ist es wichtig heraus zu stellen, dass viele Informationen nicht bewusst wahrgenommen werden müssen. Sie strömen oftmals unbeabsichtigt, quasi *nebenbei* auf uns ein. Man kann aber davon ausgehen, dass nur durch eine für uns relevante Bewertung einer Information auch eine nachhaltige Speicherung im Gedächtnis stattfindet.

¹⁰⁴ An dieser Stelle soll auf Punkt 3.5 verwiesen werden.

¹⁰⁵ Durch die enge Verbindung dieser Begriffe kann, vor allem in älteren Lehrwerken, ein synonyme Gebrauch von Lernen und Gedächtnis festgestellt werden. Neuzeitliche Darstellungen differenzieren allerdings beide Begrifflichkeiten, da sie im Kern unterschiedliche Sachverhalte thematisieren. Wie Foppa (2000) herausstellt, ist das Gedächtnis als eine Voraussetzung des Lernens zu bezeichnen. Trotzdem müssen Gedächtnisphänomene nicht zwingend an Lernprozesse gebunden sein. Lernprozesse bedingen auch immer eine Veränderung des Verhaltens, während sich Gedächtnisprozesse lediglich auf die Speicherung und das Abrufen von Informationen beziehen.

standen nun die Art und der Ablauf von Informationsverarbeitung im Gehirn. Gedächtniserscheinungen werden seither in Modellen der Informationsverarbeitung analysiert. Dabei liefern vor allem Forschungsbefunde aus der Linguistik, Kommunikationstechnologie, Neuropsychologie und Computerwissenschaft die wissenschaftliche Grundlage. Wie Engelkamp (1991:6ff) anführt, lassen sich die heute noch gängigen Modelle in *strukturalistische*, *funktionale* und *strukturell-funktionale* Gedächtnistheorien gliedern. Die strukturellen Eigenschaften und die Unterscheidung, bzw. Einteilung in mehrere Speicher ist Merkmal von strukturalistischen Gedächtnistheorien. Das Erinnern ist primär abhängig von den Eigenschaften der Speicher. Die klassische strukturalistische Theorie ist die Mehr-Speicher-Theorie von Atkinson/Shiffrin (1968). Hier wird aufgrund zeitlicher Aspekte des Vergessens zwischen sensorischen Speichern, einem Kurzzeit- und einem Langzeitgedächtnis unterschieden. Vor allem die Dauer, mit der Information in den Speichern gehalten werden kann, die Kapazität der Speicher, die Art, wie Information aus den Speichern verloren geht (aktiv, passiv), wie sie von einem Speicher in den anderen transferiert wird und welcher Art die Information in den verschiedenen Speichern ist, stehen im Mittelpunkt der Betrachtung.

Funktionale Ansätze konzentrieren sich auf die Art und Weise der Informationsverarbeitung. Hierbei wird das Speichern als eine Funktion vieler Prozesse dargestellt. Strukturen spielen eine untergeordnete Rolle. Seit den 70er Jahren wurde der Mehr-Speicher-Ansatz zunehmend von dem Modell der Verarbeitungstiefe (Craik/Lockhart 1972) verdrängt. Der Abruf von gespeicherten Informationen ist in diesem Ansatz von Prozessen abhängig, die während des Lernvorganges ablaufen. Diese können mehr oder weniger tief sein. Die Behaltensleistung ist umso besser, je tiefer die eingehende Information verarbeitet wird. Strukturell-funktionale Theorien sehen für das Behalten eine Kombination aus Strukturen und Prozessen verantwortlich. Sie differenzieren die Strukturen aber weniger nach Speichertypen als nach Systemen, die auf die Verarbeitung von spezifischer Information spezialisiert sind. Die älteste Theorie dieser Kategorie ist die duale Kodierungstheorie von Paivio (1971). Sie unterscheidet zwischen einem sprachlichen und einem nichtsprachlich-imaginalen Gedächtnissystem, welche unterschiedliche Eigenschaften im Hinblick auf Gedächtnisleistungen vorweisen. Neben eigenen elementaren Prozessannahmen wird in dieser Theorie auch eine Verbindung zur Verarbeitungstiefe hergestellt. Die Inhalte dieser unterschiedlichen Ansätze sollen im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden. Dabei stehen die Mehrspeichertheorie, die Verarbeitungstiefe, die duale Kodierung und die multimodale Theorie besonders im Blickpunkt.

3.2.2 Mehrspeichermodelle (strukturalistische Gedächtnistheorien)

Die ersten Modelle dieser Art wurden in Form der Zweispeichermodelle entwickelt. Sie beziehen sich auf die Einteilung in ein Kurzzeitgedächtnis (KZG) und ein Langzeitgedächtnis (LZG), stellen also Gedächtnisarten für kurz- und langfristige Behaltensleistungen dar. Die Übertragung vom KZG in das LZG erfolgt durch Wiederholung (rehearsal). Bei einer erfolgreichen Transferierung kann Lernstoff langfristig gespeichert werden. Allerdings kann durch die begrenzte Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses nur eine kleine Informationsmenge durch die Wiederholung verarbeitet werden. Restliche Sachverhalte gehen verloren. Atkinson/Shiffrin (1968) haben diese duale Gedächtnistheorie um einen dritten Speicher erweitert. So ist nach ihrem Ansatz dem Kurzzeitgedächtnis das Sensorische Register vorgeschaltet. Die Instanzen des Drei-Speicher-Modells unterscheiden sich demnach in Hinblick auf ihre Kapazität, der Haltezeit (Dauer der Verfügbarkeit von Informationen) und der Verschlüsselung (Kodierung). Im folgenden Abschnitt sollen die drei Instanzen des Modells näher betrachtet werden.

Sensorisches Register / Ultrakurzzeitgedächtnis

Das Ultrakurzzeitgedächtnis (auch: sensorisches Register, sensorisches Gedächtnis, sensorischer Puffer) ist eine Speicherinstanz für Reizeindrücke, die von den Sinnesorganen aufgenommen werden. Sie werden im Ultrakurzzeitgedächtnis (UZG) für einen kurzen Zeitraum (weniger als eine Sekunde)¹⁰⁶ gehalten und zur Weiterverarbeitung in das KZG geleitet. Das UZG speichert weitgehend unkodierte Sinnesdaten und übergibt diese einem Filter, der nach bestimmten Merkmalen selektiert und im Sinne des chunking¹⁰⁷ eine Informationsbündelung durchführt. Wie Kostrzewa (1994:221) angibt,

¹⁰⁶ Die Zahlenangaben zur Haltezeit (und auch Kapazität von Gedächtnissystemen) differieren in der Literatur. So existieren Angaben von 0,5 - 3 Sekunden in diesem Bereich.

¹⁰⁷ Chunking: Bündelung. Beim chunk handelt es sich um eine semantische Einheit, ein Konzept. Wirth (2005) stellt dazu fest, dass der Begriff *Chunk* eine Informationseinheit bezeichnet, die mehrere Elemente zu einer einzelnen Bedeutung zusammenfasst. Ein Beispiel wäre eine willkürliche Reihe von Buchstaben. Untersuchungen haben gezeigt, dass bis zu einer Zahl von 7 Einheiten das Gehirn in der Lage ist, diese unsortierten Elemente zu reproduzieren. Bei wachsender Anzahl lässt diese Fähigkeit in der Regel nach. So fällt es Menschen schwer die Reihe S M U A Z N E M fehlerfrei wiederzugeben. Fasst man diese acht Buchstaben in geordneter Reihenfolge zusammen, ergeben sie eine Sinneinheit, das Wort: z u s a m m e n. So wurde aus nicht-zusammenhängenden Einzelinformationen (Buchstaben) eine einzelne Information „höherer Ordnung“ (das Wort) gebildet. Allerdings muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Zahlengrenze von 7 Elementen durch viele Faktoren (Stress, geringe Motivation) nicht immer eingehalten werden kann. Siehe hierfür bei: Wirth, T. (2005): Die magische Zahl 7 und die Gedächtnisspanne. Unter: <http://www.kommdesign.de/texte/gedaechtnisspanne.htm> (10.9.2006)

kann der sensorische Puffer bis zu drei Elemente aufnehmen. Das können drei Wörter, aber auch drei Ereignisse sein, die in Form von chunks eine größere Komplexität vorweisen können. Einige der vorverarbeiteten, relevanten Daten gelangen schließlich in den Kurzzeitspeicher.

Metzig/Schuster (2003:10) fassen die Merkmale des Sensorischen Registers, wie folgt, zusammen:

Er speichert die Informationen der Sinne (Auge, Ohr, usw.).

Die Speicherdauer ist sehr kurz.

Die Informationen, die gespeichert sind, werden nicht alle bewußt, d.h. sie sind präattentiv (vor der Aufmerksamkeit).

Die gespeicherte Informationsmenge ist sehr hoch.

Eine Subkomponente des sensorischen Registers ist das visuelle System, das auch als ikonischer Speicher bezeichnet wird. Neben dem ikonischen Speicher für die visuellen Eindrücke, wird auch die Existenz eines Speichers für auditive Reize innerhalb des sensorischen Registers diskutiert. Er wird als Echospeicher oder als echoisches Gedächtnis bezeichnet. Dieser Echospeicher weist große Ähnlichkeit zum ikonischen Speicher auf, da auch in ihm rohe sensorische Informationen (auditiv) für eine kurze Zeitspanne gehalten werden, um relevante Inhalte zu extrahieren und auszuwerten. Die Notwendigkeit eines solchen Gedächtnisses ist für das Verstehen von Sprache überaus relevant. Akustische Impulse, aus denen sich Sprache (u.a) zusammensetzt, breiten sich mit der Zeit aus. Wie Solso (2005) betont, ist eine Information, die in einem Klang, in Musik oder in Sprache enthalten ist, bedeutungslos, wenn sie nicht in den Kontext anderer Klänge gestellt werden kann. „Indem der Echospeicher akustische Informationen kurzzeitig behält, stellt er uns unmittelbare Hinweisreize aus dem Kontext zum Verstehen akustischer Informationen zur Verfügung“ (Solso 2005:77).

Bislang liegen ausreichende Untersuchungen zum sensorischen Speicher für die Sinnesmodalitäten Sehen und Hören vor. Bezogen auf den Geschmacks-, Geruchs-, und den Tastsinn sind bis heute nicht genügend Daten vorzuweisen. Trotzdem nimmt man an, dass auch für die restlichen Modalitäten sensorische Register existieren.¹⁰⁸

Aufgenommene Informationen verweilen nur für sehr kurze Zeit im sensorischen Register (250ms - 4 Sekunden).¹⁰⁹ Um eine Information für längere Zeit zu speichern, ist ihre

¹⁰⁸ Doch auch kritische Stimmen machen sich breit. Forschungsergebnisse (seit Mitte der 80er Jahre) lassen Wissenschaftler an der Existenz eines eigenen Speichers im Sinne des sensorischen Registers zweifeln. Demnach konnte eine kodierte Informationsverarbeitung nachgewiesen werden, welche die Postulierung eines selbstständigen Speichers entkräftet. So urteilt Best (1986:131), „daß die Grenzlinien um das sensorische Register - seine Einschränkungen - viel verschwommener sein können als man ursprünglich dachte.“

¹⁰⁹ Siehe Moray/Bates/Barnett (1966) und Darwin/Turvey/ Crowder (1972).

Übertragung in weitere Gedächtnissysteme notwendig. In ihrem modalen Gedächtnissystem messen Atkinson/Shiffrin (1968: 90-92) dafür dem Kurzzeitgedächtnis (KZG), welches die Autoren bereits als „working memory“ bezeichnen, eine entscheidende Bedeutung zu. Obwohl Atkinson/Shiffrin (1968:94) die Möglichkeit offenlassen, dass eine Informationsübertragung auch direkt von den sensorischen Registern in das Langzeitgedächtnis erfolgen kann, gelangen ihrem Modell zufolge Informationen aus dem sensorischen Registern über den Kurzzeitspeicher ins Langzeitgedächtnis, um nachhaltig gesichert zu werden.

Das Kurzzeitgedächtnis (KZG) und working memory

Die Gedächtnispsychologie legt, basierend auf vielfältige Untersuchungsergebnisse, die Verweildauer von Informationen im KZG auf Sekunden bis zu wenigen Minuten fest.¹¹⁰ Alles, was über den Bereich von mehreren Minuten hinausgeht, wird dem Langzeitgedächtnis zugeordnet. Dessen Zeitdauer und Speicherkapazität scheint unbegrenzt zu sein. Die Aufnahmekapazität des Kurzzeitspeichers allerdings ist als klein¹¹¹ zu bezeichnen, und doch wird dem KZG eine bedeutende Rolle für die Gedächtnisleistung beigemessen. So stellt Solso (2005) mit Bezug zum Kurzzeitspeicher fest:

Es ist winzig im Hinblick auf seine Aufnahmekapazität, aber riesig im Hinblick auf seine Bedeutung. Mit einiger Klarheit können wir sagen, dass wir anscheinend eher hier als in irgendeinem anderen Gedächtnissystem die Reize zunächst verarbeiten, die aus der Umwelt zu uns gelangen (Solso 2005:181).

Informationen, die im Kurzzeitgedächtnis zwischengespeichert und bearbeitet werden, fallen in die psychologische Gegenwart. Sie sind dem Menschen damit bewusst. Um die Haltezeit der Informationen zu verlängern, müssen sie wiederholt werden. Aufgrund der ersten Vorkodierung sind Informationen akustisch, visuell oder semantisch repräsentiert. Eine Löschung kann durch Interferenzen oder durch den zeitlichen Faktor eintreten (Vergessen). So bleiben Inhalte des Kurzzeitgedächtnisses erhalten, wenn sie wiederholend eingeübt werden (rehearsal). Man unterscheidet hierbei zwischen „maintenance rehearsal“, z.B. durch das innere Sprechen, welches die Informationen wieder in das Kurzzeitgedächtnis zurückführt, und „elaborative rehearsal“, z.B. durch Neuordnung, Kategorisierung und Anbindung an vorhandene Informationen. Diese zweite,

¹¹⁰ Auch hier variieren die Zahlenangaben in der Literatur. So spricht z.B. Markowitsch, wie angeführt, von wenigen Sekunden bis zu Minuten (2002:85); Kostrzewa (1994:221) hingegen von 15 Sekunden. Schermer (2002:121f) gibt eine Verweildauer von 15 - 30 Sekunden an. Es kann also festgestellt werden, dass Markowitschs Angabe (einige Sekunden - Minuten) eine akzeptable Zusammenfassung der Zeitspannen darstellt.

¹¹¹ Nach Angaben von Markowitsch (2002:85) bis zu 5 +/- 2 und Miller (bei Schermer 2002:123) 7 +/- 2 Informationseinheiten.

tiefere¹¹² Verarbeitung ist nach Auffassung der Gedächtnisforscher der effektivste Weg zur Überführung von Informationen in das Langzeitgedächtnis und damit zur langfristigen Speicherung. Wie bereits erwähnt, scheint das sensorische Register eine (fast) unbegrenzte Anzahl von Reizen/Items aufnehmen zu können. Das KZG ist, im Vergleich zum Sensorischen Register, allerdings zahlenmäßig stark beschränkt. Die Information, welche im KZG gehalten werden soll, muss dabei nicht zwangsläufig aus einem einzigen Element bestehen. So können auch hier (wie beim sensorischen Speicher) semantische Einheiten (chunks) gebildet werden. Während die im sensorischen Speicher enthaltene Information weitestgehend entsprechend ihrer physikalischen Eigenschaften kodiert wird, erfolgt im Kurzzeitgedächtnis eine Modifizierung in eine andere Form. Untersuchungsergebnisse von Conrad (1964) haben gezeigt, dass es sich hierbei vornehmlich um eine akustisch-artikulatorische Kodierung handelt.

Es wäre jedoch ein Irrtum, wie die frühen Mehrspeichertheoretiker anzunehmen, es handele sich dabei um die einzige Kodierungsform im KZG. Zwar dürfte der akustisch-artikulatorischen Kodierung herausragende Bedeutung zukommen, jedoch sind auch andere Repräsentationsformen für das KZG nachgewiesen, z.B. bedeutungshaltige (semantische) oder sensorische (visuelle, olfaktorische). (Schermer 2002:124)¹¹³

Eine Weiterentwicklung des Kurzzeitspeichermodells stellt die Konzeption des Arbeitsgedächtnisses oder *working memory* dar.¹¹⁴ Er wird in drei Teilbereiche untergliedert. Im Mittelpunkt dieser Konzeption steht eine zentrale Exekutive (central executive). Diese Leitzentrale stellt eher ein Aufmerksamkeits- als ein Gedächtnissystem dar und kontrolliert, koordiniert und integriert Informationen aus den anderen beiden Hilfssystemen. Das sind zum einen die phonologische Schleife (phonological loop), zuständig für sprachliche Information, und zum anderen der visuell-räumliche Skizzenblock (visual-spatial sketch pad), zuständig für die Aufnahme und Verarbeitung visueller Informationen. Die phonologische Schleife ist nach Solso (2005:184) ein Wiederholungskreislauf, der die innere Sprache aufbewahrt, um Wörter zu verstehen. Sie spielt auch beim Lernen von Vokabeln eine wichtige Rolle, da sie auch für die Kodierung von unbekanntem Wortmaterial eingesetzt wird. Schermer (2003) differenziert den Aufbau dieser Schleife weiter. „Sie besteht aus einem phonologischen Speicher, der sprachbezogene Informationen aufnimmt und einem artikulatorischen Kontrollprozess, der durch subvokale Wiederholung ein Verbleiben der Information garantiert“ (Scher-

¹¹² Hier zeigt sich deutlich, dass die verschiedenen Gedächtnismodelle keineswegs als abgrenzbare Phänomene zu betrachten sind. Sie weisen auch Gemeinsamkeiten und Übergänge trotz ihrer Schwerpunkte auf. So soll hier bereits auf die Verarbeitungstiefe von Craik/Lockhart verwiesen werden, die unter 3.2.3 näher ausgeführt wird.

¹¹³ siehe dazu auch bei: Krech, D./ u.a. (1992:59).

¹¹⁴ Siehe Baddeley/Hitch 1974.

mer 2003:127).¹¹⁵ Baddeley (1986) nennt diesen Speicher *phonological short-term store* zu dem gesprochen-sprachlicher Input einen direkten Zugang hat. Nicht gesprochen-sprachliche Information muss zuerst in eine phonologische Form transformiert werden. Dafür ist nach Baddeley (1986) der so genannte subvokale Rehearsal (subvocal rehearsal) zuständig. Erst in der umgewandelten Form können diese Informationen vom phonologischen Kurzzeitspeicher aufgenommen werden, dessen Kapazität limitiert ist und in dem die lautlichen Repräsentationen sonst (wenn nicht vom Rehearsal transformiert) in wenigen Sekunden zerfallen. Dem bildhaft-räumlichen Notizblock kommt die Aufgabe zu, wahrgenommene räumliche und visuelle Informationen zu verarbeiten und festzuhalten. Ebenso können diese Repräsentationen aus dem Langzeitgedächtnis sein, die für die Klärung eines Sachverhaltes ins Arbeitsgedächtnis zurückgeführt werden. So garantiert der *visual-spatial sketch pad* eine aktuelle Orientierung im räumlich-visuellen Bereich. Dabei müssen die Informationen, anders als in der phonologischen Schleife, nicht kontinuierlich wiederholt werden (Schermer 2002:127). Zimmer (1997) stellt die Relevanz der phonologischen Schleife für das Fremdsprachenlernen heraus, in dem er die verbale Gedächtnisspanne (Anzahl der Wörter, die nach ihrer Darbietung wiederholt werden können) als Maß für die individuelle Leistungsfähigkeit des *phonological loop* hervorhebt. Besonders scheint sie Einfluss auf das Erlernen neuer Wörter zu haben, die bisher noch nicht mit einer Bedeutung assoziiert sind. So führt Zimmer (ebd.) mit Bezug auf Ellis/Sinclair (1996) an: „Tatsächlich läßt sich sogar belegen, daß das Lernen verbessert wird, wenn dieses Subsystem durch lautes Aussprechen der Sätze während der Verarbeitung zusätzlich unterstützt wird“ (Zimmer 1997:20).

Dittmann/Schmidt (1998) betonen bisherige Ergebnisse für das Fremdsprachenlernen und hier im Speziellen für die Wortschatzaneignung. So stellen sie fest, dass dem phonologischen Arbeitsgedächtnis für den frühen fremdsprachlichen Vokabelerwerb eine bedeutende Rolle beigemessen werden kann. Allerdings muss der Erstspracherwerb weitestgehend abgeschlossen sein, da sonst Störungen in Form von Interferenzen auftreten können. Mit zunehmenden Wortschatzkenntnissen tritt der Einfluss des phonologischen Arbeitsgedächtnisses immer mehr in den Hintergrund und Informationen des mentalen Lexikons¹¹⁶ werden verstärkt einbezogen. So nutzen erwachsene Lerner immer häufiger semantische Assoziationen, so dass Ähnlichkeiten der neuen Wörter mit schon vertrautem Vokabular zum Erlernen genutzt werden. Liegt allerdings nur eine geringe Sprachverwandtschaft zwischen Ausgangs- und Zielsprache vor, gewinnt das phonologische Arbeitsgedächtnis wieder an Relevanz. So stellen Dittmann/Schmidt (1998:328) abschließend heraus, dass die Leistungen des phonologischen Arbeitsgedächtnisses die

¹¹⁵ Weitere Informationen dazu bei Meiser (1997:46) und Zimmer (1997:19).

¹¹⁶ Das mentale Lexikon wird unter Punkt 3.3 näher erläutert.

ausschlaggebende Größe für den fremdsprachlichen Vokabelerwerb und sogar für die gesamte fremdsprachliche Entwicklung darstellt.

Das Langzeitgedächtnis (LZG)

Klix (1980) sieht eine grundlegende Funktion des Langzeitgedächtnisses „in der dauerhaften Abbildung, genauer: in der zeitstabilen und störresistenten Einlagerung von Informationen, die aus äußeren oder inneren Rezeptorregionen in zentralen Abschnitten des Nervensystems eintreffen“ (Klix 1980:77). Betrachtet man das Langzeitgedächtnis innerhalb des Drei-Speicher-Modells von Atkinson/Shiffrin (1968) so kann festgestellt werden, dass es einen Speicher für alle Informationen, Fertigkeiten, Wörter, Emotionen, Erfahrungen, Begriffsklassen und Regeln darstellt, die man sich aus dem sensorischen Register und KZG angeeignet hat. So kann zu Recht behauptet werden, dass das Langzeitgedächtnis das Gesamtwissen einer Person über die Welt und sich selbst repräsentiert (Zimbardo/ Gerrig 1999:244f). Während das sensorische Register und der Kurzzeitspeicher Informationen lediglich für eine sehr kurze Zeitspanne halten, scheint die Kapazität des LZG grenzenlos zu sein. Kostrzewa (1994:221) gibt die Aufnahmekapazität mit etwa 10^8 und 10^{16} binary digits (bits)¹¹⁷ an und stellt weiter fest, dass die Retentionsdauer im LZG prinzipiell unbegrenzt ist. Traditionell wird in der Gedächtnisforschung zwischen einem inaktiven LZG (Wiedererkennungsgedächtnis) und einem aktiven LZG (Abrufgedächtnis) unterschieden. Im Wiedererkennungsgedächtnis werden Informationen rezeptiv wieder erkannt. Sie sind demnach nicht produktiv verfügbar. Das Abrufgedächtnis stellt Informationen für eine produktive Nutzung zur Verfügung. Im Gegensatz zu den oben dargestellten UZG und KZG, die ihre Informationen vornehmlich visuell und auditiv speichern, kodiert das LZG überwiegend semantisch. Doch sind neben dieser dominanten Bedeutungsrepräsentation auch andere Kodierungen möglich. Solso (2005:1996) spricht deshalb von einer multidimensionalen (akustischen, visuellen, semantischen) Kodierung. Dieser Prozess ist zudem als individuell variabel zu betrachten (siehe dazu: Atkinson u.a 2001:273), da Informationen über die gleichen Gegenstände und Sachverhalte bei Menschen auf vielfältige Art und Weise¹¹⁸ gespeichert werden können. Während die Inhalte des Kurzzeitgedächtnisses als Hirnaktivität (neuronale Aktivierungen) gespeichert werden, sind die Repräsentatio-

¹¹⁷ Der Begriff „bit“ setzt sich aus „binary“ und „digit“ zusammen und ist die kleinste Informationseinheit, die ein Computer darstellen kann. Der Begriff wurde Ende der 40er Jahre des 20. Jahrhunderts von John Tukey, einem Mathematiker der University of Princeton, geschaffen. Näheres bei: <http://www.computerlexikon.com/definition-bit> (22.10.2006).

¹¹⁸ Hier soll bereits auf den Aspekt unterschiedlichen Lernertypen und Lernpräferenzen hingewiesen werden. Näheres dazu unter Punkt 3.4.4

nen des LZG in Form von Verbindungen zwischen Neuronen gefestigt (Vernetzung).¹¹⁹ Dabei lassen neue Informationen nicht zwangsläufig neue Netze entstehen. Sie werden vielmehr in bereits bestehende Systeme integriert, so dass Sachverhalte mit Vorwissen verglichen und modifiziert werden können. Durch wiederholtes Abrufen von Aspekten festigen sich die Inhalte (Konsolidierung). Am effektivsten und nachhaltigsten speichert das Langzeitgedächtnis solche Informationen, die für uns Menschen relevant, von emotionaler Bedeutung oder stark assoziativ sind. Auch fällt die Gedächtnisbildung umso leichter, je mehr Sinne daran beteiligt werden. Relevanten und emotional-bedeutsamen Informationen schenken wir in der Regel eine erhöhte Aufmerksamkeit. Diese spielt bereits bei der frühen Verarbeitung von Informationen eine Rolle. Wie Pashler/Carrier (1996) darstellen, reicht es nicht aus, dass sich Informationen im KZG befinden, um dann, praktisch automatisch in das Langzeitgedächtnis zu gelangen. Erst Prozesse, die Aufmerksamkeit und zentrale Verarbeitung verlangen, zeigen große Wirkung auf die langfristige Speicherung.

Um Erlerntes dauerhaft im Gehirn abzuspeichern, ist es notwendig, die Information einzuüben und stetig zu wiederholen. Durch dieses Feedback zwischen den verschiedenen Netzwerken werden bereits abgespeicherte Informationen aktualisiert und ständig neu abgestimmt. Eine Erinnerung wird auf diese Weise über verschiedene Netzwerke konsolidiert, was einen Abruf von lang zurückliegenden Spuren entscheidend erleichtert. Auch können dadurch vergessen geglaubte Informationen, von denen noch Spuren in anderen Netzen existieren, wieder aufgebaut werden. Der Begriff Vergessen impliziert, dass eine Information oder ein Sachverhalt zuvor im LZG gespeichert wurde. Es liegt also ein Engramm (Gedächtnisspur)¹²⁰ vor, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht aktiviert werden kann.¹²¹ Nach Städtler (1998:1152) zeigt sich Vergessen in der Inkompetenz des Individuums bereits einmal Gemarktes zu erinnern. Als Grund können die verstreichende Zeit (Spurenzerfalltheorie)¹²² oder Interferenzen von neuen und vergangenen Informationen genannt werden.¹²³

¹¹⁹ Siehe zur semantischen Organisation des Gedächtnisses bei Anderson/Bower (1980) und zu Netzwerkmodellen bei Quillian (1968, 1969) und Welzer (2002:54ff).

¹²⁰ Zum Begriff des Engramms siehe bei Markowitsch 2002:74f

¹²¹ Der Begriff Nichtwissen soll an dieser Stelle vom Begriff des Vergessens abgegrenzt werden. Beim Nichtwissen hat keine Speicherung eines Inhalts stattgefunden. Es kann demnach auch kein Vergessen einsetzen (Schermer 2002:167).

¹²² Die Stärke einer Gedächtnisspur zerfällt dieser Annahme zufolge kontinuierlich mit der Zeit, bis sich die Spur schließlich vollständig aufgelöst hat, vorausgesetzt, zwischenzeitlich wurde kein Versuch unternommen, den Lerninhalt zu festigen (z.B. durch Wiederholung). Siehe Schermer 2002:168.

¹²³ Kritische Stimmen sehen die Theorie des Spurenzerfalls als nicht ausreichenden Erklärungsansatz. Vor allem aussagekräftige Forschungsergebnisse fehlen. So müsste nach dem Vorgang des Einprägens eine *leere Zeit* verstreichen, in der es zu keinen neuen Erfahrungen oder zur Wie-

Es ist festzuhalten, dass Behaltensleistungen im Sinne der Interferenztheorie von kognitiven Anforderungen abhängen, wie sie vor, während oder nach der Konsolidierung stattgefunden haben. Dass heißt, je höher die jeweilige Anforderung (Erarbeitung, Übung, Wiederholung, emotionale Beteiligung) ist, desto stabiler scheint die Verankerung und damit die Erinnerungsleistung zu sein. Wie Städtler (1998:1152) dazu anführt, kann eine Überlappung den Prozess des Speicherns oder Erinnerns beeinflussen. Allerdings können bereits gespeicherte Informationen nicht mehr verloren gehen. Sie sind im Moment des Erinnerns vielmehr geblockt, so dass ein erfolgreicher Suchvorgang ausbleibt.¹²⁴

Das Langzeitgedächtnis kann als ein System mit enormer Kapazität und dauerhafter Halteleistung betrachtet werden. Interessanterweise ergeben sich für das LZG unterschiedliche zeitliche Angaben, nach denen sich Lerninhalte der festen Verankerung im LZG zuordnen lassen. Während dem Sensorischen Register eine Bearbeitungszeit von 250ms - 4 Sekunden und dem KZG eine operationale Zeitspanne von mehreren Sekunden bis zu wenigen Minuten zugeschrieben wird, gelten Informationen, die über mehrere Minuten hinaus im Gedächtnis verbleiben, als langfristig verankert. Extrem lange Erinnerungen, mit einer Zeitspanne von über drei Monaten bis zu mehreren Jahrzehnten, werden einer besonderen Form des LZG zugeschrieben. Man spricht hierbei von einem Ultralangzeitgedächtnis (Very Long-Term Memory - VLTM).¹²⁵ Forschungen zu diesem System wurden seit den Siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts unternommen (Bahrick/Bahrick/Wittlinger 1975, Bahrick 1984, Bahrick/Phelps 1987), wobei das Leseverständnis, die Abruf- und Wiedererkennungslleistung von Wortschatz, idiomatische Redewendungen und Grammatik einer Fremdsprache untersucht wurden. Das Ergebnis deckt sich mit vorherigen Schlussfolgerungen zur langfristigen Gedächtnisleistung: Je gründlicher die Sprache erlernt wurde, desto besser konnte sie in Hinblick auf die getesteten Kenntnisse bewältigt werden (Solso 2005:201).

derholung des erlernten Sachverhalts kommen darf. Psychologen bezweifeln, ob es eine solche Situation a) experimentell umzusetzen ist und b) der alltäglichen Funktionsweise des Gedächtnisses entspricht. Wenn sich erlernte Aspekt netzwerkartig im Gehirn repräsentieren, unter Beteiligung verschiedenster Assoziationsebenen (emotionale sowie sachliche) kann eine „leere“ Zeit nur schwerlich existieren.

¹²⁴ Hier ist das Phänomen „Es liegt mir auf der Zunge“ von Bedeutung. Siehe generell auch Arbinger 2000.

¹²⁵ Weitere Ausführungen dazu bei Solso 2005:199ff.

3.2.3 Die Verarbeitungstiefe (funktionale Gedächtnistheorie)

1972 stellen die kanadischen Psychologen Craik/Lockhart ihr Gedächtnismodell von der Verarbeitungstiefe (Mehrebenenansatz, engl.: Levels of Processing) vor. Im Kern werden hierbei Gedächtnisleistungen nicht auf verschiedene Gedächtnisspeicher wie bei Mehrspeichermodellen, sondern auf Unterschiede in der Verarbeitung (Kodierung) zurückgeführt. Je tiefer, bzw. gründlicher eine Verarbeitung auf den Ebenen stattfindet, desto tiefer und damit bleibender sind die Gedächtnisspuren und ihre Erinnerung.

Wie Schermer (2002) dazu anführt, verläuft die Analyse eines Stimulus auf mehreren, hierarchisch angeordneten Ebenen, die unterschiedlichen Reizdimensionen zugeteilt werden können (grafischen, phonemischen, semantischen). Bei der so genannten flachen Verarbeitung werden physikalische und sensorische Attribute des Reizes (z.B. Farbe und Kontur) beachtet. Begrenzt sich die Analyse lediglich auf diese Ebene, ist die Behaltensleistung als gering einzuschätzen. Auf einer mittleren Stufe werden phonemische Merkmale (z.B. der Laut eines Wortes) analysiert. Eine tiefe Verarbeitung kommt durch semantische Aspekte (Bedeutungsgehalt) des Items zustande, wobei es zu einer hohen Behaltensleistung kommen kann. Determiniert wird die Verarbeitung auf den Stufen durch Faktoren wie Konzentration der Person, Reizintensität, verfügbare Zeit, subjektive Wichtigkeit und Vertrautheit (z.B. mit einem Lernmaterial).¹²⁶ Nach Vorstellung der Forscher werden auf einem Anfangsniveau die eingehenden Reize einer Wahrnehmungs- und Merkanalyse unterzogen. Auf einem tiefer liegenden Niveau wird das Item mithilfe der Mustererkennung und der Extraktion von Bedeutung erkannt. Schließlich können Assoziationen aus dem Langzeitgedächtnis einbezogen werden, welche die Wiedererkennung des Items auf kognitiver und semantischer Ebene enorm festigen (Solso 2005:225). Eine optimale, langfristige Behaltensleistung kommt demnach nicht durch einfaches Wiederholen zustande, sondern durch eine tiefgehende Verarbeitung.

Für die empirische Bestätigung des Mehrebenenansatzes wurden unterschiedliche Versuchsanordnungen entwickelt, mit denen die Basisannahmen der Theorie untermauert werden konnten (z.B. Craik/Tulving 1975, Gardiner 1974).¹²⁷ Einwände kamen u.a. bezüglich einer zirkulären Definition des Begriffes Verarbeitungstiefe.

¹²⁶ Siehe dazu bei Craik 1973.

¹²⁷ Hierbei wurde versucht, die drei Stufen der Verarbeitung durch Assoziationen hinsichtlich eines Items (Wort) zu aktivieren. So mussten Vpn z.B. entscheiden, ob ein Wort (Item) groß- oder klein geschrieben wird (grafische Reizanalyse), ob es sich auf andere Wörter reimt (phonemische Analyse) oder ob es in einen vorgegebenen Satz passt (semantische Ebene). Wie Craik/Tulving (1975) zeigen konnten, waren die Behaltensleistungen von Items, welche auf der semantischen Ebene analysiert wurden, höher als die auf den anderen Stufen.

So wird die durch eine bestimmte Orientierungsaufgabe angeregte Tiefe der Verarbeitung aus der Behaltensleistung erschlossen und gleichzeitig diese Behaltensleistung durch die Verarbeitungstiefe erklärt. Ein derartiger zirkulärer Schluss ist unzulässig. Notwendig wäre ein unabhängiges Maß für das Konstrukt *Verarbeitungstiefe*, d.h. eine Definition ohne Bezug auf die zu erklärende Behaltensleistung (Schermer 2002:136).

Weiter kritisierte man die Auffassung einer hierarchisch angeordneten Stufenverarbeitung, bei der die semantische Ebene in Verbindung mit der tiefsten Behaltensleistung steht. Untersuchungen von Kolars (1979) zeigten, dass eine flache Verarbeitung zu besseren Behaltensleistungen führen kann, als eine tiefe Analyse. So ist es auch möglich, dass nur sensorische Merkmale (z.B. ein kursiv gedrucktes Wort) behalten werden, während inhaltliche Aspekte nicht mehr abrufbar sind. Ebenso gibt es die Möglichkeit, ein Item zuerst auf einem tiefer gehenden Niveau zu analysieren, bevor wir es phonemisch oder sensorisch einstufen. Um diesen Kritikpunkten gerecht zu werden, wurde das ursprüngliche Modell der Verarbeitungstiefe mehrfach modifiziert (Craik/Simon 1980). Diese Veränderungen werden den umstrittenen Punkten insofern gerecht, als dass sie nicht mehr von einer hierarchisch ausgerichteten Informationsanalyse ausgehen. Vielmehr ist die Verarbeitung als ein interaktives System zu verstehen, in das auch bereits vorhandene Lernerfahrungen integriert werden und die Stufen nicht zwangsläufig aufeinander aufbauen müssen.

Ein neuer Aspekt der Verarbeitungstiefe kristallisierte sich durch Untersuchungen zum Effekt des Selbstbezugs heraus. Basierend auf der Versuchsanleitung von Craik/Tulving (1975) mussten die Vpn Kontrollfragen zu 40 Adjektiven beantworten, welche sich auf die unterschiedlichen Stufen (grafische, phonemische, semantische) bezogen. Die entscheidende Erweiterung lag in der zusätzlichen Frage zum Selbstbezug (Beschreibt das Adjektiv Sie?). Die Ergebnisse sprachen für sich: Die Reproduktionsleistung war am schlechtesten bei Adjektiven, die lediglich auf der grafischen Ebene eingestuft wurden und nahm über die phonemische zur semantischen Stufe zu. Wörter mit Selbstbezug, mit subjektiver Bedeutsamkeit, konnten am besten erinnert werden (siehe bei Metzsig/Schuster 2003:130f und Solso 2005:228f).¹²⁸ Der behaltensfördernde Effekt des Selbstbezugs konnte für viele Arten von Lernmaterial, Aufgaben und affektive Zustände (Verbindung mit eigenen Interessen und Vorstellungen) nachgewiesen werden. „Self emerged as a strong cognitive schema that mediates and regulates behavior in many ways.“ (Singh 1995:237)

Forsyth/Wibberly (1993) bestätigen den positiven Effekt der subjektiven Bedeutsamkeit für die mündliche Präsentation von Adjektiven in Unterrichtssituationen. So sind

¹²⁸ Die lernstützende Wirkung des Selbstbezugs (self-reference) ist mittlerweile wissenschaftlich gut bestätigt worden: Siehe u.a. bei Symons/Johnson 1997, Singh 1995, Bellezza/Hoyt 1992 und Forsyth/Wibberly 1993.

sie der Meinung, dass dieses Phänomen vor allem für das Sprachenlernen genutzt werden sollte, indem man Interessen der Lerner berücksichtigt und den Selbstbezug verstärkt anspricht.

Da wir alle sehr viel über uns selbst wissen (und uns emotional, wenn nicht gar geistig, sehr stark mit uns selbst beschäftigen), steht uns ein reichhaltiges und ausgearbeitetes inneres Netz zur Speicherung von Informationen über uns selbst zur Verfügung. Wegen dieser vielschichtigen inneren Selbststrukturen können wir neue Informationen, wenn sie sich möglicherweise eher auf uns selbst als auf nüchterne Informationen beziehen, leichter organisieren (Solso 2005:229).

Abschließend ist festzuhalten, dass Mehrspeichermodelle und Mehrebenenansatz nicht als konkurrierende Theorien verstanden werden sollten, sondern als sich ergänzende Konstrukte. Dementsprechend lassen sich durch die gleichzeitige Berücksichtigung von strukturellen und funktionalen Merkmalen gedächtnisbezogene Aspekte besser erforschen. „So sind in allen neueren Speicheransätzen Annahmen der Mehrebenentheorie integriert“ (Schermer 2002:139).

3.2.4 Die duale Kodierung (strukturell - funktionale Gedächtnistheorie)

Human cognition is unique in that it has become specialized for dealing simultaneously with language and with nonverbal objects and events. Moreover, the language system is peculiar in that it deals directly with linguistic input and output (in the form of speech or writing) while at the same time serving a symbolic function with respect to nonverbal objects, events, and behaviors. Any representational theory must accommodate this dual functionality (Paivio 1986:53).

In der Theorie der dualen Kodierung (Dual-Coding-Hypothese), die 1971 von Paivio hervorgebracht wurde, existieren für die Verschlüsselung, die Speicherung und den Abruf von Informationen zwei unterschiedliche Gedächtnissysteme, die sich strukturell und funktional voneinander unterscheiden.¹²⁹ Das sind zu einem das imaginale System (imagery system) und zum anderen das verbale System (verbal system). Im imaginalen System werden nicht - sprachliche Informationen verarbeitet. Diese werden als Imagene (imagens) bezeichnet und nehmen eine anschaulich-bildhafte Gestalt an, welche auch unter dem Begriff Vorstellungsbilder (imageries) zusammengefasst werden. Das verbale System hingegen kodiert sprachliche Informationen, die man Logogene (logogens)¹³⁰ nennt. Die Verarbeitung bildhafter Vorstellungen im imaginalen System stellt ein multimodales Konzept dar, welches sich nicht auf rein visuelle Eindrücke beschränkt, sondern vielfältige Sinnesmodalitäten (auditorische, haptische, olfaktorische, taktile) in Form von Vorstellungen festhält (siehe auch Hasebrook 1995:102). In diesem

¹²⁹ Siehe neben Paivio 1971 auch Paivio 1986 und Clark/Paivio 1991.

¹³⁰ Paivio zieht bezüglich der „logogens“ Parallelen zu „chunks“. Siehe unter Punkt 3.2.2

dynamischen Konstrukt werden aufgenommene Informationen parallel verarbeitet und die Wissensrepräsentation erfolgt in analoger, synchron-räumlicher Art und Weise. Im Gegensatz dazu arbeitet das visuelle System sequenziell und ist statisch organisiert. So kann jeweils nur ein Aspekt kodiert werden, was einen längeren Zeitaufwand, verglichen zum imaginalen System, bedeutet. Beide Arten arbeiten unabhängig voneinander und können separat aktiviert werden. Doch auch Verbindungen zwischen beiden Systemen sind möglich. Paivio (1986) unterscheidet diesbezüglich drei verschiedene Ebenen, welche die separaten, bzw. kooperierenden Eigenschaften berücksichtigen.

Auf der repräsentationalen Ebene arbeiten beide Systeme für sich und äußere Stimuli führen zu einer einfachen Verarbeitung in visueller, bzw. imaginaler Form. Eine Verbindung beider Systeme findet hingegen auf der referentiellen Ebene statt. So aktiviert das eine System das andere, wenn zum Beispiel Vorstellungsbilder (das Aussehen einer Person) zu sprachlichen Repräsentationen (Name der Person) führen und umgekehrt. Entstehen innerhalb der jeweiligen Kodierungsform Verbindungen zu anderen Elementen, zum Beispiel wenn verbale Einheiten zu assoziativen Ketten werden oder Vorstellungsbilder andere Imagene aktivieren, geschieht dieses auf der assoziativen Ebene.

In vielen Fällen konnte nachgewiesen werden, dass bildhafte Darstellungen zumindest kurzfristig besser behalten werden als Begriffe, welche die gleichen Gegenstände bezeichnen. Erinnerungsleistungen einmal präsentierter Bilder sind demnach ausgesprochen gut. Voraussetzung dafür ist jedoch die Fähigkeit zur Interpretation des bildlichen Symbolsystems (Weidenmann u.a.1993:513). In diesem Zusammenhang beschreibt der Begriff Bildüberlegenheitseffekt, dass einfach zu benennende Bilder zu einer verbesserten Behaltensleistung führen (Weidenmann u.a. 1993:511ff, Hasebrook 1995:99 und Schierl 2001:202). Paivio (1986) führt diesen Vorteil auf die doppelte Kodierung von bildlicher und sprachlicher Information zurück. Nach seinen Untersuchungen erfolgt diese jedoch nur bei konkreten Begriffen, bzw. leicht zu benennenden Bilddarstellungen, nicht aber bei abstrakten Begrifflichkeiten.

Aus neuropsychologischer Sicht kann die Theorie der dualen Kodierung insofern Unterstützung erfahren, als dass der rechten und linken Hirnhemisphäre gewisse Spezialisierungen zur Verarbeitung sequentieller und ganzheitlicher Informationen zugeschrieben werden können. Die modernen Netzwerktheorien allerdings stehen im Widerspruch zu den Ansätzen der dualen Kodierung (siehe dazu unter Punkt 3 dieser Arbeit). Kritik hinsichtlich einer multimodalen Kodierung wird auch bei Hasebrook (1995) angeführt, der ein anderes Erklärungsmodell für den Bildüberlegenheitseffekt vorsieht. Während Paivio (1986) diesen anhand der Doppelkodierung erklärt, argumentiert Hasebrook

(ebd.), dass verbale und bildhafte Informationen auch mit Hilfe desselben Symbolsystems repräsentiert werden könnten.

Wie Weidenmann u.a. (1993:69) darlegen, muss die externe Kodierung auch nicht zwangsläufig auf die interne Kodierung abgebildet werden. So kann der Name eines Gegenstandes (verbale externe Repräsentation) intern ebenso zwei Repräsentationen (verbal und bildhaft) aktivieren. Daher ist festzuhalten, dass eine gleichzeitige Kodierung der Systeme nicht unbedingt zu besseren Behaltensleistungen führen muss, dass aber ein aufeinander abgestimmtes Ansprechen beider Systeme positiv wirken kann.

3.2.5 Inhaltsabhängige Gedächtnisarten

Neben den speicherabhängigen Ansätzen existiert in der neurowissenschaftlichen Forschung auch eine inhaltsbezogene Betrachtungsweise des Gedächtnisses. Hierbei unterteilt man das Langzeitgedächtnis in verschiedene Systeme, die interdependent sind, aber doch Unterschiede in ihrer Funktion vorweisen. Eine erste inhaltsbezogene Unterteilung des LZG wurde bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts von Tulving (1972) angeführt. Bezogen auf seine Darstellungen unterscheidet man zwischen folgenden hierarchisch angeordneten Systemen: episodisches Gedächtnis, semantisches Gedächtnis (Wissenssystem), prozedurales Gedächtnis und das Priming (auch Tulving 1993 und Markowitsch 2002:88f).

Das episodische Gedächtnis bezieht sich auf persönliche Erfahrungen und auf das Wissen ganz bestimmter Lernepisoden, die räumlich-zeitlich eingeordnet werden können. „Es bildet die Basis dafür, daß einzelne Zusammenhänge aus unserer Vergangenheit und unserem biographischen Erleben als lebensgeschichtliche Episoden, als „meine“ Vergangenheit konturiert werden können“ (Welzer 2002:24).

So werden Ereignisse immer im Sinne einer autobiografischen Referenz gespeichert. Dieses episodisch-autobiografische Gedächtnis weist allerdings eine hohe Labilität auf und ist anfällig für Veränderungen und Informationsverlust. Wie Markowitsch (2002:88) betont, ist das episodische Gedächtnis mit einem bewussten Reflektieren verbunden und besteht aus singulären Ereignissen. Die episodischen Erfahrungen sind nicht selten mit affektiven Faktoren (erste Liebe, Schmerz, emotionale Beteiligung an einem Lernprozess) besetzt.

Das semantische Gedächtnis¹³¹ hingegen betont ein inhaltliches Kriterium der gespeicherten Information. Es geht nicht mehr um die Frage, wann oder wo ein Erlebnis stattgefunden hat, sondern darum, was dieses Ereignis bedeutet. Weiter ist das semantische System für die Speicherung von Wörtern, Begriffen, Regeln und abstrakten Ideen, also für die Verwendung von Sprache zuständig (Solso 2005:230). Zimmer (1997:12) nennt neben der Speicherung von Wörtern und Begriffen auch das Weltwissen und das Wissen über Sachverhalte (Faktenwissen), wie man es in der Schule lernt. Auf einer hierarchisch tieferen Stufe ist das prozedurale System angesiedelt. Es ist überwiegend an motorische Fähigkeiten geknüpft wie z.B. Fahrrad fahren oder das Spielen von Musikinstrumenten. Im Gegensatz zum episodischen ist das prozedurale Gedächtnis (wie auch das Priming) ein ohne bewusstes Reflektieren ablaufendes System. Beim Priming (Bahnung) bezieht man sich auf die Wiedererkennung von Reizen, die zu einem früheren Zeitpunkt unbewusst wahrgenommen wurden. Solche Informationen können beim zweiten Auftreten als bereits bekannt klassifiziert werden. Wie Markowitsch (2002:88) diesbezüglich anführt, macht sich die Werbung das Prinzip des Priming zunutze, indem sie Werbespots zweifach (beim zweiten Mal meistens in gekürzter Form) darbietet, um einen höheren Wiedererkennungswert zu erzeugen. Das Priming wird auch dem Begriff des impliziten Gedächtnisses zugeschrieben. Atkinson u.a (2001) sehen darin eine Gedächtnisleistung, die „als Leistungsverbesserung bei bestimmten motorischen, perzeptuellen oder kognitiven Aufgaben in Erscheinung tritt, ohne dass man sich dabei bewusst an die Erfahrungen erinnern würde, die zu solchen Verbesserungen führen.“ (Atkinson u.a 2001:281) Zimmer (1997:13) betrachtet das implizite Gedächtnis als eine spezifische Nachwirkung einer früheren Lernerfahrung auf die aktuelle Verarbeitung. Wörter und Bilder werden demnach schneller erkannt, wenn sie zuvor schon einmal präsentiert wurden. Da dieser Effekt mit der erneuten Präsentation eines Reizes zusammenhängt, wird er auch als *Wiederholungseffekt* oder *Repetitionspriming* bezeichnet. Wichtig dabei ist es, herauszustellen, dass die Prozesse des impliziten Gedächtnisses vorbewusst ablaufen. Im Gegensatz dazu stellt das explizite System einen bewussten Prozess der Erinnerung dar (Traoré 2002:19). Auch das episodische und semantische Gedächtnis werden dem expliziten, deklarativen Gedächtnis zugeschrieben. Während das implizite Wissen als nicht berichtbar eingestuft wird, kann über das explizite Wissen Auskunft gegeben werden, so dass Personen eine Erinnerungsintention zugeschrieben werden kann (z.B. in Übersetzungstest von zuvor gelernten Wörtern). Zimmer (1997:14) stellt heraus, dass eine Gedächtnisleistung wesentlich von der Art der Aufgabe abhängt, die man stellt. Ein expliziter Gedächtnistest (direktes, bewusstes Erinnern) erfasst somit etwas anderes

¹³¹ In neueren Definitionen zum semantischen Gedächtnis wird auch von einem Wissens- und Kenntnissystem gesprochen. Es handelt sich hierbei um ein Faktengedächtnis.

als ein Test, in dem das Erinnern indirekt durch Leistungen beim Lösen einer Aufgabe bestimmt wird. Es handelt sich um zwei unterschiedliche Gedächtnissysteme.¹³² Allerdings kann auch eine Wechselwirkung beider Systeme festgestellt werden. So führt auch Schacter (1987:512) die Unterscheidung zwischen einem impliziten und expliziten Gedächtnis an, deren Grenzen er als permeabel bezeichnet, so dass Informationen von einem System in das andere übergehen können.

Wie Jacoby (1991) darlegt, enthält das Wiedererkennen bei Gedächtnistests sowohl eine explizite Komponente (rekollektiv) als auch implizite Teile (Bekanntheit). So konnte in Tests gezeigt werden, dass implizite und explizite Prozesse zusammenwirken, indem sie sich summieren und so die Erinnerung fördern (siehe bei Krause 2000:22). Auch Traoré (2002) postuliert eine Wechselbeziehung, weist aber auch darauf hin, dass über diese in wissenschaftlichen Kreisen noch keine Einigkeit herrscht.

Zweifelnde Stimmen werden auch bezüglich einer klaren Unterscheidung zwischen episodischem (erfahrungsbezogenen) und semantischem (wissensbezogenen) Gedächtnis laut. Schermer (2002:140f) macht deutlich, dass diese beiden Aspekte im Alltag eng miteinander in Verbindung stehen, also zwischen beiden Systemen fließende Übergänge existieren.¹³³ Er macht diese Position anhand des Vokabellernens deutlich. Bevor ein fremdsprachliches Wort als langfristig gesichert zu betrachten ist, muss es systematisch erlernt werden. Dieser Vorgang stellt zu allererst eine episodisch-autobiografische, also schulische Erfahrung dar. Nachdem es zur Verankerung gekommen ist, kann sich die Vokabel vom Kontext lösen und ins semantische Gedächtnis übergehen.¹³⁴

Es ist zu konstatieren, dass das episodisch-autobiographische Gedächtnis hoch mit affektbesetzten Gedächtnisinhalten korreliert, wohingegen das Wissenssystem oder semantische Gedächtnis eine vergleichsweise geringe affektive Korrelation aufweist (Welzer/Markowitsch 2001:207).

Wie Welzer/Markowitsch (ebd.) herausstellen, spielen Emotionen bei Lernprozessen (vor allem beim episodischen Gedächtnis) eine entscheidende Rolle für die Speicherung. In Bezug zu Schermer (2002), der fließende Übergänge zwischen dem episodischen und semantischen Gedächtnis sieht, bedeutet das, dass auch Wissensrepräsentationen unter dem Einfluss von affektiven Erfahrungen (z.B. in der Schule) stehen.

Das episodische und semantische Gedächtnis wird heute unter dem Begriff des deklarativen Gedächtnisses zusammengefasst und vom prozeduralen System abgegrenzt.

¹³² Detaillierte Ausführungen dazu bei Krause 2000:17ff

¹³³ siehe auch bei Welzer 2002:25.

¹³⁴ Wie und wann es zu dieser Übertragung kommt, ist bis heute allerdings weitestgehend ungeklärt.

Declarative knowledge is explicit knowledge which we can report and of which we are consciously aware. Procedural knowledge is knowledge of how to do things, and it is often implicit (although, as we noted, there are other kinds of implicit memory such as found in priming experiments) (Anderson 1995:334f).¹³⁵

Es gibt zwei unterschiedliche Methoden der Speicherung von deklarativem Wissen. Zum einen können Informationen nach Kategorien (Oberbegriffe, hierarchische Strukturen) und zum anderen nach Attributen (Assoziationen) kodiert werden. Durch hierarchische Strukturen wird es möglich, allgemeinere bzw. engere Begriffe zu bilden. Allgemeinere Begrifflichkeiten umfassen hierbei die spezifischen, so dass beispielsweise der Oberbegriff Pflanze auch die Begriffe Blume und Tulpe enthält (Schermer 2002:142). Neben der kategorialen Organisation gibt es auch eine assoziative Repräsentation. Je mehr Attribute (Assoziationen) mit einem Begriff in Verbindung stehen, umso besser kann man sich daran erinnern.

Die Darstellungen aus kognitionspsychologischer Sicht werden in der Psycholinguistik verwendet, um die Speicherung sprachlicher Repräsentationen im Langzeitgedächtnis zu erklären. Hierbei steht die Annahme von einem mentalen Lexikon im Mittelpunkt des Interesses, in dem das Wissen über alle Wörter einer Sprache gespeichert wird. Grundlegende Elemente dieses mentalen Systems sind lexikalische Einheiten, die phonologische, syntaktische und semantische Informationen von Wörtern aufeinander beziehen (Schwarz 1996:125).

3.3 Das mentale Lexikon

In der Psycholinguistik gibt es eine Vielzahl von Definitionsversuchen bezüglich des mentalen Lexikons.¹³⁶ Grundlegend bezeichnet Aitchison (1997:13) den menschlichen Wortspeicher als mentales Lexikon, während Schwarz ihn als den Teil des Langzeitgedächtnisses betrachtet, „in dem Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind“ (Schwarz 1992:81). Für Möhle (1994) ist das mentale Lexikon derjenige Teil des Langzeitgedächtnisses, „in dem unser Wissen über alle uns bekannten Wörter unserer eigenen und ggf. auch anderer uns verfügbarer Sprachen gespeichert ist“ (Möhle 1994:39). Weiterhin weist sie auf eine individuelle Unterschiedlichkeit hin, durch welche so viele mentale Lexika existieren, wie es sprechende Menschen gibt. Börner/Vogel (1994:4)

¹³⁵ Diese Fähigkeiten sind zum einen motorischer Natur (Auto fahren, schreiben, Tennis spielen) und zum anderen kognitiv (addieren, syntaktisch korrekte Sätze bilden).

¹³⁶ Viele Linguisten betonen, dass der Begriff Lexikon in diesem Zusammenhang nicht als ein alphabetisches oder nach Sachgebieten sortiertes Lexikon verstanden werden darf. Vielmehr handelt es sich um eine komplex strukturierte Organisation, in der sämtliche lexikalische und grammatische Informationen enthalten und miteinander vernetzt sind (Dietrich 2002:20f).

verstehen darunter vor allem ein Konstrukt aus sprachlichen Einheiten, den sprachlichen Operationen und den dazugehörigen operativen Regeln. Die Vielzahl möglicher Definitionen macht deutlich, „dass das mentale Lexikon trotz kognitiver Wende im wissenschaftlichen Paradigma als kontroverser Gegenstandsbereich fortbesteht“ (Börner/Vogel 1994:6).

3.3.1 Zur Organisation und Funktionsweise des mentalen Lexikons¹³⁷

Kielhöfer (1994) stellt heraus, dass bei der Kommunikation in einer (Fremd-)Sprache Wörter eine Schlüsselstellung einnehmen. Wortschatz ist notwendig, um sich mitzuteilen, Bedeutungen zu generieren und in Kontakt mit anderen Menschen zu treten. Gerade die Vielzahl neuen Wortmaterials macht vielen jungen Lernern Angst: groß, unübersichtlich und materiell verkörpert durch Wörterbücher. Doch Kielhöfer (ebd.) betont, dass sich unser Wortschatz nicht ungeordnet im Lexikon repräsentiert, sondern durch effektive Lernmethoden strukturieren lässt. „Lernen heißt, in der Fülle und dem Durcheinander der Wörter Ordnungen zu erkennen und zu schaffen. (...) Ungeordnetes, Chaotisches können wir nicht lernen, behalten und erinnern“ (Kielhöfer 1994:211).

Dass das mentale Lexikon ein überaus komplexes Speicher- und Abrufsystem darstellt, wird deutlich, wenn man den Begriff *Wort* einer näheren Betrachtung unterzieht. Ein Wort (Lexem) ist dabei kein eindimensionaler Bedeutungsträger, sondern kann u.a in vielen Wortverbindungen (Kollokationen) und mit vielen Bedeutungen (polysemious words) einhergehen.

Nach Kielhöfer (1994) organisiert sich das mentale Lexikon in einer Vielzahl flexibler Ordnungssysteme, die mit geringem Aufwand eine Masse an lexikalischer Information speichern und abrufbar machen. „Jedes Wort ist dabei gleichzeitig Element verschiedener Ordnungsklassen, die sich wiederum durch gemeinsame Elemente gegenseitig überschneiden“ (Kielhöfer 1994:213).¹³⁸ Diesbezüglich lassen sich unterschiedliche Felder klassifizieren, wie Begriffsfelder, Wortfelder, syntagmatische Felder, Sachfelder, Wortfamilien, Klangfelder und affektive Felder. In Begriffsfeldern werden Wörter (besonders Nomen) nach begrifflichen Merkmalen geordnet, die sich hierarchisch aufbauen (Mann, Junge - männliche Lebewesen - allgemeine Lebewesen, usw). Durch die Verschachte-

¹³⁷ Die Darstellungen zur Organisation und Funktionsweise beziehen sich zunächst auf ein monolinguales Lexikon. Unter Punkt 3.3.2 werden schließlich mögliche Modifikationen bezüglich eines bilingualen mentalen Lexikons dargestellt.

¹³⁸ Falls nicht anders gekennzeichnet, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf Kielhöfer 1994:213ff.

lung der Abstraktionsstufen kann der Speicher optimal genutzt werden. Wortfelder sind zunächst an sprachspezifische Bedeutungsmerkmale orientiert (Archisem und Seme), während sich das Begriffsfeld konzeptionell ordnet. Durch die sprachliche Ordnung der Wortfelder sind sie neben den Nomen auch für andere Wortarten günstig (z.B. Dimensionsadjektive, Verben des Visuellen, Präpositionen der Richtung). Syntagmatische Felder erfassen lexikalische Solidaritäten und Kollokationen. Diese Solidaritäten stellen semantische Beziehungen dar, wie sie in der Rede häufig nacheinander vorkommen. Dabei verbinden sich Wortarten in festen semantischen Einheiten (Kollokationen): Hahn - krähen, change - money, rot - Blut. Auch fällt das Phänomen der Idiome in diese Kategorie. Durch feste Fügungen von Wort A und Wort B ergibt sich C: to kick the bucket, to shoot the breeze, to spill the beans (siehe bei Quetz 1998:275). Im Sachfeld scheint die Einteilung in Wortarten keine Rolle zu spielen. Hier repräsentiert sich Wortwissen als Sachwissen, wobei Wörter in einer zeitlichen und räumlichen Ordnung zueinander stehen (Sachfeld „Studium“: Studenten, Professoren, Universität, studieren, Examen, Wissen, intelligent). In Wortfamilien repräsentieren sich Ableitungen/Kompositionen aus einem einzelnen Wort, wodurch sich andere Wörter bilden. Als Ordnungsmuster dienen Wortlänge, Phonemstruktur, Silbigkeit, Akzentmuster und die schriftliche Graphemstruktur. Klangfelder stellen Verbindungen zwischen Wörtern durch eine ähnliche Lautstruktur her (z.B. Anlaute). In affektiven Feldern werden zu bestimmten Wörtern emotionale Bindungen hergestellt. Diese können positive wie auch negative Erfahrungen darstellen. In der Linguistik bezeichnet man diese affektiven Bedeutungen als Konnotationen.

Wie Kielhöfer (1994:214) bezüglich der Felder aufzeigt, stellen diese keine festen Ordnungen dar, sondern sind als flexibel und mit fließenden Übergängen zu betrachten. So wird mittlerweile nicht mehr von Feldern, sondern von semantischen Netzwerkmodellen¹³⁹ in der Psycholinguistik gesprochen. Hierbei weisen Bleyhl/Timm (1998) auf ein Dilemma der heutigen Lehrplanrevision hin, nach der die im Fremdsprachenunterricht einzuführende Anzahl von Vokabeln reduziert wurde, um Schüler nicht zu überfordern. Diesbezüglich führen Bleyhl/Timm (ebd.) an, dass lediglich durch das Erreichen einer kritischen Masse von Wörtern ein Umschlag vom rezeptiven in den produktiven Wortschatz erfolgen kann. Demnach braucht es eine Vielzahl mehr an lexikalischen Einheiten (Einzelwörter und chunks), um Vernetzungen entstehen zu lassen. Dabei gilt:

Je dichter ein semantisches Netz im mentalen Lexikon des Sprachbenutzers mit Wörtern besetzt ist und je häufiger die Wörter auftauchen, desto leichter ist es, sie zu erkennen, in vielfältige lautliche, semantische, morpho-syntaktische und pragmatische Bezüge einzuordnen und sich zu merken (Bleyhl/Timm 1998:270).

¹³⁹ Siehe dazu unter 3.1.1.

Wörter, die man in einem Gespräch braucht, müssen in Bruchteilen von Sekunden aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Durch die netzwerkartige Organisation ist es dem Sprecher möglich, den mentalen Speicher optimal zu nutzen. Dieser Zugriff auf Teilnetze und die Auswahl des passenden Wortes wird durch eine Voraktivierung bestimmter Netzstrukturen gesteuert.¹⁴⁰ Möglich wird diese Voraktivierung durch eine thematische Fokussierung innerhalb eines Gespräches, so dass im mentalen Lexikon die zugehörigen Sachverhalte aktiviert werden. Folglich nehmen die Sachnetze eine dominierende Stellung ein. Aber auch affektive Netze und Klangnetze sind von Bedeutung. Die Aktivierung zusätzlicher Netze hängt eng mit der individuellen Bewertung zusammen, die als dynamischer Prozess verstanden werden muss. Eine Rede kann demnach ihre Ausrichtungen ändern, indem sie z.B. von einer Dominanz der Sachbezogenheit in eine emotionale Rede umschlagen kann. In einem solchen Fall werden affektive Netze aktiviert, die eine bestimmte Bewertung zulassen.

Der Funktionsweise von Klangfeldern ist auch eine hohe mnemotechnische Relevanz zuzuordnen, die man auch auf den Einsatz von Songs im Sinne von melodisch-klanglichen Worteindrücken beziehen könnte. „Manchmal erinnern wir Wörter, weil sie uns klanglich besonders beeindruckt haben [...]“ (Kielhöfer 1994:216).

3.3.2 Das bilinguale mentale Lexikon

Besonderes Interesse gilt in der Fremdsprachendidaktik und Psycholinguistik der Forschung zum bilingualen mentalen Lexikon.¹⁴¹ In erster Linie soll dabei geklärt werden, wie sich eine zusätzliche Sprache auf die Organisation und Funktion des Lexikons auswirkt. Wie Aitchison (1994) in Hinblick darauf feststellt, geht es um die Frage der Organisation eines mentalen Lexikons.¹⁴²

¹⁴⁰ Man spricht hierbei auch vom so genannten Priming-Effekt (siehe bei Kielhöfer 1994:215 und unter 3.2.5 dieser Arbeit).

¹⁴¹ Unter Einbezug der Fachliteratur zum Thema Bilingualität (Zweisprachigkeit) muss festgestellt werden, dass Uneinigkeit unter den Autoren bei der Definition des Begriffes herrscht. So wird von Sprechern mit geringer Kompetenz in der Zweitsprache bis zum Bilingualen, der von Kindheit an mit zwei Sprachen aufgewachsen ist, gesprochen. Albert (1998:93) versteht unter Zweisprachigkeit, dass eine Person zwei Sprachen auf einem ausreichenden Niveau beherrscht und sie weitgehend fließend sprechen kann. Personen, die mehrere Sprachen sprechen, werden oft auch als multilinguale Sprecher bezeichnet. Bilinguales mentales Lexikon soll im Zusammenhang dieser Arbeit ein Oberbegriff für alle mentalen Lexika von Sprechern sein, die mehr als eine Sprache sprechen. Dabei ist zu differenzieren zwischen Sprechern, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen (im Sinne von natürlichem Spracherwerb) und Sprechern einer weiteren Fremdsprache, die auch gesteuert (im schulischen Rahmen) gelernt werden kann.

¹⁴² [...] how the various lexicons are organized in the minds of bilingual and multilingual speakers (Aitchison 1994:236).

Mehrere Hypothesen bestehen, die sich mit der Kernfrage beschäftigen, ob sich die Wörter einer weiteren Sprache im gleichen Speicher befinden wie die Wörter der Muttersprache. Nach der *extended system hypothesis* existiert keine separate Speicherung für jede Sprache, wohingegen die *dual system hypothesis* von einer getrennten Repräsentation ausgeht. Die *tripartite system hypothesis* nimmt an, dass sprachspezifische Komponenten getrennt und ähnliche Elemente (cognates) gemeinsam gespeichert werden. Bei der *subset hypothesis* geht man von einem Speichersystem aus, in dem Elemente der gleichen Sprache untereinander verknüpft sind, da sie ständig gemeinsam gebraucht werden. Es entsteht also ein Subsystem für jede Sprache. Zusätzlich dazu werden Verknüpfungen zwischen den Elementen verschiedener Sprachen angenommen (siehe dazu Paradis 1987).¹⁴³

Auch scheinen eine Vielzahl von Faktoren Einfluss auf die Gestaltung des Lexikons zu haben. Hier sind vor allem das Erwerbsalter, der Erwerbskontext (natürlicher Erwerb oder gesteuerter Erwerb), der Gebrauchskontext (wann, wie oft und mit welcher Motivation wird die Sprache gebraucht), der Verwandtschaftsgrad der Sprachen und ob Dialekt, Hochsprache oder unterschiedliche Register verwendet werden, zu nennen (Paradis 1987 in Raupach 1994:22).

Wie Quetz (1998:272f) betont, liegt der wichtigste Unterschied beim Erlernen einer zweiten Sprache darin, dass durch die Muttersprache¹⁴⁴ bereits ein Vorrat an Konzepten vorliegt, so dass eine klare Trennung zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Netzwerken nicht möglich erscheint. Auch hier sieht Quetz (ebd.) analog zum Erstspracherwerb das Prinzip von Generalisierung¹⁴⁵ und Differenzierung für anwendbar, durch welche neue fremdsprachliche Lexik im mentalen Lexikon verankert wird.¹⁴⁶ Weiter postuliert er eine klare Verbindung zwischen fremdsprachlichen und muttersprachlichen Lautketten und deren Konzepten. Quetz (1998) stellt heraus, dass

¹⁴³ Für weitere Ausführungen, Modelle und Ansätze zur Organisation und Funktionsweise siehe bei: Bot, de [et al.] (1995), Hulstijn (1994) oder Singleton/Little (1991).

¹⁴⁴ Kinder lernen in den Anfangsstadien der Muttersprache durch Nachahmung von Lautketten, die ihre Eltern benutzen. Dabei werden diese Lautketten (hosh - horse, tee - cat(tie), etc.) oftmals übergeneralisiert und erst nach Monaten ausdifferenziert, indem sie bestimmten Wortfeldern zugeordnet werden. Entscheidend hierfür ist die Korrektur der Eltern. Generalisierung und Differenzierung sind als Grundprinzipien des Bedeutungserwerbs zu betrachten. Synchron zu den Wörtern lernt das Kind die Welt in Konzepte zu fassen. Weltwissen wird generiert. Dabei spielen abstrakte Wortbedeutungen, die oftmals erst viel später verstanden werden, aber auch visuelle Konzepte (Aussehen der Gegenstände) eine Rolle. Durch diesen Vorgang des muttersprachlichen Erwerbs füllt sich das mentale Lexikon mit seinen vielfältigen Komponenten (siehe bei Quetz 1998:272-273).

¹⁴⁵ Näheres dazu bei Schwarz 1996:124-131.

¹⁴⁶ Hier fügt er das Beispiel „house“ an, welches zunächst mit dem muttersprachlichen Konzept „Haus“ verbunden wird. Erst später kommt es zur Ausdifferenzierung, wenn der Lerner Begriffe wie „block of flats“, „highrise“ oder „building“ lernt.

bilinguale Kinder bei Dingen, die sie in der einen Sprache schon kennen, Übersetzungen bevorzugen, während sie bei neuen Konzepten mit einsprachigen Erklärungen zufrieden sind. Lernaufgabe ist es demnach, die muttersprachlichen Konzepte teilweise zu modifizieren, wobei viele vertraute Merkmale identisch bleiben. Eine neue Lautkette, wie sie beispielsweise bei der Einführung neuer Vokabeln im Unterricht präsentiert wird, muss mit alten Konzepten verknüpft, also in vorhandene Netzwerke (kognitive und affektive) integriert werden, um sie effektiv und schnell abrufen zu können.¹⁴⁷ „Die beiden Sprachen interagieren also im mentalen Lexikon sowohl formal als auch inhaltlich“ (Quetz 1998:276).

Kielhöfer (1994:218f) sieht zwischen Mutter- und Fremdsprache Verbindungen hinsichtlich des bilingualen mentalen Lexikons. Eine direkte interlinguale Übertragung ist oftmals allerdings nur punktuell möglich, da Wörter in jeder Sprache ihre spezifischen Beziehungen zueinander vorweisen. Diese Unterschiede muss der Lerner schrittweise erarbeiten und modifizieren. Eine weitere Schwierigkeit liegt auch darin, dass der Fremdsprachenlerner die neue Sprache nicht gelebt oder erlebt hat. So fehlen vor allem affektive Netze, in denen der Lerner mit den neuen Vokabeln Emotionen verbindet. So spricht Kielhöfer in diesem Fall von „trockenen Holzstücken im Munde“ (Kielhöfer 1994:218). Als didaktische Konsequenz müssen Klangnetze generell stärker aktiviert werden. „Die Wörter der fremden Sprache müssen zum Klingen gebracht werden. D.h., weniger schreiben und mehr sprechen, Wörter laut lernen, Gedichte auswendig lernen, Reime suchen, Echowörter, auch Unsinnwörter spielerisch bilden“ (Kielhöfer 1994:229).¹⁴⁸

3.4 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Die Entwicklung von Sprache ist Teil der Ontogenese des Menschen und vollzieht sich im Kontext seiner körperlich-sinnlichen, geistig-emotionalen und kulturell-sozialen Entfaltung. Mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht in der Schule wird eine Betrachtung der Erstsprache unabdingbar, da sie den Ausgangspunkt der neu zu erlernenden Sprache darstellt. Das Kind kommt also mit erstsprachlichen Voraussetzungen in den Prozess des Fremdsprachenlernens. Diese stellen nach Meinung vieler Entwicklungspsychologen und Fremdsprachendidaktiker eine entscheidende Bezugsquelle dar, die

¹⁴⁷ Siehe zu den Ausführungen Quetz 1998:275-277.

¹⁴⁸ Songs und Raps erfüllen ebenso wie die genannten Methoden die Aktivierung der Klangnetze, da sie textlich (oft) aus Reimen bestehen, ein lautes Lernen ermöglichen (Singen) und Liedtexte auswendig gelernt werden können. Musik ist als zusätzliches Klangelement mit behaltensfördernder Wirkung zu betrachten.

beim Prozess des Fremdsprachenlernens berücksichtigt werden muss. „Das Erlernen einer Fremdsprache geschieht immer vor dem Hintergrund der Erstsprache. Die Erstsprache ist sozusagen das Tor, durch das hindurch die Fremdsprache erreicht wird, und gibt damit die Perspektive auf die Fremdsprache an“ (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002:143).

Begrifflich muss zwischen Erstspracherwerb als natürlicher Aneignung, Zweitspracherwerb als Aneignung weiterer Sprachen in einem natürlichen Umfeld und Fremdspracherwerb als gesteuerter Vermittlungsprozess durch Schule und Unterricht differenziert werden (Gehring 2004:90).¹⁴⁹

Wie Sprache erworben wird, ist aus psychologischer Sicht nicht eindeutig definierbar, so dass sich grundlegende Positionen unterscheiden lassen. In behavioristischen Sprachtheorien stehen sprachlicher In- und Output in direkter Beziehung zueinander. Fremdsprachenlernen erfolgt demnach durch spezielle Inputmanipulationen oder durch das Prinzip der Belohnung gewollter sprachlicher Verhaltensweisen (Weskamp 2003:25). Man nimmt an, dass das Kind ohne sprachliche Prädispositionen auf die Welt kommt und Sprache „von Null“ gelernt werden muss (Schwarz 1996:107). Für die Aneignung einer Sprache ist das Prinzip der Imitation (Lerner) und der Reaktion (Lehrer) ausschlaggebend. Durch Verstärkung richtiger sprachlicher Äußerungen wird erreicht, dass die Sprache in ihren phonologischen und syntaktischen Eigenschaften immer weiter ausreift.¹⁵⁰

Nativistische Theorien gehen von einer angeborenen Kompetenz zum Sprachenlernen aus. Sprachlicher Input reicht demnach nicht aus, um die mentale Grammatik einer Sprache aufzubauen. Ein typischer Vertreter der nativistischen Grundidee war Noam Chomsky. Chomsky (1965) entwickelte die Theorie der generativen Grammatik.¹⁵¹ Die dem Spracherwerb in den ersten Lebensjahren zugrunde liegenden und für alle Sprachen gültigen Prinzipien werden als *Universal Grammar* (UG) bezeichnet (Brewster/Ellis

¹⁴⁹ Apeltauer (1997:14ff) differenziert die Begrifflichkeiten weiter und unterscheidet zwischen Erwerb und Lernen (Fremdsprachenlernen). Erwerb versteht er demnach als unbewusste, beiläufige (inzidentelle) Aneignung einer Sprache, während Lernen eher auf eine intentionale, bewusste Aneignung abzielt. Primärer Zweitspracherwerb wird deshalb als gleichzeitiger, natürlicher Erwerb von zwei Sprachen, sekundärer Zweitspracherwerb als spätere, natürliche Aneignung einer weiteren Sprache verstanden. Fremdsprachenlernen beschränkt sich lediglich auf eine schulische Situation, der außerschulischen Anregungen fehlen. Da man allerdings nicht mit Bestimmtheit sagen kann, welche außerschulischen Reize der Lerner aufnimmt (Englisch ist allgegenwärtig durch Medien und Musik), spricht man häufig auch von Fremdspracherwerb.

¹⁵⁰ Wie Weskamp (2003:25) anführt, ist ein solcher behavioristischer Spracherwerb mit der audiolinguale Methode in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts verwirklicht worden. Siehe dazu auch: Edmondson/House 2000:117.

¹⁵¹ [...] an innate disposition to process linguistic data, an innate language acquisition device (LAD) (Brewster/Ellis 2003:17).

2003:17). Die Kompetenz 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 *Kritische Periode* bezeichnet. Lenneberg (1967/1972) resümiert aufgrund empirischer Ergebnisse¹⁵², dass ein natürlicher Spracherwerb nach der Pubertät nicht mehr möglich ist.¹⁵³

Wie Weskamp (2003) betont, dominieren heute kognitive Theorien des Spracherwerbs. Diese nehmen bewusst Abstand von behavioristischen Ansätzen (Stimulus-Response-Modell) und betonen eher, „wie sich sprachliches Wissen entwickelt, wie es in Kommunikationssituationen verwendet wird und welche Rollen Strategien dabei spielen“ (Weskamp 2003:26). Für den Fremdsprachenunterricht ist hierbei die Unterscheidung von explizitem und implizitem Lernen relevant. Erstsprachenerwerb erfolgt demnach implizit, im Sinne von einer automatischen, unbewussten Verarbeitung sprachlichen Wissens. Explizites Lernen weist auf eine direkte, bewusste Auseinandersetzung mit Vokabeln und sprachlichen Regeln hin. „Die Frage stellt sich, ob Fremdsprachelernen implizit erfolgen kann“ (Weskamp 2003:27).

3.4.1 Krashens *input hypothesis* und *affective filter*

Ein führender Vertreter des impliziten Spracherwerbs ist Steven D. Krashen.¹⁵⁴ Er geht davon aus, dass wir fremdsprachliche Kompetenzen allein durch sprachliches Input entwickeln. Dieses muss allerdings in für uns verständlicher Form vorliegen. So fordert Krashen *exposure to comprehensible input* (Lightbown/Spada 1999:39). Spracherwerb vollzieht sich stufenweise und sprachlicher Zuwachs wird erreicht, wenn das Input eine Stufe über der bislang erreichten liegt (i+1).¹⁵⁵ Den impliziten Spracherwerb betont Krashen mit der Unterscheidung von *acquisition* und *learning*. Eine Fremdsprache wird demnach immer unbewusst erworben. Lediglich die Sprachregeln können gelernt werden. Diese tragen aber nicht ausschlaggebend zur Sprachproduktion bei. Sie fungieren

¹⁵² Fälle von so genannten Wolfskindern, die ihre ersten Lebensjahre in sozialer Isolation verbrachten, 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.

¹⁵³ Da auch erwachsene Lerner durchaus in der Lage sind, eine Fremdsprache vollständig zu erlernen, ist die Existenz einer Kritischen Periode heute in der Fremdsprachendidaktik nicht unumstritten.

¹⁵⁴ Für die fünf Hypothesen Krashens siehe bei Krashen 1982:10-32 oder Edmondson/House 2000:285. Da ich für die Fragestellung dieser Arbeit den Bezug zur *affective filter hypothesis* für wichtig erachte, soll auf die detaillierte Darstellung aller Hypothesen verzichtet werden.

¹⁵⁵ Edmondson/House (2000:270) üben Kritik an Krashens Modell, da es nicht empirisch abgesichert ist und wenig Aussagekraft besitzt.

eher als ein Monitor (monitoring), um die Korrektheit auf Basis bewusst gelernter Sprachregeln zu überprüfen (Weskamp 2003:27).¹⁵⁶

Wenn allein *comprehensible input* zum Spracherwerb führt, muss man sich fragen, warum sich nicht bei jedem Lerner einer Klasse der gleiche Lernerfolg ergibt. Wie Edmondson/House (2000:286f) betonen, versucht Krashen mit der *affective filter hypothesis* eine Erklärung zu geben. Demnach können Lerner aus unterschiedlichen affektiven Gründen (Angst, niedrige Motivation, wenig Selbstbewusstsein) vorhandenes Input nicht aufnehmen und nutzen. Dieser Filter zwischen Input und Intake führt zu einer Hemmung.¹⁵⁷ Ein durchlässiger Filter bedeutet, dass der Sprecher für das Input offener ist und dass dieses tiefer geht. Erfolgreicher Fremdsprachenunterricht verfolgt demnach das Prinzip *High input-Low Filter*. Betrachtet man didaktische Empfehlungen wie sie Dulay/Burt/Krashen (1982) formulieren, führt u.a. ein größtmöglicher Kontakt mit der Fremdsprache, die Verwendung von Bezugsobjekten (Anschaulichkeit), eine hohe Motivation¹⁵⁸ durch Einbezug der Lernerinteressen und ein positives Lernklima zu einem erfolgreichen Fremdspracherwerb.¹⁵⁹

3.4.2 Vygotskys Ansatz der sozialen Interaktion

Weskamp (2003) betont die zentrale Bedeutung von Krashens *comprehensible input*, fügt aber hinzu, dass die Hypothesen Krashens nicht der Komplexität des Sprachenlernens gerecht werden. Weskamp (ebd.) stellt vor allem heraus, dass Sprachenlernen ein sozialer Vorgang ist. „Wir handeln durch Sprache, wir vermitteln Emotionen und persönliche Dinge, tauschen Informationen aus und erweitern unser Wissen.“ (Weskamp

¹⁵⁶ Kritisiert wird hier vor allem die strikte Trennung von *acquisition* und *learning*, da in der Unterrichtspraxis Überschneidungen beider Prozesse notwendig werden. Schüler können z.B. unbewusst Redewendungen des Lehrers übernehmen, deren genaue Bedeutung ihnen erst später durch formale Betrachtungen bewusst wird. Man kann auch beobachten, dass zuvor formal gelernte und ausreichend geübte Regeln später spontan in fremdsprachlicher Konversation aufgegriffen werden. Fromkin/Rodman (1993:422) betonen, dass selbst talentierte Fremdsprachenlerner gelegentlich formale Unterweisung benötigen oder Wörterbücher und Grammatiken nutzen. Weskamp (2003:27f) hebt hervor, dass der Ansatz des natürlichen Spracherwerbs, mit einer Lehrkraft als Inputprovider, vor allem im Immersionsmodell des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule Anwendung findet.

¹⁵⁷ Wie Edmondson/House (2000:286f) anführen, führen affektive Faktoren bei Krashen nur zu einer Hemmung und nicht zu einer Verstärkung der Lernleistung. Trotz vieler Kritikpunkte, die inhaltlicher und empirischer Natur sind, hatten Krashens Hypothesen großen Einfluss auf weitere Forschungen.

¹⁵⁸ Weitere Ausführungen zur Rolle der Motivation bei Krashen (1981:22-24).

¹⁵⁹ Der Einsatz von Songs und Raps (Musik) im Fremdsprachenunterricht wird aus fachdidaktischer Sicht als ein motivierendes Moment bezeichnet. Das Singen oder Hören fremdsprachlicher Texte führt zu einem hohen fremdsprachlichen Input und schafft ein positives Lernklima (siehe unter Punkt 2.2.3 dieser Arbeit).

2003:29) Durch den Entwicklungspsychologen Vygotsky (1978) wird die Bedeutung der Sprache in der sozialen Interaktion und in kognitiven Prozessen hervorgehoben. Seine Ansätze haben bis heute Einfluss auf soziokulturelle Theorien des Fremdsprachenerwerbs. Vygotsky (1978) unterscheidet sich dabei von den Ansichten des Entwicklungspsychologen Piaget, der seinen Schwerpunkt auf die kognitive Genese des Kindes legt. Demnach läuft die kognitive Entwicklung in qualitativ verschiedenen Phasen¹⁶⁰ ab, die alle aufeinander aufbauen. Piaget (1975) unterscheidet in diesem Anpassungsprozess die *Assimilation* von der *Akkommodation*. Unter *Assimilation* versteht er, dass jede neue Beziehung in ein bereits bestehendes Schema oder in eine bereits bestehende Struktur integriert wird. Die andere Möglichkeit der Anpassung ist die *Akkommodation*, welche die Tendenz bezeichnet, sich an ein neues Objekt anzupassen, sein Aktionsschema durch Abändern auf das Neue einzustellen. Beide Prozesse stehen in enger Verbindung zueinander (siehe dazu bei Cameron 2001:3).

In Piagets Theorien nehmen Sprache und soziale Kontakte eine eher untergeordnete Rolle in der kognitiven Entwicklung des Kindes ein. Das Kind wird als ein einsamer Lerner in einer Welt voller Objekte betrachtet. Brown (2000) betont mit Bezug auf Piaget: „[...] cognitive development is at the very centre of the human organism and [...] language is dependent upon and springs from cognitive development“ (Brown 2000:37). Vygotskys Ansichten legen, neben der kognitiven Reifung, einen Fokus auf Sprache, als wichtiges Mittel der Interaktion mit der kindlichen Umwelt. Sprache besitzt hiernach einen Werkzeugcharakter: „Language provides the child with a new tool, opens up new opportunities for doing things and for organizing information through the use of words as symbols“ (Cameron 2001:5).

Auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, sieht Weskamp (2003:29) in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern Parallelen zur alltäglichen Interaktion mit anderen Bezugspersonen der Kinder (z.B. Eltern oder Freunde). Wenn Lehrer die Sprache nutzen, um Informationen zu vermitteln oder Handlungen zu initiieren, kommt es zu einer Internalisierung von Sprache. Die Hilfestellung, welche Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) den jungen Lernern geben, findet in einer *zone of proximal development (ZPD)* statt. Erst nach und nach löst sich der Lerner aus dem ihn unterstützenden sozialen Kontext zugunsten eines unabhängigen Handelns und Denkens. Diesen Vorgang bezeichnet

¹⁶⁰ Wie Schwarz (1996) darstellt, handelt es sich dabei um das Stadium der sensomotorischen Intelligenz, die Stufe des präoperationalen Denkens, die konkret-operationale und die formal-operationale Phase. Die Kinder der Untersuchungsgruppe dieser Arbeit befanden sich alle im Alter von 10 bis 11 Jahren und damit in der Stufe der konkreten Operationen. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind zunehmend frei wird vom Druck der unmittelbaren Wahrnehmung, d.h. es kann sich Objekte vorstellen, kann räumlich, zeitlich, vor- und rückwärts denken (Schwarz 1996:117-120, auch bei: Hetzer/Todt/Seiffge-Krenke/Arbinger 1995:108ff).

Vygotsky (1978) als *Internalisation*. Wie Cameron (2001) betont, können Kinder im Sinne Vygotskys in frühen Entwicklungsphasen bei der so genannten *private speech* beobachtet werden. Dabei sprechen Kinder laut mit sich selbst, um Handlungen zu organisieren, wie sie im Spiel oder bei der Bewältigung von Aufgaben in Erscheinung treten. Mit zunehmendem Alter differenziert sich die Sprache in eine *social speech* und eine *inner speech*. Diese *innere Sprache* ist entscheidend für die Regulation und Kontrolle von Verhaltensweisen (Cameron 2001:5). Murphey (1990) stellt eine Verbindung zwischen *inner speech*, *pop song (PS)* und dem *song-stuck-in-my-head phenomenon*¹⁶¹ her:

However, the song-stuck-in-my-head phenomenon may be evidence that we process songs somewhat similarly to inner speech. Our brains seem to adopt the discourse of PS's for replay more readily than other forms of discourse. That words and melody continue to echo in our minds, apparently much more with songs than other forms of language, may be evidence of PS's similarity to inner speech (Murphey 1990:111).

3.4.3 Bruners sozial-interaktive Theorie

In Bruners sozial-interaktiver Theorie¹⁶² spielt die mütterliche Bezugsperson eine entscheidende Rolle für den Spracherwerb. Dabei entsteht die Sprache aus der frühen Interaktion von Mutter und Kind (Szagun 1991:221). Durch gemeinsames Handeln und Spielen entwickelt das Kind Vorformen des kommunikativen Aspekts der Sprache, sowie auch erste Formen der Semantik, Grammatik und Phonologie (siehe bei Cameron 2001:8-10). Wie Forschungen zeigen, weist das mütterliche Sprechen zum Kleinkind Unterschiede zur Alltagssprache vor. Diese Art des Sprechens wird als *motherese* oder *baby talk* bezeichnet.

Bis zu Beginn der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts war man der Meinung, dass die Art und Weise, wie Erwachsene zu kleinen Kindern sprechen, „[...] eine einfache, primitive, verformte, verniedlichte Erwachsenensprache ohne Regeln und eigentlich schädlich für die kindliche Entwicklung sei.“ (Mathelitsch/Friedrich 1998:58-59) Untersuchungen in den 60er und 70er Jahren haben versucht, *motherese* näher zu klassifizieren.

Die Unterschiede sind phonetischer, semantischer und syntaktischer Natur, die Sprache ist redundanter, langsamer, in kürzeren Einheiten mit Pausen zwischen Phrasen, durch häufige Wiederholungen

¹⁶¹ Murphey versteht unter diesem Phänomen die Tatsache, dass ein Lied nach einmaligem Hören im Kopf festsetzt und wir es in einer Art innerem Sprechen ständig aufgreifen. Vor allem eine Eingängigkeit der Melodie und des Liedtextes führen zu diesem Ohrwurm-Effekt. Manchmal beschränkt sich die Erscheinung auch nur auf die melodiöse oder textliche Ebene, so dass man intensiv nach den textlichen, bzw. melodischen Elementen sucht (siehe dazu Murphey 1990:116-118).

¹⁶² Ausführliche Darstellungen in Bruner 2002.

gekennzeichnet. Struktur, Form und Inhalt sind zudem abhängig vom Alter der Kinder (Hildebrand-Nilshon 1980:251).

Murphey (1990:99) stellt Parallelen des *baby talk* zur Musik heraus, indem er anführt, dass vor allem der Ammenton mit seinen auffälligen Tonartwechseln und die damit verbundene aufsteigende und übertriebene Intonation der Wörter musikalischen Charakter besitzen. Ebenso sind in diesem Zusammenhang die häufigen Wiederholungen zu erwähnen, da sie ein wichtiges musikalisches Moment in melodischer und textlicher Form darstellen, wie es in Liedern zu finden ist.¹⁶³

Ein musikalisches Charakteristikum von *motherese* ist laut Murphey (1990) auch auf der affektiven Ebene zu finden: „The playful characteristic of much of it seems to be what much of song is all about, that is, having fun with our voices, exploring and experimenting with sounds, repeating, and tonal variation.“ (Murphey 1990:99)

Die musikalischen Ausdrucksmittel von *motherese* sind Intensität, Tonhöhe, melodische Kontur, Rhythmus, Klangfarbe und Tempo. Die dargestellten spielerischen und musikalischen Komponenten der Ammensprache lassen die Vermutung zu, dass es sich dabei um wichtige Anfangspunkte handelt, von denen aus Kinder ihre Sprache weiterentwickeln können. Auch Papousek (1994) bekräftigt diese Annahme und spricht bezüglich der Vokalisationen von einem vor-linguistischen Alphabet (siehe auch Gembris 1998:309). Das damit verbundene Verhalten der Eltern ist den zunächst limitierten Fähigkeiten der Säuglinge angepasst. So sind die Sprachmelodien einfach strukturiert (Auf und Ab der Tonhöhen), der Stimmumfang ist größer als in der erwachsenen Kommunikation und die Melodiekonturen werden oft wiederholt und sind bei ähnlichen Aussagen identisch (siehe bei Bruhn/Oerter 1997:276). Aus den frühkindlichen Vokalisationen differenziert sich einerseits die Sprache, andererseits das Singen heraus.

Nach der Auffassung des Forschungspaares PAPOUSEK kann man die nonverbale Kommunikation zwischen Mutter und Kind als die früheste Form der musikalischen Erziehung betrachten. Allerdings hört diese Frühform der musikalischen Erziehung auf, wenn das Kind sprechen gelernt hat (Gembris 1998:309).

Die besondere Bedeutung in der Interaktion zwischen Mutter und Kind wird auch in der Psychoanalyse hervorgehoben. Bei einem Kind, das seine affektiven Verbindungen auf auditorischem Wege herstellt und seine Mutter überwiegend durch auditorische Reize erlebt, kann dies zu lebenslangen Prägungen führen. So nimmt Musik hier eine entscheidende Rolle auf sprachlicher, emotionaler und sozialer Ebene ein (Noy 1968).

¹⁶³ Auf die Charakteristika von Liedern wird unter Punkt 2.1.1 eingegangen.

3.4.4 Gardners multiple Intelligenzen und Lerntypen

Die bisher aufgeführten Theorien geben Hinweise auf notwendige Elemente im Fremdsprachenunterricht wie reichhaltiger Input, Gelegenheiten zur Interaktion und Umsetzung fremdsprachlicher Handlungsprodukte. Trotzdem bleiben die erwähnten Ansätze bislang die Antwort schuldig, warum einige Lerner erfolgreicher sind als andere. Einen wichtigen Anhaltspunkt dafür kann die Theorie der *multiple intelligences* von Howard Gardner geben. Gardner (1998) beschreibt Intelligenz als *set of abilities, talents* oder *mental skills*, über die jeder Mensch zu einem bestimmten Grad verfügt, die aber individuell verschieden ausgeprägt und kombiniert sein können (siehe bei Moon/ Mayes 1994:38). Veenema/Gardner (1996) betonen, dass aus traditioneller entwicklungspsychologischer Sicht alle Menschen mit einem gewissen Grad an Intelligenz¹⁶⁴ geboren werden. Gardner (1996:69-70) betrachtet diese Intelligenz nicht als ein einheitliches Konstrukt, sondern ferner als eine Ansammlung von *minds* bestehend aus mentalen Repräsentationen (*mental representations*), mit denen das Individuum auf seine Welt reagiert. Diese mentalen Repräsentationen sind dabei als flexibel zu betrachten, so dass im Laufe der Zeit Veränderungen auftreten oder neue hinzukommen können. Auch kann es zur gegenseitigen Beeinflussung oder zu Ergänzungen der Bereiche kommen.

Gardner (1998) stellt die zwei grundlegenden Behauptungen seiner Theorie der multiplen Intelligenzen wie folgt dar:

The first claim is that all human beings possess all of these intelligences: indeed, they can be considered a definition of *homo sapiens*, cognitively speaking. The second claim is that, just as we all look different and have different personalities and temperaments, we also exhibit different profiles of intelligences (Gardner 1998/2004:5).

Aus didaktischer Sicht sind Gardners Erkenntnisse als besonders wertvoll zu betrachten, da sich durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung alle Lernstile einer heterogenen Lerngruppe entfalten können. Die Entwicklung von Sprache, bzw. der Erwerb einer Fremdsprache ist demnach abhängig von den jeweiligen Intelligenzen. Dabei vereint ein Lerner alle Intelligenzen in sich, kann aber Dominanzen vorweisen. Durch das vielfältige oder auch gezielte Ansprechen wird es im Fremdsprachenunterricht möglich, die neuen Inhalte möglichst intensiv und langfristig zu sichern. Dabei können folgende Formen auftreten (siehe bei Weskamp 2003:34-36 und Brewster/Ellis 2003:34-36):

¹⁶⁴ Anfang des 20. Jahrhunderts war man der Auffassung, dass nur eine einzige Intelligenz (*generell intelligence*) existiere. Intelligenz war demnach von genetischen Faktoren beeinflusst, auf die Menschen keinen Einfluss hatten, so dass es kaum Veränderungsmöglichkeiten gab (siehe z.B. bei Binet/Simon 1916). Gemessen wurde Intelligenz mit so genannten IQ-tests (Gardner 1998/2004).

1. **linguistische/sprachliche Intelligenz:** Diese Menschen lernen am besten durch Hören, Sprechen, Lesen oder Schreiben. Wichtige Aktivitäten im Unterricht sind z.B. Gedichte lesen, Zuhören, Wortspiele, Storytelling oder kreatives Schreiben.
2. **logisch-mathematische Intelligenz:** Der Lerner zeigt besonderes Interesse beim Gebrauch des Computers, reflektiert kritisch und entwickelt Konzepte zur Lösung von Problemen. Vor allem Ordnungsübungen, Rechnen, Finden von Regelmäßigkeiten und das Lösen von Puzzles (word puzzle, reading puzzle, writing puzzle) sind fördernde Aktivitäten für den Unterricht.
3. **visuell-räumliche Intelligenz:** Schüler mit einer ausgeprägten visuell-räumlichen Begabung verzeichnen den größten Lernerfolg durch jegliche Art von Visualisierungen. Zeichnen, Malen, Bilder beschreiben/sehen oder das Anfertigen von Mind Maps sind lernfördernde Aktivitäten im Unterricht.
4. **kinästhetische Intelligenz:** Hier stehen Körperbewegungen im Mittelpunkt. Kinästhetisch intelligente Menschen lernen am effektivsten durch Körpersprache mit Mimik, durch Tanz, Rollenspiele, TPR, Action Songs oder Bastelaufgaben.
5. **musische Intelligenz:** Musikalische Aktivitäten führen hier vornehmlich zum Lernerfolg. Vor allem Musik hören, das Singen von Songs, Raps und chants, das Sprechen von Reimen oder die Darstellung von Inhalten über Geräusche und Töne, spricht musisch-intelligente Lerner an.
6. **interpersonale Intelligenz:** Schüler lernen am besten durch die Zusammenarbeit mit anderen, indem sie z.B. Interviews durchführen, gemeinsam spielen oder Aufgabenstellungen kooperativ lösen.
7. **intrapersonale Intelligenz:** Diese Personen präferieren eigene Erfahrungen beim Lernprozess (z.B. durch Medien zum Selbstlernen oder Projektarbeit mit Präsentation).
8. **naturbezogene Intelligenz:** Menschen lernen durch Beobachtungen oder Klassifizierungen und erfreuen sich an ihrer Umgebung. Diese Intelligenz wird oftmals als Bereicherung für die anderen Intelligenzen verstanden.¹⁶⁵

Unter Einbezug der dargestellten Theorie Gardners wird es schon im Anfangsunterricht notwendig, die Verschiedenheit der Lerner zu berücksichtigen. Das kann vornehmlich

¹⁶⁵ Durch den Einsatz von Songs/Raps wird vor allem der musisch-intelligente Lerner angesprochen. Durch die Arbeit mit dem Text des Liedes/Raps können aber auch die sprachliche und visuelle Intelligenz eingebunden werden. Dieses geschieht vor allem durch das Sprechen des Songtextes (Reim) und das Semantisieren bestimmter Wörter/Strukturen über Bilder (flash cards).

durch ganzheitliche Unterrichtsformen¹⁶⁶ realisiert werden, durch die sich unterschiedliche Lerntypen¹⁶⁷ wiederfinden können. „Lehrkräfte sollten daher wissen, welche Lernpräferenzen ein Kind in die Schule mitbringt und welche Strategien von ihm bevorzugt gebraucht werden.“ (Glumpler/Apeltauer 1997:30)¹⁶⁸

Anhand von Lernstilen lassen sich die verschiedenen Lerntypen unterscheiden. Hierbei wird oftmals die Meinung vertreten, dass unterschiedliche Menschen auch unterschiedliche Präferenzen oder Fähigkeiten bezüglich ihrer Sinnesmodalitäten vorweisen. Lernstile implizieren kognitive, motivationale und affektive Aspekte menschlichen Verhaltens und Handelns und sind nicht direkt beobachtbar. Sie werden oft unbewusst umgesetzt und können anhand von Verhaltensweisen erschlossen werden (Grotjahn 2003:327).¹⁶⁹

Es gilt festzuhalten, dass Lerntypen idealtypische Konstrukte darstellen, die in der Schulpraxis nur selten in stabiler Form angetroffen werden. Vielmehr variieren die Sprachlerngewohnheiten der Kinder je nach Aufgaben- und Problemstellung und Lerntypen liegen in Mischformen vor. Deshalb wird es notwendig, den Lernern bewusst zu machen, welche Strategien sie zur Bewältigung einer Aufgabe eingesetzt haben und welche weiteren Strategien ihnen zur Verfügung stehen könnten. „Der Gebrauch von Strategien ist abhängig von der Art der Aufgabe, vom bevorzugten Lernstil (bzw. von der am deutlichsten ausgeprägten Begabung/Intelligenz), von der Persönlichkeit, vom Alter und vom kulturellen Hintergrund“ (Weskamp 2003:37).

3.5 Die Rolle der Emotion und Motivation

Emotionen spielen beim Lernen eine wichtige Rolle. Die emotionale Beteiligung der Schüler durch die Berücksichtigung der Lernpräferenzen kann zu enormen Lernerfolgen

¹⁶⁶ Siehe unter 2.1 dieser Arbeit

¹⁶⁷ Zu näheren Ausführungen der Begriffe Lernstil/Lerntyp siehe bei: Grotjahn 2003:326-330. Die Lerntypentheorie wurde u.a. von Vester (1975/1998) geprägt, der vier Lerntypen (LT) unterscheidet: auditiver LT, optischer/visueller LT, haptischer LT und kognitiver LT.

¹⁶⁸ Die didaktische Relevanz der *multiple intelligences* für den frühen Fremdsprachenunterricht kann z.B. durch den Rahmenplan für die Primarstufe Englisch des Landes Bremen belegt werden. Hier werden *eight kinds of learning styles* mit Bezug auf Gardner angeführt. Auch der Forderung Glumplers/Apeltauers (1997) wird nachgekommen, indem den Lehrkräften eine Checkliste zur Erfassung der Multiplen Intelligenzen von Kindern in der Primarstufe angeboten wird (siehe bei Senator für Bildung und Wissenschaft 2004:19-23).

¹⁶⁹ Es gilt anzumerken, dass die fremdsprachenunterrichtliche Bedeutsamkeit von Lernstilen für den Lernerfolg auf geteilte Meinungen trifft. So werden Lernstile zum einen als relevante Einflussfaktoren betrachtet, und zum anderen weitere Forschungen gefordert, da bisherige Ergebnisse widersprüchlich zu sein scheinen und einen eher indirekten Einfluss bestätigen (siehe bei Grotjahn 2003:327).

führen. Begriffe wie z.B. Gefühl, Affekt, Stimmung, Freude, Angst oder Erleichterung werden der emotionalen Seite des Menschen zugeschrieben und gehören zum Lernprozess einer Fremdsprache. Dabei ist festzuhalten, dass positive (Freude) wie auch negative emotionale Erfahrungen (Angst) den Lernprozess beeinflussen, indem sie zu einer Verstärkung als auch zu einer Hemmung der Lernleistung führen können. Bezüglich der Behaltensleistung steht fest, dass positive und negative Eindrücke zu einer langfristigen Speicherung beitragen.¹⁷⁰ Einheitliche Bestimmungen zum Begriff der Emotion können bis dato nicht angeführt werden, so dass eine Vielzahl von Arbeitsdefinitionen existiert, die je nach Schwerpunkt der Forschung (psychologisch, linguistisch, anthropologisch oder kognitiv) verschiedene Wertigkeiten vorweisen. Dabei gilt es festzuhalten, dass diese Disziplinen oftmals in enger Verbindung stehen und interferieren. So stellen Otto/Euler/Mandl (2000:16) eine mögliche Fassung des Begriffes Emotion vor, die in der Emotionspsychologie große Zustimmung erfährt:

(1) Eine Emotion wird üblicherweise dadurch verursacht, dass eine Person – bewusst oder unbewusst - ein Ereignis als bedeutsam für ein wichtiges Anliegen (ein Ziel) bewertet. [...] (2) Der Kern einer Emotion sind Handlungsbereitschaft (readiness to act) und das Nahelegen (prompting) von Handlungsplänen; eine Emotion gibt einer oder wenigen Handlungen Vorrang, denen sie Dringlichkeit verleiht. So kann sie andere mentale Prozesse oder Handlungen unterbinden oder ihnen konkurrieren. [...] (3) Eine Emotion wird gewöhnlicherweise als ein bestimmter mentaler Zustand erlebt, der manchmal von körperlichen Veränderungen, Ausdrucksmöglichkeiten und Handlungen begleitet oder gefolgt wird (Otto/Euler/Mandel 2000:16).

Für das Fremdsprachenlernen betont Hermann-Brennecke (1998:53) die Relevanz der affektiven Seite, indem sie ein wachsendes Interesse der Fremdsprachendidaktik an der Befindlichkeit des Schülers konstatiert. Dabei hebt sie vor allem Begriffe wie Lernatmosphäre, emotionale Geborgenheit, Motivation und Bedürfnis hervor. Unterstützend lässt sich hier Bruschi (2000b:34) anführen, der Sprach- und Fremdsprachenaneignung nicht zuerst als eine Frage des Intellekts begreift, sondern der intensiven Spracherfahrung und der emotionalen Lernbereitschaft.

Wie Hermann-Brennecke (1998:56) konstatiert, ist gerade die Verbindung von Kognitionen und Affekten von besonderer Bedeutung für das Fremdsprachenlernen. Prozesse der Informationsverarbeitung, des Lernens, des Speicherns, des Erinnerns, des Abstrahierens und Problemlösens stehen daher eng mit emotionalen und attitudinalen Faktoren in Verbindung. Hermann-Brennecke sieht Affekte und Kognitionen vor allem „als miteinander verzahnte Orientierungssysteme bei der Verarbeitung von Informationen. Demnach gibt es keine affektiven Zustände und Prozesse ohne Kognitionsanteile und keine kognitiven Zustände und Prozesse ohne Affektionsanteile.“ (ebd.)

¹⁷⁰ So werden nicht nur freudige und spannende Ereignisse langfristig gespeichert, sondern auch ängstliche oder ärgerliche Situationen oftmals ein Leben lang erinnert, bzw. nicht vergessen.

Emotionen sind demzufolge an allen Gedächtnisprozessen beteiligt. Aus sozialpsychologischer Sicht ist es deshalb wichtig, affektives Wissen und kognitives Wissen in Einklang zu halten. Dabei ist der Ich-Bezug (persönliche Bedeutsamkeit) relevant, der Kognitionsinhalte doppelt terminiert, indem er eine Verbindung zwischen der subjektiven Einschätzung und der objektiven Analyse des Lerngegenstandes erstellt.¹⁷¹ „Danach gefragt was sie [die Schüler] im Unterricht vermissen, nennen sie vor allem Erklärungen in der Muttersprache, regelmäßige Kontrolle und Übungen, aber auch Lieder und *lustige Sachen*.“ (Hermann-Brennecke 1998:59).

Lernen sollte folglich in komplexe Relationen der Ganzheitlichkeit¹⁷² eingebunden sein, wobei es häufig zu einer positiven Beurteilung des Lerngegenstandes durch den Lerner kommt. Das Phänomen der Stimmungskongruenz sagt aus, dass Informationen besser gespeichert und erinnert werden, wenn „deren Valenz mit der Stimmung des Individuums kongruent ist“ (Bless/Fiedler 1999:11).¹⁷³

Weiter existiert eine Zustandsabhängigkeit im Lernprozess, so dass eine Verbindung zwischen der Stimmung zum Zeitpunkt der Lernens und der Stimmung zum Zeitpunkt des Erinnerns besteht. Entsprechen die Emotionen beim Abrufen der Lerninhalte denen bei der Aufnahme und Speicherung, kommt es zu einer besseren Reproduktion. So können beispielsweise Vokabeln, die in guter Stimmungslage gelernt wurden, auch in guter Stimmung besser wiedergegeben werden (siehe bei Overmann 2004).

Eine weitere Einflußgröße auf das Erinnern von emotionsgeladenen Erlebnissen scheint die emotionale Intensität der jeweiligen Erfahrung zu sein. Je stärker diese, unabhängig von ihrer Qualität, während eines Ereignisses ist, desto eher wird das Geschehen erinnert (Battacchi/Suslow/Renna 1997:84).

Zusammenfassend führt Hänze (2000:589) an, dass Individuen emotional anregendes Lernmaterial besser behalten als neutrales Lernmaterial. Trotzdem gibt er zu bedenken, dass man nicht vorschnell möglichst viele Lerninhalte *emotional angereichert* darbieten sollte, um die spätere Behaltensleistung zu verbessern. Ein solches übermäßiges Vorgehen könnte zu einer emotionalen Überfrachtung führen, die nicht den erwünschten Lerneffekt erzeugt. Erfolgsversprechend ist eher ein selbstbestimmtes Lernen mit hoher Selbstrelevanz. Ebenso relevant für die Thematik dieser Arbeit ist die Verbindung von Musik und Emotion wie sie in der musikpsychologischen Forschung Erwähnung findet. Rösing (1997:579) bezeichnet Musik als eine Sprache der Gefühle. Die emotio-

¹⁷¹ Den besonderen Einfluss emotionaler Einstellungen zum Lernobjekt bezüglich der Gedächtnisleistung bestätigen auch Befunde und Veröffentlichungen von Möller/Köller 1996, Mayring 1999 und Bleicher/Fix/Fuß 2001.

¹⁷² Zu ganzheitlichen Unterrichtsmethoden siehe unter Punkt 2.1 dieser Arbeit.

¹⁷³ Battacchi/Suslow/Renna (1997:86) bestätigen diese Annahme und ergänzen, dass der Stimmungskongruenzeffekt bei weiblichen Personen ausgeprägter zu sein scheint als bei männlichen.

nenalwirkungen von Musik sind vor allem im limbischen System lokalisiert, wobei musikalische Vorerfahrungen und Prägungen zu unterschiedlichen zerebralen Verarbeitungen führen. So existieren Differenzen bei musikalisch gebildeten und ungebildeten Personen, sowie in Abhängigkeit von Wohlgefallen oder Missfallen der gehörten Musik (Harrer 1997:588). Trotzdem gilt es an dieser Stelle, mit Bezug auf die oben angeführten Darstellungen von Squire/Kandel (1999), die dem limbischen System eine zentrale Rolle bei der Speicherung von Lerninhalten zuschreiben, generell festzuhalten, dass somit auch die emotionale Wirkung von Musik zu einer Initiierung von Speicherprozessen im Gehirn führen kann. Overmann (2004) betont, dass die Verarbeitung von musikalischen Reizen eine der intensivsten gehirnphysiologischen Tätigkeiten darstellt und durch die anatomische Verbindung der Hörkanäle über den Thalamus¹⁷⁴ mit dem limbischen System Emotionen durch musikalisch-akustische Stimuli ausgelöst werden. Diese Emotionen sind individuell variabel, so dass Musik unterschiedlich erlebt, bzw. wahrgenommen wird. David/Berlin/Klement (1987) unterscheiden drei Arten von Musikerleben, wobei sie neben physiologischen Komponenten auch vegetative Funktionen berücksichtigen. Musik kann demnach motorisch (automatische Mitbewegung), meditativ (Musik als geistiges Erlebnis, Bewegung im Hintergrund) und bewusst aktiv (Mitsingen, Mitspielen; Körper und Geist sind gemeinsam beteiligt) erlebt werden. Diese Arten der Musikwahrnehmung sind vor allem von genetischen Dispositionen, aber auch von musikalischen Erfahrungen, Gewohnheiten sowie soziologischen Faktoren (Prägungen durch Bezugspersonen, kulturelle Einflüsse) abhängig. Für die Beziehung zwischen Musikrezeption und Emotion ist auch der semantische Anteil der Musik zu betrachten. Er wird vor allem in der Vokalmusik oder in Liedern zum Ausdruck gebracht, wo die Musik mehr oder weniger vordergründig als Vehikel der Sprache dient (Harrer 1997:590).

Overmann (2004) stellt heraus, dass musikalische Parameter unterschiedliche Wirkungstendenzen implizieren, die sich beruhigend und aktivierend auf den Organismus auswirken können. Er ist weiterhin der Auffassung, dass Intelligenz ohne emotionale Mitwirkung orientierungslos bleibt und Musik deshalb ein probates Mittel darstellt, um die Kognitivierung durch emotionales Erleben zu bereichern.¹⁷⁵ Die emotionale Wir-

¹⁷⁴ Der Thalamus bildet den Hauptteil des Zwischenhirns, welches Zentren für die Riech-, Seh- und Hörbahn, die Oberflächensensibilität und die seelische Empfindung enthält. Er setzt sich aus unterschiedlichen Kerngebieten (Thalamuskernen) zusammen, die sensorische und sensible Impulse (Sehen, Hören, Tasten, Schmecken) an die Großhirnrinde weiterleiten.

¹⁷⁵ Siehe bei Overmann 2004 unter Punkt 11 „Lernförderung durch Bewegung und Musik“ seines Aufsatzes. Die Internetversion des Aufsatzes von Overmann „Emotionales Lernen: Sentio, ergo cognosco“ weist keine Seitenzahlen auf, so dass diese nicht angeführt werden können.

kung von Musik führt zu einer erhöhten Effektivität der Lehr- und Lernprozesse, da unterschiedliche Sinnesqualitäten multilinear und multikodal vernetzt werden.

Motivation

Emotionszustände haben eine starke motivationale Auswirkung auf den Menschen. Gerade in Unterrichtssituationen können *Motive*, *Motivation* und *Motivierung* zu erhöhter Lernbereitschaft und somit zu Lernerfolgen führen. Man unterscheidet in der Motivationspsychologie die angeführten Begrifflichkeiten wie folgt: Ein Motiv ist demnach der Wirkfaktor, die überdauernde Grundhaltung eines Menschen, die den Beweggrund zur Handlung initiiert. Motivation hingegen stellt den aktuellen Erregungszustand dar. Sie meint einen Komplex der Motive, welche das Verhalten und die Einstellung bestimmen. Motivierung bezieht sich auf Maßnahmen zur Schaffung von Motivation. Auch kann erneute Motivierung auf bereits bestehende Motivation einwirken und sie aufrechterhalten oder verstärken (siehe Schröder 2002:161f und Grone/Petersen 2002:13ff). Relevant für das schulische Lernen sind Aspekte der „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ von Edward Deci und Richard Ryan. In ihr kommt dem Kompetenzerleben, der Autonomieerfahrung und der sozialen Einbindung besondere Bedeutung zu.¹⁷⁶ Unterschieden wird mit Bezug auf schulische Lernsituationen dabei in der Regel zwischen zwei grundlegenden Formen der Motivation. *Intrinsische Motivation* entwickelt sich durch eine persönliche Neugier des Schülers gegenüber einer Lernsituation. Er erlebt ein Problem als spannend oder herausfordernd und empfindet eine Befriedigung bei der Lösung der Aufgabe. Die *extrinsische Motivation* steht nicht in Verbindung mit dem Lerngegenstand an sich, sondern mit äußeren Faktoren. Hier sind z.B. Lehrkräfte oder die Eltern zu nennen, für die Schüler zur Gewinnung von Lob, Vermeidung von Strafe oder Erreichung einer besseren Zensur lernen.¹⁷⁷ „Im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung sollte zur Stärkung der autonomen Selbstbestimmung die extrinsische Motivation möglichst zurücktreten“ (Schröder 2002:163).

Wie Schröder (2002:165ff) herausstellt, sind vor allem bei der Motivierung im Unterricht die Sozialisationsfaktoren und die individuellen Gegebenheiten der Schüler zu berücksichtigen. Das erfordert didaktische Maßnahmen wie die Weckung der Aufmerksamkeit durch Konfrontation mit dem Unterrichtsinhalt (bei jüngeren Schülern in der realen Situation), die Erhaltung des kindlichen Wissensbedürfnisses, die Differenzie-

¹⁷⁶ Näheres bei Deci/Ryan 1985.

¹⁷⁷ Huneke/Steinig (1997:13) sprechen von instrumenteller und integrativer Motivation beim Sprachenlernen. Ein Mensch, der für den schulischen Erfolg lernt, ist instrumentell, ein Lerner, der aufgrund von Sympathie und Identifikation gegenüber der Kultur der Zielsprache lernt, integrativ motiviert.

rung im Schwierigkeitsgrad und die Berücksichtigung der Beziehungszusammenhänge verschiedener Lernarten. In enger Verbindung mit der Motivation steht auch das Prinzip der Veranschaulichung (z.B. die bildhafte Darstellung von Unterrichtsmaterial) und der Aktivierung. Vor allem durch die Aktivierung sollen Schüler angeregt werden, im tätigen Umgang mit den Dingen Lernerfahrungen zu erwerben. „Ein Schüler wird besonders durch das motiviert, das ihm ermöglicht, aktiv zu sein“ (Schröder 2002:178).

Wie Hänze (2000:591) betont, hat die intrinsische Motivation deutlich bessere Lernleistungen zur Folge. Vor allem das tiefergehende Lernen, bei dem Wissen in elaborierter Form wieder abrufbar und auf andere Situationen transferierbar ist, wird durch intrinsische Lernmotivation positiv beeinflusst.

Der Einsatz von Musik im (Fremdsprachen-) Unterricht führt nach Lehmann (1992) zum Aufbau einer intrinsischen Motivation, da persönlichkeits-eigene Dispositionen im Subjekt stimuliert werden können. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die musikalischen Reize den Bedürfnissen oder Befindlichkeiten der Person entsprechen. Für den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht ist es deshalb relevant, dass Lernprozesse durch Motivation angetrieben werden.

Dies gilt insbesondere für musikalisches Lernen, da Musik in bestimmten Lebenszusammenhängen entsteht, bzw. praktiziert wird und viel stärker als andere Lernbereiche emotional eingefärbt ist. Didaktische, bzw. pädagogische Konzepte müssen diesen Sachverhalt berücksichtigen (Oerter/Bruhn 2005:585).

Oerter/Bruhn (2005:604) stellen fest, dass Musikhören und Musikmachen in der Schule die individuelle Motivation beim Lernen verstärken kann. Sie heben dabei hervor, dass Musizieren im Unterricht eine „autotelische“ Aktivität¹⁷⁸ darstellt, die mit besonderen intrinsischen Motivationszuständen einhergeht. Der Einsatz von Musik, das Singen von fremdsprachlichen Liedern übt somit eine motivationssteigernde Wirkung auf den Lerner aus.

Quast (1994:170) ordnet verschiedenen Musikstilen entsprechende Funktionen und Verwendungskontexte im Fremdsprachenunterricht zu, die ihre Wirkungsweise über die entstehende Motivation entfalten. Dabei können fremdsprachliche und didaktisierte Lieder die Langzeitspeicherung von Lexik, Grammatik und landeskundlichen Inhalten über die motivationale Bereitschaft zur sprachlichen Produktion und Rezeption fördern. Es gilt allerdings festzuhalten, dass es durch das Auftreten verschiedener Lerntypen und Lernpräferenzen bei einem einseitigen Einsatz von Unterrichtsmethoden individuell auch zu Demotivation mit der Folge von schwachen Lernleistungen kommen kann.

¹⁷⁸ Unter einer autotelischen Aktivität verstehen sie eine Handlung mit Selbstzweck.

Für Reisener (1989:15-17) steht der Begriff der Motivation in einem Wechselspiel zu vielen anderen externen Faktoren wie z.B. Medien, Zuwendung, Abwechslung, Geltung und Spiel. Demnach sind hohe motivationale Zustände beim Lerner abhängig vom Einsatz unterschiedlicher Medien (Bücher, Tonträger, Bildträger), von der Zuwendung (Zusammenspiel zwischen Lehrer und Schülern/ Schülern untereinander), Abwechslung (wechselnde Arbeitsformen, Überraschungseffekte, Veranschaulichung), Geltung (Geltungsbedürfnis des Schülers) und dem spielenden Lernen (Bewegungs-, Nachahmungs- und Ausdrucksfreude des Schülers). Ein hoher motivationaler Einfluss geht auch von der jeweiligen Lehrkraft im Unterricht aus. Wirkung der Lehrperson auf die Schüler, Lehrerpersönlichkeit und die eigene Identifikation mit dem Lerngegenstand sind nicht zu unterschätzende Faktoren im Lernprozess. So betont Maier (1991:57-58), dass dem Lehrer in seiner Rolle als Vermittler einer fremden Sprache und Kultur eine ernst zu nehmende Verantwortung zukommt. Gerade bei Grundschulern nimmt der neue Sprachvermittler unbewusst die Rolle der Eltern (vor allem der Mutter) ein, die im Kleinkindalter durch sprachliche Zuwendung und Interaktion (motherese) eine wichtige Bezugsperson für den Spracherwerb darstellte. Im Mittelpunkt stehen nun sozialinteraktive Bedürfnisse des Kindes und das Bestreben dem sprachlichen Vorbild des Lehrers nachzueifern. Die unabdingbare Fähigkeit, Schüler gegenüber einer fremden Sprache und Kultur zu begeistern, „ist selbstverständlich nur bei einem Lehrer vorauszusetzen, der selbst motiviert ist und eine positive Einstellung zu der betreffenden Sprache und Kultur hat“ (Maier 1991:58).¹⁷⁹

Rheinberg (2002) stellt fest, dass für die Schaffung von Lernmotivation und Kompetenzzuwachs Affekte eine besondere Rolle spielen. Freude am Kompetenzerwerb kann somit bereits im Vollzug des Lernens wahrgenommen werden, indem man bemerkt, dass Dinge zunehmend besser gelingen. Rheinberg spricht hierbei von einem „leistungsmotivationalen Tätigkeitsanreiz“ (2002:11). Störungen können allerdings auftreten, „wenn Unterricht den möglichen Kompetenzgewinn überhaupt nicht thematisiert oder sonst wie in Aussicht stellt“ (Rheinberg 2002:11). Die Lehrkraft sollte demnach eine Transparenz schaffen und den möglichen Lernzuwachs durch die angebotenen Unterrichtsaktivitäten deutlich machen. Dementsprechend definiert Rheinberg den Begriff *Lernmotivation* auch als „Bereitschaft der Person, eine Aktivität vornehmlich deshalb auszuführen, weil sie sich davon Kompetenzzuwachs verspricht“ (Rheinberg 1986 in Rheinberg 2000:9).

Reisener (1989:27) sieht vor allem im Einsatz von Medien (z.B. Tonträger) im Fremdsprachenunterricht eine günstige Voraussetzung für einen Ausgleich möglicher motivationaler Defizite. Dabei steht die Aktivität des Schülers im Mittelpunkt des Lernerfolgs.

¹⁷⁹ Das gilt selbstverständlich auch für die Methodiken, die die Lehrkraft zur Vermittlung fremdsprachlicher Inhalte einsetzt.

Overmann (2004) betont die gefühlsmäßige Beziehung des Lernenden zum Lerngegenstand als einen entscheidenden Faktor im Lernprozess. Durch diese Beziehung wird über die motivationale Persönlichkeitsdisposition der Aufbau von Wissen implizit beeinflusst. So stellt er resümierend fest, dass vor allem eine Vielzahl von Assoziationen bei der Informationsaufnahme die Motivation und damit die langfristige Speicherung des Lerngegenstandes steigert.

3.6 Resümee

Aus aktueller hirnpfysiologischer Sicht sind mit Blick auf die Sprachverarbeitung beide Hemisphären entscheidend miteinander vernetzt. Das Gehirn speichert Sprache demnach konzeptionell und individuell. Eingehende Informationen werden vom Lerner als wichtig oder unwichtig bewertet, wobei die Faktoren Begabung, Sozialisation und Selbstreferentialität eine entscheidende Rolle spielen. Die höchste Aufmerksamkeit und entsprechende Einlagerung in das Gedächtnis erreichen Botschaften, die als *unbekannt* (neu) und *wichtig* eingestuft werden.

Hinsichtlich eines Song gestützten Fremdsprachenunterrichts konnten neue Untersuchungen zeigen, dass das menschliche Gehirn Musik und Sprache teilweise mit denselben kognitiven Prozessen und in denselben Strukturen des Gehirns verarbeitet. So sind das Wernicke und Broca - Areal von entscheidender Bedeutung für die Perzeption und Produktion von Sprache, aber auch zur Verarbeitung von Musik. Dabei ist dieses Netzwerk in Bezug zur Sprache oft linkshemisphärisch und bezüglich der Musik leicht rechtshemisphärisch lateralisiert.

Die Existenz von sensorischen Registern, welche dem KZG vorgeschaltet sind, spricht aus didaktischer Sicht für die Umsetzung eines Unterrichts, in dem Lerninput möglichst multisensorisch aufbereitet wird. So führen Lehr- und Lernformen, die alle Sinne ansprechen, zu einer Überführung der Informationen in das Kurzzeitgedächtnis. Hier wirkt sich vor allem die Wiederholung von Wortmaterial auf eine Überführung in das LZG positiv aus. Das Singen von Song- oder Raptexten könnte sich in diesem Zusammenhang als äußerst effektiv beschreiben lassen, da durch mehrmaliges Singen Wörter melodisch und in rhythmisch-betonter Form wiederholt werden. Diese Annahme ist aber mit Vorsicht zu betrachten, da der aktuelle Stand der Hirnforschung direkte Ratschläge für die Unterrichtsgestaltung nicht zulässt. Weiter haben Untersuchungen gezeigt, dass im KZG eine akustisch-artikulatorische Kodierung im Vordergrund steht. Am effektivsten und nachhaltigsten speichert das Langzeitgedächtnis solche Informationen, die für

uns Menschen relevant, von emotionaler Bedeutung oder stark assoziativ sind. Auch fällt die Gedächtnisbildung umso leichter, je mehr Sinne daran beteiligt werden. Bei dieser Feststellung lassen sich auch Parallelen zur dualen Kodierung (Paivio) ziehen. Demnach kommt es zu besonders stabilen Behaltensleistungen, wenn Begriffe imaginal und sprachlich kodiert werden. Da imaginal alle Sinnesmodalitäten einschließt, ist hier auch der Einsatz von Songs und Raps zur Festigung von Wortschatz (vor allem von konkreten Wörtern) anzuführen.

Vergessen setzt durch einen zeitlichen Faktor oder durch Interferenzen ein. Die Stabilität von langfristig gespeicherten Informationen hängt im Sinne der Interferenztheorie von den kognitiven Leistungen beim Erarbeitungsprozess ab. Das heißt, je höher die jeweilige Anforderung (Erarbeitung, Übung, Wiederholung, emotionale Beteiligung) ist, desto stabiler scheint die Verankerung und damit die Erinnerungsleistung zu sein. Didaktische Konsequenz: Wenn Songs und Raps einen wichtigen Teil der Kinderkultur darstellen, muss ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht durch die emotionale Beteiligung bei der Übung und Wiederholung von Wortschatz zu stabilen, langfristigen Spuren führen. Die kritische Einschränkung liegt dabei auf der Hand. Musikalische Vorlieben können individuell unterschiedlich und stimmungsabhängig sein. Die Möglichkeiten Lerner emotional an den Unterricht zu binden, sind durch vielfältige Methoden möglich (siehe unter 2.1.1). Daher lässt sich diese Aussage nicht auf den individuellen Lerner im heterogenen Klassenverband per se beziehen.

Weiter konnten die Ausführungen zur Verarbeitungstiefe zeigen, dass eine optimale, langfristige Behaltensleistung nicht nur durch Wiederholen zustande kommt, sondern durch eine tiefgehende Verarbeitung. Hierbei ist der positive Effekt der subjektiven Bedeutsamkeit, bzw. die Relevanz des Selbstbezugs von dargebotener Information zu nennen. Demnach sollten im Unterricht immer die Präferenzen der Lerner (siehe dazu 2.1), im Rahmen dieser Arbeit auch die musikalischen Präferenzen, Berücksichtigung finden.

Mit Bezug auf inhaltsabhängige Speichersystemen lassen sich für die langfristige Behaltensleistung von Wörtern und den Einsatz von Songs und Raps Verbindungen zum episodischen und semantischen Gedächtnis herstellen. Demnach spielt bei episodischen Erfahrungen die affektive Beteiligung an einem Lernprozess eine behaltensfördernde Rolle. Im semantischen Gedächtnis werden Wörter schließlich langfristig gespeichert. Es scheint also relevant, dass beim Lernen Emotionen beteiligt sind, wie sie z.B. durch das Singen von Songs oder Raps erzeugt werden können. Während die episodische und semantische Speicherung einen bewussten Vorgang darstellt, kann dieser Ablauf auch implizit, unbewusst Einfluss nehmen. Es besteht also auch die Möglichkeit, dass

durch das Singen oder Rappen von Liedtexten Wörter gelernt wurden, die nicht mehr direkt mit dem Lernvorgang in Verbindung gebracht werden können. Wie Forschungen belegen, scheinen Lernvorgänge, die implizite und explizite Prozesse kombinieren, die Erinnerung besonders zu fördern, da sie sich summieren. Es könnte demnach angenommen werden, dass Lehr- und Lernmethoden wie Songs und Raps, die explizite sowie implizite Prozesse initiieren, besonders großen Einfluss auf die Speicherung von Wortmaterial haben.

Aus psycholinguistischer Sicht werden Wörter im mentalen Lexikon gespeichert. Dieses besteht aus Feldern, die netzwerkartig miteinander in Verbindung stehen. Eine zu erlernende Sprache muss nach Auffassung vieler Sprachforscher erlebt und gefühlt werden. Das spricht für einen Einsatz von Songs und Raps, da durch diese vor allem Klangnetze und affektive Felder (Emotionen) aktiviert werden können, denen eine hohe mnemotechnische Relevanz zuzuordnen ist.

Weiter findet der Einsatz von Songs und Raps auch aus Sicht der Entwicklungspsychologie seine Bestätigung. Mit Bezug auf Krashens „affectiv filter hypothesis“ findet erfolgreiches Fremdsprachenlernen durch „comprehensible input“ statt, wobei es allerdings in Abhängigkeit eines affektiven Filters durch negative Gefühle (Angst, Desinteresse) zu einer Hemmung kommen kann. Der Filter muss demnach niedrig sein, damit sprachlicher Input tief in den Lerner eindringen kann. *High input - low filter* kann durch die Berücksichtigung der Lernerinteressen und -präferenzen erreicht werden. Die für Fremdsprachenlehrkräfte wichtige Hypothese Krashens soll an dieser Stelle allerdings relativiert werden. Im Rahmen dieser Arbeit geht es, neben der Vermeidung von negativen Momenten in der fremdsprachlichen Arbeit, vor allem um einen „positiven Filter“, der durch den Einsatz von Singen und Rappen motivationssteigernd wirken soll. In den bisher angeführten Darstellungen nehmen Emotionen eine entscheidende Rolle ein. So konnte abschließend bestätigt werden, dass Emotionen für das Fremdsprachenlernen und die damit notwendige Speicherung sprachlicher Inhalte einen relevanten Faktor darstellen. Emotionen sind demzufolge an allen Gedächtnisprozessen beteiligt. Die emotionale Wirkung von Musik führt zu einer erhöhten Effektivität der Lehr- und Lernprozesse, da unterschiedliche Sinnesqualitäten multilinear und multikodal vernetzt werden. So kann der Einsatz von Songs und Raps im Fremdsprachenunterricht zum Aufbau einer intrinsischen Motivation (siehe unter 3.5) führen, da persönlichkeits-eigene Dispositionen im Subjekt stimuliert werden. Nach Auffassung vieler Musikpädagogen ist musikalisches Lernen viel stärker als andere Lernbereiche emotional eingefärbt. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die musikalischen Reize den Bedürfnissen oder Befindlichkeiten der Person entsprechen. Hier sind mit Bezug auf die Thematik die-

ser Arbeit Gardners *multiple intelligences* anzuführen, wonach der Einsatz von Songs und Raps und die Auseinandersetzung mit dem Liedtext die musische, sprachliche und visuelle Intelligenz ansprechen können. Da Lerner in der Regel mehrere Intelligenzen vorweisen, also Mischformen vorliegen, scheint eine ganzheitliche Unterrichtsmethodik notwendig. Einschränkend ist somit anzuführen, dass für den individuellen Lernerfolg oder Nichterfolg auch andere Lernformen verantwortlich sein können (z.B. Spiele, Lesen, Storytelling. Siehe dazu unter 2.1.1). Eine genaue Reflexion des einzelnen Lernprozesses wird damit notwendig.

Feststellen lässt sich weiter, dass musikalische Komponenten schon früh in der kindlichen Sprachentwicklung von außen Einfluss nehmen (motherese) und später im Inneren durch das Kind weitergeführt werden (inner speech), was sogar mit dem Phänomen des musikalischen Ohrwurms (song-stuck-in-my-head) in Verbindung gebracht wird.

4 Entwicklung der Untersuchungsfragen

Auf Basis der fachdidaktischen Ausführungen (Kapitel 2) und der Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung (Kapitel 3) ergeben sich neun didaktisch-methodische Empfehlungen, die für einen Einsatz von Songs und Raps im Englischunterricht der Grundschule sprechen. Diese werden bei der Planung des Unterrichts von der forschenden Lehrkraft berücksichtigt und sollen abschließend aus Sicht eines forschenden Praktikers und mit Blick auf die Untersuchungsdaten reflektiert werden.

1. Englischunterricht in der Grundschule sollte ganzheitlich und handlungsorientiert ausgerichtet sein (siehe dazu unter 2.1 und 3.1.1).
2. Es sollten die Grundfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben integriert werden, wobei der Fokus auf Hörverstehen und Sprechen gelegt wird (siehe dazu unter 2.1).
3. Songs und Raps sind ganzheitliche, motivierende Lehr- und Lernformen, die im Englischunterricht eingesetzt werden sollten. Durch Singen kann Wortschatz erworben und langfristig gespeichert werden (siehe unter 2.3.1/2.3.2 und 2.3.3).
4. Es sollen populäre Songs und Raps verwendet werden, die sich klanglich der Kinderkultur zuordnen lassen (siehe unter 2.2.1/2.2.2 und 2.2.3).
5. Songs und Raps können in Phasen der Wiederholung, Vertiefung und Festigung von Wortschatz eingesetzt werden (siehe 2.2.1/2.2.2 und 2.2.3).
6. Bei der Einführung und Semantisierung neuen Wortmaterials sollten Illustrationen verwendet werden. Weitergehend ist sogar von einer multimodalen Kodierung (Visualisierungen und vielfältige Handlungen im Lernprozess) Gebrauch zu machen (siehe dazu unter 2.2.2 und 3.2.4).
7. Es sollten nicht mehr als 7-12 neue Wörter oder Strukturen auf einmal eingeführt werden (siehe dazu unter 2.3.3).

8. Übersetzungen von themengeleiteten Vokabeln und Strukturen in die Muttersprache sind zugelassen (siehe 2.3.3 und 2.3.4).
9. Angstausslösende Situationen im Unterricht können zum Vergessen führen. Das Singen von Songs/Raps hingegen kann die positive Motivation und Emotion verstärken (siehe dazu 2.2/3.4.1 und 3.5).

An dieser Stelle wird betont, dass sich die Empfehlungen, neben den fachdidaktischen Referenzen, auch aus persönlichen Unterrichtserfahrungen ableiten lassen. Im Rahmen der geplanten Handlungsforschung ist dies nicht gering zu schätzen. Neuere empirische Ergebnisse, wie sie vor allem durch Befunde der Neurowissenschaften zum Lernen vorliegen, müssen zum Teil noch durch weitere Forschungen bestätigt werden.¹⁸⁰

Aus praxisrelevanter Sicht kann durch Forschungsergebnisse oftmals kein differenziertes Bild des Einsatzes von ganzheitlichen Unterrichtsmethoden und im Speziellen von Songs und Raps angeführt werden. So bleibt u.a die Frage offen, für welche Lerner einer Klassengemeinschaft bestimmte didaktisch-methodische Vorgehensweisen geeignet sind, da die meisten didaktischen Empfehlungen die Gesamtheit der Schüler ansprechen oder homogene Gruppen, wie man sie im alltäglichen Unterricht erfahrungsgemäß selten vorfindet. Für die unterrichtende Lehrkraft ist es aber ein wesentlicher Bestandteil des Alltags den individuellen Bedürfnissen, Schwächen und Stärken ihrer Lerngruppe nachzukommen. Diese Forderung wird auch durch Herrmann (2006) untermauert, indem er anführt: „Was jemand sich merken, was er lernen, später können soll, das muss etwas mit ihm zu tun haben: ihn betreffen, berühren, verändern, mit einem Wort: Es muss emotionale Qualität haben!“ (Herrmann 2006:11)

Individualisierung ist demnach eine wichtige Voraussetzung für Motivation im Unterricht. Neurobiologisch muss dafür aber „das gehirn-interne neuromodulatorische *Belohnungssystem* in Betrieb bleiben, was Spaß am Gelingen und an der Leistung voraussetzt“ (Herrmann 2006:13). Diese Motivation hat schließlich auch eine positive Wirkung

¹⁸⁰ Herrmann (2006) plädiert in diesem Zusammenhang für einen Brückenschlag zwischen didaktischen und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen und spricht sich daher für eine Neurodidaktik aus. Diese berücksichtigt nicht nur die Erkenntnisse der Hirnforschung zum Prozess des Lernens, sondern auch didaktische Erfahrungen zu einem „gehirngerechten“ Unterricht, wie wir sie bereits aus reformpädagogischen Zeiten kennen. So stellt Herrmann diesbezüglich heraus:

Auch heute kann die Einsicht der Gehirnforschung, dass sich das Gehirn seine Verfahren und Regeln für das, was wir Erkennen und Erinnern, Denken und Verstehen nennen, selber gibt nach dem jetzigen Stand der Forschung: ohne unser Zutun und ohne die Möglichkeit eines willentlichen gezielten und korrigierenden Zugriffs auf das, was es von sich aus nicht zulässt, nicht besser formuliert werden (2006:10).

Demnach sind die Erfahrungswerte einer Lehrkraft, die Lernen und Verstehen nicht als imitative, sondern produktive Prozesse begreift, als überaus effektiv zu begreifen. Zumal die Hirnforschung nach heutigem Kenntnisstand kaum Ergebnisse liefern kann, die verlässlich zeigen, wie Lernen im Gehirn in neuronalen Prozessen abläuft.

auf die Konsolidierung von Informationen im LZG und stellt damit eine wichtige Bedingung für das nachhaltige Lernen dar.

Für eine Empirie bezogene Fundierung lässt sich aus inhaltlicher Sicht feststellen, dass sich eine Vielzahl fachdidaktischer Aussagen *für* den Einsatz von Songs und Raps im frühen Englischunterricht aussprechen. Dabei wird, neben den Faktoren der Motivationssteigerung, der Förderung fremdsprachlicher Betonung und Rhythmisierung sowie der Vermittlung landeskundlicher Inhalte, immer auch die gerade angesprochene Förderung der Behaltensleistung von Wörtern und Strukturen aufgezeigt. Ebenso in den verschiedenen Lehr-, bzw. Rahmenplänen für den Englischunterricht der Grundschule finden diese Aspekte Erwähnung. Dabei gilt es festzuhalten, dass viele der didaktischen Argumentationen teilweise unzureichend auf einer empirischen Grundlage basieren, inwieweit diese Effekte auch innerhalb eines alltäglichen Unterrichtsgeschehens mit Blick auf das Lernverhalten einer Klassengemeinschaft und deren Individuen wirksam ist. Zum Letzteren versucht diese Arbeit einen Beitrag zu leisten.

Auf methodologischer und methodischer Ebene liegen die aufgezeigten Defizite im Bereich quantitativer, sowie qualitativer Forschung. Insbesondere ist ein Mangel an unterrichtsbegleitenden Studien festzustellen, die Einblicke in die Lernvorgänge einzelner Lerner, bzw. heterogener Lerngruppen bieten.

Für meine eigene Erforschung bedeutet dies, dass im Sinne eines qualitativen Ansatzes unterrichtsbegleitend über ein halbes Jahr untersucht wird. Ferner nehme ich im Sinne von „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (Action Research)¹⁸¹ eine Doppelfunktion als unterrichtende Lehrkraft sowie als Forscher ein. Das bietet mir die Möglichkeit, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler zu berücksichtigen und mögliche Variablen, die gerade in einem musikgestützten Fremdsprachenunterricht durch verschiedene Lehrerpersönlichkeiten und -fähigkeiten entstehen, möglichst gering zu halten. Durch die kleine Stichprobengröße (zwei Grundschulklassen) lassen sich keine allgemeingültigen Aussagen treffen. Daher soll diese qualitative, explorative Studie Einblick in relevante Aspekte hinsichtlich der Fragestellungen geben und Hypothesen generieren, die Ausgangspunkte für weitere Forschungsarbeiten sein können.

Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung lässt sich abschließend, wie folgt, formulieren:

Hat der Einsatz von Songs und Raps im Rahmen eines ganzheitlich - ausgerichteten Englischunterrichts in der Grundschule (Klasse 4) besondere

¹⁸¹ Altrichter/Posch 1998. Siehe zu Action Research auch unter Punkt 5.1.

Wirkung auf die langfristige Behaltensleistung von themengeleiteten Vokabeln?

Unter dem Begriff des *ganzheitlich-ausgerichteten Englischunterrichts* verstehe ich vor allem den Einsatz der unter Punkt 2.1.1 angeführten Lehr- und Lernformen. Um den Faktor der Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wird im Rahmen der Untersuchung ein für beide Untersuchungsgruppen methodisch festgelegter Unterrichtsplan der Stunden eingesetzt (siehe unter 5.5.2 und 5.5.3).

Weiterführend stehen folgende Untersuchungsfragen im Mittelpunkt des Interesses, die sich nach Auseinandersetzung mit der fachdidaktischen Literatur und auf Basis der eigenen, täglichen Unterrichtserfahrung und -beobachtung manifestiert haben.

1. **Existieren Unterschiede in den Ergebnissen bezüglich des Leistungsniveaus (hoch, mittel, niedrig) der Kinder?**
2. **Haben Lernpräferenzen der Schüler einen Einfluss auf das Ergebnis?**
3. **Hat der Musikgeschmack der Schüler Einfluss auf das Ergebnis?**

5 Empirische Untersuchung: Das Forschungsdesign

Die folgenden Ausführungen zur Methodologie der Untersuchung beziehen sich auf die grundlegenden Fragen des Erkenntnisgewinns dieser Studie, sowie auf die Fallstudie als einen spezifischen Forschungsansatz. Anschließend wird die konkrete Ebene der Datenerhebung durch die Untersuchungsmethodik dargestellt.

5.1 Zur Methodologie von Action Research

Die Sprachlehrforschung als auch die Fremdsprachendidaktik ¹⁸², zu denen sich diese Studie zuordnen lässt, verfolgt nach Edmondson/House (2000:30) zwei Ziele. So wird *a)* auf der einen Seite versucht zu verstehen, wie sich fremdsprachliche Kompetenz entwickelt, und auf der anderen Seite sollen *b)* begründete Vorschläge zur Verbesserung des Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht erarbeitet werden. Um sich diesen Zielen effektiv zu nähern, sollte man vor allem innerhalb der unterrichtlichen Wirklichkeit Forschung betreiben.

Die Erfahrungen und Intuitionen der unterrichtenden Lehrkraft sind hierfür von großer Bedeutung. Fremdsprachenlehrer, die sich als Forscher betätigen, können dazu beitragen, die Distanz zwischen Unterrichtspraxis und Forschung zu verringern. So betonen Edmondson/House (2000:43), dass innerhalb der Unterrichtsforschung in letzter Zeit häufig empfohlen wird, Fremdsprachenlehrer als Mitforschende einzubeziehen.

Die im Rahmen dieser Arbeit konzipierte Studie fühlt sich den genannten Grundsätzen der Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik verpflichtet und lässt sich weiter den Inhalten des Action Research¹⁸³ (Handlungsforschung, Aktionsforschung, Praxis-

¹⁸² Die Differenz zwischen diesen beiden Disziplinen aus der historischen Entwicklung heraus, soll in diesem Zusammenhang außen vor gelassen werden.

¹⁸³ Der Begriff Action Research (AR) geht auf den amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin zurück, der diese Forschungsmethode Mitte der Vierziger Jahre des letzten Jahrhunderts

forschung¹⁸⁴) zuordnen, wobei Lehrkräfte nicht bloß eine mitforschende, sondern eine aktiv-forschende Rolle während der Unterrichtstätigkeit einnehmen. So lässt sich definitorisch festhalten: Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern (Elliott 1981:1 in Altrichter/Posch 1998:13).

McKernan (1991:35ff) bestätigt diese Darstellung und sieht den Lehrer in einer wichtigen Doppelfunktion als „researcher“ und „professional“, der durch die Erforschung seines Unterrichts dazu beitragen will, die Qualität des Lehrens und Lernens ständig zu optimieren. Forschungsfragen ergeben sich aus der Praxis und sind damit problemorientiert ausgerichtet. Da sich unterrichtliche Probleme meistens nicht an Fachgrenzen halten, sind mögliche Fragestellungen interdisziplinär zu betrachten und beziehen sich auf den jeweiligen Unterrichtskontext. Dieser qualitative Aspekt der Aktionsforschung macht es schwierig, allgemeingültige Aussagen zu Problemstellungen zu formulieren. Des Weiteren wird Action Research in der Schule häufig mit kleinen Untersuchungsgruppen (z.B. Schulklassen, Lehrerkollegium) durchgeführt, die sich in ihrer spezifischen Lernumgebung befinden. Altrichter/Posch (1998) sehen allerdings gerade diese Aspekte als charakteristisch und notwendig an: „Den Aktionsforschern geht es zunächst einmal um situatives Verstehen¹⁸⁵ und nicht sogleich darum, allgemeine Aspekte der Situation herauszupräparieren“ (Altrichter/Posch 1998:15-16).

Und Wallace betont: „[...] 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“ (Wallace 2001:15).

Des Weiteren ist es für eine unterrichtende Lehrkraft überaus relevant, Studien zu betreiben, die einen hohen Praxisbezug aufweisen und damit mögliche Hilfestellungen

entwickelte. Allerdings sind erste Ansätze dieser Methode schon der Science in Education Bewegung des späten Neunzehnten Jahrhunderts zuzuordnen (McKernan 1991:8). Für Lewin standen anfänglich vor allem sozialwissenschaftliche Probleme im Mittelpunkt der Forschung. In Deutschland fand Action Research unter den Bezeichnungen Handlungsforschung oder Aktionsforschung in den Siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts Einzug in das Bildungswesen (Curriculumsrevision). Weiteres bei: McKernan 1991, Elliott 1991, Edge/Richards 1993.

¹⁸⁴ In der Regel entsprechen die genannten Begriffe dem Forschungsbereich des Action Research. Allerdings nimmt Moser (1995) hierzu eine Abgrenzung vor. So sieht er Handlungs- und Aktionsforschung eher als Begriffe mit negativer Konnotation, da sie in den Siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts oft als Legimitation dienten, eine vorgebliche Wissenschaftlichkeit zu demonstrieren. Dies führte zu einer Diskreditierung des Konzepts in wissenschaftlichen Kreisen. So ist der Begriff Praxisforschung ein Versuch, sich von den „Altlasten“ abzugrenzen, obwohl er sich definitorisch nicht fundamental von den anderen Begriffen unterscheidet (Moser 1995:58-61). Im Rahmen dieser Arbeit sollen die Begriffe Action Research, Handlungs-, Aktions-, und Praxisforschung im Sinne der Darstellungen synonym verwendet werden.

¹⁸⁵ Hervorhebung bei Altrichter/Posch.

bei der Umsetzung neuer methodischer Ansätze bieten können. Dabei muss deutlich gemacht werden, dass keine Tyrannei der praktischen Erfahrung (Mischke 1996:77) gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgeübt werden soll. Vielmehr bildet diese Studie eine Brücke zwischen Praxis und wissenschaftlicher Theorie. Im Sinne Mischkes heißt dies: „Es muss von den Praktikern abgefordert werden, dass sie sich um ein Bewusstsein ihrer theoretischen Quellen bemühen, damit gemachte Erfahrung nicht zu einem ideologischen Überbau verkommt [...]“ (Mischke 1996:77).

Die Forschungsarbeit geht weniger von künstlichen als von naturalistischen Situationen aus. So werden Störvariablen, im Gegensatz zum quantitativen Ansatz, als überraschende Ereignisse positiv bewertet, indem sie „als Input für den weiteren Forschungsprozeß fruchtbar gemacht werden“ (Moser 1995:99).

Um die Wissenschaftlichkeit praktischen Handelns zu gewährleisten, müssen bestimmte Gütekriterien gesichert sein. Nach Moser (1997:10-12) sind das:¹⁸⁶

- a) **Transparenz:** Es ist für die Praxisforschung relevant, die Bedingungen des jeweiligen Lehr- und Lernumfelds, in dem unterrichtet und geforscht wird, detailliert und transparent darzustellen, da nur so mögliche Ergebnisse der Untersuchung in Bezug gesetzt und bewertet werden können.
- b) **Stimmigkeit:** Ziele und Methoden des Forschungsprozesses müssen miteinander vereinbar sein. Die gewählten Methoden der Untersuchung sollten zum Forschungsziel passen. Es geht um die Übereinstimmung zwischen Forschungsfragen, Datensammelprozessen und Analysetechniken.
- c) **Adäquatheit:** Hier ist sich die Frage zu stellen, ob die Forschungsergebnisse den Gegenstand „treffen“, um den es geht. Dieses Kriterium wird häufig auch unter dem Stichwort der Objektivität abgehandelt. Um eine möglichst hohe Gegenstandsangemessenheit zu erlangen, kann z.B. auf die sog. Triangulation zurückgegriffen werden. Dabei wird der Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven eingegrenzt und verschiedene Methoden eingesetzt, die miteinander verglichen werden können.
- d) **Anschlussfähigkeit:** Resultate des Forschungsvorhabens sollten mit wissenschaftlichen Erkenntnissen des jeweiligen Gebietes verknüpft sein und diese ggf. erweitern oder bereichern. Diese Kriterien sind in erster Linie nicht als messbare Größen zu verstehen. „Vielmehr handelt es sich um leitende Gesichtspunkte, die im wis-

¹⁸⁶ Es gilt zu berücksichtigen, dass die aufgeführten Kriterien nicht unabhängig voneinander sind. So würde sich z.B. eine mangelnde Transparenz auch negativ auf die Stimmigkeit der Forschungsergebnisse auswirken.

senschaftlichen Diskurs unter dem Zeichen der Qualität von Daten argumentativ zu verfolgen sind“ (Moser 1995:122).

Wie Wallace (2001:12) anführt, werden die Untersuchungen induktiv durchgeführt. Die Ergebnisse stützen sich auf die Sammlung und Analyse von Daten aus der unterrichtlichen Praxis. Daten können durch Beobachtung, Beschreibung, detaillierte Berichte, Videoaufnahmen, Interviews, Umfragen, Sammeln und Analysieren von Schülerarbeiten, sowie das Führen eines Tagebuches gewonnen werden (Altrichter/Posch 1990:18ff). Bei AR-Projekten handelt es sich laut Hermes „um eine Forschungsstrategie mit einem flexiblen Arsenal verschiedener Untersuchungsmethoden“ (Hermes 2001:27), dessen Qualität durch eine angemessene Gewichtung qualitativer und quantitativer Daten beeinflusst wird. Auch für die vorliegende Studie soll eine Kombination von qualitativen (Tagebuch, Videoaufnahme, Beobachtung) und quantitativen Methoden (Fragebögen, Auszählung von Schülerergebnissen) angewendet werden.¹⁸⁷ Trotzdem ist darauf hinzuweisen, dass das Wesentliche an der Aktionsforschung nicht die einzelnen Methoden sind, „sondern das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung“ (Altrichter/Posch 1990:13-14). Weiter gilt, dass die Probanden des Forschungsprojekts nicht als Untersuchungsobjekte, bzw. statistische Werte behandelt werden sollen. Vielmehr wird eine Offenheit und Kommunikationsbereitschaft zwischen forschender Lehrkraft und Schülern angestrebt. Wie Edmondson/House (2000:43) anführen, sind diese Aspekte als zusätzliche Gütekriterien bei qualitativen Forschungen (insbesondere bei explorativen Ansätzen) zu verstehen.

Die Auswahl von Untersuchungsgruppen und die Umsetzung der Aktionsforschung sind immer als spezifischer Prozess zu betrachten, dessen Entscheidungen in Abhängigkeit von der jeweiligen schulischen Situation stehen. Es müssen daher die pädagogischen Ziele der Schule und Bedingungen der Lehrerarbeit berücksichtigt werden (siehe dazu Altrichter/Posch 1990:13-14). Trotz der notwendigen individuellen Entscheidungen sollte die Lehrkraft für die Handlungsforschung in der Schule typische Phasen der Erkenntnisgewinnung und Handlungsmodifikation durchlaufen. Dieser *Kreislauf von Aktion und Reflexion* setzt sich, wie folgt, zusammen:

- **Einsteigen:** Finden und Entwickeln eines Ausgangspunktes für die eigene Forschungs- und Innovationstätigkeit
- **Beobachtung und Informationssammlung:** Sammlung von Informationen, Daten, Dokumenten

¹⁸⁷ Ich verweise an dieser Stelle auf Kelle/Erzberger (2005:299-300), die es als durchaus sinnvoll erachten, qualitative und quantitative Methoden zu kombinieren und dazu den Begriff der Triangulation anführen.

- **Interpretation, Auswertung und Formulierung einer praktischen Theorie:** Man macht sich einen „Reim“ auf die erfahrene Praxis, auf die gesammelten Daten. Es entsteht eine Theorie der Praxis (Diese enthält implizite und explizite Vorstellungen über Werte und Ziele für die Handlungen).
- **Konsequenzen für weitere Aktionsideen:** Konsequenzen für die kurz- und langfristige Weiterarbeit werden gezogen, Handlungspläne erstellt. Bei bislang unzureichenden Ergebnissen, bzw. sich zusätzlich ergebenden Fragestellungen kann an dieser Stelle eine weitere Aktion im Unterricht stattfinden. Dem folgt eine erneute Beobachtung und Informationssammlung (Beginn des zweiten Zirkels).
- **Formulierung und Verbreitung der Erfahrungen:** In Publikationen, Fortbildungen und öffentlichen Diskussionen werden die Ergebnisse präsentiert.¹⁸⁸

Zu Beginn eines jeden AR-Projektes steht die Selbstbeobachtung (reflexive teaching) und die Beobachtung des Unterrichts (reflective teaching), durch die sich eine Problemstellung für eine Forschungsintention ergeben kann. Ausgehend von der Problemorientierung können sich, je nach Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtssituation, aus unterschiedlichen Bereichen Forschungsfragen entwickeln. So können z.B. Schüler, Materialien, Unterrichtsmethoden, Medien oder die Lehrkräfte selber im Mittelpunkt des Interesses stehen (siehe Ausführungen bei Hermes 2001). Im Rahmen dieser Studie wurde aus persönlichem Interesse (forschende Lehrkraft ist Musik- und Englischlehrer in einer Grundschule), durch die Beobachtung des eigenen Englischunterrichts und die Auseinandersetzung mit der didaktisch-methodischen Diskussion zum Thema *Songs und Raps im frühen Englischunterricht* der Schwerpunkt auf Schüler und Unterrichtsmethoden gelegt (siehe Forschungsfragen Kap. 5).¹⁸⁹

Neben den genannten Beobachtungsprozessen ist die Evaluation als fester Bestandteil in den gesamten Forschungsprozess mit einzubeziehen. Nach Wallace (2001: 193) können nicht nur der Prozess, sondern auch das Produkt der Handlungsforschung evaluiert werden, wodurch sich möglicherweise Fragestellungen, Untersuchungstechniken und -umfang modifizieren. Evaluation kann Grundlage für Entscheidungen bezüglich der

¹⁸⁸ Siehe dazu bei: Altrichter/Posch 1998:22. Die dargestellte Abfolge ist Grundlage der Studie dieser Arbeit. Neben der dargestellten Vorgehensweise existieren noch andere, sich ähnelnde Zyklen (z.B. Nunan 1991:13 oder Richards/Lockhart 1994:12), die sich häufig in der Anzahl ihrer Schrittfolgen unterscheiden. Es ist allen aber die Vorgehensweise *Planung, Untersuchung, Beobachtung und Reflexion* zuzuordnen.

¹⁸⁹ Weiterhin ist Praxisforschung über Prozesshypothesen in die Arbeit an wissenschaftlichen Fragestellungen eingebunden. Unter Prozesshypothesen versteht Moser Hypothesen, die anhand von Praxisprozessen formuliert werden, sich aber auf den Hintergrund wissenschaftlicher Theoriebildung beziehen (Moser 1995:112).

weiteren unterrichtlichen Tätigkeit der Lehrkraft sein oder den Ausgangspunkt für neue Forschungsvorhaben bilden.

In der Aktionsforschung ist es wünschenswert, eine Studie in so genannter „Tandemarbeit“ durchzuführen, wozu sich Lehrkräfte als Forschungsteam zusammenschließen, Forschungsfragen entwickeln und in kritischer Auseinandersetzung bearbeiten. Diese Forderung macht allerdings nur dann Sinn, wenn die schulischen und kollegialen Strukturen ein solches *Tandem* zulassen, bzw. es in Abschätzung der Rahmenbedingungen erfolgsversprechend erscheint. Im Rahmen dieser Untersuchung konnten die Bedingungen für eine Tandemarbeit nicht erfüllt werden. So ist diese Studie als individuelle Forschungsarbeit zu betrachten. Im Sinne Elliotts (1991 in Hermes 2001) macht ein solches Vorgehen auch durchaus Sinn:

[...] most teachers work in isolation with children in their own classroom, that's the situation. Start here! And a lot of teachers can in fact through action research improve their own practice. They don't necessarily have to create a revolution in the organisation of the school (Elliott 1991 in Hermes 2001:22).

Hermes (2001:22) empfiehlt für die Durchführung einer individuellen Forschungsarbeit aber wenigsten die Auseinandersetzung mit einem *kritischen Freund* oder einer *kritischen Freundin*, um gesammelte Daten und Erkenntnisse zu diskutieren. Laut Altrichter/Posch (1998:18) wirkt sich auch die Einbindung von Wissenschaftlern, bzw. Wissenschaftlerinnen positiv aus, da durch sie eine kritische Rückmeldung erfolgen kann, oder konkrete Hilfen bei methodischen Forschungsproblemen gegeben werden können. In jedem Fall ist es dabei wichtig, dass sich die forschende Lehrkraft nicht die Verantwortung und Kontrolle über Richtung und Dauer des Vorhabens abnehmen lässt. Durch das spezifische Verhältnis von Praxis und Theorie in der Handlungsforschung (s.o) soll es in erster Linie nicht um die Überprüfung von vorab formulierten Hypothesen der forschenden Lehrkraft gehen. Vielmehr impliziert das Kriterium der Offenheit eine *Generierung von Hypothesen*, wodurch auch die Perspektiven der erforschten Subjekte Berücksichtigung finden sollen. Im Vorfeld formulierte Hypothesen, Annahmen oder Untersuchungsfragen¹⁹⁰ sind daher nicht als statisch zu verstehen, sondern können durch Evaluationen während des Forschungsprozesses Veränderungen erfahren (heuristische Funktion, Kluge/Kelle 1999:13).

¹⁹⁰ Vorab - Hypothesen, Annahmen und Untersuchungsfragen sind eher als Orientierungshilfen oder sensibilisierende Konzepte für die forschende Lehrkraft zu betrachten, durch welche sie den Bezug zur theoretischen Fundierung nicht außer Acht lässt. So wird es m. E. bei einem Forschungsprozess im schulischen Unterricht relevant, sich von festen Erwartungshaltungen zu lösen und von Daten überraschen und belehren zu lassen (siehe bei Reichart-Wallrabenstein 2002).

Abschließend soll nochmals auf den Mangel an unterrichtsbezogener Forschung hinsichtlich der in dieser Arbeit untersuchten Thematik hingewiesen werden. Demzufolge kommt der vorliegenden Studie auch eine *explorative Funktion* zu. Diese charakterisiert sich durch die bereits erwähnte Generierung von Hypothesen und den Anspruch, dadurch Material für weitere qualitative und quantitative Forschungen bereit zu stellen.

5.2 Zur Methodologie der Fallstudie

Merriam (1998) versteht unter einer Fallstudie: „[...] an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit. Case studies are particularistic, descriptive, and heuristic and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources“ (Merriam 1988:16).

Fallstudien können sich mit einem Individuum (individual subject), sowie mit einer Gruppe (particular group) befassen¹⁹¹ und sind dem Oberbegriff der Kasuistik zuzuordnen. Dieser umfasst neben der praktischen Fallarbeit auch die wissenschaftliche Analyse und setzt theoretisches Wissen in Bezug zu dem jeweiligen Fall. Fallstudien versuchen den Untersuchungsgegenstand möglichst detailliert zu beschreiben und dessen Besonderheiten darzustellen. Auch können durch die Überschaubarkeit der Stichproben mögliche Störvariablen besser kontrolliert und bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig, alle für die Fallstudie relevanten Aspekte exakt zu beschreiben, um ein klares Bild der untersuchten Population zu vermitteln. So werden bezüglich dieser Studie Aussagen zu Alter, Geschlecht, Muttersprache, Dauer des bisherigen Fremdsprachenunterrichts und Lernpräferenzen wichtig (Wallace 2001:170).¹⁹² Daten werden durch qualitative, sowie quantitative Methoden (z.B. Unterrichtsbeobachtungen, Fragebögen, Interviews und schulische Dokumente wie Schülerarbeiten und Tests) gewonnen. Eine strikte Trennung dieser Paradigmen wird heute nicht mehr angestrebt, da quantitative Daten stets auch Qualitäten widerspiegeln und andererseits qualitative Daten immer quantitative Aspekte beinhalten (siehe dazu Nunan 1992:75).

¹⁹¹ Cohen (2001:181) spricht hierbei von einem *bounded system*, welches ein Kind, eine Clique, eine Klasse, eine Schule oder eine Gemeinschaft sein kann.

¹⁹² Diese Faktoren werden m.E auch dadurch relevant, dass Fremdsprachenlernen ein individueller Prozess ist, der unterschiedlichen affektiven, kognitiven und sozialen Voraussetzungen unterliegt. Lediglich durch die Berücksichtigung dieser Aspekte können Daten in einem korrekten Kontext gesehen und interpretiert werden. Durch Einzelfallstudien können, im Gegensatz zu großflächigen, statistischen Forschungen, diese individuellen Parameter eine besondere Berücksichtigung finden.

Fallstudien sind in der Regel nicht verallgemeinerbar, die gesammelten Daten aber repräsentativ für ihre Stichprobe. Stake (1985) sieht darin eine nicht zu unterschätzende Qualität: „Results are generalizable in that the information given allows readers to decide whether the case is similar to theirs“ (Stake 1985:277).¹⁹³ So können Fallstudien ein größeres menschliches Interesse hervorrufen als generalisierte statistische Angaben, so dass sie für Praktiker *fassbarer* erscheinen (Wallace 2001:163).

Fallstudien dienen auch zur Gewinnung neuer Erkenntnisse über einen Untersuchungsgegenstand, was ihre explorative, hypothesengenerierende Funktion hervorhebt. Zusammenfassend lassen sich folgende positive Aspekte von Fallstudien im Rahmen von schulischer Forschung anführen (aus: McKernan 1991:81-82):

- They may be used with pre-service and inservice teachers to demonstrate aspects of real curriculum problems.
- They can serve as examples of how one can get started with inquiry and how a case study is actually reported.
- Teachers who are already in service can study case studies to compare and contrast problems, solutions and persistent difficulties.
- Administration can use case studies to form the basis of school-wide discussion on common problems.
- Practitioners in general may query whether they can „generalize“ from case studies to their own experience.

5.3 Methoden der Untersuchung

Vielzählige Methoden können zur Realisation von Fallstudien angewendet werden. Neben introspektiven Verfahren wie Tagebuchstudien und lautes Denken können Beobachtung, Befragung, Interview und die Analyse von Lernergebnissen geeignete Mittel der Datenerhebung sein (Wallace 2001:168). Wesentlich für eine erfolgreiche Umsetzung des Forschungsvorhabens ist die Berücksichtigung der Interessen der beteiligten Probanden, vor allem, wenn diese aufgefordert sind, aktiv Informationen für den Forschenden bereit zu stellen. Es gilt zu bedenken, dass Lehr- und Lernprozesse als äußerst vielschichtig und komplex zu betrachten sind. Eine Eingrenzung des Untersuchungsfeldes

¹⁹³ Wie bereits erwähnt, ist die Thematik der Arbeit noch nicht ausreichend durch unterrichtsnahe Forschung untersucht worden. Daher eignet sich in diesem Zusammenhang die Fallstudie besonders zur Erschließung des Untersuchungsfeldes.

(s.u.) und die Konzentration auf festgelegte Analyseaspekte sind daher unbedingt notwendig (Kahl/Knebler 1996:13f). Die Wahl der Methoden dieser Studie ergab sich unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses und des Forschungsgegenstandes. Dabei stand die fremdsprachliche Kompetenz (langfristige Behaltensleistung von themengeleiteten Vokabeln) im Fokus, wobei korrespondierende, affektive Faktoren (Motivation, Emotionen im Englischunterricht, Präferenzen) berücksichtigt werden sollten. Um die genannten Untersuchungsaspekte erfassen zu können, wurde ein mehrdimensionaler Ansatz gewählt, der sich aus folgenden Methoden zusammensetzt:¹⁹⁴

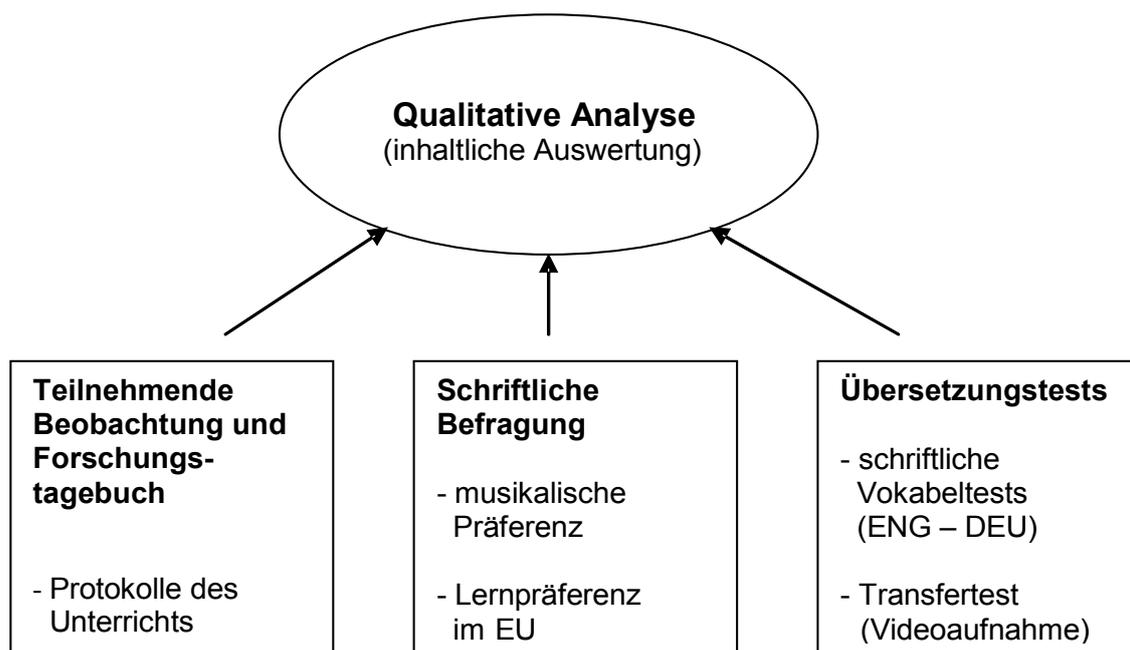


Abbildung 5.1: Mehrdimensionaler Ansatz der Untersuchung

Im Sinne von Action Research wurden die durch die Forschungsmethodik gesammelten Daten in regelmäßigen Abständen (nach Beendigung einer Unterrichtseinheit) ausgewertet und die Erkenntnisse für die Planung und Modifizierung des weiteren Unterrichts eingesetzt.

5.3.1 Der Schülerfragebogen

Für die (schriftliche) Befragung sehr junger Lerner sind kurze und einfache Fragen empfehlenswert, um den Schreibaufwand für die Kinder zu verringern. Für den Erfolg der Befragung gilt es zu klären, ob der Befragte das Thema für persönlich relevant hält,

¹⁹⁴ Grafik in Anlehnung an Kahl/Knebler 1996:14

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 Lerner möglicherweise ehrlicher und ausführlicher antworten. Andererseits sind Nachfragen und Folgeuntersuchungen kaum durchführbar. Bei der Ausarbeitung von Fragebögen ist zu beachten, dass unterschiedliche Fragetypen (geschlossene bis offene Formen) formuliert werden können. Im Rahmen dieser Studie wurden Fragebögen (siehe Abbildung 5.2) eingesetzt, um Aussagen der Schüler beider Gruppen (s.u.) bezüglich musikalischer Vorlieben (Häufigkeit der Musikrezeption und bevorzugte Musikstile) und Lernpräferenzen im Englischunterricht zu erfahren. Diese mussten schriftlich beantwortet werden. Die Antworten sollten in Bezug zu den anderen Daten gesetzt werden, um mögliche Korrelationen zwischen Lernleistungen und Präferenzen (affektive Komponente) herzustellen. Dies wurde besonders für die geplanten Einzelfallsstudien relevant. Darum wurde entschieden, nach Bewilligung der Eltern und Absprache mit den Schülern, den Fragebogen nicht anonym, sondern mit Nennung des Namens auszufüllen. Weiter hatten die Ergebnisse Einfluss auf die Planung der Unterrichtsstunden der Untersuchung (siehe dazu auch 5.5.3).

Alternativ hätten zur schriftlichen Befragung auch Interviews geführt werden können, wodurch Nachfragen und Erläuterungen von Seiten des Forschers möglich gewesen wären. Die Bereitschaft vieler Schüler der Untersuchungsgruppen, dafür zusätzliche Zeit in der Schule zu verbringen, war leider nicht gegeben. Ebenso war es aus schulorganisatorischen Gründen nicht möglich, Interviews während der Unterrichtszeit durchzuführen. Die Sammlung zufrieden stellender, ausreichender Daten war daher nicht gewährleistet, so dass die Entscheidung auf die Durchführung der schriftlichen Befragung¹⁹⁵ fiel. Diese konnte schnell zu Beginn einer Englischunterrichtsstunde durchgeführt werden, so dass die genannten Problematiken umgangen werden konnten. Allerdings verlangte die Erstellung des Fragebogens genaue Überlegungen zur Konstruktion der Fragen, sowie zu den Entscheidungen über den Inhalt. Für die Durchführung wurden geschlossene Fragen formuliert, wobei vorgegebene Antworten (multiple choice) anzukreuzen waren.

Um das Verständnis der Fragen sicherzustellen, wurde mit einer Auswahl von drei Schülern aus einer nicht an der Untersuchung beteiligten Vierten Klasse ein Pretest durchgeführt.¹⁹⁶ Nach dem Ausfüllen des Fragebogens ging die Lehrkraft mit den beteiligten Schülern die Fragen einzeln durch, um mögliche Unklarheiten festzustellen und ggf. den Fragebogen zu modifizieren.

¹⁹⁵ Altrichter/Posch (1990:136) sehen in der schriftlichen Befragung eine Art formalisiertes Interview.

¹⁹⁶ Siehe dazu bei Moser 1995:168

Die Pretest-Analyse ergab vor allem Schwierigkeiten hinsichtlich der Einschätzung unspezifischer Antworten (gelegentlich, selten), wie in Frage 1 formuliert. Deshalb wurden spezifische Nennungen (jeden Tag, jeden 2.-3. Tag, einmal in der Woche) hinzugefügt. Bei der Zuordnung verschiedener Musikstile in Frage 2 konnten keine Probleme festgestellt werden, da es sich um gängige Richtungen in der populären Musik handelte und diese bereits ausführlich im Musikunterricht der Untersuchungsgruppen behandelt worden waren. Unterstützend wurden hier konkrete Beispiele angeführt, die aus dem Musikunterricht (Hörbeispiele) bekannt waren. In Frage 3 wurden mehrere Antworten zugelassen, da Lernpräferenzen (und Lerntypen) nie einseitig, sondern in Mischformen vorliegen (siehe unter Punkt 3.4.4).

5.3.2 Die Übersetzungstests

Für die Sammlung von Daten ist im Rahmen der Handlungsforschung immer auch auf bekannte methodische Vorgehensweisen des Unterrichts zurückzugreifen. Damit wird der Anspruch unterstützt, die bisherige unterrichtliche Wirklichkeit so wenig wie möglich durch die Forschung zu unterbrechen oder zu stören. Da schriftliche Vokabeltests während des bisherigen Unterrichts unproblematisch verlaufen waren und aussagekräftige Ergebnisse erbracht hatten, wurde entschieden, diese in den Forschungsprozess einzubinden. Mit den Tests sollten ausschließlich die rezeptiven Kenntnisse der themengeleiteten Vokabeln (siehe dazu Punkt 5.4.1) der Schüler ermittelt werden. Ein Vokabeltest wurde ein Tag nach Beendigung der jeweiligen Einheit geschrieben. Hier mussten die Schüler die deutschen Entsprechungen der themengeleiteten, englischen Vokabeln notieren. Da die Vokabeln immer in einem Kontext präsentiert wurden, waren neben den Grundformen auch Deklinationen, Sätze oder Satzteile zulässig, wenn das Zielwort eindeutig zugeordnet werden konnte. Bevor die Vokabel im Kontext präsentiert wurde, nannte die Lehrkraft das Wort separat.

Beispiel 1

Separate Nennung: light
 Kontext aus Song/Story: Turn on the light!
 Zulässige Übersetzungen: Licht, Licht anmachen;
 Das Licht anmachen; Mach das Licht an, ... (etc.).

Beispiel 2

Separate Nennung: (to) tickle
 Kontext aus Song/Story: Snowflakes tickle my tongue.

Fragebogen – Schüler

Name: _____

Geschlecht: weiblich: _____ männlich: _____

Kreuze an!

1. **Zuhause höre ich Musik ...**

a) so oft ich kann. _____
(jeden Tag)

b) gelegentlich. _____
(jeden 2.-3. Tag)

c) selten. _____
(einmal in der Woche)

d) nie _____

2. **Am liebsten höre ich ... (eine Antwort)**

a) Englische Poplieder/Rocklieder _____
(Hitparade, aktuelle Lieder im Radio, Fernsehen)

b) Deutsche Poplieder/Rocklieder _____

c) Englischen Rap (z.B. Eminem, 50 Cent...) _____

d) Deutschen Rap (z.B. Die Fantastischen 4, ...) _____

e) Kinderlieder (z.B. *Häschen in der Grube*, Rolf Zukowski) _____

3. **Ich mag besonders am Englischunterricht, dass ...**
(mehrere Antworten möglich!)

a) wir Spiele spielen. _____

b) wir Lieder singen. _____

c) wir Bilder malen/anmalen/ benutzen. _____

d) wir englisch lesen. _____

e) wir englisch sprechen. _____

Abbildung 5.2: Fragebogen der Untersuchung: Musikalische Vorlieben und Lernpräferenzen

Zulässige Übersetzungen: kitzeln, kitzeln meine Zunge;
Zunge kitzelt, ... (etc).

Für die Tests wurden jeweils 8-10 Wörter ausgewählt,¹⁹⁷ die sich im Lied-, bzw. Storytext befanden. Für jeden Lerner wurde ein Testformular bereitgestellt, auf dem die deutschen Entsprechungen eingetragen werden konnten.

Date: _____	Name: _____
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
6.	_____
7.	_____
8.	_____
9.	_____
10.	_____

Abbildung 5.3: Testformular für die deutschen Entsprechungen

Nach Beendigung der Einheiten wurde ein Abschlusstest mit einer Auswahl von 3-4 Wörtern pro Thema geschrieben. Insgesamt testete die Lehrkraft die deutschen Entsprechungen von 18 Vokabeln.¹⁹⁸ Durch diesen Vokabeltest sollte festgestellt werden, ob ein mögliches Vergessen bei den Schülern über die letzten sechs Monate eingesetzt hatte, und ob diesbezüglich eine Verbindung zu den Wörtern aus dem Song und Rap gestützten Unterricht vorzuweisen war. Die Lehrkraft präsentierte die ausgewählten Vokabeln in ihrem aus dem Unterricht bekannten Kontext. Allerdings wurden die themengeleiteten Vokabeln aus der letzten Einheit nicht eingesetzt, da diese wenige Tage zuvor im regulären Übersetzungstest abgefragt wurden und daher ein erneuter Test nicht sinnvoll erschien.

¹⁹⁷ Siehe dazu auch unter Punkt 5.4.1

¹⁹⁸ Auswahl unter Punkt 5.4.1

5.3.3 Die teilnehmenden Beobachtungen/das Forschungstagebuch

Ein wichtiges Verfahren der qualitativen Forschung ist die Beobachtung. Diese kann in unterschiedlicher Form durchgeführt werden, je nachdem, ob der Beobachtende ein Mitglied der jeweiligen Gruppe ist oder nicht. Der distanzierte Beobachter sammelt seine Eindrücke und Daten aus sicherer Entfernung. Er ist nicht in das Unterrichtsgeschehen involviert, sondern betrachtet es von außen. Der teilnehmende Beobachter hingegen hat uneingeschränkten Zugang zum Feld. Er ist in den Unterricht eingebunden und beobachtet Prozesse direkt und ohne Distanz (Moser 1997:39).

Bei der teilnehmenden Beobachtung, die hier innerhalb des Englischunterrichts stattgefunden hatte, nahm die Lehrkraft eine Doppelrolle (Lehrer und Forscher) ein. Durch diese Konstellation hatte der forschende Lehrer uneingeschränkten Zugang zum Feld. Die Gefahr bestand darin, dass es zu einer Überforderung durch die Doppelrolle und damit zum Verlust wichtiger Daten kommen konnte. Um diesem Problem entgegenzuwirken, wurde ein Beobachtungsbogen eingesetzt, der hauptsächlich direkt nach Beendigung der Englischstunde als Reflexionshilfe diente oder auf dem auch während einer Stunde Auffälligkeiten notiert werden konnten. Um die Beobachtungen in Hinblick auf Erkenntnisinteresse und Fragestellungen der Untersuchung zu limitieren, wurden bei der Planung selektive Kategorien festgelegt, die sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik ergeben haben.

Im Vorfeld wurde angenommen, dass ein Hauptproblem darin bestehen könnte, Informationen ausführlich innerhalb des knappen Zeitfensters in der Unterrichtssituation zu notieren. Daher wurden Stichwörter oder Schätzskaleten (Bewertungssystem der Schulnoten) eingesetzt, die bei der anschließenden Reflexion als Hinweise dienten (siehe dazu bei Moser 1997:39) und ggf. weiter schriftlich fixiert werden konnten.¹⁹⁹ Diese strukturierte Beobachtung wurde in, bzw. nach jeder Englischstunde innerhalb des Forschungszeitraums durchgeführt, um verlässliche Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellungen zu bekommen und um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

In einem zusätzlichen Reflexionsprozess, der am gleichen Tag stattgefunden hatte, wurden die Beobachtungen schriftlich am Computer ausformuliert. Durch diesen Vorgang sollten Stichpunkte, Beobachtungen, Reaktionen und Pläne, die innerhalb des Unterrichts gemacht und notiert wurden, nochmals überdacht und für die spätere Auswertung detailliert aufbereitet werden. Auch gab die Anfertigung eines solchen Forschungsta-

¹⁹⁹ Altrichter/Posch sprechen hierbei von Beobachtungsschemata (1990:107).

Beobachtungsbogen zur Untersuchung:

Thema: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Skala: 1 – 6 (hoch – niedrig)

Erarbeitungsphase: (Wie?, U.-Mittel)
*Hier wurden die Arbeitsschritte des Unterrichts oder abweichendes Vorgehen notiert.
 Z.B.: **Wiederholung von Vokabeln (Übersetzung), Songtext lesen, Singen des Liedes zum PB (Playback) x2. Game: Memory***

Aussprache/Probleme:
*Auffälligkeiten in der Aussprache oder Probleme in der Intonation und Betonung der themengeleiteten Vokabeln.
 Z.B.: **bjnoculars (wird im Song falsch gesungen!).
 Chase, passenger („g“ klingt wie im Deutschen).***

Motivation/ Beteiligung der Schüler beim Singen:
*Eindrücke zur Motivation und Beteiligung in Stunden mit/ohne Songeinsatz, die während des Unterrichts durch die Bewertungsskala festgehalten werden:
 Z.B.: **trotz 5. Std. hohe Motivation: Konzentration (1), Meldungen (2) lautes Singen (1) ...***

Auffälligkeiten/ Unterrichtsstörungen:
*Allgemeine Auffälligkeiten, zufällige Äußerungen, Störungen:
 Z.B.: **Dennis (I-Kind) singt laut, ist überstrapaziert; Kinder wollen Song ständig hören:
 „Nochmal“-Rufe; Daniel: „Ich kann mir durch das Singen viel merken“***

Abbildung 5.4: Beobachtungsbogen mit Kategorien

gebuchs²⁰⁰ der Lehrkraft die Möglichkeit, in einen inneren Dialog zu treten und dabei bereits erhobene Forschungsdaten, z.B. durch die Übersetzungstests und eigene Gefühle einzubeziehen.²⁰¹ Es stellt demnach schon einen wichtigen, ersten Schritt zur späteren Auswertung und Datenanalyse dar. Besonders relevant ist die authentische Darstellung der Beobachtungen, was positive sowie negative Ereignisse im Sinne des Betrachters implementiert (McKernan 1991:84-86). Um der Gefahr des Vergessens entgegenzuwirken, wurden folgende Regeln berücksichtigt:

- Das Memo wurde immer zeitnah am Tag der Unterrichtsstunde erstellt.
- Es wurde zwischen teilnehmender Beobachtung und Niederschrift mit niemandem über die Stunde gesprochen. Das sollte mögliche Verzerrungen und Interferenzen von Eindrücken verhindern.
- Die Beobachtungen wurden chronologisch, im Sinne des Stundenverlaufs, niedergeschrieben.
- Für einen Tagebucheintrag wurde mindestens eine halbe Stunde veranschlagt. Zeitlicher Druck und Störungen durch die Außenwelt sollten vermieden werden.²⁰²

Da sich die Beobachtungen über den gesamten Forschungsverlauf erstreckten, wird das Tagebuch als Instrument bei der Auswertung an relevanten Stellen eingesetzt und nicht gesondert ausgewertet.

5.3.4 Videoaufzeichnung und Transfertest

In den Übersetzungstests (siehe unter 5.3.2) wurden die themengeleiteten Vokabeln im Kontext der vorherigen unterrichtlichen Erarbeitung angeführt. Im Laufe der Forschung stellte sich die Frage, ob die Lerner auch in der Lage seien, themengeleitete Vokabeln in einem anderen Kontext zu erkennen und zu übersetzen. Ein Transfertest sollte Aufschluss geben, inwieweit eine Auswahl von Schülern der Gruppe A und B ein vermeintlich bekanntes englisches Wort in seiner Bedeutung verstanden hatten. Um die langfristige Speicherung eines Wortes und dessen Bedeutung weitergehend zu testen, wird empfohlen, ein Wort aus dem Kontext des Lernprozesses zu lösen und in einen neuen Kontext zu transferieren (siehe dazu unter Punkt 2.3.4). Dafür wählte die

²⁰⁰ Es handelt sich hierbei um Memos oder Gedächtnisprotokolle.

²⁰¹ Für Nunan (1992) sind Forschungstagebücher ein überaus effektives, introspektives Mittel: „They have been used in investigations of second language acquisition, teacher-learner interaction, teacher education, and other aspects of language learning and use“ (Nunan 1992:108-109).

²⁰² Siehe bei Altrichter/Posch 1990:27-28

forschende Lehrkraft 29 der eingeführten themengeleiteten Vokabeln aus, indem diese nach dem Zufallsprinzip aus den insgesamt 57 englischen Wörtern gezogen wurden.

Im Rahmen eines Briefes an die aus der letzten Unterrichtseinheit bekannte Figur *Detective Pepper* wurden diese 29 Vokabeln in einem neuen Kontext präsentiert:

Dear Detective Salzman,

I want to solve (1) a mystery (2).

Something strange (3) is going on in London.

And I need your help.

***Yesterday* the police *found* Father Christmas's sleigh.**

The sleigh was full of little (4) presents (5) and stockings (6).

But where was Father Christmas?

A naughty (7) boy and a cheeky (8) girl kidnapped Father Christmas. They are on their way to Lübeck in Germany.

The naughty boy has got a scar (9) in his face. He wears (10) a black hat (11). The cheeky girl has got red hair. She looks like a witch (12). She wears a T-Shirt with a picture (13) of a bubbling (14) cauldron (15) on the front.

The boy and the girl drive (16) a van (17). The wheels (18) of the van are blue.

One door (19) is green and the light (20) shines yellow.

It is winter (21) in London. The wind blows (22) strong outside (23). And snowflakes (24) fall (25) to the ground (26).

The children sing lovely (27) Christmas Carols (28) for Father Christmas.

We all miss him. *Without* him Christmas is no fun (29).

Do you know the boy and the girl? Please help me!

Lots of love.

Your friend,

Detective Pepper

Abbildung 5.5: Brief für den Transfertest (Eigenproduktion)

Aufgabe der Schüler war es nun, diesen Brief ins Deutsche zu übersetzen. Dafür wurden jeweils drei Kinder der Gruppe A und drei Kinder der Gruppe B hinsichtlich des Leistungsniveaus (hoch, mittel und niedrig) ausgewählt, deren Erziehungsberechtigten eine Einstimmung zur Videoaufnahme gaben.

Da die Leseleistungen dieser sechs Schüler auf Englisch nicht ausreichten, wurde der Text des Briefes von der forschenden Lehrkraft präsentiert. Die Kinder hatten die Aufgabe, Satz für Satz in die deutsche Sprache zu übersetzen. Dabei wurden sie mit einer

Digital-Videokamera (DVD) aufgezeichnet. Eine audiovisuelle Dokumentation hat den Vorteil, dass zum einen die mündlichen Übersetzungsleistungen festgehalten werden (verbales Verhalten) und zum anderen das non-verbale Verhalten der Kinder. Besonderes Augenmerk sollte bei der Auswertung dabei auf folgende Faktoren gelegt werden:

- a) **Geschwindigkeit der Antworten (auditiver Schwerpunkt):** Ein schnelles, korrektes Antworten könnte ein Indiz für eine erfolgreiche Speicherung der Vokabeln sein. Eine falsche Antwort, bzw. das Ausbleiben der Antwort könnte einen Hinweis auf eine unzureichende Speicherung oder auf den Prozess des Vergessens geben.
- b) **Mimik/Gestik (non-verbaler Schwerpunkt):** Prozesse des Nachdenkens können auch durch mimische oder gestische Hinweise (z.B. Augen- oder Kopfbewegungen) erkannt werden. Um die unter a) angeführten Aspekte zu untermauern, bot es sich an, den zu testenden Schüler mit Gesicht und Körper zu filmen.

Für die Aufnahmen wurde die Kamera fest an einem Ort in einem Klassenraum installiert und nach vorheriger Probe mit einem Schüler, der nicht zur Testgruppe gehörte, festgestellt, ob die Bild- und Toneinstellungen geeignet waren. Um die Daten überschaubar zu halten, wurden von der forschenden Lehrkraft lediglich die auffälligen Passagen transkribiert und eindeutige Aussagen zusammengefasst. Dabei wurden auch Mimik und Gestik berücksichtigt.²⁰³ Die teilweise Transkription von Aufzeichnungen wird empfohlen, um unnötige Datenmengen zu vermeiden und um den Fokus auf die jeweiligen Fragestellungen einer Arbeit zu setzen.²⁰⁴

²⁰³ Siehe Transkriptionen im Anhang.

²⁰⁴ Altrichter/Posch (1990:120-121) schlagen für eine ökonomische Bearbeitung von Aufzeichnungen folgende Schritte vor: 1. Anhören des gesamten Bandes (mehrfach); 2. Anfertigung von geordneten Notizen oder Stichworte zu einzelnen relevanten Szenen und Phasen in Hinblick auf die eigene Fragestellung; 3. Auf Basis der Notizen werden nun die für die Fragestellung wichtigen Szenen ausgewählt und voll transkribiert. Weiter schlagen sie Transkriptionsregeln vor, die Merkmale einer Aufzeichnung schriftlich zur Geltung bringen können: L (Lehrer), Buchstabenkürzel oder Namens-Synonym für identifizierten Schüler, S. (nicht identifizierter Schüler); Herausstellung von Passagen nichtsprachlicher Vorgänge, z.B. (Lachen); Pause von 5 Sekunden (5s, 5 Sek), Betonung durch Unterstreichung.

5.4 Die Materialien der Untersuchung

5.4.1 Das Wortmaterial

Das Wortmaterial wurde nach Auswahl der Themen und Songs/Raps für das erste Schulhalbjahr (Untersuchungszeitraum) festgelegt. Dieses war Grundlage für die unterschiedlichen Übersetzungstests im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit. Hauptbestandteil des Testwortschatzes waren konkrete Nomen. Zusätzlich wurden aber auch Verben und Adjektive ausgewählt, wie sie in den Handreichungen für den Englischunterricht der Grundschule Schleswig-Holstein, in gängigen Englischen Wörterbüchern²⁰⁵ für die Grundschule und in fachdidaktischen Zeitschriften (z.B. Grundschule Englisch) zu finden sind. Grundlage der Auswahl war der jeweilige Song-, bzw. Raptext, der auch als Grundlage für die Story (für die jeweilige Gruppe **ohne** Song-, bzw. Rapeinsatz) diente und durch den die themengeleiteten Vokabeln im Sinne des Forschungsinteresses vertieft und gefestigt werden sollten. Unter dem Begriff „themengeleitet“ sind demnach Vokabeln zu verstehen, die sich einem Themenbereich (z.B. Traffic, Halloween oder Christmas) zuordnen lassen.

Die folgenden Themenbereiche und dazugehörigen themengeleiteten Vokabeln (pro Einheit 8-10 Wörter) wurden für die Untersuchung von der forschenden Lehrkraft ausgewählt:

1. Thema: Transport

Nomen: wheels, car, door, light, van, bus, passengers, bus driver, fuel

Verben: (to) drive

2. Thema: Autumn

Nomen: squirrels, ground, autumn, wind, leaves, day

Verben: (to) blow, (to) chase, (to) fall

Adjektive: cheeky

3. Thema: Halloween

Nomen: witch, broomstick, hat, fire, cauldron, bat

Verben: (to) crack, (to) bubble

²⁰⁵ Hier sind vor allem das PONS Grundschulwörterbuch Englisch (2000), das Grundschulwörterbuch Englisch (2004) und Findifix Englisch (2004) zu nennen.

4. Thema: Winter

Nomen: snowflakes, winter fun,
Verben: (to) swirl, (to) tickle, (to) throw, (to) sled
Adjektive: pretty, lovely, outside (Adverbial)

5. Thema: Christmas

Nomen: sleigh, presents, Christmas Carols, stocking
Verben: (to) ride, (to) eat, (to) pull, (to) fill
Adjektive: little

6. Thema: Detectives and Secrets

Nomen: case, coat, mystery, scar, binoculars
Verben: (to) wear, (to) solve, (to) take (a picture)
Adjektive: strange, naughty

Für die Erforschung wurden demnach 57 themengeleitete Vokabeln mit ganzheitlichen Unterrichtsmethoden eingeführt, wobei die Vertiefung und Festigung der Wörter durch Songs und Raps in den beiden Gruppen abwechselnd durchgeführt wurde. Nach Beendigung der letzten Einheit zum Thema „Detectives&Secrets“ folgte ein Abschlusstest mit einer Auswahl von 18 eingeführten Vokabeln. Dafür wurden von der forschenden Lehrkraft drei bis vier Wörter pro Themenbereich durch ein Losverfahren ausgewählt. Diese wurden, wie unter Punkt 5.3.2 beschrieben, mit dem jeweiligen Kontext aus dem Song-, Rap-, bzw. Storytext präsentiert. In der späteren Auswertung sollten die vorherigen Prozentzahlen der richtigen Antworten mit den neuen Antworten verglichen werden. Bei einer Abnahme der korrekten Antworten könnte ein Vergessen eingesetzt haben. Weiterhin sollte geklärt werden, ob ein Zusammenhang zwischen einem möglichen Vergessen oder Nicht-Vergessen und dem jeweiligem Song- oder Rapsatz besteht. Folgende 18 themengeleitete Vokabeln sollten im Abschlusstest ins Deutsche übersetzt werden:

1. Thema: car, van, passengers, bus driver
2. Thema: squirrels, autumn, leaves
3. Thema: witch, broomstick, (to) crack, cauldron
4. Thema: snowflakes, winter fun, (to) tickle, (to) sled
5. Thema: sleigh, (to) eat, stocking

5.4.2 Die Songs und Raps

Bei den Songs und Raps handelt es sich nicht um authentisches, sondern um didaktisiertes Material. Vor allem die an den Rahmenplänen für den frühen Englischunterricht orientierte Themenauswahl verlangt den Einsatz passender Songs und Raps. Des Weiteren wird in vielen kommerziellen Raps der modernen Musikkultur ein sehr schneller Rapgesang verbunden mit einem nicht kindgemäßen Wortschatz verwendet. Daher ist aus didaktischen Gründen, im Sinne einer erfolgreichen Wortschatzarbeit im Englischunterricht der Grundschule, vom Einsatz dieser kommerziellen Raps abzuraten.²⁰⁶ Aus diesem Grund kamen vornehmlich für den frühen Englischunterricht komponierte Songs und Raps zum Einsatz, die zum Teil von der forschenden Lehrkraft im Rahmen einer Verlagstätigkeit selbst erstellt wurden. Dabei wurde bei der Komposition vor allem auf moderne Sounds geachtet, um den täglichen Höreindrücken aus dem medialen Umfeld der Kinder gerecht zu werden. Es gilt weiter herauszustellen, dass die Texte durch die jeweiligen Verlage von native speakers²⁰⁷ geprüft und gegebenenfalls modifiziert wurden, um im Sinne der englischen Sprache authentisch zu sein. Für jeden Song, bzw. Rap lag zusätzlich eine Playbackaufnahme und der Song-, bzw. Raptext in von Muttersprachlern gesprochener (und gesungener) Form für den unterrichtlichen Einsatz vor. Im Folgenden sollen die verwendeten Songs und Raps der Einheiten unter Angabe der markanten Instrumentierung, des Aufbaus und der Länge vorgestellt werden.²⁰⁸

Titel	Art	Instrumentierung	Aufbau	Länge
The wheels go round and round ²⁰⁹	Pop-Song	E-Gitarren, Drums, Bass, Klavier, Gesang	Refrain und 3 Strophen	2.42 min
Ten cheeky squirrels ²¹⁰	Rap	Drum-Beat, Bass, Keyboardsounds	Refrain und eine Strophe (8-zeilig)	1.39 min
Halloween-Rap ²¹¹	Rap	Drums, verzerrte E-Gitarre, Bass	2 Strophen (6-zeilig)	0.53 min

²⁰⁶ Diese Anmerkung bezieht sich auf den Kontext dieser Arbeit und den Einsatz im frühen Englischunterricht der Grundschule. Es soll festgehalten werden, dass für höhere Klassenstufen ein Einsatz von authentischem Songmaterial, in Abstimmung mit dem jeweiligen Themenbereich, durchaus zulässig ist.

²⁰⁷ Für die Zeitschrift *Grundschule Englisch* vom Kallmeyer-Verlag übernahm die Überarbeitung und Erstellung kindgerechter englischer Texte *Annie Hughes* von der University of York/England (Centre for English Language Teaching - CELT).

²⁰⁸ Eine CD mit den Aufnahmen befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

²⁰⁹ Aus: Grundschule Englisch 10/2005, S. 28-29. Audio-CD: Track 20-22.

²¹⁰ Aus: Grundschule Englisch 12/2005, S. 34-35. Audio-CD: Track 22-25.

²¹¹ Aus: Songs, Rhymes and Poems 2001, S. 9. Audio-CD: Track 10-12.

Winter, Winter	Rap	Drum-Beat, Bass, Keyboardsounds	Refrain, 2 Strophen (4-zeilig)	1.43 min
Father Xmas ²¹²	Rap	Drums, Bass, Klavier, Jingle Bells	Refrain, 2 Strophen (4-zeilig)	1.48 min
Detective Pepper ²¹³	Pop-Song	E-Gitarre, Drums, Bass, Cembalo	Refrain, 2 Strophen (4-zeilig)	2.05 min

Tabelle 5.1: Die Songs und Raps der Untersuchung

5.4.3 Die Arbeitsbögen

In schülerorientierten Arbeitsphasen des Englischunterrichts kamen zur Vertiefung und Festigung des neuen Wortschatzes unterschiedliche Arbeitsbögen (ABs) zum Einsatz, die von der Lehrkraft selbst erstellt wurden.

Zum einen handelte es sich bei diesen ABs um Lückentexte, die auf Grundlage des jeweiligen Liedes, bzw. der Geschichte erstellt worden sind, um die themengeleiteten Vokabeln in Übungen zum Hörverstehen (listening comprehension)²¹⁴ anzuwenden und zu festigen und zum anderen wurden im Rahmen eines ganzheitlichen Englischunterrichts Arbeitsbögen eingesetzt, auf denen die Schüler Comicbilder zu markanten Textteilen anfertigen sollten. Weiterhin standen Folienkopien mit den Texten der Songs und Stories (Leseübungen) und Bastelbögen für Memory-Spiele zur Verfügung.

Die Lückentexte wurden nach der Erarbeitungsphase gemeinsam verglichen und ggf. von den Schülern eigenständig korrigiert. Dafür notierte der Lehrer die richtigen Antworten an der Tafel. Die Lehrkraft überprüfte die Richtigkeit der eingesetzten Wörter in regelmäßigen Abständen, indem die Englischmappen der Schüler eingesammelt wurden. Damit sollte verhindert werden, dass sich Fehler manifestierten.²¹⁵

²¹² „Winter, Winter“ und „Father Xmas“ sind Produktionen des Autors und bislang nicht veröffentlicht.

²¹³ Aus: Songs, Rhymes and Poems 2001, S. 9. Audio-CD: Track 10-12.

²¹⁴ Hierbei mussten die Kinder entweder den Liedtext von CD hören, wobei dieser von der Lehrkraft nach jeder Zeile gestoppt wurde, oder der Text wurde vom Lehrer selbst langsam vorgelesen. Für leistungsschwächere Schülern befanden sich unterstützend die fehlenden Wörter groß gedruckt auf einem Extrabogen, der ihnen zusätzlich ausgeteilt wurde.

²¹⁵ Die Arbeitsbögen befinden sich exemplarisch für die Einheit 6 im Anhang dieser Dissertation.

5.4.4 Die Bildkarten

Bild- oder Wortkarten (flashcards) sind ein wichtiges Arbeitsmittel zur Semantisierung von neuen Wörtern im Englischunterricht. Weiterhin können sie, neben der Einführung neuer Vokabeln, auch zum Üben und Spielen und zur Steuerung beim Storytelling (Erzählen) eingesetzt werden (siehe dazu Klippel 2000:255).

Für die Einführung der themengeleiteten Vokabeln im Rahmen dieser Untersuchung wurden von der forschenden Lehrkraft regelmäßig Bildkarten verwendet. Dabei wurde darauf geachtet, dass diese eine angemessene Größe vorwiesen, um auch von Kindern aus weiterer Entfernung wahrgenommen werden zu können. Weiterhin musste die jeweilige bildliche Darstellung möglichst treffend die Bedeutung des einzuführenden Wortes widerspiegeln, da andernfalls die Gefahr bestand, dass die Schüler in einsprachigen Erklärungsphasen (Englisch) dem Wort eine unpassende Bedeutung zuschrieben. Nach Einführung (Hören - Sprechen) des neuen Wortes mit Unterstützung der Flashcards wurde in einem zweiten Schritt das englische Wort präsentiert und der Bildkarte zugeordnet. Dies hatte zum einen den Sinn, eine Brücke zum späteren Lesen des Lied-, bzw. Storytextes zu schlagen (Vorentlastung) und zum anderen, stärkere Schüler zu fordern (Differenzierung). So konnte ich beobachten, dass einige Kinder des hohen Leistungs-niveaus unaufgefordert die englischen Wörter in ein Vokabelheft notierten, da sie offenbar Schrift als Lernmethode eigenständig einsetzten.

Bei der Auswahl der Bildkarten für die Einführung der themengeleiteten Vokabeln konnte festgestellt werden, dass sich vor allem konkrete Nomen (car, van, cauldron, broomstick,...) eindeutig darstellen ließen. Schwierigkeiten bereiteten dagegen Verben der Bewegung und Adjektive. Hier wurde besonders auf die Präsentation eines eindeutigen Kontextes geachtet, und zusätzlich die Übersetzung in die Muttersprache und Mimik/Gestik zur Hilfe genommen.²¹⁶

Bildkarten wurden überwiegend den Fachzeitschriften und didaktischen Materialien entnommen, in denen auch die Songs und Raps veröffentlicht wurden. Da von den Illustratoren des jeweiligen Verlags gezielt Bilder zur Unterstützung des Liedtextes angefertigt wurden, bot sich diese Auswahl an. Für den unterrichtlichen Einsatz mussten allerdings einige Darstellungen größer kopiert und farblich gestaltet oder Ausschnitte aus Bildern extrahiert werden.

Neben Flashcards, die ein einzelnes Wort darstellten (presents, stocking), wurden ebenso Bildkarten verwendet, die mehrere kontextuelle Sachverhalte einschlossen (Bild eines

²¹⁶ „You naughty boy!“. Der Lehrer erhebt den Zeigefinger und betont das Wort mit grimmiger Stimme.

Autos: car, light, wheels, door). Aus folgenden Quellen wurden Bildkarten, bzw. bildliche Darstellungen verwendet:

- 1. Thema *Transport*:** The wheels go round and round
Grundschule Englisch, Nr. 10/ 1. Quartal / 2005, S. 8-9
- 2. Thema *Autumn*:** Ten cheeky squirrels
Grundschule Englisch, Nr. 12/ 3. Quartal / 2005, S. 8-9, S. 45
Songs, Rhymes and Poems, Schroedel 2001, S. 8.
- 3. Thema *Halloween*:** Halloween-Rap
Songs, Rhymes and Poems, Schroedel 2001, S. 9.
- 4. Thema *Winter*:** Winter, Winter
Songs, Rhymes and Poems, Schroedel 2001, S. 13.
Grundschulmagazin Englisch 6/2005, S. 18 und 24
- 5. Thema *Christmas*:** Father Xmas-Rap
Songs, Rhymes and Poems, Schroedel 2001, S. 12.
Grundschule Englisch, Nr. 13/ 4. Quartal / 2005, S. 6-7, S. 11
- 6. Thema *Detectives and Secrets*:** Detective Pepper
Grundschule Englisch, Nr. 14/ 1. Quartal / 2006, S. 6-7, S. 15, S. 45

5.5 Schulischer und unterrichtlicher Kontext

5.5.1 Untersuchungsfeld

Für die Studie dieser Arbeit wurden zwei 4. Klassen der Grundschule Eichholz in Lübeck ausgewählt, in denen die forschende Lehrkraft mit dem Unterrichtsfach Englisch tätig war. Als Fälle gelten zum einen die Klassen an sich, sowie einzelne Kinder, die nach ihren unterschiedlichen Leistungsniveaus ausgewählt wurden. Da die Untersuchung im Sinne von Action Research realitätsnah und authentisch im gängigen Englischunterricht durchgeführt werden sollte, ergab sich die Auswahl der Klassen zwangsläufig aus der Unterrichtsverpflichtung der forschenden Lehrkraft. Diese war im Schuljahr 2005/2006 in den beiden 4. Englischklassen der Grundschule eingesetzt.

Die Schule Eichholz ist eine Verlässliche Grundschule mit offenen Ganztagsangeboten. Zusätzlich werden hier Integrationsschüler mit Lernschwierigkeiten und sozial-emotionalen Störungen unterrichtet. Zum Zeitpunkt der Untersuchung gab es an der

Grundschule Eichholz 215 Kinder in neun Klassen. Das pädagogische Team bestand aus 17 Lehrkräften und einem Schulleiter. Zur Umsetzung der Integration waren zwei Sonderschullehrerinnen vom zuständigen Förderzentrum abgeordnet. Die Grundschule befindet sich in einem Stadtrandgebiet der Hansestadt Lübeck, direkt an der Landesgrenze zu Mecklenburg-Vorpommern. Das Einzugsgebiet ist zum einen durch einkommensschwache Familien mit einer hohen Arbeitslosenrate geprägt, die in größeren Wohnanlagen leben. Zum anderen befindet sich in der näheren Umgebung der Schule ein Gebiet mit Einzelhausbebauung, in dem Menschen der Mittelklasse, bzw. gehobenen Mittelklasse wohnen. Neben deutschen Familien leben in Eichholz Menschen mit vielen unterschiedlichen Nationalitäten. Hier sind vor allem Einwanderer aus der Türkei, aus afrikanischen und aus osteuropäischen Ländern zu nennen. Der Anteil von Kindern mit einem Migrationshintergrund beträgt pro Klasse etwa 30%. Die Muttersprache der in das Forschungsvorhaben involvierten Kinder war mehrheitlich Deutsch. Darüber hinaus gab es einige Schüler, deren Muttersprache Türkisch war, die sich aber Deutsch als Zweitsprache so weit angeeignet hatten, dass sie sich ohne oder mit leichtem Akzent und im Wesentlichen grammatikalisch richtig verständigen konnten.²¹⁷ Für den größten Teil der Kinder war es also möglich, in Übersetzungsphasen die deutschen Entsprechungen durch Hören, Lesen und Schrift zu verstehen und zu notieren. Englischunterricht wurde an der Schule einstündig in der Woche erteilt. Zur Zeit der Untersuchung befand sich der Englischunterricht an Grundschulen im Land Schleswig-Holstein in einer Erprobungsphase. Die Schulen hatten die Möglichkeit, Englischunterricht als feste Unterrichtsstunde einmal pro Woche oder als tägliche, kleine Zeiteinheiten (ca. 10 Minuten) in den Klassenlehrerunterricht zu integrieren. Noten oder ähnliche Beurteilungen für die Zeugnisse waren nicht vorgesehen. Seit Beginn des Schuljahres 2006/2007 wurde schließlich der Englischunterricht als zweistündiges Pflichtfach ab Klasse 3 mit entsprechender Notengebung in Schleswig-Holstein eingeführt.

Die beiden Untersuchungsgruppen hatten zu Beginn der Forschung bereits ein Schuljahr den einstündigen, wöchentlichen Englischunterricht der Erprobungsphase bei der forschenden Lehrkraft. In diesem ersten Jahr wurden vor allem grundlegende Strukturen und Vokabeln der Begrüßung und des Abschieds, der Befindlichkeiten, der Zahlen, der Farben und zur Thematik „School“ eingeführt. Dafür wurden ganzheitliche Methoden verwendet, die auch einen Songeinsatz (Begrüßungs- und Abschiedslieder), Spiele und Storytelling umfassten. Raps wurden nicht eingesetzt. Schrift und Lesen kamen nur sporadisch zum Ende des 2. Halbjahres der 3. Klasse zum Einsatz, indem geschriebenen Wörtern Realien oder Bildkarten (z.B. Schulsachen wie „book, pencil, school

²¹⁷ Kinder mit starken sprachlichen Defiziten werden ggf. besonders gekennzeichnet.

bag“) zugeordnet werden sollten. Ein Schwerpunkt lag, neben dem Hören und Sprechen englischer Wörter, auf dem (An-)Malen von Bildern.

Im Unterricht wurden im ersten und zweiten Lernjahr keine festen Lehrwerke eingesetzt. Durch die Fachschaft Englisch lagen unterschiedliche Materialien bereit, die als Unterstützung zur Verfügung standen. Die forschende Lehrkraft hat unterstützend folgendes Material im Unterricht eingesetzt:

Bücher:

Klippel, F. (2000): Englisch in der Grundschule. Cornelsen

Lehrwerke:

Kooky 1: Activity Book, Cornelsen

Ginger 1 und 2: Activity Book, Cornelsen

Playway 3: Pupil´s Book, Klett

Discovery 3 und 4, Westermann

Fachzeitschriften:

Grundschule Englisch, Kallmeyer bei Friedrich in Velber

Grundschulmagazin Englisch, Oldenbourg/Cornelsen

Voraussetzungen der Kinder in Gruppe A

Während des Untersuchungszeitraums hat sich die Anzahl der Schüler in dieser Gruppe verändert. Zu Beginn der Forschung, im August 2005, befanden sich 16 Kinder in dieser Klasse. Davon waren acht Mädchen und acht Jungen. Zwei der Jungen waren Integrationsschüler mit einer Lernbehinderung und sozial-emotionaler Störung. Im Laufe des Schulhalbjahres verließen zwei Schülerinnen die Klasse. Eine neue Schülerin und ein neuer Schüler kamen hinzu, so dass die Gruppe letztlich wieder aus acht Mädchen und acht Jungen bestand. Die meisten Lerner dieser Klasse waren im Untersuchungszeitraum zwischen 9 und 10 Jahren alt (Geburtsjahrgänge 1995-1996). Eine Ausnahme bildeten die beiden Integrationsschüler. Beide Kinder wurden 1994 geboren und waren demnach bereits 11 Jahre alt. Aufgrund ihrer Leistungsschwäche mussten sie die 2. Klassenstufe wiederholen. Tabelle 5.2 zeigt die Verteilung der Geburtsjahrgänge in Gruppe A.

Der überwiegende Teil der Schüler hatte die Muttersprache Deutsch. Zwei Schülerinnen und ein Schüler wiesen als Erstsprache Türkisch und als Zweitsprache Deutsch vor, was sich gelegentlich durch einen Sprachakzent äußerte. Dabei kommunizierten sie mit den

Geschlecht/Jahrgang	1994	1995	1996
Mädchen	0	6	2
Jungen	2 (I-Kinder)	3	3
Gesamt:	2	9	5

Tabelle 5.2: Geburtsjahrgänge der Gruppe A

Eltern und Geschwistern mal in Türkisch und mal in der deutschen Sprache. Mit ihren Mitschülern und Freunden sprachen sie hauptsächlich in Deutsch.

Die Mehrheit der Schüler ist im mittleren bis niedrigen Leistungsniveau anzusiedeln. Als Beurteilungsgrundlage dienten die Einschulungstests, die Schülerzeugnisse seit der ersten Klasse, die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (VERA) und die aktuellen Einschätzungen der Fachlehrer und Fachlehrerinnen. Als Orientierungshilfe wurden ebenfalls die Schulartempfehlungen für die weiterführenden Schulen und deren Begründungen hinzugezogen. Ein Hauptaugenmerk wurde dabei auch auf die alltäglichen sprachlichen und schriftlichen Leistungen der Kinder gelegt. Alle Fachlehrkräfte wurden von der forschende Lehrkraft gebeten, die Kinder in Leistungsniveaus (hoch, mittel, niedrig) einzuteilen. Dabei sollten neben den fachspezifischen Leistungen, vor allem auch die sprachlichen und schriftlichen Faktoren berücksichtigt werden. Die Lehrerinnen und Lehrer zeigten hinsichtlich der Einteilung ein einheitliches Ergebnis. Demnach ergab sich folgendes Bild für die Gruppe A (Tabelle 5.3):

Schüler/Leistungsniveau	hoch	mittel	niedrig
davon Mädchen	2	3	3
davon Jungen	3	1	4
Gesamt:	5	4	7

Tabelle 5.3: Leistungsniveaus der Gruppe A

Für die Auswertung sollten auch die Lernpräferenzen der Schüler im Englischunterricht berücksichtigt werden. Zur Ermittlung wurde ein Fragebogeninterview mit geschlossenen Fragen und vorgegebenen Antworten (multiple choice) im August 2005 durchgeführt (siehe unter Punkt 5.4.1). Da sich Lernpräferenzen in der Regel in Mischformen zeigen, waren mehrere Antworten zugelassen. Insgesamt wurden 37 Antworten (Mehrfachnennungen) gegeben. Tabelle 6.4 zeigt das Ergebnis dieser Befragung.

Nach Betrachtung der Antworten ist festzustellen, dass „Lieder singen“ als häufigste Präferenz angeführt wurde, gefolgt von „Englisch sprechen“. Am wenigsten wurde „Spiele spielen“ genannt.

Antworten/ Vorlieben	Spiele spielen	Lieder singen	Bilder ma- len/anmalen	Englisch lesen	Englisch sprechen
Mädchen	1	4	1	4	5
Jungen	3	8	5	1	5
Gesamt	4	12	6	5	10

Tabelle 5.4: Lernpräferenzen der Gruppe A

Neben der Lernpräferenz wurden im Rahmen der Befragung auch die musikalischen Vorlieben der Kinder ermittelt. Da Songs, sowie Raps in die Erarbeitung integriert werden sollten, konnten die Vorlieben der Kinder mit möglichen Ergebnissen korrelieren. Demnach stellte sich die Frage, ob eine Präferenz von Raps oder Songs auch zu jeweils besseren Ergebnissen hinsichtlich der Spreicherung von Vokabeln führte.

Für die Schüler der Gruppe A wurden folgende musikalische Präferenzen ermittelt (Abbildung 5.6):

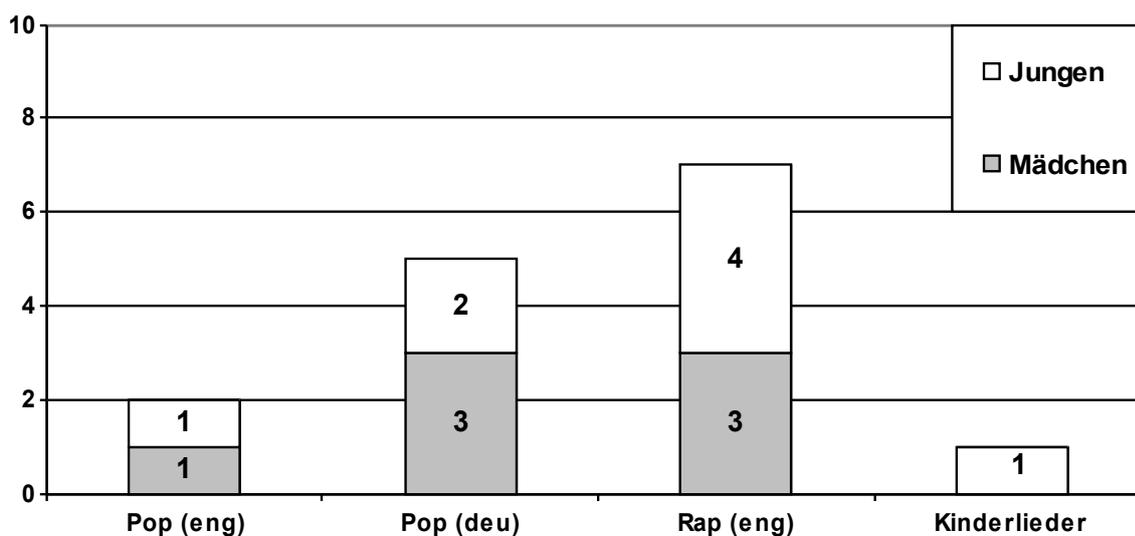


Abbildung 5.6: Musikalische Präferenzen der Gruppe A

Demnach bevorzugen sieben der 15 befragten Lerner Rapmusik, zwei Kinder deutsche Popsongs, fünf Schüler englische Popsongs und ein Junge Kinderlieder. Da es sich, unabhängig von der Sprache, beim Begriff „Pop“ um Lieder handelt, die einen identischen Aufbau vorweisen, sollen diese unter dem Begriff „Songs“ zusammengefasst werden. So lässt sich resümieren, dass etwa die Hälfte der Schüler dieser Gruppe Rapmusik und die andere Hälfte Popsongs bevorzugt. Auch das Verhältnis von Mädchen und Jungen ist ausgeglichen. Während vier Mädchen Songs (englische und deutsche) und drei Raps

vorziehen, sind es umgekehrt drei Jungen, die Popsongs und vier Jungen, die Raps präferieren.

Voraussetzungen der Kinder in Gruppe B:

Während des Untersuchungszeitraums hatte sich die Anzahl der Schüler in dieser Gruppe nicht verändert. So befanden sich 19 Kinder in dieser Klasse. Davon waren neun Mädchen und zehn Jungen. Einer der Jungen war Integrationsschüler mit einer Lernbehinderung. Alle Schüler dieser Klasse waren im Untersuchungszeitraum zwischen 9 und 10 Jahre alt (Geburtsjahrgänge 1995-1996). Folgende Geburtsjahrgänge waren in dieser Gruppe vertreten:

Geschlecht/Jahrgang	1995	1996
Mädchen	6	3
Jungen	5	5
Gesamt:	11	8

Tabelle 5.5: Geburtsjahrgänge der Gruppe B

Auch hier hatte der überwiegende Teil der Schüler die Muttersprache Deutsch. Eine Schülerin und drei Schüler wiesen als Erstsprache Türkisch und als Zweitsprache Deutsch vor, was sich bei der Schülerin und einem der Jungen gelegentlich durch einen leichten Sprachakzent äußerte. Auch sie kommunizierten mit ihren Eltern und Geschwistern mal in Türkisch und mal in der deutschen Sprache. Mit ihren Mitschülern und Freunden sprachen auch sie hauptsächlich Deutsch. Bei den weiteren zwei Jungen waren größere Auffälligkeiten hinsichtlich des Akzentes und der Grammatik wahrnehmbar. So verwechselten sie beispielsweise des Öfteren die Artikel von deutschen Wörtern oder sprachen in Sätzen mit einem für die deutsche Sprache untypischen Satzbau. Hinsichtlich des Leistungsniveaus konnte in dieser Gruppe festgestellt werden, dass die Mehrheit der Schüler dem mittleren bis hohen Leistungsniveau zuzuordnen war. Damit war Gruppe B im Vergleich zur Gruppe A insgesamt leistungstärker (siehe Tabelle 5.6).

Schüler/Leistungsniveau	hoch	mittel	niedrig
davon Mädchen	4	4	1
davon Jungen	4	3	3
Gesamt:	8	7	4

Tabelle 5.6: Leistungsniveaus der Gruppe B

Auch in dieser Klasse wurden die Lernpräferenzen durch Fragebögen erhoben, wobei die Kinder 45 Antworten (Mehrfachnennungen) abgaben.

Antworten/ Vorlieben	Spiele spielen	Lieder singen	Bilder ma- len/anmalen	Englisch lesen	Englisch sprechen
Mädchen	4	3	8	2	5
Jungen	5	8	4	3	3
Gesamt	9	11	12	5	8

Tabelle 5.7: Lernpräferenzen der Gruppe B

Nach Auswertung der Fragebögen kann festgehalten werden, dass die Schüler vor allem das „Bildermalen“, „Liedersingen“ und „Spielespielen“ präferieren. Am wenigsten wurde „Englisch lesen“ genannt. Die meisten Mädchen (acht von neun) bevorzugen „Bilder malen“ und acht von zehn Jungen das „Liedersingen“. Rund die Hälfte der Mädchen präferiert „Sprechen“ und „Spielen“ und etwa die Hälfte der Jungen „Spielen“ und „Bildermalen“. „Lesen“ wird von beiden Geschlechtern am wenigsten genannt, obwohl die forschende Lehrkraft Leseübungen in beiden Klassen seit Beginn des Englischunterrichts in regelmäßigen Abständen eingesetzt hatte. Vergleicht man die beiden Gruppen, so fällt auf, dass der überwiegende Teil der Gruppe A „Singen und Sprechen“ präferiert. Die meisten Schüler der Gruppe B hingegen bevorzugen das „Malen“, „Singen“ und „Spielen“. Aber auch „Lesen“ und „Sprechen“ werden des Öfteren genannt. Somit scheinen die Lernpräferenzen in dieser Gruppe in verteilterer Form vorzuliegen.

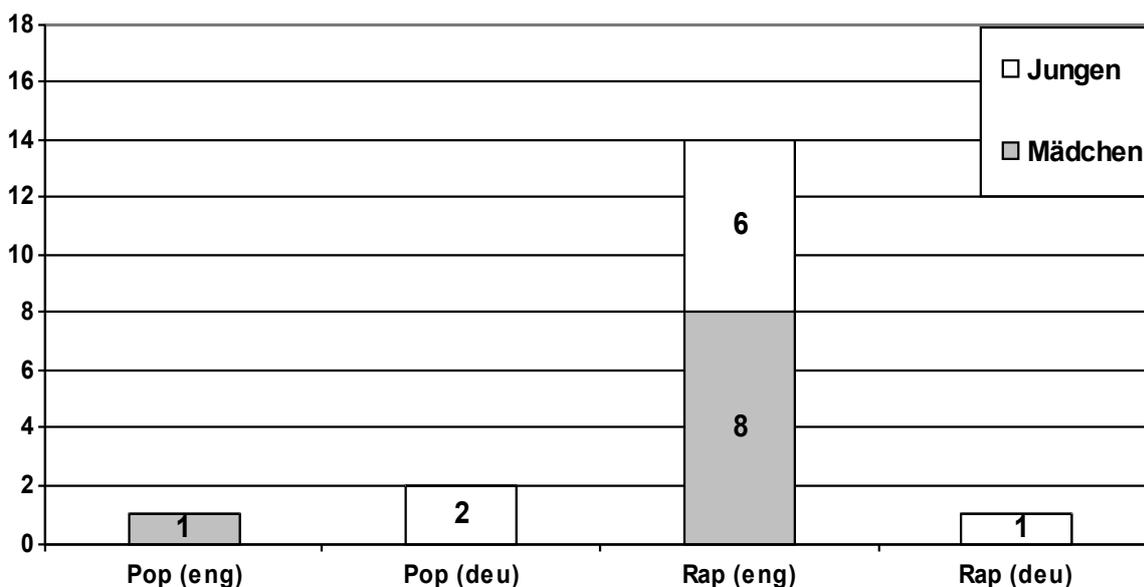


Abbildung 5.7: Musikalische Präferenzen der Gruppe B

Wie in Abbildung 5.7 zu sehen ist, existiert bei den Schülern, mit Blick auf die musikalischen Präferenzen, eine Vorliebe für Rapmusik. Insgesamt 15 der 18 befragten Kinder bevorzugten diesen Musikstil. Popsongs werden lediglich von drei Schülern genannt.

5.5.2 Untersuchungsplan

Der Untersuchungsplan umfasst zwei grundlegende Inhalte:

Vorbereitung des Forschungsvorhabens: Bevor ich an der Grundschule Eichholz mit der eigentlichen Datenerhebung beginnen konnte, mussten vor allem rechtliche und ethische Fragen mit dem Kultusministerium, der Schulleitung, den Schülern und den Eltern geklärt werden. Ein ausführliches Exposé, das vor allem Angaben zur Forschungsweise beinhaltete, wurde erstellt und dem Ministerium für Bildung und Frauen in Schleswig-Holstein zugesendet. Des Weiteren informierte ich die Eltern der ausgewählten Untersuchungsklassen ausführlich über Inhalt und Zweck der Erforschung in persönlichen Gesprächen und durch Elternbriefe und holte mir die schriftliche Genehmigung zur Teilnahme des jeweiligen Schülers an der Forschung von den Erziehungsberechtigten ein. Zusätzlich informierte ich die Schüler in Unterrichtsgesprächen über die Untersuchung und deren Ablauf.

Nach Rückmeldung von Elternseite und schriftlicher Zulassung des Forschungsvorhabens durch das Kultusministerium begann ich, den eigentlichen Untersuchungsplan samt Themenbereichen der Einheiten und Song- und Rapauswahl zu erstellen. Der Untersuchungszeitraum wurde auf sechs Monate (ein Schulhalbjahr) begrenzt, da schulorganisatorische Gründe und allgemeine Bedenken der Eltern eine längere Erforschung nicht zuließen.

Datenerhebung/Erforschung: Die folgende Tabelle stellt den Plan der Datenerhebung samt Themenauswahl, Songs/Raps und Tests dar. Es ist eine rückschauartige Dokumentation, da sich durch die regelmäßige Reflexion und Auswertung während des Forschungsprozesses stetig neue Inhalte ergeben haben. Diese Modifikation des weiteren Unterrichts, bzw. der kurz- und langfristigen Weiterarbeit ist im Rahmen von Action Research ein notwendiger, dynamischer Vorgang (siehe unter Punkt 5.1).

Unterrichtsstunde	Thema; Songs/Raps	
August/September 2005: 15.8. 22.8. 29.8. 5.9.	Traffic (1. Einheit) Gruppe A mit Song: „The Wheels go round“ Gruppe B ohne Song	Fragebogeninterview 1. Test am 6.9.2005
September/Oktober 2005: 12.9. 19.9. 26.9.	Autumn (2. Einheit) Gruppe A ohne Rap Gruppe B mit Rap: „Ten cheeky squirrels“	 2. Test am 27.9.2005
Oktober/November 2005: 17.10. 24.10. 31.10.	Halloween (3. Einheit) Gruppe A mit Rap: „Halloween Rap“ Gruppe B ohne Rap	 3. Test am 1.11.2005
November 2005: 07.11. 14.11. 21.11.	Winter (4. Einheit) Gruppe B mit Rap: „Winter, Winter“	 4. Test am 22.11.2005
November/Dezember 2005: 28.11. 5.12. 12.12.	Christmas (5. Einheit) Gruppe A mit Rap: „Father Xmas“	 5. Test am 13.12.2005
Januar 2006: 16.1. 23.1. 30.1.	Det. & Secrets (6. Einheit) Gruppe A ohne Song Gruppe B mit Song: „Detective Pepper“	 6. Test am 31.1.2006

Februar 2006		
6.2.2006		Abschlusstest
21.02.2006		Transfertest mit Videoaufzeichnung (Schülersauswahl)

Tabelle 5.8: Plan der Datenerhebung

5.5.3 Der Aufbau der Unterrichtsstunden

Die Lehrkraft legte die Themen und den dazugehörigen Testwortschatz für den sechsmonatigen Untersuchungszeitraum fest. Dazu dienten Themenbereiche, wie man sie in didaktischen Empfehlungen für den Frühen Englischunterricht, in Rahmenplänen und gängigen Fachzeitschriften findet. Pro Einheit wurde der Schwerpunkt auf 8-10 themengeleitete Vokabeln gelegt, die am Ende der Einheit abgefragt werden sollten. Für eine Unterrichtseinheit mit Rapeinsatz standen dem Forscher drei Wochen, bzw. drei Englischstunden und mit Songeinsatz vier Wochen zur Verfügung.²¹⁸ Der Übersetzungstest wurde einen Tag nach der letzten Unterrichtsstunde der jeweiligen Einheit geschrieben.

Tabelle 5.9 zeigt als Beispiel den Ablauf der 1. Unterrichtseinheit zum Thema „Traffic“. Das methodische Vorgehen ist für alle Einheiten gleich, sofern bei der Dokumentation der Ergebnisse mögliche Abweichungen nicht gesondert erwähnt werden. Allerdings werden die Schwerpunkte *mit* Song/Rap und *ohne* Song/Rap von Einheit zu Einheit in den Gruppen getauscht, um die bekannte Unterrichtswirklichkeit nicht zu unterbrechen und um den Ergebnissen der Untersuchung in Hinblick auf die allgemeine positive Wirksamkeit von Songs und Raps gerecht zu werden. Sollte der Einsatz von Songs und Raps, wie in fachdidaktischen Annahmen dargestellt, bei *allen* Schüler zu einer Verbesserung der Behaltensleistung von Vokabeln führen, müsste sich das unabhängig von Faktoren wie Leistungsniveaus und Lernpräferenzen in den Klassen zeigen (siehe dazu unter Punkt 4). Der Wechsel des Song- bzw. Rapeinsatzes pro Einheit und Klas-

²¹⁸ Allerdings standen dem Lehrer durch unvorhersehbare, schulinterne Gründe für die letzte Einheit mit dem Song „Detective Pepper“ nur drei Wochen zur Verfügung. Mögliche Auswirkungen auf den Lernerfolg sollen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Da die beiden eingesetzten Songs bezüglich des Aufbaus (Strophenanzahl und -länge) komplexer waren als die Raps, wurde bewusst eine Stunde mehr zur Übung und Festigung des Wortmaterials eingeplant.

se müsste, unabhängig von den Unterschieden in den jeweiligen Gruppen, demnach generell zu besseren Behaltensleistungen führen.

Bei Einheiten mit Rapeinsatz wurde die 4. Stunde und damit eine erneute Wiederholung und Festigung des Wortmaterials nicht mehr durchgeführt. Grund dafür war, dass die Raptexpte im Gegensatz zum Song kürzer waren und daher weniger Zeit zum Einstudieren benötigt wurde.

Stunden/Phasen	Gruppe A (mit Song/Rap)	Gruppe B (ohne Song/Rap)
Einführung/Semantisierung 1. Stunde	<p>Neues Wortmaterial wird mithilfe von Bildern (flash cards) eingeführt. Zu den Bildern erzählt die Lehrkraft eine Geschichte (Liedtext). Themengeleitete Vokabeln und Phrasen aus dem Liedtext (Reimschema) werden nachgesprochen (Chorsprechen).</p> <p>Phrasen/ neue Wörter werden in die deutsche Sprache übersetzt.</p> <p>L. stellt Verständnisfragen zum Text (Yes or No?) <i>My uncle Bill has got a car. Yes or No?</i></p> <p>Song/Rap wird präsentiert.</p>	<p>Neues Wortmaterial wird mithilfe von Bildern (flash cards) eingeführt. Zu den Bildern erzählt die Lehrkraft eine Geschichte (story auf Grundlage des Liedtextes). Themengeleitete Vokabeln und Phrasen aus dem Text werden nachgesprochen (Chorsprechen).</p> <p>Phrasen/ neue Wörter werden in die deutsche Sprache übersetzt.</p> <p>L. stellt Verständnisfragen zum Liedtext (Yes or No?) <i>My uncle Bill has got a car. Yes or No?</i></p> <p>Spiel: Read my lips</p>
Wiederholung/Vertiefung 2. Stunde	<p>L. wiederholt themengeleitete Vokabeln mithilfe verschiedener Methodiken (game: read my lips, flash cards). Kinder sprechen Wörter laut nach. Übersetzung von Vokabeln und Phrasen ins Deutsche (deutsches Äquivalent).</p> <p>L. präsentiert Liedtext von CD (native speaker). L. stellt Fragen zum Inhalt: <i>What's the colour of the door? What's on the door?</i></p> <p>L. präsentiert Song von CD (2mal). S. singen bereits bekannte Teile mit (REF, eventuell einzelne Strophen).</p>	<p>L. wiederholt themengeleitete Vokabeln mithilfe verschiedener Methodiken (game: read my lips, flash cards). Kinder sprechen Wörter laut nach. Übersetzung von Vokabeln und Phrasen ins Deutsche (deutsches Äquivalent).</p> <p>L. präsentiert Geschichte mit Bildern (flash cards). L. stellt Fragen zum Inhalt: <i>What's the colour of the door? What's on the door?</i></p> <p>S. bearbeiten AB (Paint a picture of the words), indem sie Bilder zu den themengeleiteten Vokabeln malen. Oder: Memory-Game.</p>
3. Stunde	<p>L. wiederholt themengeleitete Vokabeln mithilfe verschiedener Methodiken (game: read my lips, flash cards). Kinder sprechen Wörter laut nach. Übersetzung von Vokabeln und Phrasen ins Deutsche (deutsches Äquivalent).</p>	<p>L. wiederholt themengeleitete Vokabeln mithilfe verschiedener Methodiken (game: read my lips, flash cards). Kinder sprechen Wörter laut nach. Übersetzung von Vokabeln und Phrasen ins Deutsche (deutsches Äquivalent).</p>

	<p>L. präsentiert Liedtext mit OHP. L. spielt Liedtext von CD (native speaker).</p> <p>S. lesen Liedtext laut vor. L. korrigiert ggf, Aussprache.</p> <p>Gemeinsames Singen von CD (1mal).</p> <p>S. bearbeiten Lückentext (Songtext), in den die themengeleiteten Vokabeln eingetragen werden müssen.</p> <p>Erneutes Singen nach Playback (CD).</p> <p>Festigung der Vokabeln mit Memory game (keine Bilder). Lautes Sprechen der Wortpaare, Partneraktion</p> <p>Abschluss: Singen des Liedes zum Playback.</p>	<p>L. präsentiert Storytext mit OHP. L. liest vor. S. lesen den Text (2mal).</p> <p>S. bearbeiten AB (Lückentext)</p> <p>Gemeinsames Überprüfen.</p> <p>Zuordnen der bekannten Bildkarten zu den richtigen Teilen im Text.</p> <p>Festigung der Vokabeln mit Memory game.</p> <p>Lautes Sprechen der Wortpaare, Partneraktion</p>
<p><i>Wiederholung/Festigung</i> 4. Stunde</p>	<p>L. wiederholt themengeleitete Vokabeln mithilfe verschiedener Methodiken (game: read my lips, flash cards). Kinder sprechen Wörter laut nach. Übersetzung von Vokabeln und Phrasen ins Deutsche (deutsches Äquivalent).</p> <p>Gemeinsames Lesen vom Liedtext und Singen zur CD (danach zum Playback).</p> <p>Festigung der Vokabeln mit Memory game. Lautes Sprechen der Wortpaare, Partneraktion</p> <p>Abschluss: Singen des Liedes zum Playback.</p>	<p>L. wiederholt themengeleitete Vokabeln mithilfe verschiedener Methodiken (game: read my lips, flash cards). Kinder sprechen Wörter laut nach. Übersetzung von Vokabeln und Phrasen ins Deutsche (deutsches Äquivalent).</p> <p>Gemeinsames Lesen des Textes.</p> <p>Festigung der Vokabeln mit Memory-game</p> <p>Lautes Sprechen der Wortpaare, Partneraktion</p> <p>Abschluss-Spiel</p>

Tabelle 5.9: Aufbau der Unterrichtsstunden am Beispiel der ersten Einheit

6 Empirische Untersuchung: Resultate

Es gilt im Vorfeld der Darstellungen anzumerken, dass für die Auswertung der Ergebnisse die Beobachtungen aus dem Forschungstagebuch nicht separat, sondern in Verbindung mit den jeweiligen Auswertungspunkten angeführt werden. Sie dienen daher an markanten Stellen der Testauswertungen als unterstützende oder widerlegende Anführungen.

6.1 Ergebnisse der Übersetzungstests

Einen Tag nach Beendigung der jeweiligen Einheiten wurde ein Übersetzungstest mit den themengeleiteten Vokabeln geschrieben (siehe unter 5.3.2). Diesen wertete die forschende Lehrkraft noch am selben Tag aus und stellte das Ergebnis tabellarisch dar. Zusätzlich diente ein Verlaufsdiagramm als visuelle Unterstützung, um die Entwicklung aller sechs Testergebnisse in Hinblick auf die richtigen Schülerantworten der jeweiligen Gruppe aufzuzeigen.

Im Folgenden sollen diese Tests für die beiden Gruppen separat und schließlich im direkten Vergleich angeführt und analysiert werden. Exemplarisch wird an der Darstellung des ersten Tests die Erfassung der Ergebnisse und die verwendete Symbolik erläutert.²¹⁹

6.1.1 Gruppe A

Gruppe:	A
Schülerzahl:	14

²¹⁹ Die Ergebnisse der sechs Tests für Gruppe A und der sechs Tests für Gruppe B befinden sich im Anhang.

Datum: 6.9.2005
 Song: The wheels go round and round
 Anzahl der Vokabeln im Test: 10

Themengeleitete Vokabeln	Schülerzahl mit korrekten Ant. (in %)
wheels	11 (79%)
car	14 (100 %)
door	14 (100 %)
light	14 (100 %)
van	12 (86 %)
bus	14 (100 %)
passengers	14 (100 %)
bus driver	14 (100 %)
fuel	11 (79 %)
(to) drive	10 (71 %)
Durchschnitt in %	92%

Tabelle 6.1: Ergebnis des 1. Übersetzungstests der Gruppe A

Zu Beginn jeder tabellarischen Darstellung der einzelnen Tests wurden von der forschenden Lehrkraft Gruppe, Gruppengröße (getestete Schüler), Datum, Erarbeitung mit, bzw. ohne Song und die Anzahl der themengeleiteten Vokabeln angegeben. In der linken Spalte der jeweiligen Tabelle wurden die englischen Wörter angeführt. Die rechte Spalte gibt die Anzahl der Schüler an, deren Antworten als richtig bewertet wurden. Die Prozentangabe dient zur besseren Orientierung und späteren Vergleichbarkeit mit Gruppe B.²²⁰

Am hier aufgeführten Beispiel kann für die themengeleitete Vokabel „wheels“ demnach festgehalten werden, dass 11 von 14 Kindern diese korrekt ins Deutsche übersetzt haben. Das entspricht einem Wert von rund 79%.²²¹ Die letzte Zeile gibt den Durchschnittswert der richtigen Antworten in Prozent an. Demnach haben 92% der 14 Schüler dieser Gruppe die zehn themengeleiteten Vokabeln richtig ins Deutsche übertragen.

²²⁰ Da Gruppe B aus mehr Schülern als Gruppe A besteht, lassen sich die Ergebnisse durch die Prozentangabe besser in Relation setzen und vergleichen.

²²¹ Die Prozentzahlen wurden auf-, bzw. abgerundet.

Thema der Einheit	Anzahl der Schüler	Anzahl der Vokabeln im Test	Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten in %
1. Traffic (mit Song)	14	10	92%
2. Autumn	14	10	80%
3. Halloween (mit Rap)	12	8	95%
4. Winter	12	8	72%
5. Christmas (mit Rap)	12	9	95%
6. Detectives & Secrets	13	10	83%

Tabelle 6.2: Ergebnisse der Übersetzungstests von Gruppe A in Prozent

Thema der Einheit	hoch	mittel	niedrig
1. Traffic (Song)	100%	95%	80%
2. Autumn	94%	93%	56%
3. Halloween (Rap)	100%	100%	88%
4. Winter	84%	78%	53%
5. Christmas (Rap)	100%	100%	81%
6. Detectives & Secrets	93%	97%	58%

Tabelle 6.3: Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten in Prozent bezogen auf das Leistungsniveau.

Die folgenden Tabellen und Abbildungen stellen zusammenfassend die Ergebnisse der sechs Tests unter verschiedenen Blickwinkeln dar. Tabelle 6.2 gibt die Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten (in Prozent) für die einzelnen Themen der Einheit wieder. Tabelle 6.3 stellt einen Bezug der Ergebnisse zum jeweiligen Leistungsniveau der Schüler her. Zur besseren Visualisierung unterstützt das Verlaufsdiagramm (Abbildung 6.1). In der sich anschließenden Erläuterung sollen Auffälligkeiten einzelner Tests hinsichtlich der Einträge des Forschungstagebuches besonders hervorgehoben werden.

Wie Tabelle 6.2 zeigt, wurden die besten Ergebnisse der Übersetzungstests in den Einheiten mit Song- bzw. Rapeinsatz erzielt. Im ersten Test nach der Einheit zum Thema „Traffic“ konnten im Durchschnitt 92% der Schüler von Gruppe A die themengeleiteten Vokabeln korrekt ins Deutsche übersetzen. Im dritten und fünften Test waren es jeweils 95%. In Tests, die an Einheiten ohne Song-, bzw. Rapeinsatz anschlossen, waren deutlich weniger Schüler dazu in der Lage, korrekte Antworten zu notieren. Während im 2. und 6. Test 80%, bzw. 83% der Kinder richtige Antworten geben konnten, waren es in Test 4 (Winter) lediglich 72%.

Die Auswertung des Ergebnisses hinsichtlich des Leistungsniveaus (LN) zeigt, dass Schüler mit hohem LN in den Tests 1, 3 und 5 (Erarbeitung mit Song, - bzw. Rapeinsatz) alle themengeleiteten Vokabeln richtig ins Deutsche übersetzen konnten. In den Tests 2, 4 und 6 (ohne Song/Rap) liegen ihre Ergebnisse nur wenige Prozentpunkte darunter. So konnten nur vereinzelt Fehler registriert werden. Ebenso hohe Werte

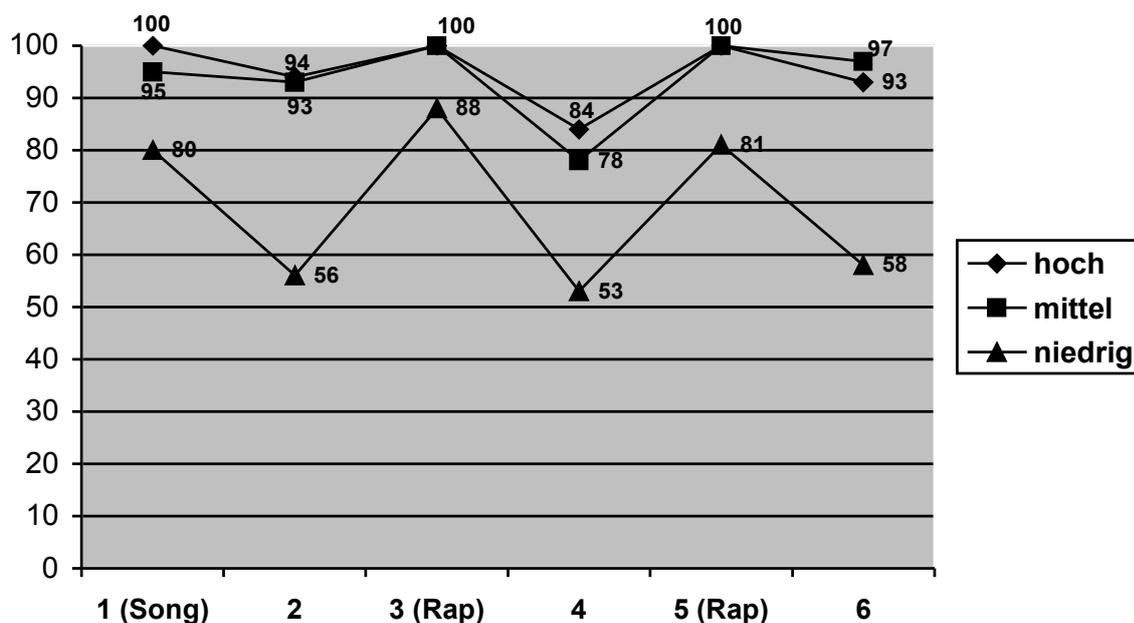


Abbildung 6.1: Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten in Prozent bezogen auf das Leistungsniveau.

erzielten Schüler des mittleren LN, die sich nur geringfügig von den Ergebnissen der Kinder des hohen Leistungsniveaus unterscheiden.²²² Die meisten Fehler bei den Übersetzungen wurden demnach von Schülern des niedrigen LN gemacht. Auffällig hierbei ist aber, dass diese Kinder in Tests nach Einheiten mit Song-/Rapeinsatz markant höhere Werte (80%, 88% und 81%) vorweisen konnten und in den Übersetzungstests nach einer ganzheitlichen Erarbeitung der themengeleiteten Vokabeln ohne Song und Rap die größten Schwierigkeiten bei der Übersetzung zeigten. Hier sind im Schnitt nur rund 56% der Kinder fähig, die richtigen Antworten zu notieren. Der Abstand zwischen den Ergebnissen in den Tests nach Einheiten mit Songs und Raps zu den Tests nach Einheiten ohne Musikeinsatz liegt bei rund 27%. Somit kann festgehalten werden, dass die Schüler des niedrigen LN in Gruppe A am meisten vom Song-, bzw. Rapeinsatz hinsichtlich der langfristigen Speicherung themengeleiteter Vokabeln profitierten. Zwar gilt diese Aussage tendenziell auch für andere Kinder, allerdings weichen die Ergebnisse (mit Song/Rap, ohne Song/Rap) nur geringfügig voneinander ab, so dass dieser Effekt lediglich vereinzelt eingetreten ist. Generell scheinen die Schüler des hohen und mittleren LN vor allem von einem ganzheitlichen Unterricht zu profitieren, wobei ein Song-, bzw. Rapeinsatz für eine langfristige Speicherung nicht zwingend notwendig ist.²²³

²²² Kritisch ist hier anzumerken, dass durch die geringe Probandenzahl bereits 1-2 Antworten der Schüler deutliche Unterschiede in den Prozentangaben ausmachen. Diese Aussage muss daher mit aller Vorsicht betrachtet werden und gibt lediglich eine Tendenz wieder.

²²³ Kritisch soll an dieser Stelle, mit Blick auf die Ergebnisse der leistungsstärkeren Schüler, bereits angemerkt werden, dass es sich auch um ein Problem der Differenzierung handeln könnte. In

Wie bereits oben erwähnt, weicht das Ergebnis des Tests zum Thema „Winter“ (ohne Song/Rap) verglichen zu den anderen Testergebnissen ab. Hier konnten 72% der Schüler die englischen Wörter korrekt ins Deutsche übertragen, wobei auch Schüler des hohen und mittleren Leistungsniveaus Schwierigkeiten bei der Übersetzung vorwiesen (84% bzw. 78%). Wie die Aufzeichnungen im Forschungstagebuch belegen, schien, bis auf die Stunde am 14.11.2005, ein generelles Motivationsproblem in dieser Gruppe bei der Erarbeitung des Themas vorzuliegen. Offenbar erwarteten viele aus der Klasse nach der Einheit „Halloween“ und der Arbeit mit dem dazugehörigen Rap auch für das folgende Thema einen Musikeinsatz. Diese Erwartung konnte im Rahmen der Erforschung nicht erfüllt werden, was zu einer Demotivation und inneren Ablehnung geführt haben könnte, die sich negativ auf die Speicherung der neuen Wörter auswirkte.²²⁴ Folgende Tagebucheinträge der Lehrkraft könnten diese Vermutung stützen:

7.11.2005

Und dann gleich die erste Überraschung als ich den Raum betrat. Sie saßen bereits im Sitzkreis und stimmten den Halloween-Rap an. Ich war baff!

In der Arbeitsphase sollten die S. eigene Bilder zu den neuen Wörtern malen (AB). Die Übersetzungen hatte ich an die Tafel geschrieben. Leider waren nicht alle darüber begeistert.

Die Bemerkung „Schon wieder malen“ fiel von Daniel, Peter und Paul.

Die Motivation heute bewerte ich mit 3.

Es war ein Unterschied zur letzten Einheit zu spüren.

Lag das daran, dass es diesmal keinen Song oder Rap gab??

14.11.2005

Die Stunde lief nach Plan und besondere Fortschritte waren nicht zu verzeichnen. So richtig motiviert war aber kein Schüler. Ich hatte das Gefühl von Pflichtübungen.

Vergleicht man im Gegensatz dazu Beispiele von Einträgen nach Stunden, in denen mit einem Song/Rap gearbeitet wurde, so lassen sich große motivationale Unterschiede herausstellen.

der Norm der Sprachtestpraxis weisen derart hohe Ergebnisse oftmals darauf hin, dass Testsystems nicht differenziert genug eingesetzt worden sind. Man bezeichnet dies als „ceiling-effect“. Die ermittelten Ergebnisse innerhalb dieser Studie werden aber später noch zusätzlich durch Unterrichtsbeobachtungen (Forschungstagebuch) abgeglichen.

²²⁴ Krashen bringt diesen Zustand der Lernhemmung durch emotionale Zustände (z.B. niedrige Motivation) in seiner *affective filter hypothesis* zum Ausdruck. Siehe dazu Punkt 3.4.1 sowie zusätzlich 3.5.1 und 3.5.2 dieser Arbeit.

15.8.2005

Aber heute konnte ich eine hohe Motivation verspüren. Alle waren sehr angetan davon ein neues Lied zu lernen. Schon die Erarbeitung hat allen, sogar meinen I-Schülern, sehr viel Freude bereitet.

22.8.2005

Ich war überrascht, wie viele Meldungen zu verzeichnen waren. Besonders erfreute mich, dass auch die leistungsschwächeren Kinder sich gut einbrachten.

31.10.2005

Ansonsten herrschte ein gewohntes Bild. Die Schüler rappten laut und deutlich und der Text saß deutlich sicherer als beim letzten Mal.

Am Ende konnten sie ihn schon (fast) alleine zum Playback aufführen.

Für mich war es ein tolles Ereignis. Eine so motivierte und mit Freude singende Klasse ist einfach ein Erlebnis.

12.12.2005

Die Beteiligung würde ich mit mindestens gut bewerten, die Motivation sogar besser. Keine Lautstärke, oder Zwischenrufe und eine hohe Konzentration in den Arbeitsphasen (trotz der 5. Stunde).

Abschlusstest

Inwieweit ein mögliches Vergessen einsetzte, und ob hierbei ein Zusammenhang zur Erarbeitungsform bestand, sollte durch einen Abschlusstest (siehe dazu unter 5.3.2 und 5.4.1) herausgefunden werden. Er wurde am 6.2.2006 durchgeführt. Zu betonen ist, dass es sich um eine Auswahl von 18 themengeleiteten Vokabeln handelte, so dass sich die Feststellungen nur auf diese Wörter beziehen lassen. Tabelle 7.4 stellt das Ergebnis für Gruppe A dar. In der ersten Spalte werden die themengeleiteten Vokabeln angeführt. Die zweite Spalte der Tabelle zeigt das Ergebnis der 1. Tests²²⁵ und die dritte das Resultat aus dem Abschlusstest. Spalte 4 gibt die Anzahl der Schüler an, welche die Vokabel nicht mehr anführen konnten (kursiv), oder sie, trotz Fehler im ersten Test, jetzt korrekt notierten (fett gedruckt). Die letzte Spalte zeigt, welchem Leistungsniveau diese Kinder zuzuordnen sind. Getestet wurden alle 14 Schüler und die beiden Integrationskinder dieser Klasse. Die Ergebnisse der I-Kinder werden gesondert unter Punkt 6.3 dargestellt. Sie sind in dieser Auswertung nicht enthalten.

²²⁵ Es handelt sich hierbei um die Tests, die einen Tag nach Abschluss der jeweiligen Einheiten geschrieben wurden.

Vokabeln	1. Ergebnis	Abschlusstest	Anzahl Schüler	LN
Song	06.09.2005			
1. car	100%	100%		
2. van	86%	86%		
3. passengers	<i>100%</i>	<i>92%</i>	1	<i>niedrig</i>
4. bus driver	100%	100%		
kein Song/Rap	27.09.2005			
5. squirrels	<i>92%</i>	<i>86%</i>	1	<i>niedrig</i>
6. autumn	100%	100%		
7. leaves	71%	86%	2	niedrig
Rap	01.11.2005			
8. witch	100%	100%		
9. broomstick	100%	100%		
10. (to) crack	92%	100%	1	niedrig
11. cauldron	92%	92%		
kein Song/Rap	22.11.2005			
12. snowflakes	<i>100%</i>	<i>92%</i>	1	<i>niedrig</i>
13. winter fun	92%	100%	1	mittel
14. (to) tickle	100%	100%		
15. (to) sled	<i>92%</i>	<i>86%</i>	1	<i>niedrig</i>
Rap	13.12.2005			
16. sleigh	92%	92%		
17. (to) eat	92%	100%	1	niedrig
18. stocking	92%	100%	1	mittel
Durchschnitt	94%	95%		

Tabelle 6.4: Ergebnisse des Abschlusstests - Gruppe A

Vergleicht man die durchschnittliche Prozentangabe vom 1. Test mit dem Ergebnis des Abschlusstests, so kann man feststellen, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Werten gibt. Ein Vergessen scheint demnach nicht stattgefunden zu haben und selbst Vokabeln, die rund ein halbes Jahr vor dem Abschlusstest erarbeitet wurden, konnten korrekt von den Schülern angeführt werden.

Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse fallen allerdings zwei Sachverhalte besonders ins Auge: a) einige Wörter konnten von Schülern nicht mehr korrekt ins Deutsche übertragen werden (*kursiv*) und b) einige themengeleitete Vokabeln wurden richtig angeführt, obwohl dies im ersten Test nicht der Fall war (**fett gedruckt**).

Eine der Vokabeln, welche nicht mehr von derselben Schüleranzahl wie im 1. Test angeführt werden konnte, ist das Wort „passengers“ aus der Einheit „Traffic“. Betrachtet man die einzelnen Schülerleistungen, fällt auf, dass ein Kind des niedrigen Leistungs-

niveaus diese Vokabel nicht mehr korrekt übertragen hatte, obwohl es im Test vom 6.9.2005 dazu in der Lage war. Zum Zeitpunkt des Abschlusstests lag die Erarbeitung zur ersten Einheit etwa ein halbes Jahr zurück, so dass angenommen werden könnte, dass dieser Schüler das Wort vergessen hat. Da es sich allerdings um ein Wort handelt, welches große Ähnlichkeiten im Klang zur deutschen Entsprechung „Passagiere“ vorweist, könnte auch ein Mangel an Aufmerksamkeit zur Auslassung geführt haben. Ein gegenteiliges Phänomen ist bei Betrachtung der Ergebnisse aus der 3. und 5. Einheit (mit Rap) zu verzeichnen. Das Verb „(to) crack“ konnte von einem Schüler des niedrigen Leistungsniveaus richtig übertragen werden, obwohl es ihm im ersten Test nicht möglich war. Das gleiche gilt für das Verb „(to) eat“ und das Nomen „stocking“ aus der 5. Einheit. Allerdings war es hier neben einem Kind aus dem niedrigen, auch ein Schüler aus dem mittleren Leistungsniveau. Ebenso auffällig ist das Wort „leaves“ aus der 2. Einheit. Hier waren schließlich zwei Kinder des niedrigen LN in der Lage, das Wort richtig zu übersetzen, obwohl es bereits rund fünf Monate vorher eingeführt worden war. Zur Erklärung dieser Beobachtungen lässt sich vermuten, dass es vor allem eine Frage der Konzentration und Selbstsicherheit²²⁶ während des Unterrichts und Testens ist, welche zur richtigen oder falschen Lösung führt. So zeichnen sich viele Schüler der Gruppe aus dem niedrigen und teilweise mittleren Leistungsniveau durch Konzentrationsprobleme und Flüchtigkeitsfehler im Unterricht aus. Es ließe sich annehmen, dass diese Schüler die jeweiligen themengeleiteten Vokabeln durchaus nach Beendigung der Einheit abgespeichert hatten, aber ein Abruf während des 1. Tests, im Gegensatz zum Abschlusstest, durch mangelnde Konzentration, Demotivation oder Unsicherheit nicht möglich war.²²⁷ Daneben ist es auch denkbar, dass diese Kinder die Wörter im Laufe der Zeit in anderen Zusammenhängen unbewusst oder beiläufig wahrgenommen haben und sie daher im Abschlusstest anführen konnten. Durch die mediale Umwelt sind Kinder heute einem großen englischsprachigen Input ausgesetzt, aus denen sie Informationen aufnehmen und verarbeiten. Als Beispiel wären hier zahlreiche Computerspiele zu nennen, die eine Vielzahl von englischen Begriffen vorweisen, aber auch Musikvideos und das Internet, zu welchem viele Kinder heute einen selbstverständlichen Zugang haben.²²⁸

²²⁶ Schwächere Schüler bauen oft Ängste vor weiteren Misserfolgen auf, so dass sie durch Zurückhaltung oder übertriebenes Verhalten (Störung als Ablenkung) im Unterricht auffallen können. Auch können häufige Misserfolge zu einem niedrigen Selbstwertgefühl und Demotivation führen (siehe dazu Zielinski 1995 und Seligman 2000.)

²²⁷ Dazu auch unter Punkt 3.2.2

²²⁸ Die Psychologie spricht in diesem Zusammenhang vom impliziten und inzidentellen Lernen. Siehe dazu z.B. Koch (2002) und Anderson (2001).

Betrachtet man das Ergebnis hinsichtlich der Einheiten 2 und 5 (ohne Song/Rap) so fällt auf, dass dort die meisten Wörter („squirrels“, „snowflakes“ und „(to) sled“) nicht mehr von genauso vielen Kindern wie beim 1. Test korrekt übertragen werden konnten. Diese Fehler wurden ebenfalls von Schülern des niedrigen Leistungsniveaus gemacht. Die Beobachtung könnte die bereits oben angeführte Vermutung stützen, dass vor allem schwächere Schüler hinsichtlich der Behaltensleistung von einem Song- und Rapeinsatz profitieren, da sie, bis auf das oben erwähnte „passengers“, alle anderen Vokabeln korrekt ins Deutsche übersetzen konnten. Die Kinder aus dem hohen und mittleren LN (bis auf eine Ausnahme) waren auch beim Abschlusstest in der Lage, die englischen Wörter richtig zu übertragen, was auf eine langfristige Speicherung der themengeleiteten Vokabeln unabhängig von einer Erarbeitung mit, bzw. ohne Song/Rap hindeutet.

6.1.2 Gruppe B

Thema der Einheit	Anzahl der Schüler	Anzahl der Vokabeln im Test	Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten (in %)
1. Traffic	19	10	93%
2. Autumn (Rap)	18	10	92%
3. Halloween	18	8	94%
4. Winter (Rap)	15	8	92%
5. Christmas	18	9	81%
6. Detectives & Secrets (Song)	17	10	83%

Tabelle 6.5: Ergebnisse der Übersetzungstests von Gruppe B in Prozent

Thema der Einheit	hoch	mittel	niedrig
1. Traffic	97%	90%	80%
2. Autumn (Rap)	96%	92%	87%
3. Halloween	98%	98%	79%
4. Winter (Rap)	96%	93%	89%
5. Christmas	86%	81%	74%
6. Detectives & Secrets (Song)	86%	84%	80%

Tabelle 6.6: Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten in Prozent bezogen auf das Leistungsniveau

Wie Tabelle 6.5 zeigt, konnten die Schüler in Gruppe B in den Tests nach einer musikalisch-gestützten Erarbeitung (Einheiten 2, 4 und 6) sehr hohe Ergebnisse hinsichtlich der Übersetzung von themengeleiteten Vokabeln erreichen. Die Werte liegen hierbei durchschnittlich zwischen 83% und 92% richtiger Antworten. Bei weiterer Betrachtung fällt auf, dass sich die Resultate in den Tests nach Einheiten ohne Song- und Rapeinsatz nicht wesentlich von den anderen unterscheiden. Demnach lässt sich kein Vorteil durch Songs und Raps bezüglich der Speicherung von themengeleiteten Vokabeln feststellen. Die differenziertere Betrachtung der Ergebnisse hinsichtlich des Leistungsniveaus (Tabelle 6.6 und Abbildung 6.2) zeigt deutlich, dass die Kinder des hohen und mittleren LN in allen Testergebnissen, unabhängig von einem zusätzlichen Song- und Rapeinsatz bei der Erarbeitung, hohe Ergebnisse erzielten. Allerdings erreichte keiner dieser Schüler 100% korrekte Antworten, so dass vereinzelt Fehler bei der Übersetzung registriert werden konnten. Es lässt sich festhalten, dass die Schüler des hohen und mittleren Leistungsniveaus durchaus von einem ganzheitlichen Unterricht

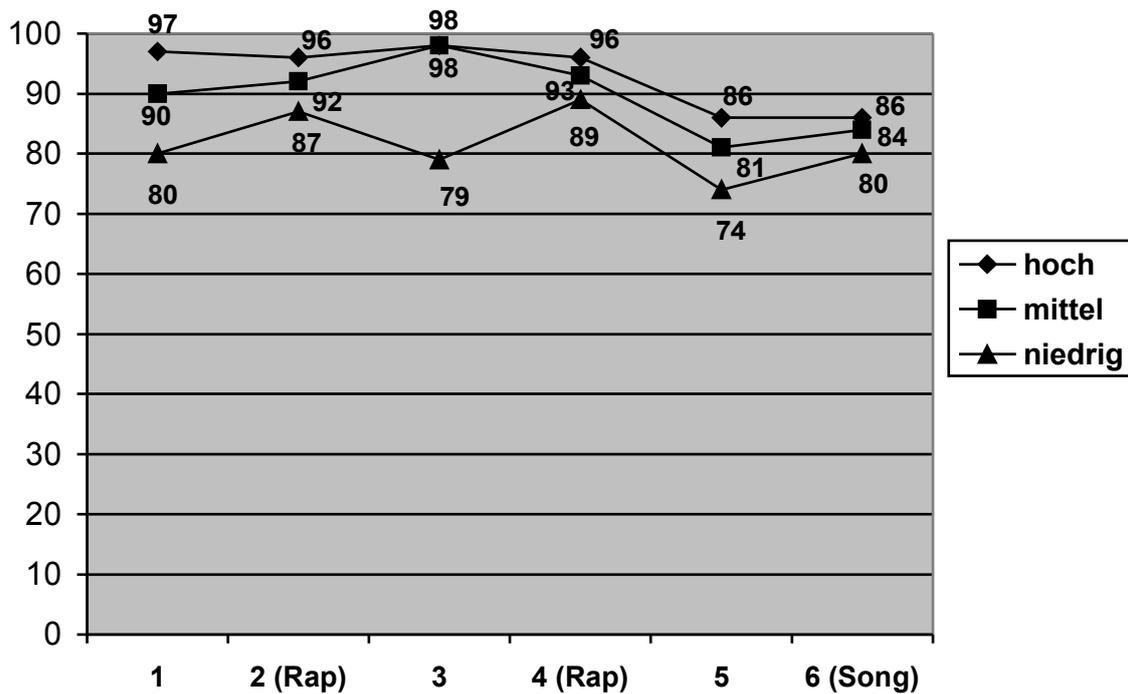


Abbildung 6.2: Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten in Prozent bezogen auf das LN

profitierten, der Einsatz von Songs oder Raps aber nicht zu einer besseren Behaltensleistung der themengeleiteten Vokabeln führte. Kritisch soll an dieser Stelle abermals angemerkt werden, dass es sich hinsichtlich dieser Werte auch um eine Verzerrung (Artefakt) handeln kann. So könnten die hohen Prozentangaben darauf hinweisen, dass die „Testitems“ (themengeleiteten Vokabeln) generell zu leicht für die leistungsstärkeren Lerner sind. Die Resultate der Kinder aus dem niedrigen Leistungsniveau sprechen für eine positive Wirkung der Rap gestützten Erarbeitung auf die Behaltensleistung. So erreichen diese Schüler die höchsten Ergebnisse in den Tests nach den Einheiten 2 und 4, in denen Raps eingesetzt wurden. Da die Ergebnisse sich aber nur um wenige Prozentpunkte von den anderen unterscheiden, kann hierbei lediglich von einer Tendenz gesprochen werden. Auch besteht bei einer derart geringen Stichprobengröße das Problem, dass bereits 1-2 Antworten zu deutlichen Unterschieden in den Prozentangaben führen können. Weitere Forschungen wären zur Verifizierung notwendig.

Auffällig ist bei näherer Betrachtung auch, dass der Einsatz des Songs (Einheit 6), im Gegensatz zum Rap, nicht zu einer Verbesserung der Behaltensleistung führte. Resümierend lässt sich demnach festhalten, dass die Kinder des hohen und mittleren LN der Gruppe B, unabhängig von einem Song-, bzw. Rapeinsatz, hohe Ergebnisse in den Tests erzielten. Bei den schwächeren Lernern lassen sich aber Tendenzen feststellen, die

vor allem für eine positive Wirkung von Raps auf die Speicherung der themengeleiteten Vokabeln sprechen.

Wie bereits oben erwähnt, zeigen die Ergebnisse nach den Einheiten zum Thema „Christmas“ (kein Song/Rap) und „Detectives&Secrets“ (Song) Auffälligkeiten in ihren Ergebnissen. Konnten die Schüler, wie in Tabelle 6.5 abzulesen, in den Tests 1-3 durchschnittlich noch Ergebnisse um die 90% erreichen, fielen sie in den beiden letzten Testergebnissen teilweise mehr als 10% ab. Das betraf ebenso Schüler des hohen und mittleren LN, wie man in Tabelle 6.6 ablesen kann. Bei näherer Betrachtung der Testauswertung zur Einheit „Christmas“ (siehe Anhang) fällt auf, dass es den Kindern vor allem Schwierigkeiten bereitete, die Verben „(to) ride“ und „(to) pull“ zu übersetzen. Ebenso erzielten nur acht Schüler richtige Antworten bei der Übertragung des Adjektives „little“ ins Deutsche. Da zur Semantisierung der Wörter kein TPR eingesetzt wurde, sondern lediglich Bilder und Übersetzungen, scheint dadurch vor allem bei Verben der Bewegung keine ausreichende Bedeutungsvermittlung stattgefunden zu haben. Auffällig ist bei Betrachtung der einzelnen Schülertests auch, dass einige Kinder des hohen und mittleren LN unterschiedliche Übersetzungen zum Wort „ride“ anführten, wie „reiten“, „fliegen“ und „fahren“. Da das Wort „ride“ in unterschiedlichen Kontexten dargeboten wurde, „He [Father Christmas] likes to ride his sleigh“ aus der Geschichte und „The boy rides a sleigh“ in Verbindung mit einer Bildkarte, ist anzunehmen, dass manche Kinder die Bedeutung mit Bezug auf die Geschichte (Lesen - Hören) und einige mit Bezug auf das Bild (Sehen - Hören) erschlossen haben. Das gilt auch für das oben angeführte Verb „(to) pull“, was mehrmals mit „platzen“ übersetzt wurde. Der Bezug auf die verwendete Bildkarte ist hierbei deutlich, da sie einen knallenden, platzenden „Christmas Cracker“ zeigt. „Fehler“ wurden allerdings vor allem durch Auslassungen gemacht, so dass eine erfolgreiche Speicherung bei vielen Kindern scheinbar gar nicht erst stattgefunden hat. Eine Schülerin des hohen LN stellte aus dem Kontext „He [Father Christmas] likes to ride his sleigh“ einen falschen Bezug her und übersetzte das Verb mit „mag“. Das Verb „(to) pull“ wurde hauptsächlich von Kindern des niedrigen Leistungsniveaus falsch übersetzt. Schüler des hohen und mittleren LN übersetzten dieses in vielfältiger Art, was auf unterschiedliche Assoziationen hinweist. So wurde es beispielsweise mit „ziehen, platzen, knallen“ und „öffnen“ übertragen, was sich aus dem Kontext der bildlichen Darstellung ableiten lässt. An dieser Stelle lässt sich resümieren, dass es vor allem den Kindern des niedrigen LN Probleme bereitete, Verben und Adjektive zu speichern und in den Tests anzuführen. Konkrete Nomen fielen ihnen dabei wesentlich leichter.

Auch im Forschungstagebuch ist dazu von der forschenden Lehrkraft am 5.12.2005 festgehalten worden:

Bei der heutigen Wiederholung der eingeführten, themengeleiteten Vokabeln musste ich wieder einmal feststellen, dass die konkreten Nomen einigermaßen sicher zur Verfügung stehen oder erschlossen werden konnten. Probleme machten aber die Verben „ride, ring, pull“. Ich denke, ohne Mimik, Gestik, Bewegungen ist das nicht möglich. Erst, wenn die Kinder diese Handlungen auch wirklich ausführen, erschließen sie die Bedeutung.

Ähnlich schien es sich mit dem Adjektiv „little“ verhalten zu haben. Die Lehrkraft benutzte zur Einführung des Wortes ein Bild mit einer kleinen Glocke in Verbindung mit dem Satz „It’s a little bell.“ Durch ein weiteres Bild mit einer größeren Glocke sollte vor allem der Größenunterschied herausgestellt werden: „This is a little bell and this is a big bell.“ Dazu wurden die entsprechenden Flashcards gezeigt. Ebenso tauchte dieser Inhalt in späteren Übersetzungsübungen des Storytextes wiederholt auf. Im Test konnten trotzdem zehn Schüler (aus allen Leistungsniveaus) das Adjektiv „little“ nicht übersetzen und ließen eine Lücke. Daher ist anzunehmen, dass die Semantisierung des Wortes nicht ausreichend war. Eine mögliche Erklärung könnte die Verbindung der Wörter little bell und der Einsatz des Bildes sein, welche den Fokus bei den Schülern hauptsächlich auf das konkrete Nomen „bell“ gelenkt hat. Einen Hinweis darauf könnten die Antworten von zwei Schülern aus dem hohen, bzw. mittleren LN geben, die anstelle des Adjektives „klein“, das Nomen „Glocke“ angeführt haben.

Um einer möglichen Problematik der Speicherung von Verben und Adjektiven nachzugehen, wurde von der forschenden Lehrkraft nach Auswertung des 5. Tests entschieden, auch nach der letzten Einheit bewusst Verben und Adjektive in den Test aufzunehmen. Bei der Auswertung zeigte sich, dass trotz des Songeinsatzes auch hier die meisten falschen Antworten gegeben wurden. Zwar betraf diese wieder vornehmlich die Kinder des niedrigen LN, aber auch einige Schüler des mittleren und hohen Leistungsniveaus konnten die Wörter „strange“, „(to) wear“, „(to) solve“ und „(to) take a picture“ nicht korrekt übertragen. Der Einsatz des Songs schien darauf also keinen positiven Einfluss zu nehmen. Auch reichten die bildlichen Darstellungen nicht aus, um die Verben zu semantisieren. Es ist daher anzunehmen, dass die Semantisierung der angeführten Verben und Adjektive schon während des Unterrichts nicht in ausreichender Form stattgefunden hat. Zusätzlich muss angeführt werden, dass aus schulorganisatorischen Gründen für diese Einheit nur drei Unterrichtsstunden veranschlagt werden konnten. Durch die Komplexität des Songs (Strophenanzahl, Länge), im Vergleich zum Aufbau der Raps, stand für eine zufrieden stellende Einübung nicht genügend Zeit zur Verfügung. Folgende Hinweise aus dem Forschungstagebuch stützen die oben angeführten Aussagen:

16.1.2006

Die Vokabeln waren merklich schwerer als diejenigen aus den vorherigen Einheiten. Das zeigte sich auch bei den Ausspracheproblemen wie ich sie beim Chorsprechen wahrgenommen hatte. Auch die stärkeren Schüler hatten Schwierigkeiten mit „magnifying glass“, „binoculars“, und „strange“. Die Reaktion auf den Song fiel eher verhalten aus. Ich konnte einige Schüler sehen wie sie mitwippten, gesungen hat keiner beim Refrain oder die Lippen bewegt. Die Übersetzung des Liedtextes ins Deutsche hat einigermaßen geklappt. Trotzdem, dieser Song ist weitaus komplizierter als die Raps. Ich habe das Gefühl, dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die Musik lenken, aber nicht auf den Text dazu. Bei den kurzen Raptexten geschah das meist gleichzeitig. Auch die Verben sind schlecht darzustellen. Sie müssen eher aus der Übersetzung oder dem Kontext erschlossen werden („solve a mystery, take a picture“).

23.1.2006

Problematisch ist weiterhin die Darstellung der Verben und Adjektive durch Bilder. Es geht nur in Verbindung mit meiner Erklärung oder mit den deutschen Entsprechungen. Das ist ganz sicher ein Schwachpunkt! Die konkreten Nomen klappen hingegen gut und lassen sich prima darstellen.

30.1.2006

Ich habe heute erfahren, dass nächste Woche eine schulische Veranstaltung den Montag blockiert und kein Unterricht stattfindet. Das wirft meinen Plan durcheinander, so dass ich schon morgen meinen Test schreiben muss. Ich muss bei der Auswertung berücksichtigen, dass ich nur drei Wochen Zeit hatte für diese Einheit.

Insgesamt haben wir heute den Song zweimal zur Aufnahme und einmal zum Playback gesungen. Ein paar Kinder konnten schon laut den Refrain singen. Durch die langen Strophen (Metrik!) kam niemand fehlerfrei.

Zusätzlich lässt sich festhalten, dass die Kinder dieser Gruppe, wie unter 7.5.1 dargestellt, vorwiegend Raps präferieren. Demnach könnte der Einsatz des Songs nicht die motivierende Wirkung auf die Schüler gehabt haben wie zuvor die beiden Raps, was, neben den bereits genannten Gründen, einen Lernerfolg zusätzlich erschwerte.

23.10.2006

Die Motivation war beim Singen des Liedes nicht sonderlich hoch.

30.1.2006

Das Lied kommt mäßig an, ist wohl für das Sprachenlernen zu schwer!!!

Die Motivation schien hingegen bei einem Rapsinsatz deutlich höher gewesen zu sein:

12.9.2005

Als ich die CD einlegte, merkte ich sofort, dass der Rap die Schüler sehr ansprach. Allerdings fiel mir auf, dass besonders die Jungen (vor allem die 'coolen' Jungs) es richtig genossen. Sie untermalten den Rap mit übertriebenen Rapper-Gesten, indem sie die Arme auf und ab bewegten. Die Mädchen waren da zurückhaltender. Dafür sangen viele von ihnen den Refrain schon mit.

7.11.2005

Dass der Rap motiviert hat, konnte ich auch nach Beendigung der Stunde hören: 4-6 Schüler summten und sangen Teile des Raps beim Verlassen des Klassenraumes.

Allerdings konnte auch beobachtet werden, dass zu häufiges Wiederholen eines Raps (und auch Songs) zu einer Überfrachtung und damit Demotivation führen kann. Es scheint daher ratsam, die Reaktionen der Rezipienten genau wahrzunehmen und diese nicht zu überfordern. Folgender Hinweis aus dem Forschungstagebuch lässt sich darauf beziehen:

14.11.2005

Nachdem wir das Playback dreimal gehört hatten, nahm ich erstes Stöhnen war. Vor allem einige Mädchen konnten den Rap jetzt nicht mehr hören. „Nicht schon wieder. . .“ äußerte sich Anja. Mir ging es ähnlich. Wiederholungen können bei so kurzen Liedern nerven.

Abschlusstest

Vokabeln	1. Ergebnis	Abschlusstest	Anzahl Schüler	LN
06.09.2005				
1. car	100%	100%		
2. van ²²⁹				
3. passengers	100%	100%		
4. bus driver	100%	100%		
27.09.2005				
5. squirrels	94%	94%		
6. autumn	<i>100%</i>	<i>94%</i>	<i>1</i>	<i>hoch</i>
7. leaves	67%	83%	3	2 mittel/ 1 niedrig
01.11.2005				
8. witch	100%	100%		
9. broomstick	94%	100%	1	niedrig
10. (to) crack	94%	94%		
11. cauldron	89%	100%	2	1 mittel/1 niedrig
22.11.2005				
12. snowflakes	100%	100%		
13. winter fun	<i>100%</i>	<i>93%</i>	<i>1</i>	<i>niedrig</i>
14. (to) tickle	93%	100%	1	mittel
15. (to) sled	<i>93%</i>	<i>72%</i>	<i>4</i>	<i>1 h./ 2 m./ 1 niedrig</i>
13.12.2005				
16. sleigh	<i>100%</i>	<i>39%</i>	<i>7</i>	<i>1 h./2 m./4 niedrig</i>
17. (to) eat	89%	89%		
18. stocking	89%	89%		
Durchschnitt	89%	85%		

Tabelle 6.7: Ergebnisse des Abschlusstests - Gruppe B

Vergleicht man den Durchschnittswert der ersten Tests mit dem des Abschlusstests, so fällt auf, dass sich der Wert um wenige Prozentpunkte verringert hat. Demnach konnten im Abschlusstest nicht mehr alle Vokabeln von den Kindern angeführt werden, so dass punktuell ein Vergessen eingetreten sein könnte.

Die genauere Betrachtung der Ergebnisse zeigt auch hier, dass a) einige Wörter von Schülern nicht mehr korrekt ins Deutsche übertragen wurden (kursiv) und b) sie einige themengeleitete Vokabeln richtig anführten, obwohl dies im ersten Test nicht der Fall war (fett gedruckt).

Die konkreten Nomen aus der 1. Einheit zum Thema „Traffic“ konnten nach sechs Monaten Abstand von allen Schülern korrekt übersetzt werden. Auch die weiteren Nomen,

²²⁹ Das Wort „van“ wurde nicht mitgewertet, da es im Test von einem Schüler vorgesagt wurde.

welche lediglich in Einzelfällen (siehe dazu unter 6.1.2) nicht mehr angeführt werden konnten, bereiteten den Kindern keine Schwierigkeiten. Ebenso wie in Gruppe A wurden in diesem Abschlusstest mehrere Vokabeln von Schülern korrekt übersetzt, obwohl es ihnen im jeweils ersten Testdurchgang nicht möglich war. Ins Auge sticht hierbei das Wort „leaves“, welches drei Kinder übertragen konnten, die dazu vorher nicht in der Lage waren. Als mögliche Erklärungen gelten, wie unter 6.1.1 bereits für Gruppe A erwähnt, ein implizites und inzidentelles Lernen oder eine Blockade im ersten Test, welche einen Abruf nicht möglich machte, obwohl das jeweilige Wort abgespeichert wurde. Die erneute Präsentation der Vokabel in ihrem aus dem Unterricht bekannten Kontext (Story- oder Raptext) hat schließlich doch zu einem erfolgreichen Abruf geführt, insbesondere bei Schülern des niedrigen und mittleren Leistungsniveaus. Die Kinder des hohen LN können die themengeleiteten Vokabeln, bis auf einen Schüler beim Wort „autumn“, korrekt anführen.

Die Vokabeln „(to) sled“ und „sleigh“ konnten in dieser Gruppe von auffällig vielen Kindern nicht richtig übertragen werden. Vier Schüler hatten demnach Schwierigkeiten mit dem Verb und sogar sieben mit dem Nomen. Von diesen 11 Kindern sind über die Hälfte dem niedrigen, vier dem mittleren und nur ein Kind dem hohen Leistungsniveau zuzuordnen. Betrachtet man die im Abschlusstest verfassten Antworten genauer, so fällt auf, dass die vier Kinder das Verb „(to) sled“ mit dem Nomen „Schlitten“ übersetzt haben. Weiter wurde das Nomen „sleigh“ viermal mit „Schlitten fahren“ oder „schlittern“ ins Deutsche übertragen. So haben viele Schüler augenscheinlich das Nomen mit dem Verb verwechselt, was zum einen durch die Klangähnlichkeit und zum anderen mit dem emotionalen Zustand vieler Kinder beim Test zusammenhängen könnte. So wurde von der Lehrkraft im Forschungstagebuch notiert:

6.2.2006

Heute habe ich den Abschlusstest geschrieben. Mir ist aufgefallen, dass ich in der Gruppe B viel Aufregung spüren konnte. Warum weiß ich nicht?! Jedenfalls wurde viel nachgefragt und ich musste eine Menge Wörter wiederholen.

In den Einheiten 2 und 4 wurde die ganzheitliche Erarbeitung mit Raps unterstützt. Trotzdem fällt auf, dass hier die meisten Vokabeln nicht mehr von derselben Anzahl der Schüler angeführt werden konnten, wie es noch in den ersten Tests der Fall war. Es ist daher anzunehmen, dass diese über den Zeitraum von 3-5 Monaten vergessen wurden. Da die Lehrkraft diese im jeweiligen Kontext der Erarbeitung präsentierte, scheint der behaltensfördernde Einfluss der beiden Raps keine, bzw. nur eine geringe Wirkung auf die Kinder des hohen und mittleren Leistungsniveaus gehabt zu haben, denn die Auswertung zeigt, dass hier vor allem Schüler aus diesen LNs Schwierigkeiten

vorweisen. Lediglich ein Lerner aus dem niedrigen LN konnte das Wort „winter fun“ (mit Rap) nicht mehr anführen, wohingegen vier Kinder des niedrigen LN mit dem Nomen „sleigh“ Probleme zeigten. Diese Feststellung kann tendenziell die Annahme unterstreichen, dass Kinder mit hohem und teilweise auch mittlerem Leistungsniveau weniger von einem Rapeinsatz profitieren als Schüler des niedrigen LN.

Die Gruppen A und B im Vergleich

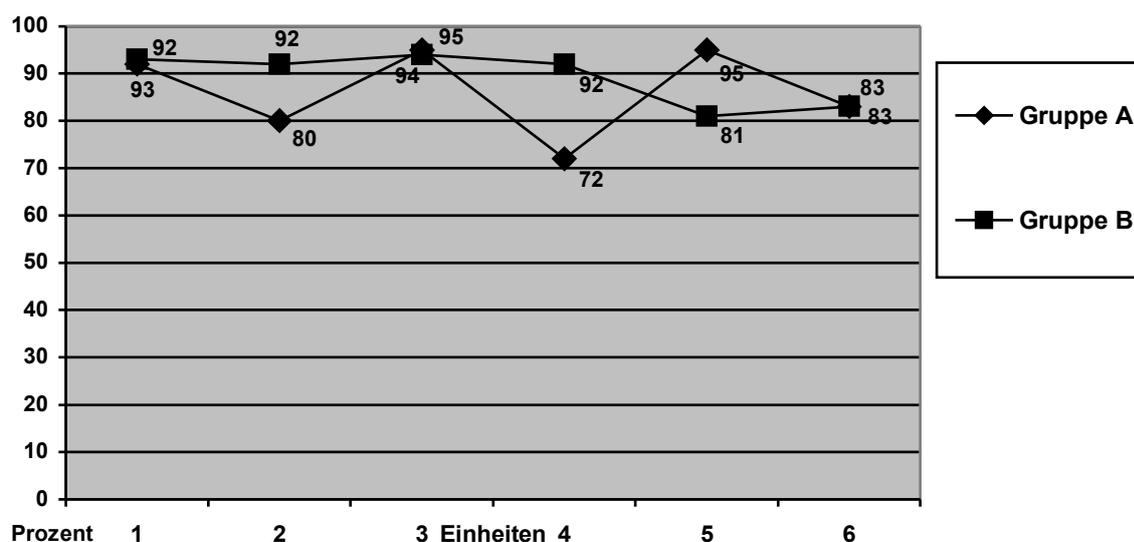


Abbildung 6.3: Die Testergebnisse von Gruppe A und B im Vergleich

Wie in Abbildung 6.3 zu sehen, reagieren die Schüler der Gruppe A stärker auf einen Song,- bzw. Rapeinsatz bei der ganzheitlichen Erarbeitung themengeleiteter Vokabeln. Die Behaltensleistung (richtige Antworten im Test) steigt deutlich in den Tests an, welche nach Einheiten mit Song-, oder Rapeinsatz geschrieben wurden (für Gruppe A: Einheiten 1, 3 und 5). In den Werten der Gruppe B sind diese deutlichen Veränderungen nicht zu erkennen. Eine Korrelation zwischen einem Song/Rapeinsatz und besseren Testleistungen kann nicht ausgemacht werden. Eine Ausnahme bildet dabei der 5. Test (Christmas), in dem die Schüler der Gruppe A einen deutlich höheren Wert gegenüber Gruppe B vorweisen können. Dieser Effekt lässt sich durchaus mit dem Rapeinsatz in Gruppe A erklären, da dieser zu einer hohen Motivation und Lernleistung bei den schwächeren Lernern geführt hat (siehe unter 6.1.1). Wie oben erwähnt, bereiteten vor allem die Vokabeln „little“, „(to) pull“, „(to) ride“ den Kindern in Gruppe B Schwierigkeiten, wohingegen diese Wörter in Gruppe A kaum Probleme machten. Es ist anzunehmen, dass diese durch den hohen Wiederholungsfaktor im Rap und durch

das rhythmisch-melodische Sprechen besser gespeichert werden konnten als durch den Storytext, der in Gruppe B eingesetzt wurde. Dass eine häufige Wiederholung von Lerninhalten in motivierender Form zu hohen Lernleistungen führen kann, belegen Forschungen aus der Kognitionspsychologie.²³⁰ Des Weiteren wurde der Rap begeistert von den Kindern in Gruppe A angenommen. Es kann hinsichtlich der Wortarten festgehalten werden, dass in beiden Gruppen bei der Übersetzung der Nomen am wenigsten Fehler gemacht wurden. Verglichen dazu bereiteten vor allem Verben der Bewegung und Adjektive Probleme. Es ist daher anzunehmen, dass sich viele Verben der Bewegung ohne den Einsatz von TPR, also dem körperlichen Ausführen der damit verbundenen Handlung, schlechter abspeichern ließen.²³¹ Bei Fehlern in den Tests handelt es sich hauptsächlich um Auslassungen, was als keine Angabe (k.A) gekennzeichnet wurde. Nur in wenigen Fällen konnten falsche Nennungen registriert werden wie z.B. beim Verb „(to) sled“ oder in Einzelfällen bei „outside“, was einige Kinder aus beiden Gruppen mit „außenzeit“ übersetzten.²³²

Wie bereits unter 6.1.1 und 6.1.2 dargelegt, konnte bei näherer Betrachtung der Einzeltests festgestellt werden, dass vor allem Schüler des niedrigen Leistungsniveaus von einem Song- und Rapeinsatz profitierten. Dieser Effekt ist vor allem in Gruppe A zu erkennen und tendenziell, allerdings in deutlich schwächerer Form, auch in Gruppe B. Kinder des mittleren und vor allem hohen Leistungsniveaus erreichten unabhängig von einem Song/Rapeinsatz hohe Ergebnisse in den Tests. Mehrere Faktoren lassen sich zur Erklärung heranziehen. Zum einen sind die Gruppen in Bezug auf die Verteilung der Leistungsniveaus different. So befinden sich in Gruppe A mehr Kinder aus dem niedrigen und weniger aus dem hohen LN. Diese Gruppe kann daher als leistungsschwächer eingestuft werden. Zu anderen existieren klare Differenzen hinsichtlich der Lernpräferenzen im Englischunterricht. Während der überwiegende Teil der Gruppe A das „Liedersingen“ und „Englischsprechen“ bevorzugt, liegen die Vorlieben in Gruppe B in verteilterer Form vor. Neben dem Singen sind es hier vor allem das „Bildermalen“ und „Spiele spielen“ (siehe unter 5.5.1). Weiter könnte auch die unterrichtliche Prägung durch Musik eine Rolle bei der Wirkung von Songs und Raps im Englischunterricht spielen. So haben sich die Schüler der Gruppe A schon in den vorherigen Schuljahren intensiv im Musikunterricht bei der forschenden Lehrkraft (ausgebildeter Musik- und

²³⁰ Siehe hier z.B. unter 3.2 und 3.2.2.

²³¹ Siehe zur Wirkung von Action Songs bei Bergner (2006).

²³² Grund ist hier die Klangähnlichkeit von „side“ und „Zeit“, die zur fehlerhaften Ableitung führte. In einem weiteren Fall übersetzte ein Lerner der Gruppe A das Wort „naughty“ mit „Dieb“, was auf eine fehlerhafte Assoziation schließen lässt, da im Unterricht (Einheit 6) von einem „naughty boy“ gesprochen wurde. Vermutlich wurde die Vokabel nicht tiefgehend genug abgespeichert, was zu dieser Verknüpfung führte. Ein Dieb kann durchaus als ein böser/frecher Mensch betrachtet werden.

Englischlehrer) mit dem Singen auseinandergesetzt, während in Gruppe B Musik in eingeschränkter Form fachfremd unterrichtet wurde.²³³

Generell konnte beobachtet werden, dass einige themengeleitete Vokabeln unabhängig von deren Erarbeitungsform durch ihre Ähnlichkeit und Schreibweise mit der deutschen Entsprechung relativ schnell von Schülern des hohen und mittleren LN erschlossen werden konnten. Hier sind Wörter wie „bus, ground, passengers“ und „wind“ zu nennen.

In Beobachtungen zur Aussprache der Kinder stellte die forschende Lehrkraft fest, dass vor allem in Einheiten mit Song- und Rapeinsatz lernschwächere Schüler weniger Probleme vorwiesen. Allerdings konnte dies nur direkt nach dem Singen oder Rappen wahrgenommen werden. Meistens waren diese Schwierigkeiten nach einer Woche wieder zu beobachten. Die kurzzeitige Besserung wurde auch des Öfteren durch Eintragungen in das Forschungstagebuch festgehalten:

Eintrag vom 05.09.2005; Gruppe A

Thema: Traffic, Song „The Wheels go round and round“

Zweimal haben wir den Liedtext gelesen und die vorherigen Ausspracheprobleme waren nicht mehr wahrzunehmen (jedenfalls nicht im Chor!). Liegt das am Singen????

Eintrag vom 17.10.2005; Gruppe A

Thema: Halloween, Rap: Halloween-Rap

Ich muss noch festhalten, dass die Vokabel „cauldron“ vielen Schülern Schwierigkeiten mit der Aussprache bereitete genau wie in Gruppe B. Es scheint vor allem durch den lang gezogenen „au“- Laut schwierig für die jungen Lerner zu sein. Auffällig war allerdings auch, dass nach dem Rappen diese Probleme um einiges besser waren. Maik, der vorher mit der Aussprache kämpfte, sprach es flüssig und mit guter Betonung. Auch beim Chorsprechen klang es runder.

Eintrag vom 12.12.2005; Gruppe A

Thema: Christmas, Rap: Father Xmas

Die Aussprache ist merklich besser als in der Gruppe B (ich habe aber nicht alle Schüler einzeln gehört!).

Eintrag vom 26.09.2005; Gruppe B

Thema: Autumn, Rap: Ten cheeky squirrels

²³³ In der Psychologie spricht man hier von einem Selbstbezug beim Lernen, der, falls vorhanden, einen behaltensfördernden Effekt vorweisen kann (Pkt. 3.2.3). Vgl. dazu auch den Begriff der Selbstreferentialität unter Pkt. 3.1.1.

Bei Hasan fiel mir auf, dass er heute mit weniger Ausspracheproblemen zu kämpfen hatte. Es fiel ihm bislang schwer, das „ch“ bei „chase“ auszusprechen. Auch verhaspelte er sich bislang bei „squirrels“ mehrfach. Das klappte jetzt viel besser.

Eintrag vom 07.11.2005; Gruppe B

Thema: Winter, Rap: Winter Winter

Beim Vor- und Nachsprechen des Raptextes konnte ich feststellen, dass vor allem 'swirling' und 'tickle my tongue' Probleme bereiteten. Nach mehrmaligem, rhythmischem Sprechen wurde es aber deutlich besser damit. Rhythmus hat wohl einen positiven Einfluss auf die Aussprache.

In zahlreichen didaktischen Veröffentlichungen wird die Verbesserung der Aussprache durch das Singen betont und Songs daher als effektives Unterrichtsmedium propagiert (siehe unter 2.2). Die angeführte Beobachtung hinsichtlich der Ausspracheschulung durch Songs und Raps ist nicht Gegenstand dieser Arbeit und soll daher nicht weiter verfolgt werden. Doch scheint eine empirische unterrichtliche Forschung bezüglich dieser Fragestellung lohnend für weitere Untersuchungen. Vor allem für den Einfluss des betont-rhythmischen Sprechens (wie beim Rappen) zur Verbesserung der Aussprache gibt es bislang wenig aussagekräftige Studien. Auch hier scheinen eine Vielzahl von Annahmen über Wirkung von Songs zu existieren, da diesbezüglich bereits seit mehreren Jahren fachdidaktische Veröffentlichungen vorliegen.²³⁴ Trotzdem fehlen unterrichtsnaher Untersuchungen mit einem differenzierten Blick auf heterogene Lerngruppen und individuelles Lernverhalten.

²³⁴ Z.B. Fischer, A. (1999): Es fliegt ein Vogel ganz allein. Lieder, Reime, Rhythmen für einen „Unterricht mit Hand und Fuß“. Nancy: Goethe-Institut. Fischer, A. (1999): Sowieso - RAPS. Nancy: Goethe-Institut.

6.2 Einzelfallstudien

Wie die bisher dargestellten Ergebnisse zeigen konnten, profitieren vor allem schwächere Lerner von einem ganzheitlichen Englischunterricht mit Song,- bzw. Rapeinsatz. Auch unterscheiden sich die Gruppen A und B in Hinblick auf die Verteilung des Leistungsniveaus und der Lernpräferenzen, was Einfluss auf das Ergebnis zu haben scheint. In den folgenden Einzelfallstudien sollen diese Differenzen berücksichtigt und zur Erklärung möglicher individueller Unterschiede herangezogen werden. Resultate der Einzeltests, die Daten der Fragebögen (Lernpräferenzen und musikalische Vorlieben) und zusätzlich die Auswertung eines Transfertests (siehe unter 5.3.4) werden dafür als Parameter hinzugezogen. Einzelfälle sind jeweils drei Schüler aus den beiden Gruppen, die sich den jeweiligen Leistungsniveaus zuordnen lassen. Ein besonderer Fokus wird schließlich auf zwei Integrationsschüler gelegt, die sich durch eine Lernschwäche und eine sozial-emotionale Störung charakterisieren. Damit richtet die Studie ihren Fokus auf den individuellen Lerner und tritt aus dem Feld der gesamten Klassensituation und deren ermittelten Daten heraus. Dieser Aspekt der Lehrerforschung macht es möglich, Lernverhalten im Detail und damit den Einzelfall im Kontext des institutionellen Unterrichts zu betrachten.

6.2.1 Schüler der Gruppe A

Lara (hohes Leistungsniveau)

Lara ist eine interessierte und strebsame Schülerin mit konstant guten und sehr guten Leistungen in allen Unterrichtsfächern. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist sie 10 Jahre alt. Ihre Muttersprache ist deutsch. Großes Interesse zeigt Lara im musischen Bereich. Im Englischunterricht kann sie vieles verstehen und zeichnet sich durch eine gute Auffassungsgabe und Aussprache aus. In den Kompetenzen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben kann sie durchweg stabile Leistungen zeigen. Ihr Verhalten ist unauffällig und von Freundlichkeit gegenüber ihren Mitschülern und Lehrkräften geprägt. Lara wird im nächsten Schuljahr ein Gymnasium besuchen.

Wie durch den Fragebogen ermittelt werden konnte, hört die Schülerin am liebsten Deutsche Rock- und Poplieder. Im Englischunterricht präferiert sie besonders das Liedersingen und Spielespielen.

Wie in Tabelle 6.8 (fett: mit Song oder Rap) zu sehen ist, konnte Lara sehr gute Resultate in den Einzeltests erzielen. In Tests nach Einheiten mit Song-, oder Rapeinsatz

Thema der Einheit	Richtige Antworten	Fehler
1. Traffic (Song)	10 von 10 (100%)	-
2. Autumn	9 von 10 (90%)	(to) fall (k.A.)
3. Halloween (Rap)	8 von 8 (100%)	-
4. Winter	7 von 9 (78%)	pretty, (to) throw (k.A.)
5. Christmas (Rap)	9 von 9 (100%)	-
6. Detectives & Secrets	10 von 10 (100%)	-
7. <i>Abschlusstest</i>	<i>18 von 18 (100%)</i>	-

Tabelle 6.8: Richtige Antworten und Fehler von Lara in den Einzeltests und im Abschlusstest

übersetzte sie alle themengeleiteten Vokabeln korrekt ins Deutsche. Nach den Einheiten 2 und 4 (ohne Song/Rap) war Lara nicht in der Lage, alle Wörter richtig zu übertragen. Es bereiteten ihr vor allem die Verben „(to) fall“, „(to) throw“ und das Adjektiv „pretty“ Schwierigkeiten, wobei sie die deutschen Entsprechungen nicht angeführt hat. Das ist in der Tabelle mit k. A. (keine Angabe) gekennzeichnet. Trotzdem handelt es sich hierbei nur um einzelne Fehler, so dass sie eine hohe Anzahl richtiger Antworten auch in Tests nach Einheiten ohne Song/Rapeinsatz erreichen konnte. Im 6. Test (ohne Song) überträgt sie beispielsweise alle zehn themengeleiteten Vokabeln korrekt ins Deutsche. Auch im Abschlusstest erzielt sie 100% richtige Antworten, so dass ein Vergessen über einen Zeitraum von sechs Monaten nicht eingesetzt zu haben scheint. Wie unter 6.1.1 bereits angeführt, bereiteten Verben der Bewegung vielen Kindern Probleme bei der Übersetzung Probleme. Auch Lara zeigt hier Auffälligkeiten, was die zuvor gemachte Beobachtung stützt. Es ist anzunehmen, dass die verwendeten ganzheitlichen Methoden für eine Semantisierung und langfristige Speicherung von einigen Verben nicht ausreichten. Empfehlenswert wäre hier das Körperlernen (TPR) gewesen, wodurch über die direkte Ausübung einer Bewegung gelernt wird.²³⁵

²³⁵ Siehe zu TPR und Action Songs z.B. bei Klippel (2000), Bergner (2006) und Asher (2003).

Vokabeln	Test nach Einheit	Transfertest
1. wheels	r	r
2. door	r	r
3. light	r	r
4. drive	r	r
5. van	r	r
6. ground	r	f
7. cheeky	r	r
8. blow	r	r
9. fall	k. A	r
10. witch	r	r
11. cauldron	r	r
12. bubble/ bubbling	r	r
13. hat	r	r
14. snowflakes	r	r
15. fun	r	f
16. lovely	r	k. A
17. outside	r	r
18. Christmas Carols	r	r
19. presents	r	r
20. stockings	r	r
21. sleigh	r	r
22. little	r	r
23. mystery	r	r
24. scar	r	r
25. strange	r	r
26. wear	r	r
27. solve	r	r
28. picture	r	r
29. naughty	r	r
Richtige Antworten	14/14 (100 %)	14/14 (100%)
(mit Song/Rap):		
Richtige Antworten	14/15 (93 %)	12/15 (80%)
(ohne Song/Rap)		

Tabelle 6.9: Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest der Schülerin Lara

Wie in Tabelle 6.9 zu erkennen, konnte Lara die 14 ausgewählten, themengeleiteten Vokabeln in den ersten Tests nach Einheiten mit Song/Rapeinsatz (fett gedruckt) richtig anführen. Die Speicherung und Semantisierung der Vokabeln schien so sicher gewesen zu sein, dass sie auch im Transfertest in der Lage war, diese 14 Wörter in einem neuen, unbekanntem Kontext ohne Fehler zu übersetzen. Im Vergleich dazu erreichte Lara in den ersten Tests nach Einheiten ohne Songs/Raps ein nahezu gleiches Ergebnis. So

schaffte sie es 14 der 15 Wörter fehlerfrei zu übertragen (93%). Lediglich das Verb „(to) fall“ machte ihr Schwierigkeiten. Diese Zahlen sprechen dafür, dass Lara, unabhängig von einem Song-, oder Rapeinsatz, in der Lage war, die themengeleiteten Vokabeln im Rahmen des ganzheitlichen Unterrichts zu semantisieren und langfristig sicher abzuspeichern. Die Resultate des Transfertests schränken diese Annahme allerdings punktuell ein. Hier ist festzustellen, dass Lara nur 12 der 15 Vokabeln, die ohne Song-, bzw. Rapeinsatz erarbeitet wurden, korrekt übersetzen kann. So ist sie nicht mehr in der Lage, die Nomen „ground“ und „fun“ und das Adjektiv „lovely“ ins Deutsche zu übertragen. Es könnte daher angenommen werden, dass diese Wörter nicht ausreichend semantisiert, bzw. abgespeichert wurden, was eine Übersetzung in dem neuen, unbekanntem Kontext unmöglich machte. Auffällig ist, dass das Verb „(to) fall“ von Lara im ersten Test nicht korrekt übersetzt werden konnte, sie aber im Transfertest dazu in der Lage war. Auch hier können als mögliche Gründe mangelnde Konzentration oder Ablenkung im ersten Test angeführt werden.²³⁶ Dafür spricht auch die Ähnlichkeit in Klang und Schrift, die es vielen Kindern erleichterte, diese Vokabel zu erkennen. Ebenso könnte der neue Kontext im Brief (Transfertest), indem von „snowflakes fall to the ground“, anstelle von „leaves“ (erster Test) die Rede ist, dazu geführt haben, dass Lara durch das für sie bekannte Konzept „Schnee - fallen - Himmel“, dieses Verb leichter ableiten konnte.²³⁷ In dieser Verbindung führt die Assoziationskette aber auch dazu, dass „ground“ mit Himmel übersetzt wird. So scheint die Assoziation „snowflakes“ bei Lara stärker zu sein als die Betrachtung einzelner Wörter.

Die Analyse des Videos hinsichtlich der unter 5.3.4 angeführten Auswertungspunkte Geschwindigkeit der Antworten und Mimik/Gestik ergibt, dass die meisten Antworten der Schülerin auffällig schnell und treffsicher abgegeben werden. Sie macht einen konzentrierten Eindruck mit zeitweiser Anspannung. Lediglich an zwei Stellen des Briefes fällt auf, dass sie überlegen muss und dafür einige Sekunden in Anspruch nimmt. Dieser Prozess des Überlegens lässt sich auch in ihrer Mimik und Gestik ablesen. Nach einigen Sekunden ist sie aber in der Lage, richtige Antworten zu geben:

²³⁶ Siehe auch unter 6.1.1 (Abschlusstest).

²³⁷ Siehe dazu Transkription 1 (Lisa) im Anhang.

L.: *She wears a T-Shirt with a picture.*

S.: *Also, sie trägt ein T-Shirt mit einem Bild* [schaut auf ihren Pullover mit dem Bild].

L.: *with a bubbling cauldron on the front.*

S.: *vorne ist ein, also ein* [überlegt etwas, rudert mit dem Arm, der Hand (ca. 6s)] blubbernder Kessel.

L.: *The wheels of the van are blue.*

S.: [überlegt ca. 6s; dreht die Augen nach oben] *Die Räder vom Wagen sind blau.*

Nur zwei der themengeleiteten Vokabeln werden von Lara nicht übersetzt. Das Adjektiv „lovely“ scheint sie fast zu ignorieren oder es als nicht relevant in diesem Kontext einzuschätzen.²³⁸

S.: *Die Kinder singen Weihnachtslieder für den Weihnachtsmann* [kommt schnell; aber keine Übersetzung für 'lovely'].

Das Wort „fun“ bereitet Lara ebenfalls Probleme in diesem Kontext, obwohl sie in den vorherigen Tests, in Verbindung mit „winter fun“, die Vokabel übersetzen konnte. Neben einem Vergessen ist es auch denkbar, dass in diesem Fall die unbekanntere Verbindung „no fun“ klanglich verwirrt hat und das Wort „fun“ nicht eindeutig wahrgenommen werden konnte:

L.: *Without him Christmas is no fun.*

S.: [überlegt 3s] *Weihnachten ist* [kurze Pause, überlegt] *muss ausfallen, oder so?*

L.: *Yes, without him Christmas is no fun* [betont].

S.: [schnell] *also findet nicht statt, oder so* [lacht verschämt; ist unsicher].

Resümierend ist festzuhalten, dass Lara alle Vokabeln, die mit einem Song- und Rapeinsatz erarbeitet wurden, korrekt im Transfertest übersetzen kann. Probleme hat sie mit drei Vokabeln (ground, lovely und fun) aus nicht Song und Rap gestützten Einheiten. Es ist anzunehmen, dass das Singen und Rappen im Englischunterricht mit Laras Präferenzen korrelierte und über die hohe Motivation zu einer optimalen Speicherung der themengeleiteten Vokabeln führte. Doch wie die ebenfalls hohen Ergebnisse der anderen Tests zeigen, scheint Lara nur tendenziell von einem Song- und Rapeinsatz zu profitieren und auch in der Lage zu sein, ohne musikalische Unterstützung die meis-

²³⁸ Siehe dazu zum mentalen Lexikon unter 3.3.1, wo angeführt wird, dass die Aktivierung von Wissen oder Vernetzungen immer auch eine individuelle Bewertung voraussetzt.

ten themengeleiteten Vokabeln tiefgehend zu speichern. Anzumerken ist auch, dass sich der geringe Unterschied zwischen den Ergebnissen auch durch Laras Vorwissen begründen ließe. Gerade lernstarke Schüler haben oftmals ein großes Vorwissen, aus dem sie schöpfen können.

Maik (mittleres Leistungsniveau)

Maik ist ein interessierter Schüler mit überwiegend befriedigenden Leistungen in allen Unterrichtsfächern. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist er 10 Jahre alt. Seine Muttersprache ist deutsch. In den Kompetenzen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben sind seine Leistungen schwankend. So bereiten ihm typische Laute der englischen Sprache (th, v, ch) noch einige Probleme. Trotzdem beteiligt er sich im Unterricht häufig mündlich. Das Nachlesen von einfachen Sätzen beherrscht er nicht immer sicher. Er benötigt einige Wiederholungen bis er einen kurzen englischen Satz fehlerfrei lesen kann. Beim Abschreiben von englischen Wörtern macht er gelegentlich noch Fehler, was auf eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit zurückzuführen ist. Sein Verhalten ist unauffällig und von Freundlichkeit gegenüber seinen Mitschülern und Lehrkräften geprägt. Maik wird im nächsten Schuljahr eine Realschule besuchen.

Wie durch den Fragebogen ermittelt werden konnte, hört Maik am liebsten Deutsche Rock- und Poplieder. Im Englischunterricht präferiert er das Liedersingen, Bildermalen und Englischsprechen.

Thema der Einheit	Richtige Antworten	Fehler
1. Traffic (Song)	9 von 10 (90%)	wheels (k.A.)
2. Autumn	9 von 10 (90%)	(to) chase (k.A.)
3. Halloween (Rap)	8 von 8 (100%)	-
4. Winter	6 von 9 (67%)	(to) swirl, pretty, (to) throw (k.A.)
5. Christmas (Rap)	9 von 9 (100%)	-
6. Detectives & Secrets	9 von 10 (90%)	mystery (mysteriös)
7. Abschlusstest	18 von 18 (100%)	-

Tabelle 6.10: Richtige Antworten und Fehler von Maik in den Einzeltests und im Abschlusstest

Wie die Tabelle 6.10 zeigt, konnte Maik in Tests nach Einheiten mit Song-/Rapeinsatz ein sehr gutes Ergebnis vorlegen. Lediglich bei einem Wort (wheels) im Test nach der ersten Einheit macht er keine Angabe. In den übrigen Tests (ohne Song/Rap) weist er nur Einzelfehler vor, was ebenso für eine hohe Behaltensleistung der themengeleiteten Vokabeln spricht. Auffällig ist allerdings das Ergebnis des 4. Tests, indem er die Verben „(to) swirl“, „(to) throw“ und das Adjektiv „pretty“ nicht anführt. Die Nomen übersetzt er alle korrekt ins Deutsche.²³⁹ So scheint auch er die meisten Schwierigkeiten mit Verben und Adjektiven gehabt zu haben, was sich mit den Feststellungen zur Behaltensleistung von Wortarten unter 6.1.3 deckt. Ob Körperlernen (TPR) bezüglich der Bewegungsverbren zu einer besseren Behaltensleistung bei Maik geführt hätte, muss im Rahmen dieser Untersuchung offen bleiben. Dennoch weisen Studien auf einen positiven Effekt von TPR bei der Aneignung von Wortschatz, vor allem bei Verben der Bewegung, hin.²⁴⁰

Im Abschlusstest kann dieser Schüler 100% richtige Antworten geben, unabhängig von einem Song und Rap gestützten Englischunterricht. Dieses Ergebnis zeigt daher deutlich, dass Maik auch ohne dieses Medium in der Lage ist, durch die angebotenen ganzheitlichen Methoden Wortschatz effektiv zu speichern. Das deckt sich mit den Angaben seines Fragebogens, auf dem er angibt, dass er neben dem Liedersingen auch Bilderma- len und Englischsprechen präferiert, so dass ein ganzheitlich-ausgerichteter Englisch- unterricht für Maik mehrere Motivationsquellen und Lernzugänge bereithält.

²³⁹ Siehe zu Auffälligkeiten der Einheit „Winter“ unter 6.1.1.

²⁴⁰ Siehe Bergner 2006.

Vokabeln	Test nach Einheit	Transfertest
1. wheels	k. A.	f
2. door	r	r
3. light	r	f (Sonne)
4. drive	r	r
5. van	r	r
6. ground	r	r
7. cheeky	r	k. A.
8. blow	r	r
9. fall	r	r
10. witch	r	r
11. cauldron	r	r
12. bubble/ bubbling	r	r
13. hat	r	r
14. snowflakes	r	r
15. fun	r	r
16. lovely	r	r
17. outside	r	f (zurzeit)
18. Christmas Carols	r	r
19. presents	r	r
20. stockings	r	r
21. sleigh	r	r
22. little	r	r
23. mystery	r	r
24. scar	r	r
25. strange	r	r
26. wear	r	r
27. solve	r	f (ich habe einen Fall)
28. picture	r	r
29. naughty	r	r
Richtige Antworten	13/14 (93 %)	12/14 (86%)
(mit Song/Rap):		
Richtige Antworten	15/15 (100 %)	12/15 (80%)
(ohne Song/Rap)		

Tabelle 6.11: Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest des Schülers Maik.

Die Auswertung des Videos in Bezug auf Mimik/Gestik, Geschwindigkeit der Antworten und mögliche Fehler kann folgendermaßen zusammengefasst werden:²⁴¹ Maik macht von Beginn an einen freudigen Eindruck. Er lächelt viel und scheint die Aufgabe ernst zu nehmen. Er hört der Lehrkraft gespannt zu. Weiterhin fällt auf, dass er mit seinen Händen spielt, was von einer gewissen Anspannung zeugen kann. Generell

²⁴¹ Siehe auch Aufzeichnungen zu Maik im Anhang.

antwortet Maik klar und deutlich, allerdings langsamer als Lara. Auch muss die Lehrkraft vor allem in längeren Sätzen Satzteile oder Wörter wiederholen, da er nicht den gesamten Inhalt auf einmal erfassen kann. Es fällt auf, dass Maik in Phasen des Nachdenkens kaum auffällige Mimik und Gestik einsetzt, sondern seinen Blick überwiegend auf den Brief in den Händen der Lehrkraft richtet, wobei der Text nicht einzusehen ist. Gelegentlich kann man auch beobachten, dass er mit den Augen dreht oder in den Raum schaut, wenn er über eine Übersetzung nachdenkt. Unsicherheiten zeigen sich bei Maik verstärkt in Lautäußerungen wie „Äh“ oder „Ehm“, wobei diese nicht in kurzen, sondern in längeren Sätzen auftreten. Wörter, die Maik nicht sofort übersetzen kann, gehen längere Pausen der Überlegung voraus. Das Wort „wheels“ kann von Maik auch in einem neuen Kontext nicht angeführt werden, was darauf schließen lässt, dass es der Schüler nicht erfolgreich abspeichern konnte. Weiter ist er nicht mehr in der Lage, die sechs Monate zurückliegende Vokabel „light“ zu übersetzen. Es kann daher angenommen werden, dass er diese vergessen hat. Aber auch Wörter (ein Verb und zwei Adjektive) aus Einheiten ohne Song/Rap werden bei der Übersetzung des Briefes fehlerhaft wiedergegeben, wie die Transkriptionen der entsprechenden Stellen im Video belegen.

Maik benötigt sekundenlange Pausen beim Nachdenken und kann zum Wort „wheels“ keine Angaben machen:

- L.: *The wheels of the van are blue.*
 M.: [3s] *Der Laster ist blau.*
 L.: *the wheels of the van.*
 M.: [5s, keine Antwort, dreht die Augen]
 L.: *Wenn du es nicht weißt, ist gut, ja?!*
 M.: [nickt]

Maik assoziiert mit „light - yellow“, Sonne, die auf die Tür scheint und wendet diese Assoziation auf den Kontext an, da die Übersetzung „Licht“ hier nicht abrufbar scheint.

- L.: *One door is green and the light shines yellow.*
 M.: [2s] *Eine Tür ist grün und eine Tür ist gelb.*
 L.: *and the light shines yellow.*
 M.: [dreht die Augen, 2s] *Die Sonne scheint auf die Tür.*

Das im ersten Test korrekt übersetzte Adjektiv „cheeky“ bereitet Maik im Transfertest Schwierigkeiten. So benötigt er viel Zeit und kann die Verbindung „cheeky girl“ nicht übertragen. Es ist dabei auffällig, dass die aus der Story bekannte Verbindung „naughty boy“ keine Probleme bereitet. „Cheeky girl“ hingegen, im Unterricht wurde „cheeky squirrels“ verwendet, kann nicht angeführt werden. Es lässt sich daher vermuten, dass

Maik das Bild von frechen Eichhörnchen als feste Verbindung abgespeichert haben könnte, aber nicht in der Lage war, das Wort auf andere Sachverhalte zu übertragen.

L.: A naughty boy and a cheeky girl kidnapped Father Christmas.

M.: Ein böser Mann und ein, äh, ihre Komplizin [3s]

L.: a cheeky girl

M.: Äh [5s]

L.: kidnapped Father Christmas.

M.: kidnapten den Weihnachtsmann.

Die Bedeutung des Wortes „outside“ scheint Maik vergessen zu haben, so dass er es, bezogen auf die Klangähnlichkeit zum deutschen Wort, mit „Zeit“ übersetzt.

L.: The wind blows strong outside.

M.: [3s] Der Wind bläst stark [3s]

L.: outside

M.: zurzeit.

Es lässt sich resümierend festhalten, dass Maik zwei Vokabeln aus Einheiten mit und drei Wörter aus Einheiten ohne Song/Rapeinsatz nicht korrekt übertragen konnte. Da das Ergebnis sich nur geringfügig unterscheidet, scheint ein Songeinsatz auch bei Maik nicht zwingend notwendig, um Wörter langfristig zu speichern. So führt auch die ganzheitliche Erarbeitung von themengeleiteten Vokabeln ohne Lieder zu hohen Resultaten in den Tests. Auffällig ist allerdings, dass er in Einheiten mit Raps nur richtige Antworten vorweisen kann. Dieses ließe sich z.B. mit dem Aufbau der Raps (kurze Strophen und Sätze, viel Wiederholungen) erklären, was durchaus die Behaltensleistung bei Maik gefördert haben könnte. Diese Annahme deckt sich auch mit Maiks Problemen, den Inhalt längerer Sätze über das Hörverstehen zu erfassen, wie mehrfach auf der Videoaufnahme festzustellen ist (s.o).

Paul (niedriges Leistungsniveau)

Paul ist ein verhaltensauffälliger Schüler, der seine Leistungsdefizite oft durch Unterrichtsstörungen „überspielt“. Er fällt vor allem durch eine hohe Aggressionsbereitschaft gegenüber seinen Mitschülern auf. Seine Leistungen sind in den meisten Unterrichtsfächern schwach ausreichend. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist er 10 Jahre alt. Seine Muttersprache ist deutsch. In den Kompetenzen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben sind seine Leistungen als schwach zu bezeichnen. Das Sprechen und Nachlesen von einfachen englischen Sätzen und Wörtern beherrscht er nur unsicher. So benötigt Paul viele Wiederholungen bis er einen kurzen englischen Satz fehlerfrei

wiedergeben kann. Beim Abschreiben von Vokabeln macht er häufig Fehler, auch wenn das Wort schon länger bekannt ist. Er ist oftmals unkonzentriert, beteiligt sich aber im Englischunterricht häufiger als in anderen Fächern. Er zeigt besonders am Singen im Englisch- und Musikunterricht große Freude. Paul wird im nächsten Schuljahr eine Hauptschule besuchen.

Wie durch den Fragebogen ermittelt werden konnte, hört Paul am liebsten deutsche Pop- und Rocklieder. Im Englischunterricht präferiert er das Liedersingen und Bildermalen.

Thema der Einheit	Richtige Antworten	Fehler
1. Traffic (Song)	9 von 10 (90%)	wheels (k.A.)
2. Autumn	5 von 10 (50%)	squirrels (freche), ground (Streiche), cheeky (Eichhörnchen), leaves, day (k.A.)
3. Halloween (Rap)	8 von 8 (100%)	-
4. Winter	5 von 9 (56%)	(to) swirl, pretty, (to) throw, outside (k.A.)
5. Christmas (Rap)	8 von 9 (89%)	little (leiten)
6. Detectives & Secrets	6 von 10 (60%)	(to) call, (to) wear (k.A.), (k.A.) naughty (Dieb), (to) take a picture
7. Abschlusstest	17 von 18 (94%)	cauldron (Blasen) ²⁴²

Tabelle 6.12: Richtige Antworten und Fehler von Paul in den Einzeltests und im Abschlusstest

In Tabelle 6.12 zeigen sich deutliche Unterschiede in den Ergebnissen hinsichtlich der Tests nach Einheiten *mit* und *ohne* Song-/Rapeinsatz. Paul ist demnach in der Lage, in den Übersetzungstests 1, 3 und 5 (mit Song, bzw. Raps) hohe Ergebnisse zu erzielen. So schafft er es, im 1. Test 90%, im 3. Test sogar 100% und im 5. Test 89% richtige Antworten zu geben. Damit konnte er lediglich zwei Vokabeln nicht korrekt übertra-

²⁴² Das Ergebnis des Abschlusstests soll unberücksichtigt bleiben, da Paul während des Testvorganges beim Sitznachbarn Maik abgesehen hat und auch auf die Aufforderungen der Lehrkraft, dieses zu unterlassen, nicht reagierte. Daher liefert dieser Test keine realistischen Daten und würde das Gesamtergebnis verfälschen. Es ist anzunehmen, dass Paul sich beim Test überfordert fühlte. Mit Scham vor einem schlechten Ergebnis entschied er sich daher beim Sitznachbarn abzugucken und dieses auch öffentlich preiszugeben. Durch die Transparenz der Forschung war es Paul bekannt, dass dieser Test keine Auswirkungen auf seine Leistungen haben würde, sondern lediglich für den Rahmen der Forschung relevant war. Ein derartiges verweigerndes Verhalten konnte bei diesem Schüler schon mehrfach im Unterricht beobachtet werden, vor allem, wenn er sich mit Lerninhalten überfordert fühlte.

gen. Im Test nach der Einheit „Traffic“ machte er bei der themengeleiteten Vokabel „wheels“ keine Angabe und im Themenbereich „Christmas“ übersetzte er das Adjektiv „little“ mit „leiten“, was sich höchstwahrscheinlich durch die Klangähnlichkeit ergab. Es ist auch denkbar, dass er nicht „leiten“ sondern „läuten“ gemeint hat, was dem Kontext “[...] ring little bells on the Christmas tree“²⁴³ aus dem Raptext zuzuordnen wäre. Rechtsschreibfehler dieser Art sind beim Schüler Paul häufig im Unterricht zu beobachten.

In den Tests nach Einheiten ohne Song und Rap gestützte Erarbeitung kann Paul auffällig weniger themengeleitete Vokabeln korrekt ins Deutsche übertragen. So sind es bei „Autumn“ nur fünf der zehn Wörter (50%), bei „Winter“ fünf von neun (56%) und bei „Detectives&Secrets“ sechs von zehn (60%) themengeleitete Vokabeln. Demnach schafft er es, in Tests nach Einheiten mit Song- und Rapsatz durchschnittlich 38% mehr richtige Antworten zu geben, was zeigt, dass Paul deutlich von einer ganzheitlichen, Song und Rap gestützten Erarbeitung profitierte.

Mit Blick auf Eintragungen im Forschungstagebuch lassen sich Hinweise auf die positive Wirkung der Songs und Raps für das Speichern der Vokabeln nachlesen. So scheinen vor allem eine gesteigerte Motivation und die zusätzliche Aktivität durch das Singen diesen Effekt hervorgerufen zu haben:²⁴⁴

15.8.2005

Beobachtung: Nach dem Klingeln sangen Mia, Lara, Peer, Vanessa und Paul den Refrain beim Verlassen des Klassenraums und summten die Melodie.

29.8.2005

Und immer wieder meine Pappenheimer, Paul, Wahhed und Dennis: So aktiv habe ich sie noch nie erlebt und wenn, dann an falscher Stelle.

19.9.2005:

Die Frage, wann wir endlich wieder singen, wurde heute zweimal gefragt, einmal von Paul und dann wieder von Waheed.

5.12.2005:

Beim Abfragen der Vokabeln war ich wieder einmal sehr erstaunt wie viele davon gewusst wurden. Auch die schwächeren Schüler meldeten sich mehrfach (Sabine, Paul, Kim, Hasan).

²⁴³ Siehe Text von „Father Christmas-Rap“ im Anhang.

²⁴⁴ Der betreffende Schüler wird fett gedruckt hervorgehoben.

Neben diesen Feststellungen lassen sich auch gegenteilige Eintragungen finden, die sich auf Einheiten ohne Musikeinsatz beziehen:

Tagebuch 19.9.2005:

Die Aufgabe (Arbeitsbogen) Memory zu spielen mit den Vokabeln, brachte wieder einigermaßen Ruhe in den Klassenraum. Die Schüler waren das Schriftbild der einzelnen Wörter von der Tafel gewöhnt. Mir fiel aber auf, dass auf Nachfragen meinerseits einige falsche Antworten kamen. Hier schienen die schwächeren Schüler auch wieder die meisten Probleme zu haben. Paul übersetzte z.B. cheeky mit Eichhörnchen, Sabine fiel kein deutsches Wort zu chase ein und Waheed konnte nicht autumn zuordnen.

Tagebuch 26.9.2005:

Im Vergleich zur anderen Gruppe habe ich vielmehr Nachfragen wahrgenommen und musste öfter den Text wiederholen. Paul, Waheed, Dennis und Sabine hatten mit Beginn des Vergleichens nur ungefähr die Hälfte der Lücken ausgefüllt. Man sieht immer wieder, wie wichtig es für schwächere Schüler ist, handlungsorientiert und praktisch zu lernen. Mit Herz und Hand und weniger mit Kopf (kognitiv!!!)!!!!

Vokabeln	Test nach Einheit	Transfertest
1. wheels	k. A.	f
2. door	r	r
3. light	r	r
4. drive	r	r
5. van	r	r
6. ground	f	f
7. cheeky	f	f
8. blow	r	r
9. fall	r	r
10. witch	r	r
11. cauldron	r	k.A
12. bubble/ bubbling	r	r
13. hat	r	f
14. snowflakes	r	r
15. fun	r	f
16. lovely	r	f
17. outside	k. A	f
18. Christmas Carols	r	r
19. presents	r	r
20. stockings	r	r
21. sleigh	r	r
22. little	f	k.A.
23. mystery	r	r
24. scar	r	r

25. strange	r	r
26. wear	k. A.	k. A.
27. solve	r	r
28. picture	k. A.	k. A.
29. naughty	f (Dieb)	r
Richtige Antworten (mit Song/Rap):	12/14 (86%)	10/14 (71 %)
Richtige Antworten (ohne Song/Rap)	9/15 (60 %)	8/15 (53 %)

Tabelle 6.13: Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest des Schülers Paul.

Das Ergebnis des Transfertests kann die bereits oben angeführte Feststellung bestätigen. Wie in Tabelle 6.13 zu sehen ist, schafft es der Schüler Paul, deutlich mehr themengeleitete Vokabeln korrekt ins Deutsche zu übertragen, wenn diese durch Songs und Raps erarbeitet wurden. So ist er in der Lage, zehn der 14 ausgewählten Wörter (71%) aus Einheiten mit Musik und nur acht der 15 Vokabeln (53%) aus Einheiten ohne Musikeinsatz richtig zu übersetzen. Die ersten Tests zeigen im Vergleich dazu ein ähnliches Ergebnis. Im Allgemeinen scheinen die Vokabeln sicher abgespeichert gewesen zu sein, da Paul nur zwei Wörter („cauldron“ und „hat“) aus Einheiten mit Song/Raps und zwei Vokabeln („fun“ und „lovely“) aus Einheiten ohne Musikeinsatz nicht richtig aus dem neuen Kontext ins Deutsche übertragen konnte. Wörter, die er in vorherigen Tests nicht anführte, kann er auch im Rahmen des Transfertests nicht korrekt übersetzen, so dass diese themengeleiteten Vokabeln bereits in der Erarbeitungsphase von Paul nicht erfasst werden konnten. Ausnahme ist hierbei das Wort „naughty“, welches er im ersten Test mit „Dieb“ übertrug,²⁴⁵ jetzt aber korrekt anführte.

Die Auswertung der Videoaufnahme hat zusammenfassend für Paul ergeben:²⁴⁶

Paul zeigt auffällige Mimik bei der Übersetzung. So kneift er hin und wieder die Augen zu, als ob er ein Wort „herausdrücken“ muss. Es könnte ein Zeichen von Ausdrucksschwäche in Verbindung mit Anstrengung sein.

L.: *I want to solve a mystery.*

P.: [schnell, 1s] *Ich muss einen Fall lösen* [kneift Augen zu].

Er muss bei unbekanntem Inhalt länger überlegen, was auch durch seine Mimik belegt werden kann. Seine Augen dreht er, oder er schaut an die Decke des Raumes. Paul kann

²⁴⁵ Vermutlich hat er „naughty boy“ mit seinen eigenen Vorstellungen von einem Dieb besetzt, so dass dieses Bild im ersten Test stärker war, als die Fokussierung auf die Bedeutung des einzelnen Wortes. Zu erklären wäre dieses Phänomen z.B. mit mangelnder Konzentration, die für Paul symptomatisch ist.

²⁴⁶ Siehe dazu auch Transkription 3 (Paul) im Anhang.

manche Sätze nicht sofort erfassen, so dass diese vom Lehrer wiederholt werden müssen. Unbekannte Inhalte aus dem Kontext abzuleiten, fällt ihm sehr schwer.

- L.:* *And I need your help.*
P.: [6s, Augen an Decke]
L.: [wiederholt den Satz]
L.: *Was braucht sie? I need your...*
P.: *Sie brauch*´[schaut nach oben] *Verstärkung.*

Paul benötigt eine längere Phase des Überlegens und hat Schwierigkeiten Sinnzusammenhänge zu erkennen, bzw. Inhalte in deutsche Sätze zu fassen. Grund dafür könnten seine sprachlichen Defizite in Deutsch sein. Paul erfindet auch Inhalte, obwohl er einzelne Vokabeln durchaus übertragen kann.

- L.:* *Yesterday the police found Father Christmas´s sleigh* [langsam und deutlich].
P.: [schnell] *Die Polizei hat* [3s] *sucht...*
L.: *Father Christmas´s sleigh.*
P.: ...den Weihnachtsmann [5s, Augen nach oben, kneift dann Augen zusammen]
L.: *Father Christmas´s sleigh.*
P.: *den Schlitten.*

Paul überträgt englische Wörter direkt ins Deutsche. So übersetzt er das englische Wort „hat“, aufgrund der Klangähnlichkeit und der fehlenden Bedeutung mit dem deutschen Hilfsverb „hat“. Paul zieht auch Wörter in die Länge, was auf einen Prozess des Überlegens hindeutet.

- L.:* *He wears a black hat.*
P.: [2s] *Er hat ne schwarze* [lang gezogen]...
L.: *a black hat.*
P.: *Er hat schwarze Haare.*

Paul übersetzt die abgespeicherten Einzelwörter und hat dabei Schwierigkeiten ganze Sätze sinnvoll anzuführen. Themengeleitete Vokabeln, die er nicht übersetzen kann, lässt er aus.

- L.:* *The cheeky girl has got red hair.*
P.: *Das Mädchen hat* [2s] *rote Haare...*
L.: *She looks like a witch.*
P.: [6s] *wie ne Hexe.*

Zum Ende des Briefes sinkt Pauls Konzentration. Die Pausen werden länger. Er macht einen müden Eindruck. Auch kann man Auffälligkeiten in der Aussprache und Grammatik der deutschen Übersetzungen wahrnehmen. Paul schafft es nicht, lange Sätze Sinn erfassend aufzunehmen. Seine Anstrengung zeigt sich zusätzlich in einem tiefen Einatmen.

L.: *She wears a t-shirt with a picture.*

P.: Er hat ein T-Shirt [3s]

L.: *with a picture*

P.: [15s, spricht Wort für sich nach, Lippenbewegung]

L.: *a picture of a bubbling cauldron.*

P.: *Es kommen ... [2s]*

L.: *of a bubbling cauldron on the front.*

P.: Blasen kommen [schaut ins Leere].

L.: *of a bubbling cauldron [2s] cauldron?*

P.: [16s, Augen oben; spricht „cauldron“ für sich nach] ähh...

L.: *Was ist cauldron? Weißt das noch?*

P.: [schüttelt den Kopf]

L.: *The boy and the girl drive a van.*

P.: [atmet tief ein] Der Junge und das Mädchen fahr'n in ein 'Au.. in ein Lastwagen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass der Schüler Paul in allen Testergebnissen deutlich mehr themengeleitete Vokabeln abrufen konnte, wenn diese zusätzlich Song und Rap gestützt erarbeitet wurden. Im Vergleich zu Lara und Maik ist dieser Unterschied ausgeprägter. Paul profitierte daher deutlich von einem Song- und Rapedinsatz in Hinblick der langfristigen Behaltensleistung themengeleiteter Vokabeln. Generell lassen sich auch durch das Forschungstagebuch klare Belege anführen (s.o), die diese Beobachtung stützen. So schienen vor allem die Aktivität und die Motivationssteigerung durch das Singen und Rappen zu einer erfolgreichen Speicherung geführt zu haben.²⁴⁷

²⁴⁷ Diese Annahme kann auch mit Ausführungen der Kognitionspsychologie, Psycholinguistik und Motivationsforschung in Verbindung gebracht werden (siehe ab Pkt. 3.2).

6.2.2 Schüler der Gruppe B

Karsten (hohes Leistungsniveau)

Karsten ist ein wissbegieriger und strebsamer Schüler mit durchweg guten und sehr guten Leistungen in allen Unterrichtsfächern. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist er zehn Jahre alt. Seine Muttersprache ist deutsch. Im Englischunterricht kann er vieles verstehen und zeichnet sich durch eine gute Auffassungsgabe aus. Auch seine Aussprache weist kaum Probleme auf. In den Kompetenzen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben kann er stabile Leistungen vorweisen. Sein Verhalten ist von einem großen Interesse im Englischunterricht geprägt. Er fragt viel nach und beteiligt sich regelmäßig. Seinen Mitschülern gegenüber ist Karsten freundlich und hilfsbereit. Er wird im nächsten Schuljahr ein Gymnasium besuchen.

Wie durch den Fragebogen ermittelt werden konnte, hört Karsten am liebsten Deutsche Rock- und Poplieder. Nach eigenen Aussagen konsumiert er aber nur gelegentlich Musik. Er mag vor allem das Lesen von Büchern. Im Englischunterricht präferiert er besonders das Englischsprechen und Lesen.

Thema der Einheit	Richtige Antworten	Fehler
1. Traffic	9 von 10 (90%)	van (k.A.)
2. Autumn (Rap)	8 von 10 (80%)	ground (k.A.), leaves (langsam)
3. Halloween	8 von 8 (100%)	-
4. Winter (Rap)	9 von 9 (100%)	-
5. Christmas	8 von 9 (89%)	little (Glocken)
6. Detectives & Secrets (Song)	10 von 10 (100%)	-
7. <i>Abschlusstest</i>	<i>18 von 18 (100%)</i>	-

Tabelle 6.14: Richtige Antworten und Fehler von Karsten in den Einzeltests und im Abschlusstest

Mit Blick auf Tabelle 6.14 lässt sich feststellen, dass der Schüler Karsten in der Lage ist, die meisten Vokabeln, unabhängig von deren Erarbeitungsform (*mit* oder *ohne* Song/Rap) richtig zu übersetzen. So erreicht er in Tests nach Einheiten mit und ohne Song- und Rap-Einsatz im Schnitt 93% korrekte Antworten. Auffällig ist, dass er bei den Wörtern „leaves“ und „little“ eine fehlerhafte Zuordnung der Bedeutung im Rahmen des gegebenen Kontextes macht. Da es im Raptext „The leaves fall slowly to the ground“ heißt, hat Karsten vermutlich durch mangelnde Konzentration die Entsprechungen vertauscht und „leaves“ mit „langsam“ übersetzt. Dass er das Nomen korrekt abgespeichert hat, zeigt er im Abschluss- und Transfertest, wo er „leaves“ mit

„Blätter“ ins Deutsche überträgt. Ähnliches lässt sich für die themengeleiteten Vokabeln „ground“, „van“ und „little“ annehmen (siehe Tabelle 6.15). Wie das Resultat des Abschlusstests weiter zeigt, ist Karsten fähig, die ausgewählten Wörter auch nach einer Zeitspanne von sechs Monaten (Einheit „Traffic“) richtig anzuführen. Sie wurden demnach tiefgehend gespeichert und konnten problemlos abgerufen werden.

Vokabeln	Test nach Einheit	Transfertest
1. wheels	r	r
2. door	r	r
3. light	r	r
4. drive	r	r
5. van	k. A.	r
6. ground	k. A.	r
7. cheeky	r	r
8. blow	r	r
9. fall	r	r
10. witch	r	r
11. cauldron	r	r
12. bubble/ bubbling	r	r
13. hat	r	r
14. snowflakes	r	r
15. fun	r	r
16. lovely	r	r
17. outside	r	f
18. Christmas Carols	r	r
19. presents	r	r
20. stockings	r	r
21. sleigh	r	r
22. little	f (Glocken)	r
23. mystery	r	r
24. scar	r	r
25. strange	r	f
26. wear	r	r
27. solve	r	f
28. picture	r	r
29. naughty	r	r
Richtige Antworten	14/15 (93%)	12/15 (80 %)
(mit Song/Rap):		
Richtige Antworten	14/14 (100%)	14/14 (100 %)
(ohne Song/Rap)		

Tabelle 6.15: Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest des Schülers Karsten

Die Auswertung der Videoaufnahme (Transfertest) kann die oben angeführte Feststellung bestätigen, dass ein ganzheitlicher Unterricht, unabhängig eines Einsatzes von Songs oder Raps, beim Schüler Karsten zu hohen Ergebnissen führt. So kann er 12 der 15 Vokabeln, welche mit Song/Raps erarbeitet wurden und sogar alle Wörter aus Einheiten ohne Song- und Rapseinsatz korrekt übersetzen. Demnach zeigt Karsten sogar ein tendenziell besseres Ergebnis bei einer Erarbeitung *ohne* Songs und Raps. Diese Beobachtung könnte mit Karstens Präferenzen in Verbindung stehen, die zeigen, dass er Lieder singen mag, aber außerschulisch nur gelegentlich Musik konsumiert. Karsten ist im Unterricht obendrein immer wieder durch ein generelles Interesse an Büchern und Lesen in Erscheinung getreten. Dieses Interesse am Schriftbild lässt sich auch durch Aufzeichnungen im Forschungstagebuch belegen:

15.8.2005

Dann der Einwurf von Karsten: Können Sie die Wörter mal anschreiben? Anja und Max nickten deutlich zu dieser Frage. Ich war wieder erstaunt, wie wichtig diesen Schülern das Schriftbild ist.

29.8.2005

Beim gemeinsamen Lesen und Überprüfen war ich über die Aussprache ganz begeistert. Max, Carla, Maik und natürlich Karsten haben ohne große Probleme gelesen. Karsten wollte gleich noch einmal.

5.12.2005

Das gemeinsame Lesen am OHP hat einige Probleme verursacht, obwohl ich zuvor zweimal laut und deutlich vorgelesen hatte. Vor allem typische englische Laute wie „ch“, „th“ und „i“ müssen wir weiter üben. Die Ableitung vom Schriftbild ist wohl noch zu abstrakt für viele! Lediglich Karsten und Anja schien es Spaß zu machen.

Die Relevanz des Schriftbildes zeigt sich schließlich auch zu Beginn der Videoaufzeichnung, wo Karsten nach Erläuterung der Aufgabe die Lehrkraft fragt: „Kann ich mitleesen?“ (siehe Aufzeichnung auf DVD im Anhang) und seinen Blick auf den Brief lenkt. Allerdings wurde diese Hilfestellung nicht zugelassen, da es möglicherweise das Ergebnis verfälscht hätte. Es wurde im Sinne gleicher Rahmenbedingungen bei allen Probanden lediglich das Zuhören (listening comprehension) und Übersetzen zugelassen. Die Auswertung der Videoaufzeichnung ergab zusammenfassend, dass Karsten von Beginn an ruhig und konzentriert ist. Er hört der Lehrkraft aufmerksam zu und scheint sich auf die Übersetzungsaufgabe zu freuen. Hinsichtlich der Mimik kann festgestellt werden, dass Karsten seinen Blick in Phasen des Überlegens häufig auf den Boden richtet. Beim Zuhören schaut er viel auf die vorlesende Lehrkraft. Weiter spielt er etwas mit seinen Händen, was auf eine gewisse Anspannung deuten könnte. Am Anfang tut er sich mit

dieser ungewohnten Art der Übersetzung etwas schwer. Im Allgemeinen kann er die meisten Vokabeln sehr schnell übertragen und anführen (ca. 1s).

Mit Blick auf Tabelle 6.15 sollen die Transkriptionen der fehlerhaft übersetzten Vokabeln („strange“, „outside“ und „solve“) angeführt werden. Festzuhalten ist, dass auch Karsten in der Lage war, alle Nomen korrekt zu übersetzen. Die wenigen Fehler sind den anderen Wortarten zuzuordnen.

Bei „strange“ ist der Schüler unsicher. Er überlegt lange und gibt schließlich eine falsche Antwort. Dabei spiegelt sich seine Unsicherheit auch in einer auffälligen Mimik wider.

L.: Something strange is going on in London.

K.: [4s]

L.: [wiederholt den Satz]

K.: [12s, unsichere Mimik, zieht Augenbrauen nach oben]: Ein ganz böser Dieb in London?

Karsten kann „outside“ nicht übertragen. Er äußert sein Unwissen und lässt es aus. Vermutlich hat er die Bedeutung vergessen, oder er ist in diesem Zusammenhang blockiert, worauf seine Äußerung „Komm ich jetzt nicht drauf“ schließen lassen könnte.

L.: The wind blows strong outside.

K.: Der Wind bläst stark.

L.: outside!

K.: [4s] Komm ich jetzt nicht drauf.

Das Wort „solve“ leitet er schließlich mit Hilfe des Lehrers aus dem Kontext ab. Wahrscheinlich hat er es vorher nicht tiefgehend abgespeichert und konnte es in diesem Kontext nicht mehr abrufen.

L.: I want to solve a mystery.

K.: [4s]

L.: [wiederholt den Satz und betont „solve“]

K.: [schnell] Ich habe einen Fall?

L.: a mystery? I want to solve

K.: [spricht das Wort leise, blickt an die Wand] solve, solve, solve

K.: Ich habe einen geheimnisvollen Fall.

L.: Was muss man machen? I want to solve a mystery.

K.: Ich muss einen geheimnisvollen Fall lösen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass Karsten in der Lage ist, eine hohe Anzahl der themengeleiteten Vokabeln problemlos zu übersetzen. Für die langfristige Speicherung der Wörter schien für diesen Schüler des hohen Leistungsniveaus ein Song und

Rap gestützter Unterricht nicht notwendig gewesen zu sein, da er fast alle themengeleiteten Vokabeln korrekt übersetzen konnte. Es ist diesbezüglich festzuhalten, dass die drei Fehler in der Übersetzung Wörter betreffen, die in Einheiten mit Song- und Rapeinsatz erarbeitet wurden. Karsten weist eine Präferenz für das Schriftbild auf, was ihm im Unterricht oftmals eine Lernstütze ist, wie allgemeine Beobachtungen aus dem Forschungstagebuch und auch Karstens Äußerung zu Beginn des Transfertests zeigen. Der verstärkte Einsatz von Spielen (z.B. Memory) und das Lesen in Einheiten ohne Song/Rapeinsatz könnten bei Karsten zu diesem Effekt geführt haben.²⁴⁸

Melanie (mittleres Leistungsniveau)

Melanie ist eine interessierte Schülerin mit ausreichenden und teilweise befriedigenden Leistungen in den Unterrichtsfächern. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist auch sie 10 Jahre alt. Ihre Muttersprache ist deutsch. In den Kompetenzen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben zeigt sie wechselhafte Leistungen. Des Öfteren bereitet ihr das Sprechen des „th“ - Lautes Schwierigkeiten, so dass sie es eher wie ein „s“ oder „f“ betont. Beim Abschreiben von englischen Wörtern macht sie gelegentlich noch Fehler, da es ihr nicht immer leicht fällt, sich ausreichend zu konzentrieren. Diese Konzentrationsschwäche führt häufig dazu, dass sie, je nach Tagesform, eine hohe, bzw. niedrige Fehlerquote in unterrichtlichen Aufgaben vorweist. Schwierigkeiten macht ihr vor allem auch die Arbeit mit neuen Inhalten. Sie braucht hier viel Wiederholungen und ein kleinschrittiges Vorgehen, um Sachverhalte zu erschließen und um Bezüge zu ihrem Wissen herzustellen. Durch ihr mündliches Engagement trägt sie viel zur unterrichtlichen Entwicklung bei, auch wenn nicht alle Beiträge richtig sind. Da die Einteilung von Leistungsniveaus immer auch eine Festlegung mit Übergangsbereichen darstellt, kann Melanie eher als eine schwächere Schülerin des mittleren LN betrachtet werden.

Ihr Verhalten ist von Freundlichkeit gegenüber ihren Mitschülern und Lehrkräften geprägt. Melanie wird im nächsten Schuljahr eine Realschule besuchen.

Wie durch den Fragebogen ermittelt werden konnte, hört Melanie am liebsten Englischen Rap. Sie konsumiert nach eigenen Angaben Musik täglich, indem sie sich ihre Lieblingskünstler auf CD anhört. Im Englischunterricht präferiert sie aber das Bildermalen und Englischsprechen. Wie eine Befragung²⁴⁹ dieser Schülerin ergab, empfindet

²⁴⁸ Siehe Aufbau der Stunden unter 5.5.3.

²⁴⁹ Diese Befragungen haben beiläufig, oftmals in Gesprächen zwischen der forschenden Lehrkraft und den Schülern in der Pause, stattgefunden. Die Informationen waren trotzdem aufschlussreich und wurden von der Lehrkraft direkt im Anschluss der Situation notiert, um für eine spätere Auswertung nutzbar zu sein.

sie das Singen vor und mit anderen (vor allem Mitschülerinnen und Mitschülern) als „peinlich“ und fühlt sich oftmals gehemmt. Trotzdem genießt sie das Hören (Zuhören) von Liedern.

Thema der Einheit	Richtige Antworten	Fehler
1. Traffic	10 von 10 (100%)	-
2. Autumn (Rap)	10 von 10 (100%)	-
3. Halloween	7 von 8 (88%)	cauldron (k.A.)
4. Winter (Rap)	8 von 9 (89%)	pretty (k.A.)
5. Christmas	9 von 9 (100%)	pull (Ass. öffnen)
6. Detectives & Secrets (Song)	7 von 10 (70%)	strange (Geheimnis); (to) solve (k.A.); (to) take a picture (k.A.)
<i>7. Abschlusstest</i>	<i>18 von 18 (100%)</i>	-

Tabelle 6.16: Richtige Antworten und Fehler von Melanie in den Einzeltests und im Abschlusstest

Melanie erreicht in den ersten sechs Tests hohe Ergebnisse. Auch im Abschlusstest kann sie alle Wörter korrekt übersetzen, so dass sie die ausgewählten Vokabeln, die bis zu sechs Monate zurückliegen und im bekannten Kontext präsentiert wurden, nicht vergessen zu haben scheint. Im 1., 3. und 5. Test nach Einheiten ohne Song- und Rapeinsatz zeigt sie ihre besten Resultate. Lediglich im Test zum Thema „Halloween“ macht sie zum Nomen „cauldron“ keine Angabe. Ebenso die Erarbeitung von themengeleiteten Vokabeln mit Raps (Autumn/Winter) führt zu hohen Ergebnissen, so dass Melanie nur das Adjektiv „pretty“ nicht ins Deutsche übertragen kann. Auffällig ist das Ergebnis des letzten Tests. Hier schafft sie es sieben der zehn Vokabeln korrekt zu übertragen. Das Adjektiv „strange“ übersetzt sie fehlerhaft mit dem Nomen „Geheimnis“. Zu „(to) solve“ und „(to) take a picture“ kann sie keine Angaben machen. Wie bereits unter 6.1.2 angeführt, hatten mehrere Schüler Probleme mit der Erarbeitung des Songs „Detective Pepper“. Der komplexere Aufbau im Vergleich zu den Raps und die fehlende Unterrichtszeit führten bei vielen Kindern zu spürbaren Motivationsproblemen. Anzunehmen ist daher auch, dass Melanie unter diesen erschwerten Bedingungen weniger in der Lage war, die Vokabeln ausreichend zu semantisieren und abzuspeichern. Dies kann auch die falsche Verknüpfung von „strange“ und „Geheimnis“ erklären. Betrachtet man die fehlerhaften Anführungen in den Tests, so fällt auf, dass Melanie vor allem Verben und Adjektive Schwierigkeiten bereiteten. Lediglich ein Nomen („cauldron“) wird nicht übersetzt. Das deckt sich mit der bisherigen Feststellung, dass Verben und Adjektive durch die eingesetzten Mittel teilweise schwerer zu semantisieren waren als Nomen (siehe ab 6.1.1).

Die Betrachtung der Ergebnisse in Tabelle 6.16 lässt bei dieser Schülerin des mittleren LN nicht erkennen, dass der Einsatz von Raps und Songs zu markant besseren Resultaten hinsichtlich der Behaltensleistung der themengeleiteten Vokabeln geführt hat. Die Erarbeitung durch Stories in Verbindung mit Bildern, Übersetzungen und Spielen brachte ebenso hohe Resultate in den Übersetzungstests. Weiter ist anzufügen, dass sogar im Einzelfall ein gegenteiliger Effekt beobachtet werden konnte, wenn der Einsatz eines Liedes die Schülerin zu überfordern schien und zu wenig Zeit für eine ausreichende Erarbeitung zur Verfügung stand. Wie oben angeführt, empfindet diese Schülerin obendrein ein Schamgefühl beim lauten Singen vor ihren Mitschülern, wie sie gegenüber der forschenden Lehrkraft mehrfach geäußert hat. Diese Faktoren könnten dazu beigetragen haben, dass Melanie ihr schlechtestes Ergebnis im Test nach Einheit 6 vorzuweisen hat.

Vokabeln	Test nach Einheit	Transfertest
1. wheels	r	f
2. door	r	f
3. light	r	r
4. drive	r	r
5. van	r	r
6. ground	r	r
7. cheeky	r	f
8. blow	r	r
9. fall	r	r
10. witch	r	r
11. cauldron	k. A.	f
12. bubble/ bubbling	r	f
13. hat	r	r
14. snowflakes	r	r
15. fun	r	r
16. lovely	r	r
17. outside	r	r
18. Christmas Carols	r	f
19. presents	r	f
20. stockings	r	r
21. sleigh	r	r
22. little	r	r
23. mystery	r	r
24. scar	r	r
25. strange	f	f
26. wear	r	f

27. solve	k. A.	f
28. picture	k. A.	f
29. naughty	r	r
Richtige Antworten (mit Song/Rap):	12/15 (80%)	10/15 (67 %)
Richtige Antworten (ohne Song/Rap)	13/14 (93%)	8/14 (57 %)

Tabelle 6.17: Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest der Schülerin Melanie

Die Testergebnisse in Tabelle 6.17 bestätigen nochmals die oben angeführten Beobachtungen. Melanie kann hinsichtlich der ausgewählten Vokabeln in den ersten Tests keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Erarbeitungsform (mit oder ohne Rap/Song) vorweisen. Demnach gelingt es ihr 12 der 15 Wörter *mit* Song- und Rapeinsatz und 13 der 14 themengeleiteten Vokabeln *ohne* Musik korrekt zu übersetzen. Mit leichter Tendenz führt eine Erarbeitung ohne Song- und Rapverwendung in den ersten Tests zu besseren Ergebnissen.

Wie die Auswertung der Videoaufnahme zeigt, kann Melanie zehn der 15 Vokabeln *mit* und acht von 14 Wörtern *ohne* Song- und Raperarbeitung korrekt ins Deutsche übertragen. Da die Differenz zwischen diesen Werten nur gering ist (de facto eine Vokabel), kann hier weiterhin nicht von einem markanten Unterschied gesprochen werden. Allerdings zeigt der Vergleich mit den Resultaten des ersten Tests, dass Melanie vor allem Wörter, welche ohne Song/Raps erarbeitet wurden, nicht mehr im Rahmen des neuen Kontextes übersetzen kann. Während die Schülerin zwei der Vokabeln mit Song/Raps nicht mehr korrekt anführt, sind es bei Wörtern ohne Musik fünf Vokabeln und damit 36% weniger. Es stellt sich daher die Frage, ob diese Vokabeln unzureichender semantisiert wurden als die anderen und somit nicht mehr von Melanie in Rahmen des neuen Kontextes übertragen werden konnten. Das ließe vermuten, dass in Einheiten mit Singen und Rappen zwar anfänglich weniger Vokabeln abgespeichert wurden, diese aber dafür tiefgehender als die anderen. Für eine Verifizierung dieser Aussage müssten allerdings weitere repräsentative Untersuchungen durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Arbeit muss die Beantwortung offen bleiben. Trotzdem scheinen weitere Forschungen mit einer größeren Stichprobe empfehlenswert, da eine mögliche Bestätigung dieser Annahme durchaus didaktische und methodische Folgen für die Frage der tiefgehenden Speicherung von Wortschatz haben würde.

Die Betrachtung des Ergebnisses in Tabelle 6.17 zeigt aber auch, dass vor allem die Vokabeln aus der letzten Einheit (Song „Detective Pepper“) von der Schülerin nicht mehr richtig übersetzt werden konnten, was die bereits angeführten Schlussfolgerungen

hinsichtlich der musikalischen Präferenz der Schülerin und der Zeit zur Erarbeitung des komplexen Songs im Unterricht stützen könnte. Im Gegensatz dazu ist Melanie in der Lage sieben der acht Vokabeln, die mit einem Rap erarbeitet wurden, korrekt anzuführen. Allerdings fällt es ihr generell schwer den Inhalt des Briefes im Transfertest sicher und ohne Hilfe zu übertragen. Die Auswertung der Videosaufnahme macht deutlich, dass Melanie sehr nervös und stellenweise unkonzentriert ist. Sie zappelt viel auf dem Stuhl herum und bewegt ihre Hände. Ihr Blick wandert oft durch den Raum und sucht viel den Kontakt mit dem Lehrer. Melanie antwortet häufig sehr schnell, stockt dann und benötigt einige Sekunden, um den Satz zu Ende zu führen. Dabei fragt sie einige Male nach, ob die Lehrkraft den Satz wiederholen könne. Es scheint ihr daher schwer zu fallen, vor allem längere Sätze sinngemäß zu erfassen und zu übersetzen. Auch einfache, unbekannte Wörter kann diese Schülerin nicht aus dem Kontext erschließen. Die Lehrkraft muss hier Wort für Wort abfragen und betonen, wodurch Melanie mühsam die Bedeutung des Satzes oder von Satzteilen erschließen kann. Dabei fällt auf, dass sie themengeleitete Vokabeln durchaus beherrscht, die Präsentation im neuen Kontext sie aber blockiert und unsicher macht. Phasen des Überlegens und der Unsicherheiten zeigen sich auch durch längere Pausen, Laute wie „Ehm“, mehrfache Wiederholung einzelner Wörter für sich (auch leise) und eine auffällige Mimik und Gestik. So kneift Melanie oft die Augen zusammen oder zuckt mit den Schultern. Auch betont sie manche Übersetzungen eher als Frage und nicht als Antwort. Des Weiteren macht diese Schülerin zwischenzeitlich einen unkonzentrierten und überforderten Eindruck, was sich darin äußert, dass sie einige Wörter zuerst nicht übersetzen, später aber korrekt anführen kann. Sie braucht für korrekte Übersetzungen unterschiedlich viel Zeit. So kommen manche Antworten sehr schnell (1s), was zeigt, dass sie die Struktur des Satzes erfasst hat und die themengeleiteten Vokabeln beherrscht, oder nur mühsam und langsam (bis zu 12s Pause). Diese Beobachtungen decken sich mit dem gewohnten Verhalten der Schülerin im täglichen Unterricht. Deshalb kann nur schwer beurteilt werden, ob Melanie eine Vokabel nicht abgespeichert, bzw. vergessen hat, oder ob der Abruf aufgrund von Unkonzentriertheit und Aufregung im Moment der Abfrage blockiert ist. Wie diesbezüglich Szenen aus dem Video zeigen, ist Melanie mit Unterstützung der Lehrkraft und langsamen Wiederholungen durchaus in der Lage, zuvor nicht angeführte Vokabeln korrekt zu übersetzen, wobei sie oftmals den neuen Kontext nicht sinngemäß erfassen kann und unbekannte Strukturen sie verwirren (Beispiele 1-3).

Beispiel 1:

- L.: *Yesterday the police found Father Christmas 's sleigh.*
 M.: [blickt in den Raum, 12s, zuckt mit Schultern]: *Ähm, noch mal!*
 L.: [wiederholt den Satz]
 M [2s]: *Was heißt den police? Ehm, ich weiß jetzt nicht mehr.*
 L.: *found Father Christmas 's sleigh. Sleigh?*
 M.: [überlegt, kneift Augen zusammen] *fährt, fährt der Weihn, ähm, der Nikolaus, der Weihnachtsmann mit 'm Schlitten.*

Beispiel 2:

- L.: *She looks like a witch.*
 M.: [5s] was denn?
 L.: [wiederholt den Satz]
 M.: [3s]
 L.: *She 's a witch.*
 M.: [schnell; nervös, spielt mit Händen]: *Witch is Hexe, aber das andere weiß ich jetzt grad nicht.*

Beispiel 3:

- L.: *The wind blows strong outside.*
 M.: *Der Wind bläst [3s]*
 L.: *strong outside.*
 M.: *strong, strong, doll*
 L.: *outside?*
 M.: *draußen!*

Ihre Nervosität zeigt sich deutlich in ihrer Mimik und Gestik. Diese Aufregung kann zusätzlich der Grund sein, dass es Melanie schwer fällt sich zu konzentrieren und eigentlich abgespeicherte, themengeleitete Vokabeln richtig zu übertragen (Beispiel 4). So kann sie beispielsweise das Wort „van“ zuerst nicht anführen, ist dann aber in der Lage dazu. Weiter verwechselt sie die Bedeutung von „wheels“ und „door“ (Beispiele 5 und 6).

Beispiel 4:

- L.: *Something strange is going on in London.*
 M.: [2s; langsam, stockt; fummelt mit den Händen] *Es ist, es ist was ganz, ähm, ganz Beson, Besonderes in London passiert?*
 L.: *Something strange? Ne Idee?*
 M.: [schnell] *Ja, so 'n bisschen, aber ganz weiß ich 's nicht.*
 L.: *Versuch 's mal in Worte zu fassen.*
 M.: [schaut angestrengt, blickt in den Raum; 12s] *Ähm, ...*
 L.: *Wenn dir nichts einfällt, fällt dir nichts ein.*
 M.: [zuckt mit den Schultern]

Beispiel 5:

- L.: *The boy and the girl drive a van.*
 M.: [schnell] *Das Mädchen und [2s] der Junge und das Auto.*
 L.: *Yeh, with a van?*
 M.: [10s, bewegt die Lippen, sucht nach Wort]: *van, van*

Beispiel 6:²⁵⁰

- L.: *The wheels of the van are blue.*
 M.: [4s] *Was?*
 L.: [wiederholt]
 M.: *Die Tür auf dem Lieferwagen ist blau.*
 L.: *One door is green.*
 M.: [3s] *Ähm, eine ... door weiß ich jetzt gar nicht.*
 L.: *Versuch soviel wie möglich zu übersetzen.*
 M.: *Ein Reifen ist grün.*

Burhan (niedriges Leistungsniveau)

Burhan ist ein Schüler mit Migrationshintergrund. Seine Familie stammt aus der Türkei. Seine Muttersprache ist türkisch und Zweitsprache deutsch. Mit seinen Eltern kommuniziert Burhan vorwiegend in Türkisch, während er mit seinen Geschwistern und Klassenkameraden in Deutsch spricht. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist er 10 Jahre alt. Burhans deutsche Aussprache weist einen leichten Akzent auf und ist nicht immer grammatikalisch fehlerfrei. Sein Wortschatz entspricht nicht dem eines zehnjährigen Jungen. Wie die schulische Lehrkraft für Türkisch bestätigt, gilt diese Beobachtung allerdings auch für die türkische Sprache des Schülers, so dass von einer doppelten Halbsprachigkeit ausgegangen werden muss. Burhans Leistungen sind

²⁵⁰ Für weitere Transkriptionen zu Melanie siehe im Anhang.

in den meisten Unterrichtsfächern schwach ausreichend. Lediglich im Sportunterricht kann er gute Ergebnisse vorweisen. In den Kompetenzen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben des Englischunterrichts zeigt Burhan große Schwächen. Besonders mit dem Lesen und Schreiben hat er Probleme, so dass er kaum in der Lage ist, englische Wörter und einfache, kurze Sätze nachzulesen oder fehlerfrei abzuschreiben. Das Verhalten des Jungen ist auffällig. Er stört häufig den Unterricht und lenkt sich und andere ab. Durch dieses Fehlverhalten konnte Burhan einige Male nicht am Unterricht teilnehmen und wurde in der *Insel*²⁵¹ der Schule einzeln betreut. Burhan wird im nächsten Schuljahr eine Hauptschule besuchen.

Wie durch den Fragebogen ermittelt werden konnte, hört Burhan am liebsten Englischen Rap. Musik wird in Burhans Familie nach eigenen Angaben selten gehört. Im Englischunterricht präferiert er lediglich das Liedersingen.

Thema der Einheit	Richtige Antworten	Fehler
1. Traffic	6 von 10 (60%)	light (Licht), van (k.A.), fuel (k.A.), (to) drive (Lenkrad)
2. Autumn (Rap)	7 von 10 (70%)	squirrels (Kaninchen), leaves (k.A.), (to) fall (k.A.)
3. Halloween	6 von 8 (75%) cauldron (k.A.)	broomstick (Kessel),
4. Winter (Rap)	nicht anwesend	
5. Christmas	5 von 9 (56%)	(to) ride (k.A.), presents (k.A.), (presation ?), stockings, little (k.A.)
6. Detectives & Secrets (Song)	7 von 10 (70%)	strange (Geheimnis); (to) solve (k.A.); mystery (misteriös)
7. Abschlusstest ²⁵²	11 von 14 (79%)	leaves (laufen), sleigh (k.A.), (to) eat (k.A.)

Tabelle 6.18: Richtige Antworten und Fehler von Burhan in den Einzeltests und im Abschlusstest

Burhan fiel im Unterricht häufig durch Störungen und Ablenkung seiner Mitschüler auf. Das führte in mehreren Stunden dazu, dass er den Unterrichtsverlauf nicht bis zuletzt mitverfolgen konnte und den Klassenraum zu verlassen hatte. So war er beispielsweise während der Einheit „Winter“ für zwei Wochen vom Unterricht ausgeschlossen. Das machte eine im Sinne der Untersuchung ausreichende Erarbeitung der themengeleiteten

²⁵¹ Die „Insel“ der Schule ist ein Zufluchtsort, eine Rückzugsmöglichkeit für verhaltensauffällige Schüler. Dort werden sie unter Anleitung von Lehrkräften in Kleingruppen oder einzeln nach unterrichtlichen Vorgaben betreut.

Vokabeln nicht durchgehend möglich. Als Konsequenz können nicht alle Testergebnisse des Schülers für die Auswertung genutzt werden.

Wie bereits erwähnt, war Burhans Verhalten in der Klasse stark stimmungsabhängig. Bei Lernschwierigkeiten und Desinteresse fiel er durch permanente Störungen auf, was zwangsläufig dazu führte, dass Burhan wichtige Unterrichtsinhalte nicht erarbeiten und später anwenden konnte. Sobald ein Thema seinen Interessen entsprach und ihn motivierte, zeigte er eine rapide Besserung in Verhalten und Leistung.

Tabelle 6.18 zeigt, dass Burhan im Test zum Thema „Halloween“ sein bestes Ergebnis erzielen konnte. In dieser und in Einheit 1 (Traffic) war Burhan in allen Stunden vollständig anwesend. In den übrigen Stunden fehlte er teilweise. Die Ergebnisse müssen daher in Relation zur Anwesenheit getrachtet werden. Das Thema „Halloween“ hat Burhan sehr motiviert. Vor allem Bilder von Hexen, Fledermäusen und Spinnen weckten seine Fantasie und erinnerten ihn an eine Feier, die er mit seinen größeren Geschwistern plante. Im Forschungstagebuch wurde dazu am 17.10.2005 notiert:

Auffällig waren unser I-Kind Tim und Burhan. Diese sitzen normalerweise die Stunden aus oder stören. Ein Zugang ist recht schwierig zu finden. Aber heute glänzte vor allem Burhan mit Beiträgen auf Deutsch, die ich auf Englisch an der Tafel notierte. Er erzählte von seinen Kostümen und einer Feier, die er zuhause mit Freunden machen werde.

Diese Motivation und Relevanz der Informationen (siehe dazu 3.2.3 und 3.5) führte offenbar zu einer relativ hohen Behaltensleistung der themengeleiteten Vokabeln. Des Weiteren hatte Burhan durch seine volle Anwesenheit die Möglichkeit, das Wortmaterial intensiv und wiederholend zu üben. Ähnliches ist auch für die erste Einheit anzunehmen. Das Testergebnis zum Thema „Christmas“ stellt das schlechteste des Schülers dar. Burhan fiel hier durch mehrmaliges Stören im Unterricht auf, so dass er in der zweiten Stunde der Einheit den Unterricht frühzeitig verlassen musste. Weiter schien er desinteressert und häufig abgelenkt.

Eintrag im Forschungstagebuch vom 12.12.2005

Burhan hat in der zweiten Hälfte sehr den Unterricht gestört und seinen Sitznachbarn abgelenkt. Nach mehrmaliger Aufforderung dieses zu unterlassen, musste er den Raum verlassen. Er arbeitete in der Insel weiter (Matheaufgaben)!

Im Gegensatz zu den Themen „Traffic“ und „Halloween“ schien das Desinteresse bei Burhan zu Demotivation und Überforderung zu führen, was sich auch in seinen schlechten Ergebnissen widerspiegelt. So konnte er vier der neun getesteten Vokabeln nicht

korrekt anführen und erreichte nur 56% richtige Antworten. In Tests nach einer Song und Rap gestützten Erarbeitung konnte der Schüler eine Vielzahl der Vokabeln ins Deutsche übersetzen. Er schaffte es, in beiden Tests sieben von zehn Wörter ins Deutsche zu übertragen, was jeweils einem Wert von 70% entspricht. Leider war er aus den oben angeführten disziplinarischen Gründen bei der Rap gestützten Erarbeitung zum Thema „Winter“ nicht anwesend, so dass hier für eine aussagekräftige Darstellung hinsichtlich der jeweiligen Erarbeitungsform wichtige Daten nicht zur Verfügung stehen. Trotzdem zeigen die Resultate, dass die musikalischen Elemente im Unterricht zu einer hohen Behaltensleistung geführt haben. Auch hier scheint die emotionale Beteiligung, d.h. die Motivation beim Rappen und Singen, großen Einfluss auf diesen Effekt gehabt zu haben. Im Forschungstagebuch ist diesbezüglich vermerkt:

12.9.2005

Bei anschließender Übersetzung ins Deutsche, war ich von der Beteiligung überrascht. So viele Finger hatte ich hier selten gesehen. Und selbst die schwächeren Schüler schienen einiges behalten zu haben. Burhan war sehr begeistert. Er rappte immer wieder vor sich hin...

26.9.2005

Heute war die letzte Stunde der Einheit. Die Zeit fliegt dahin. Vor dem Klassenraum traf ich Markus und Burhan, die auf dem Weg zur Toilette waren. Burhan fragte mich, ob wir gleich wieder rappen und Markus fügte hinzu, er habe den Rap zuhause versucht nachzusprechen. Leider hatte er keinen Text und konnte nicht alles üben. Donnerwetter, soviel Einsatz ist neu für mich!!!

Zusätzlich sind die Testergebnisse, im Vergleich zu den anderen, höher zu bewerten, da Burhan in diesen Einheiten aufgrund von Störungen, teilweise nicht am Unterricht teilnehmen konnte (s.o). Es stand ihm also weniger Zeit für die Festigung der themengeleiteten Vokabeln zur Verfügung als bei Einheiten ohne Song- und Rapeinsatz. Weiter ist anzumerken, dass er in der letzten Einheit, die aus schulischen Gründen einen Tag kürzer war als geplant, ebenso hohe Ergebnisse erzielte wie in den anderen Tests. Obwohl der Song „Detective Pepper“ durch seine Komplexität im Vergleich zu den Raps vielen Schülern Schwierigkeiten bereitete, konnte Burhan im Test sieben von zehn richtige Antworten geben. Daher ist anzunehmen, dass auch dieser Schüler von einer Song und Rap gestützten Erarbeitung in Hinblick auf die Behaltensleistung der themengeleiteten Vokabeln besonders profitierte.

Wie das Ergebnis des Abschlusstests zeigt (Tabelle 7.18), kann Burhan 11 der 14 ausgewählten Wörter korrekt übertragen. Dabei fällt auf, dass er die meisten Nomen richtig anführt, unabhängig vom jeweiligen Zeitpunkt der Erarbeitung. So ist er in der Lage,

auch Nomen, deren Aneignung ein halbes Jahr zurückliegt (Einheit „Traffic“), fehlerfrei zu übersetzen. Unabhängig vom zeitlichen Faktor bereiten ihm Verben und Adjektive die meisten Probleme. Lediglich „(to) crack“ aus der Einheit „Halloween“ kann er richtig übersetzen. Diese Feststellung deckt sich mit der bereits angeführten Annahme, dass Nomen, unabhängig vom Leistungsniveau der Schüler, besser gespeichert werden konnten als Verben und Adjektive.

Vokabeln	Test nach Einheit	Transfertest
1. wheels	r	f
2. door	r	r
3. light	f	f
4. drive	f	f
5. van	k. A.	f
6. ground	r	r
7. cheeky	r	r
8. blow	r	r
9. fall	k. A.	r
10. witch	r	r
11. cauldron	f	f
12. bubble/ bubbling	r	f
13. hat	r	r
14. snowflakes ²⁵³	-	-
15. fun	-	-
16. lovely	-	-
17. outside	-	-
18. Christmas Carols	r	r
19. presents	f	f
20. stockings	k. A.	f
21. sleigh	r	r
22. little	k. A.	f
23. mystery	f	r
24. scar	r	f
25. strange	f	r
26. wear	r	r
27. solve	f	f
28. picture	r	f
29. naughty	r	f
Richtige Antworten	7/11 (64%)	7/11 (64%)
(mit Song/Rap):		
Richtige Antworten	7/14 (50%)	5/14 (36%)

²⁵³ Die Vokabeln 14-17 werden nicht gewertet, da Burhan in dieser Einheit vom Unterricht ausgeschlossen war.

(ohne Song/Rap)

Tabelle 6.19: Ergebnisse - Test nach Einheit/Transfertest des Schülers Burhan

Wie die Auswertung des Transfertests zeigt, gelingt es Burhan, genauso viele Vokabeln mit Song und Rap gestützter Erarbeitung zu übersetzen wie in den ersten Tests. Allerdings handelt es sich dabei nicht immer um die gleichen Wörter, so dass er zwei Vokabeln, die er zuvor nicht korrekt anführen konnte, im Transfertest richtig übersetzte. Fünf weitere, vorher richtige Wörter, überträgt er dagegen nicht mehr ins Deutsche. Diese Beobachtung könnte zum einen mit Burhans Konzentration zusammenhängen, die stark im Unterricht schwankt und von einer gewissen Außenwirkung gegenüber seinen Mitschülern geprägt ist. Burhan überspielt seine Schwächen durch Unterrichtsstörungen, die sich definitiv negativ auf das Lernen auswirken. Zum anderen schien Burhan während des Transfertests zwar angespannt und nervös, doch die ungewöhnliche Situation lediglich mit dem Lehrer allein zu arbeiten, fokussierte ihn anscheinend mehr auf den Inhalt als sonst, da durch die fehlende Klasse keine Möglichkeit für ablenkende Momente vorhanden war. Dies könnte sich positiv auf seine Konzentration ausgewirkt haben, so dass er diese Wörter besser ableiten, bzw. abrufen konnte.

Auffällig ist, dass der überwiegende Teil der Vokabeln, die er richtig übersetzen, bzw. nicht mehr korrekt übertragen kann, aus der letzten Einheit „Detectives&Secrets“ stammt. Die besondere Schwierigkeit bei der Erarbeitung wurde bereits mehrfach erläutert. Es ist daher anzunehmen, dass die themengeleiteten Vokabeln noch nicht ausreichend gefestigt waren, so dass einige nicht mehr abgerufen und andere im neuen Kontext doch noch erkannt werden konnten. Betrachtet man die ausgewählten Wörter aus der Einheit „Halloween“, welche mit einem Rap gefestigt wurden, fällt auf, dass Burhan diese richtig übersetzt. Er schafft es sogar im Transfertest das Verb „(to) fall“ korrekt zu übertragen.

Die zusammenfassende Auswertung zeigt, dass Burhan vor allem Vokabeln, welche durch musikalische Unterstützung erarbeitet wurden, richtig anführte (64%). Themengeleitete Vokabeln aus Einheiten ohne Song- und Rapeinsatz bereiteten ihm die größten Probleme bei der Übertragung ins Deutsche. So sind es in den ersten Tests nur die Hälfte der Wörter (50%) und im Transfertest lediglich noch 36% (5 von 14 Vokabeln). Die Auswertung des Videos zeigt bei Burhan einige Auffälligkeiten. Er ist während der Aufzeichnung angespannt und teilweise nervös. Er spielt mit den Fingern und wackelt zeitweise mit den Beinen. Zu Beginn der Übersetzung ist Burhan sehr aufgeregt. Er hat trotz ausführlicher Erklärung der Lehrkraft die Aufgabe nicht richtig verstanden, was durchaus auch an seiner Anspannung liegen könnte. So nimmt er die Anfangszeile

„Dear Detective Salzman“ als deutsche Äußerung wahr und versucht diese ins Englische zu übertragen. Dabei versteht er „dear“ als „die“. Die ständigen Wiederholungen des Lehrers verwirren ihn. Letztlich versteht er, dass er den Brief vom Englischen ins Deutsche übersetzen soll. Unsicherheiten sind durch Laute wie „äh“, „hää?“ oder „nee“ und Äußerungen wie „Warte, wie heißt das noch mal?“ wahrzunehmen. Hinsichtlich der Mimik und Gestik fällt auf, dass er bei Schwierigkeiten oft an die Decke schaut (Phase des Überlegens) oder sich bei einer vermeintlich falschen Antwort die Hände vor die Augen hält. Burhan braucht Zuspruch von der Lehrkraft und beruhigende Worte. Oft hat er Probleme ganze Sätze sinngemäß zu erfassen und zu übertragen. Durch schrittweise, langsame Präsentation gelingt es ihm aber, einzelne themengeleitete Vokabeln zu übersetzen. Unbekannte, einfache Sätze kann er gar nicht ableiten. Auffällig ist auch, dass Burhan Wörter oft wiederholt und vor sich hinspricht, wenn er unsicher ist oder die deutsche Entsprechung nicht kennt. Er formuliert dann eine mögliche Antwort als Frage, was seine Unsicherheit noch unterstreicht, oder rät eine mögliche Bedeutung. Dabei sucht er durch intensiven Blickkontakt die Hilfe, bzw. Bestätigung vom Lehrer. Weiter können Burhans Defizite auf syntaktischer und grammatikalischer Ebene in der deutschen Sprache erkannt werden. So ordnet er Nomen gelegentlich falsche Artikel zu oder benutzt einen untypischen Satzbau. Der größte Teil der Antworten kommt schnell (1-2s), wobei Burhan oft stockt und im Nachhinein überlegt, ob seine Version Sinn macht. In einigen Situationen braucht er weitaus mehr Zeit (5-8s) oder kann keine Antwort geben, so dass die Lehrkraft nach 10s Pause mit der Präsentation fortfährt.

Die folgenden Szenen bestätigen die angeführten Beobachtungen:²⁵⁴

Burhan zeigt Probleme in Syntax und Grammatik der deutschen Sprache, die er in einem zweiten Versuch oft korrigieren kann. Das Verb „(to) solve“ kann er nicht übertragen. Bei Unsicherheiten formuliert er eine Antwort als Frage.

L.: *I want to solve a mystery.*

B.: [schnell] *Das ist ganz Geheimnis.*

L.: [betont] *I want to solve a mystery.*

B.: [3s] *Ein mysteriöses Geheimnis?*

Burhan kann längere Sätze nicht sinngemäß erfassen. Er braucht eine schrittweise Präsentation der Satzteile und Wörter. Da Burhan unbekannte Vokabeln nicht ableiten kann und ihn diese verwirren, werden sie von der Lehrkraft übersetzt. Wörter, denen Burhan keine Bedeutung zuordnen kann, wiederholt er laut oder spricht sie vor sich hin. Auch setzt er Äußerungen ein, die seine Unsicherheit unterstreichen.

²⁵⁴ Weitere Beispiele finden sich im Anhang unter Transkription 6 (Burhan).

- L.: *Yesterday, gestern, the police found Father Christmas 's sleigh.*
 B.: [schnell] *Die Polizei hat den Fa [lang gezogen], nee warte, die Polizei hat den Auto, nee*
 L.: *Father Christmas 's sleigh*
 B.: [3s] *Ähh, Christmas?*
 L.: *Father Christmas*
 B.: [schnell] *hat den Weihnachtsmann*
 L.: *Father Christmas 's sleigh!*
 B.: [2s] *Schlitten*

Aufregung, Unsicherheiten und Nichtwissen von Vokabeln spiegeln sich deutlich in Äußerungen und Gestik wider. Er scheint die Bedeutung einzelner Wörter zu kennen, der neue Kontext beretet ihm aber Probleme.

- L.: *A naughty boy and a cheeky girl kidnapped Father Christmas.*
 B.: [schnell, schaut an Decke, wiederholt] *A naughty boy, cheeky*
 L.: *A naughty boy*
 B.: [halt Hand vor Augen, ist angespannt] *Hää, was war das noch, Mann?*
 L.: [beruhigt] *Ganz ruhig, ganz easy. A naughty boy and a cheeky girl.*
 B.: [5s] *Er war sehr frech?*
 L.: *The cheeky girl, girl ist das Mädchen. The cheeky girl kidnapped Father Christmas.*
 B.: [schnell] *den Father Christmas gekidnappt.*

Eine Vokabel zu Beginn des Satzes, welche Burhan nicht kennt oder vergessen hat, blockiert ihn in der Erfassung des ganzen Satzes. Erst nachdem der Lehrer Hilfestellung gibt durch die Übersetzung, wird ihm der Zusammenhang klar.

- L.: *And snowflakes fall to the ground.*
 B.: [schnell] *snowflakes, snowflakes*
 L.: [wiederholt den Satz]
 B.: [lange Pause]
 L.: [wiederholt langsam]
 B.: [10s, schaut auf Boden] *Nee, weiß ich nicht!*
 L.: *Snowflakes, Schneeflocken, fall to the ground.*
 B.: [schnell] *Schneeflocken fallen von oben.*
 L.: *Ground*
 B.: *Auf 'n Boden.*

Resümierend kann festgehalten werden, dass Burhan scheinbar sehr, trotz, oder gerade wegen seiner sprachlichen und disziplinarischen Probleme, von einem Song- und Rapeinsatz hinsichtlich der Speicherung von themengeleiteten Vokabeln profitierte. Die aktive Beteiligung durch das Singen und vor allem Rappen schien den Schüler zu motivieren und seine Präferenzen anzusprechen, was die Aneignung von Wortmaterial unterstützt hat. Durch Burhans Abwesenheit in der Einheit „Winter“ basiert diese Annahme auf weniger zur Verfügung stehenden Daten als bei den anderen Kindern. Trotzdem lässt sich diese Tendenz mit Blick auf die Einzeltests, den Abschluss- und Transfertest und den Einträgen im Forschungstagebuch klar belegen.

6.3 Die Integrations Schüler

Während des Forschungsprozesses entwickelte sich die Frage, welche Wirkung der Song- und Rapeinsatz auf die Behaltensleistung von themengeleiteten Vokabeln bei Schülern haben könnte, die eine besondere Schwäche in ihrem Lernverhalten vorweisen. Da es sich bei den Untersuchungsgruppen um Integrationsklassen handelte, bot es sich an, die drei Integrations Schüler²⁵⁵ mit in die Untersuchung und Auswertung einzubinden. Ausreichende Datenmengen liegen allerdings nur für die beiden I-Kinder der Gruppe A vor, da der Integrations Schüler aus Gruppe B häufig im Unterricht fehlte und drei der sechs Tests nicht mitgeschrieben hatte.

Die vorhandenen Daten der Schüler Waheed und Dennis aus Gruppe A sollen im Folgenden dargestellt werden, wobei keine Videoaufzeichnungen des Transfertests vorliegen, da von Seiten der Eltern keine Erlaubnis zum Filmen gegeben wurde.

Waheed

Bei Waheed wurde nach erheblichen Lernschwierigkeiten zu Beginn seiner Schullaufbahn ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen festgestellt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist er 11 Jahre alt und körperlich normal entwickelt. Deutsch ist für Waheed Zweit- und Türkisch Erstsprache. Er beherrscht die deutsche Sprache weitgehend akzentfrei, macht aber gelegentlich grammatikalische und syntaktische Fehler. So ordnet er Nomen beispielsweise falsche Artikel zu oder spricht mit einem untypischen Satzbau. Zeitweise war Waheeds Feinmotorik beeinträchtigt, so dass er Probleme hatte, die Schreibrift zu erlernen. Zusätzlich hat Waheed Schwierigkei-

²⁵⁵ Gruppe A hatte zwei I-Kinder und Gruppe B einen I-Schüler vorzuweisen.

ten sich Inhalte über längere Zeit zu merken. Dieses betrifft sowohl das Regelwissen in Deutsch, Rechenvorgänge in Mathematik sowie Informationen in anderen Fächern. Seine Anstrengungsbereitschaft und Arbeitshaltung ist überwiegend positiv zu bewerten. Er ist schnell zu motivieren und erledigt auch unbeliebte Aufgaben mit wenig Widerstand. Waheed ist ein sehr freundlicher und ruhiger Schüler mit unterdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten.²⁵⁶

Im Englischunterricht fiel Waheed meistens durch Zurückhaltung auf. Durch seine ausgeprägte Lernbehinderung konnte er nur schwer dem Unterrichtsgeschehen folgen. Hin und wieder gelang es Waheed, alltägliche Gegenstände zu benennen, vor allem wenn diese auch im Deutschen verwendet wurden oder große Ähnlichkeiten vom Klangbild her vorwiesen (jeans, t-shirt, skates, house, CD-player, ...). Auch schaffte er es, Farben zuzuordnen und die Zahlen bis zehn auf Englisch anzuführen.

Das Fragebogen-Interview, welches unter Anleitung der Lehrkraft mit Waheed durchgeführt wurde, ergab, dass dieser Schüler am liebsten Englischen Rap hört. Allerdings ist das in seinem Elternhaus nur selten möglich, so dass er Musik vor allen bei Freunden konsumiert. Im Englischunterricht präferiert Waheed vor allem das Liedersingen und Englischsprechen.

Wie in Tabelle 6.20 und Abbildung 6.4 zu sehen, erzielt dieser Schüler nach einer Song und Rap gestützten Erarbeitung der themengeleiteten Vokabeln deutlich bessere Testresultate als ohne Song- und Rapeinsatz. Das beste Ergebnis kann Waheed im Test der Einheit „Traffic“ erreichen. Hier übersetzt er neun der zehn Wörter korrekt ins Deutsche. Sein schlechtestes Resultat erreicht er im Test zum Thema „Winter“, wo die themengeleiteten Vokabeln zuvor ohne musikalische Mittel erarbeitet wurden und er lediglich ein Wort korrekt überträgt. Im Abschlusstest kann Waheed 13 von 18 Vokabeln richtig anführen, wobei er vor allem Wörter richtig übersetzt, die mit einem Song oder Rap gefestigt wurden. So schafft er es, alle ausgewählten Vokabeln aus der ersten Einheit korrekt ins Deutsche zu übertragen, obwohl deren Einführung zum Zeitpunkt des Abschlusstests bereits über sechs Monate zurücklag. Die meisten Schwierigkeiten bereiten ihm im Abschlusstest die Vokabeln zum Thema „Winter“. Daher scheint kein Zusammenhang zwischen einer Nichtnennung und der verstrichenen Zeit vorzuliegen, sondern eine Korrelation zwischen (Nicht-) Nennung und Art der Erarbeitung. Wie bei den anderen Probanden des niedrigen Leistungsniveaus konnten Vokabeln, die Song und Rap gestützt erarbeitet wurden, auch noch nach sechs Monaten überwiegend korrekt angeführt werden. Es scheint daher die Verarbeitungstiefe in Verbindung mit einer

²⁵⁶ Grundlage dieser Feststellungen ist das aktuelle sonderpädagogische Gutachten. Es kann aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht als Originaltext angeführt werden.

Thema der Einheit	Richtige Antworten	Fehler
1. Traffic (Song)	9 von 10 (90%)	wheels (k.A)
2. Autumn	3 von 10 (30%)	squirrels, ground, cheeky (k.A), (to) blow (runterfallen), (to) chase (fallen), (to) fall, day (k.A)
3. Halloween (Rap)	5 von 8 (63%)	(to) crack (k.A), (to) bubble/bubbling (k.A), bat (k.A)
4. Winter	1 von 9 (11%)	snowflakes, (to) swirl, pretty (k.A), winter fun (Winterzeit), lovely (Es schneit), (to) tickle, (to) throw, outside (k.A)
5. Christmas (Rap)	7 von 9 (78%)	Christmas Carols (singen), stockings (k.A)
6. Detectives & Secrets	4 von 10 (40%)	(to) call (Mantel), (to) wear, coat, mystery, naughty, scar (k.A)
7. Abschlusstest	13 von 18 (72%)	squirrel, (to) crack, winter fun, (to) tickle, stockings (k.A)

Tabelle 6.20: Richtige Antworten und Fehler von Waheed in den Einzeltests und im Abschlusstest

emotionalen Beteiligung und Selbstreferenzialität entscheidend für die langfristige Speicherung zu sein. Wie Aufzeichnungen im Forschungstagebuch belegen, hat das Singen und Rappen Waheed sehr motiviert. Es kann angenommen werden, dass die Steigerung der Motivation zur Aktivierung von Lernprozessen führte, was sich auch in einer zuvor nur äußerst selten aufgetretenen Beteiligung des Schülers im Unterricht zeigte. Waheed schien ein gesteigertes Selbstwertgefühl durch das Singen, bzw. Rappen bekommen zu haben, da er häufiger Fragen stellte und sich auch nach falschen Antworten weiter einbrachte. Diese Beobachtung konnte zuvor in dieser Form von der Lehrkraft nicht gemacht werden. Waheed galt bislang eher als passiver Schüler.

Eintrag vom 15.8.2005

Aber heute konnte ich eine hohe Motivation verspüren. Alle waren sehr angetan davon ein neues Lied zu lernen. Schon die Erarbeitung hat allen, sogar meinen I-Schülern sehr viel Freude bereitet.

22.8.2005

Waheed konnte richtig viel benennen: van, bus driver, fuel. Hat das der Song gemacht???

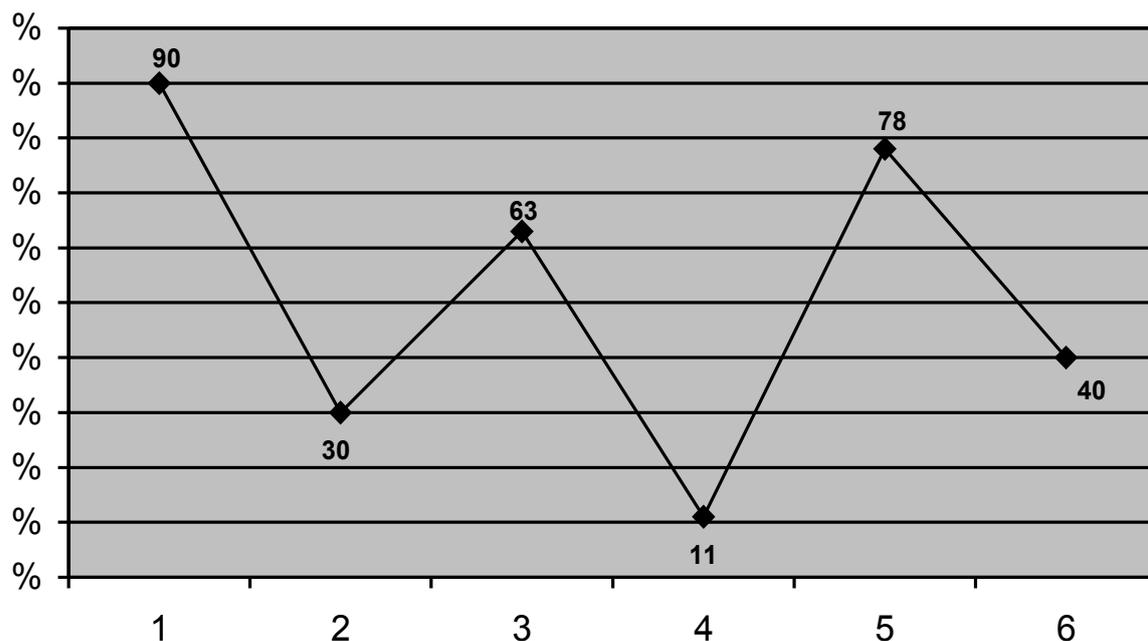


Abbildung 6.4: Ergebnisse der Einzeltests von Waheed in Prozent

17.10.2005

Richtig gut kam der Rap bei den Jungen an. Ich konnte Paul, Waheed und Dennis beim Imitieren der verstärkten Gitarren beobachten. Führt nicht diese emotionale Erregung zur Steigerung der Behaltensleistung? Vielleicht auch über die Motivation!!!?? Ich glaube, dass durchaus eine Abhängigkeit zwischen Erregung - Motivation - Lernleistung existiert. Ich bin auf die Testergebnisse gespannt!!!

24.10.2005

a) *Ich war darüber hinaus sehr überrascht, wie toll jeder in der Übersetzungsphase mitmachte. Sogar Dennis und Waheed meldeten sich mehrmals.*

b) *Dafür meldete sich Waheed. Er wollte unbedingt laut vorlesen. Das hatte er bislang noch nie freiwillig gemacht. Mit meiner Unterstützung war das Ergebnis recht passabel. Hat er vielleicht durch das Singen/Rappen an Sicherheit gewonnen? Hat er gemerkt, dass er, trotz seiner Lernschwierigkeiten, auch was kann?*

5.12.2005

Im Gedächtnis blieb mir Waheed. Er war so konzentriert wie nie und schrieb recht sauber und mit wenigen Fehlern. Er zeigte großes Interesse! Sehr ungewöhnlich für ihn als I-Kind.

Neben den Einträgen zu einem Song- und Rapeinsatz lassen sich auch Notizen aus Einheiten ohne musikalische Stütze anführen, die zeigen, dass Waheed ohne eine Song und Rap gestützte Erarbeitung deutlich weniger motiviert gewesen zu sein schien.

12.9.2005

a) *Dann kam ein Satz, der mir bis jetzt im Ohr geblieben ist. Waheed fragte fordernd: Singen wir denn noch ein Lied? Er war eigentlich als I-Kind immer recht zurückhaltend und lebte schon in der vorigen Einheit beim Singen richtig auf. Vielleicht hat die Verbindung von Song und Lernen bei ihm irgendwelche Türen geöffnet, die bislang verschlossen waren. Er hat ja auch in dem Vok.-Test erstaunliche Ergebnisse gezeigt.*

b) *Waheed und Dennis (I-Kinder) haben sich heute eigentlich gar nicht beteiligt.*

7.11.2005

a) *Und Dennis stellte auf stur: Ich kann nicht malen! Waheed, der eigentlich gerne malte, schloss sich an. Was war los?*

b) *Das Lesen und Verstehen bereitete ihnen Probleme und hat wohl für Demotivation gesorgt. Was für ein Unterschied, wenn ich an die Einheit „Halloween“ denke. Da hat sich Waheed sogar freiwillig zum Lesen gemeldet!*

14.11.2005

Während des Spielvorganges ging ich herum und stellte Fragen zu den Vokabeln. Ich war begeistert wie schnell einige Schüler antworteten. Probleme waren bei Waheed, Dennis, Paul und Sabine zu verzeichnen. Sie konnten die englischen Wörter (vor allem die Verben und Adjektive) nicht auf Anhieb ins Deutsche übersetzen.

23.1.2006

Das Right-Wrong-Game (Fragenspiel) machte fast allen Spaß. Auch Dennis und Waheed beteiligten sich einmal: Is this a camera or a bike? Camera! Danach war aber mit Dennis und Waheed Schluss. Sie hatten keine Lust mehr und äußerten dies lauthals: „Kein Englisch, macht diesmal keinen Spaß!“ Sie arbeiteten auch nicht mehr mit. Ich ließ sie gewähren.

Resümierend lässt sich festhalten, dass Waheed, trotz seiner ausgeprägten Lernbehinderung, deutlich von einer Song und Rap gestützten Erarbeitung der themengeleiteten Vokabeln profitierte. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Schüler durch das Singen und Rappen aktiv einbringen und positive Lernerfahrungen machen konnte. Des Weiteren schienen die Lieder seine Präferenzen im Englischunterricht anzusprechen, was ihn zusätzlich motivierte und somit zu einer höheren Behaltensleistung der themengeleiteten Vokabeln führte. Nach Betrachtung der Testergebnisse fällt weiter auf, dass

Waheed Fehler in allen verwendeten Wortarten machte. Den meisten Kindern des hohen und mittleren LN haben vor allem Verben und Adjektive Probleme bereitet. Waheed zeigte auch bei konkreten Nomen Schwierigkeiten, was sicherlich mit seiner ausgeprägten Lernschwierigkeit zusammenhängen könnte. Trotzdem soll nochmals herausgestellt werden, dass sich Waheed, im Vergleich zu seinen vorherigen Leistungen, hinsichtlich der Speicherung von Wortmaterial und Beteiligung im Unterricht durch den Song- und Rapeinsatz signifikant steigern konnte.

Dennis

Nach Wiederholung der ersten Jahrgangsstufe aufgrund von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten erfolgte bei Dennis eine sonderpädagogische Überprüfung. Dabei wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit den Schwerpunkten „Lernen“ und „sozial emotionale Entwicklung“ festgestellt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist Dennis 11 Jahre alt und körperlich normal entwickelt. Seine Muttersprache ist Deutsch. Besondere Auffälligkeiten zeigt er vor allem in seinem sozial-emotionalen Verhalten. Er ist ein verschlossener Junge, der sich streckenweise verweigert und in der Regel nur schwer für unterrichtliche Themen zu motivieren ist, so dass kaum Lernzuwachs stattfindet. Zusätzlich zeigt Dennis aggressive Tendenzen seinen Mitschülern gegenüber und stört häufig den Unterricht. Ihm fällt es sehr schwer, trotz Differenzierungsmaßnahmen, sich auf Unterrichtsinhalte zu konzentrieren, die nicht seinen Vorstellungen entsprechen. Am liebsten arbeitet Dennis am Computer mit Lernprogrammen. Seine allgemeine Anstrengungs- und Lernbereitschaft ist abhängig von seiner emotionalen Verfassung, der Aufgabe und Klassensituation. Hinsichtlich seiner sprachlichen Leistungen im Fach Deutsch kann festgehalten werden, dass Dennis einfache, geübte Texte fehlerfrei lesen kann, eine Sinnentnahme ist aber nicht immer gewährleistet. Einfache Regeln der Groß- und Kleinschreibung und die Differenzierung der Wortarten Nomen, Verben und Adjektive beherrscht er. Im Englischunterricht haben ihn bislang Lernspiele und das (Be-)Malen von Gegenständen begeistert. Er ist in der Lage, konkrete Dinge aus seiner Umgebung (Schulsachen, Kleider,...) zu benennen, vor allem wenn die Vokabeln große Ähnlichkeiten in Klang und Form mit der deutschen Entsprechung vorweisen (s.o bei Waheed). Das Lesen einfacher Texte und (Nach-)Sprechen bereiten ihm in der Regel keine Freude, was eher auf eine Hemmung sich vor anderen zu zeigen als auf Probleme mit der Aussprache zurückzuführen ist.

Wie das Fragebogen-Interview mit Unterstützung der Lehrkraft zeigt, präferiert Dennis vor allem Englischen Rap. Im Englischunterricht bevorzugt er das Spielespielen, Liedersingen und Bildermalen.

Thema der Einheit	Richtige Antworten	Fehler
1. Traffic (Song)	5 von 10 (50%)	wheels, car, door, light, van (k.A)
2. Autumn	3 von 10 (30%)	ground, cheeky, autumn, (to) blow, (to) chase, (to) fall, day (k.A.)
3. Halloween (Rap)	5 von 8 (63%)	(to) crack , cauldron, (to) bubble/bubbling (k.A)
4. Winter	1 von 9 (11%)	snowflakes, (to) swirl, pretty (k.A), winter fun (Winterzeit), lovely, (to) throw, outside, (to) tickle (k.A)
5. Christmas (Rap)	5 von 9 (56%)	(to) ride, (to) pull, (to) fill (k.A), little (Lied)
6. Detectives & Secrets	2 von 10 (20%)	(to) call, strange, (to) wear, (to) solve, mystery, naughty, (to) take a picture, binoculars (k.A)
<i>7. Abschlusstest</i>	<i>8 von 18 (44%)</i>	van, bus driver, squirrels, autumn, leaves, cauldron, winter fun, (to) tickle, (to) sled, (to) eat

Tabelle 6.21: Richtige Antworten und Fehler von Dennis in den Einzeltests und im Abschlusstest

Wie beim Integrationsschüler Waheed zeigen sich auch bei Dennis deutlich höhere Werte hinsichtlich der korrekten Nennung von themengeleiteten Vokabeln, wenn diese Song und Rap gestützt erarbeitet wurden. Tendenziell erreichte Dennis bei einem Rapsinsatz noch bessere Werte als beim Song, was mit der bereits erwähnten Struktur des Raps (rhythmischer Schwerpunkt, kürzerer Text) zusammenhängen könnte. Generell fällt auf, dass Dennis durch die musikalische Anreicherung des Unterrichts einen signifikanten Lernzuwachs erfahren hat, was sich in den Testergebnissen zum Thema „Traffic“, „Halloween“ und „Christmas“ widerspiegelt. In den anderen Tests erreichte er, trotz des Einsatzes von Stories, Games, Bildern und Text, deutlich schlechtere Ergebnisse, wie man sie bislang von Dennis aus dem Unterricht gewohnt war. Demnach lässt sich die lernfördernde Wirkung des Songs und der Raps eindeutig zeigen. Wie einige Aufzeichnungen des Forschungstagebuches belegen, scheint bei Dennis vor allem das Singen und Rappen zu einer gesteigerten Motivation und damit zu einer positiven Haltung gegenüber dem Lernstoff geführt zu haben. Ebenso wie bei Waheed vermittelte sich der Eindruck, dass sich Dennis positiv in den Unterricht einbringen konnte, Hemmungen abbaute und Freude am Lernen entwickelte. Dieser Lernvorgang lief aber bei diesem Schüler eher „verdeckt“, bzw. unbewusst ab.²⁵⁷ Dennis' allgemeine Lern- und Konzen-

²⁵⁷ Siehe zur Rolle der Emotion, Motivation und des Ich-Bezugs beim Lernen unter 3.5.1 und 3.5.2. Weiter kann das implizite und inzidentelle Lernen in diesem Zusammenhang angeführt werden (6.1.1).

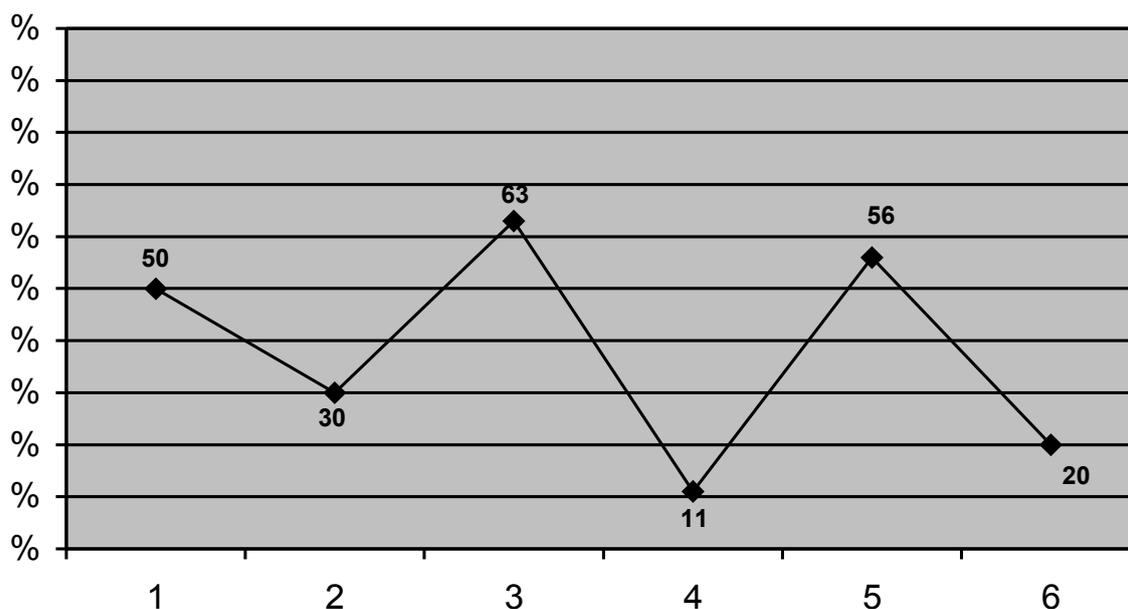


Abbildung 6.5: Ergebnisse der Einzeltests von Dennis in Prozent

trationsschwäche führte dazu, dass er sowohl Nomen, wie auch Verben und Adjektive nicht immer übersetzen konnte. Probleme erstreckten sich damit auf alle verwendeten Wortarten, wobei er in Einheit 1 (Traffic) vornehmlich Nomen und in der Einheit zum Thema „Christmas“ überwiegend Verben nicht benennen konnte.

Das Ergebnis des Abschlusstests bestätigt die bereits gemachte Aussage, dass Dennis hauptsächlich von einer musikalischen Erarbeitung bei der Aneignung der themengeleiteten Vokabeln profitierte. So stammen sieben der acht richtigen Übersetzungen aus Einheiten mit Song- und Rapeinsatz, wobei die meisten korrekten Wörter zum Thema „Halloween“ angeführt werden konnten (Rapeinsatz). Die meisten Fehler, bzw. Auslassungen sind bei den Vokabeln der Einheiten „Autumn“ (keine Nennung) und „Winter“ (eine korrekte Nennung) zu verzeichnen, die ohne Song/Rap erarbeitet wurden.

Eintragungen im Forschungstagebuch unterstreichen die aktive Teilnahme und hohe Motivation von Dennis beim Einsatz von Songs und Raps, die zu einer merklich besseren Behaltensleistung der Vokabeln geführt haben könnte.

15.8.2005

Aber heute konnte ich eine hohe Motivation verspüren. Alle waren sehr angetan davon ein neues Lied zu lernen. Schon die Erarbeitung hat allen, sogar meinen I-Schülern sehr viel Freude bereitet. Ich habe Bildkarten eingesetzt und so die wichtigen Vokabeln und neuen Phrasen erarbeitet. Besonders das „Nachrappen“ von Textzeilen haben alle

genossen. Waheed und Dennis waren unheimlich gut dabei. Vor allem Dennis verblüffte mich, da er ansonsten in einer 5. Stunde eher teilnahmslos auf das Klingeln wartete. Für ein I-Kind (sozial-emotional) wirklich erstaunlich.

29.8.2005

Und immer wieder meine Pappenheimer, Paul, Waheed und Dennis: So aktiv habe ich sie noch nie erlebt und wenn, dann an falscher Stelle. Waheed, der immer bemüht ist, „glänzte“ heute richtig. Und auch Dennis lockte die Arbeit mit dem Song so richtig aus der Reserve. Allerdings war er zum Ende der Stunde wieder unter seinen Stein zurück gekrochen. So lange hielt er dann doch nicht durch.

24.10.2005

Ich war darüber hinaus sehr überrascht, wie toll jeder in der Übersetzungsphase mitmachte. Sogar Dennis und Waheed meldeten sich mehrmals. Ich kann mich genau erinnern, wie Dennis den Satz „The witch has got a broomstick“ mit „Eine Hexe mit einem Besen“ übersetzte. Es schien bei ihm eine Menge hängen geblieben zu sein.

Einige Eintragungen der forschenden Lehrkraft geben Hinweise auf einen Unterschied im Lernverhalten der beiden Integrationskinder, was Dennis' schlechteren Ergebnisse im Vergleich zu Waheeds erklären könnte. Demnach schien Dennis durch seine sozial-emotionale Störung zusätzlich belastet, was sich generell auf seine Konzentration und sein Durchhaltevermögen im Unterricht negativ auswirkte.

5.12.2005

Im Gedächtnis blieb mir Waheed. Er war so konzentriert wie nie und schrieb recht sauber und mit wenigen Fehlern. Er zeigte großes Interesse! Sehr ungewöhnlich für ihn als I-Kind. Dennis gab sich auch Mühe, aber seine sozial-emotionale Störung steht ihm wohl zusätzlich im Weg! Diese Konzentration konnte er nicht vorweisen. [...] Waheed sang laut mit und beteiligte sich besser als Dennis.

12.12.2005

Während Waheed sich toll einbrachte, wirkte Dennis in der zweiten Hälfte der Stunde müde und unkonzentriert. Er war überstrapaziert. Zuviel Input?!?!

Verglichen zu einer Song und Rap gestützten Erarbeitung lässt sich ein deutlicher Unterschied zum Schülerverhalten in Einheiten ohne Musikeinsatz ausmachen, der auch im Forschungstagebuch Belege findet.

19.9.2005

Waheed und Dennis (I-Kinder) haben sich heute eigentlich gar nicht beteiligt.

30.1.2006

Meine I-Kinder haben sich abgemeldet. Dennis hatte nicht einmal Lust zu malen. Warum? Zu schwer? Ich fand keine Antwort. Waheed malte zwar, aber hielt sich sonst sehr zurück. Ein Bild wie Tag und Nacht (vor allem im Vergleich zu den Stunden mit den Raps!!!!).

Zusammenfassend kann auch für Dennis festgehalten werden, dass er sehr von einem Song- und Rapeinsatz hinsichtlich der Behaltensleistung von themengeleiteten Vokabeln profitierte. So scheint sich das Singen und vor allem das Rappen positiv auf seine Lernhaltung ausgewirkt zu haben, was zu einer hohen Motivation und emotionalen Beteiligung führte. Dieser Zustand könnte durch die Aktivität beim Singen und Rappen und das damit gesteigerte Selbstwertgefühl zusätzlich unterstützt worden sein. Ebenso schien der Musikeinsatz Dennis' Lernpräferenzen anzusprechen. Diese Erklärungsansätze führten letztlich zu signifikant besseren Testergebnissen nach Einheiten mit Song- und Rapeinsatz als nach Einheiten ohne musikalische Unterstützung (Abb. 6.5). Es gilt an dieser Stelle anzumerken, dass sich gerade durch die unterrichtsnahe Forschung bei Schülern mit ausgeprägten Lernproblemen Mittel zu deren Kompensation offenbaren. Damit soll die Relevanz einer solchen qualitativen Forschung herausgestellt werden, auch wenn sich durch die geringe Probandenzahl keine generalisierten Aussagen machen lassen.

7 Hypothesen und Diskussion der Ergebnisse

Aus dem unter Punkt 4 angeführten Erkenntnisinteresse, den Untersuchungsfragen und den ab Punkt 6 dargestellten Forschungsergebnissen sollen, im Sinne von Action Research, **Hypothesen generiert** werden, die als Grundlage für weitere qualitative und quantitative Forschungen dienen können.

Untersuchungsfrage 1: Existieren Unterschiede in den Ergebnissen bezüglich des Leistungsniveaus (hoch, mittel, niedrig) der Kinder?

Wie die Darstellungen zeigen, erzielen die Kinder des hohen und mittleren Leistungsniveaus beider Untersuchungsgruppen in Tests nach Einheiten mit Song-, bzw. Rapeinsatz keine besseren Ergebnisse als in Tests nach Einheiten ohne Song und Rap gestützter Erarbeitung. Es sind vor allem die Schüler des niedrigen Leistungsniveaus, die von einem Song- und Rapeinsatz hinsichtlich einer langfristigen Behaltensleistung von themengeleiteten Vokabeln profitieren. Durch das gemeinsame Singen und Rappen werden schwächere Schüler aktiv am Unterricht beteiligt, Lernblockaden aufgehoben und das Lernverhalten positiv beeinflusst.²⁵⁸

Hypothese 1a:

Es existieren Unterschiede in den Leistungsniveaus hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit. Kinder des hohen und mittleren Leistungsniveaus profitieren von einem ganzheitlich ausgerichteten Englischunterricht bei der langfristigen Aneignung themengeleiteter Vokabeln. Eine zusätzliche Song und Rap gestützte Erarbeitung führt zu keinen besseren Ergebnissen.²⁵⁹

²⁵⁸ Quast (2005) und Medina (1993a/1993b) konnten ebenfalls in ihren Untersuchungen feststellen, dass gute Sprachenlerner auch ohne musikalische Stütze hohe Ergebnisse in ihren Übersetzungstests erzielten. Es waren vor allem die schwächeren Lerner, die von einem Musikeinsatz bei der Speicherung von Wortmaterial profitierten. Siehe dazu unter Punkt 2.2.2 dieser Arbeit.

²⁵⁹ Einschränkend soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass es sich bei dieser Feststellung auch um ein Messproblem handeln könnte. Die ermittelten hohen Werte der Tests können auch auf

Hypothese 1b:

Kinder des niedrigen Leistungsniveaus profitieren besonders von einem Song und Rap gestützten, ganzheitlichen Englischunterricht hinsichtlich der langfristigen Speicherung themengeleiteter Vokabeln.

Untersuchungsfrage 2: Haben die Lernpräferenzen der Schüler Einfluss auf das Ergebnis?

Vergleicht man die Angaben der Gruppen, so fällt auf, dass die meisten Schüler der Gruppe A „Singen und Sprechen“ präferieren, wobei „Singen“ die am häufigsten genannte Lernpräferenz ist. Die Schüler der Gruppe B hingegen bevorzugten nach eigenen Angaben das „Malen“, „Singen“ und „Spielen“. Aber auch „Lesen“ und „Sprechen“ werden des Öfteren genannt. Die Lernpräferenzen in dieser Gruppe liegen daher in verteilterer Form vor. Die Auswertung der Testergebnisse zeigt deutlich, dass die Kinder der Gruppe A bei der Aneignung themengeleiteter Vokabeln stärker auf einen Song- und Rapeinsatz reagierten (siehe Abbildungen 6.1 und 6.2). Des Weiteren belegt die Darstellung der Einzelfälle, dass vor allem schwächere Schüler, welche „Singen“ als Lernpräferenz angaben, eine deutliche Steigerung in den Tests erzielen konnten. Wie bereits angeführt, erreichten dagegen Kinder des hohen und mittleren LN durch einen Song- und Rapeinsatz keine signifikant besseren Testresultate. Allerdings schnitten Schüler mit der Lernpräferenz „Singen“ hierbei tendenziell besser ab, auch wenn es sich dabei nur um geringe Abweichungen in den Tests handelte. Im Vergleich dazu konnte bei Schülern, die „Singen“ nicht als ihre Präferenz angaben, sogar ein gegenteiliger Effekt beobachtet werden (siehe z.B. bei Melanie und Karsten). Daher lässt sich ein Zusammenhang zwischen Lernpräferenzen und Testergebnissen feststellen.

Hypothese 2:

Die Lernpräferenzen der Schüler haben Einfluss auf die langfristige Speicherung themengeleiteter Vokabeln, da das Ansprechen die Schüler motiviert und damit zu besseren Lernleistungen führt.

Untersuchungsfrage 3: Hat der Musikgeschmack der Schüler Einfluss auf das Ergebnis?

eine zu leichte Vokabelauswahl hinweisen. So wäre für weitere Forschungen ein Kompetenzstufenmodell vorstellbar, was vor allem für Schüler des höheren Leistungssegments differenzierte Testitems berücksichtigt. Vorstellbar wären beispielsweise, neben den eingesetzten Inhaltswörtern, auch Funktionswörter wie Konjunktionen oder temporale und satzverbindende Adverbien

Im Rahmen dieser Arbeit konnte durch einen Fragebogen festgestellt werden, dass die überwiegende Anzahl der Kinder Pop- und Rockmusik bevorzugt.²⁶⁰ Dieses Ergebnis ist nicht weiter erstaunlich, bedenkt man die Fülle an täglichem Input dieser Musikrichtung durch visuelle und auditive Medien. Unterschiede gab es allerdings zwischen zwei grundlegenden Liederformen innerhalb der populären Musik, dem Song und dem Rap.²⁶¹ In Gruppe A ist das Verhältnis diesbezüglich ausgeglichen. Jeweils sieben Kinder bevorzugten Raps und sieben Schüler Songs. In Gruppe B liegt eine deutliche Präferenz zugunsten von Raps vor. 15 Kinder hören diese Musikrichtung am liebsten, während lediglich drei Schüler Songs bevorzugen. Differenzen zwischen den beiden Stilistiken sind im Rahmen dieser Arbeit vor allem in der Komplexität des Aufbaus zu finden. So sind die eingesetzten Songs länger, haben mehr Strophen und damit mehr Text, sowie eine vielschichtiger Instrumentierung. Die Raps sind textlich kürzer und sparsamer instrumentiert, dafür aber zum Teil schneller und rhythmisch-betonter gesungen (siehe Tabelle 5.1). Das Ergebnis der Tests zeigt deutlich, dass die Schüler der Gruppe A beim Song- sowie beim Rapsinsatz ihre besten Resultate hinsichtlich der langfristigen Behaltensleistung erzielen konnten. Ein Unterschied zwischen Song und Rap ist hier nicht festzustellen. Wie das Gesamtergebnis der Gruppe B zeigt, führen Raps zu besseren Ergebnissen als der Song. Allerdings stand für die Erarbeitung des Songs eine Unterrichtsstunde weniger zur Verfügung als vorgesehen (s.o), so dass diese Aussage unter Vorbehalt gemacht werden muss. Aussagekräftiger sind die Darstellungen der Einzelfälle. Setzt man die Angaben der Kinder bezüglich ihres Musikgeschmacks (Pop-, Rocksongs oder Raps) in Bezug zu den erzielten Testergebnissen, so kann kein Zusammenhang diesbezüglich festgestellt werden. Unabhängig vom Leistungsniveau und den Angaben zum Musikgeschmack erreichten die meisten Kinder (auch fünf der sechs Einzelfälle) bessere Ergebnisse nach einem Rap- als nach einem Songeinsatz, was eine Frage der Komplexität zu sein scheint. Der Aufbau der verwendeten Raps ist im Vergleich zu den Songs weniger komplex, so dass sich vor allem der rhythmisch-betonte Text leichter lernen, mitrappen und einprägen lässt.

Hypothese 3a:

²⁶⁰ Traditionelle Kinderlieder werden lediglich von einem Schüler regelmäßig gehört.

²⁶¹ Zum stilistischen Unterschied siehe unter 2.1.1. Im Rahmen des Musikunterrichts wurde im Vorfeld über die angeführten Musikstile gesprochen, so dass die Kinder durchaus in der Lage waren, zwischen diesen charakteristisch zu unterscheiden.

Der Musikgeschmack der Kinder hinsichtlich Raps und Songs hat keinen Einfluss auf die langfristige Speicherung der themengeleiteten Vokabeln. Beide Musikstile führen zu hohen Testergebnissen.

Hypothese 3b:

Es besteht ein Unterschied zwischen den verwendeten Songs und Raps hinsichtlich der Komplexität des Aufbaus. Vor allem der kürzere, rhythmisch-betonte Text der Raps führt dazu, dass sich Kinder diesen schneller einprägen und mitrappen können. Dadurch lassen sich auch die themengeleiteten Vokabeln im Raptext besser speichern.

Abschließend sollen zwei weitere Beobachtungen angeführt werden, die zwar nicht Grundlage der vorab formulierten Forschungsfragen waren, sich aber während der Handlungsforschung und den zwischenzeitlichen Auswertungsprozessen als durchaus wertvolle Feststellungen herauskristallisierten. Da innerhalb der Erarbeitung auf TPR und den Einsatz von Action Songs verzichtet wurde, zeigten sich Grenzen bei der Semantisierung der themengeleiteten Vokabeln. Nach Betrachtung der Testergebnisse kann festgehalten werden, dass sich vor allem Verben der Bewegung ohne einen Körpereinsatz schlechter semantisieren und abspeichern ließen als konkrete Nomen. Diese Feststellung konnte unabhängig von einem Song- oder Rapeinsatz gemacht werden. Wie die Ergebnisse zeigen, haben Schüler des hohen und auch mittleren Leistungsniveaus Schwierigkeiten einige Verben der Bewegung korrekt zu übersetzen. Bei Kindern des niedrigen Leistungsniveaus konnte diese Beobachtung nicht gemacht werden. Sie zeigten eine ausgeglichene Fehlerzahl bei allen verwendeten Wortarten (Nomen, Verben und Adjektiven), was mit ihren ausgeprägteren Lernproblemen zusammenhängen könnte. Damit lassen sich die Grenzen der Semantisierung von Verben der Bewegung und Adjektiven durch Bilder und Songs/Raps aufweisen. Für eine Überprüfung dieser Annahme wären weitere systematische Untersuchungen anstrebsam.²⁶²

Weiter war zu beobachten, dass Ausspracheprobleme,²⁶³ vornehmlich bei Kindern des mittleren und niedrigen Leistungsniveaus, nach dem Singen oder Rappen in einer Unterrichtsstunde kurzfristig verbessert wurden. Allerdings konnte vor allem bei lern-

²⁶² An dieser Stelle soll nochmals auf Bergner 2006 verwiesen werden, die eine Untersuchung zur Aneignung von Wortschatz durch einen Action Song durchgeführt hat. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Einfluss von Gesten auf die Aneignung von Handlungsverben ein anderer als auf die Aneignung von Substantiven als Bezeichnungen von Objekten zu sein scheint. Ein deutlicher Bezug der Geste zur Bedeutung des dargestellten Wortes förderte den Aneignungsprozess.

²⁶³ Die meisten Probleme machten Wörter mit ungewohnten Lauten wie th, v, ch oder ähnliche Abweichungen von der Muttersprache (cheeky, van, throw), bei denen auch das Schriftbild different zur Betonung war (cauldron, squirrels).

schwachen Kindern in der darauf folgenden Stunde (nach einer Woche) erneut das Ausspracheproblem wahrgenommen werden. Eine nachhaltige Verbesserung hat daher durch das Singen oder Rappen nicht eingesetzt. Es ist anzunehmen, dass Ausspracheschwierigkeiten auch nicht durch einmaliges Singen oder Rappen kompensiert werden können, wenn eine stetige Wiederholung ausbleibt. Deshalb scheinen regelmäßige Ausspracheübungen oder das erneute, zeitnahe Singen oder Rappen unbedingt notwendig. Da die Verbesserung von Aussprache durch den Einsatz von Songs oder Raps nicht Gegenstand dieser Arbeit war, müssen weitere Schlussfolgerungen an dieser Stelle offen bleiben.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde eine Fragestellung bearbeitet, die sich aus der Unterrichtspraxis des Englischunterrichts in der Grundschule ergab. Dort wird aus fachdidaktischer Sicht häufig der Einsatz von Songs und Raps empfohlen, um Kinder zu motivieren, die Aussprache der zu erlernenden Fremdsprache zu schulen und um Wortschatz tiefgehend zu speichern.²⁶⁴ Ziel des Forschungsvorhabens war es, anhand von sechs für den frühen Englischunterricht erstellten didaktisierten Songs und Raps zu untersuchen, inwieweit diese die langfristige Speicherung von themengeleiteten Vokabeln beeinflussen. Dazu wurden im Rahmen eines Action Research - Projektes die Schüler zweier vierter Klassen über ein Schulhalbjahr hinweg beobachtet, befragt und getestet. Dabei ist zu betonen, dass durch die geringe Probandengröße (Gelegenheitsstichprobe) keine generalisierbaren Ergebnisse erhoben werden konnten. Vielmehr wurde im Rahmen der Lehrerforschung ein Fokus auf das individuelle Lernverhalten gelegt, was gerade im institutionellen Unterricht von besonderer Relevanz ist. Betrachtet wurde zunächst das Feld der gesamten Klasse, um schließlich aus diesem Feld heraus die ermittelten Resultate mit Bezug auf den einzelnen Lerner zu spezifizieren. Die Auswertung der Testergebnisse und die Analyse von Einzelfällen führten zu folgenden Feststellungen:

Hinsichtlich des langfristigen Vokabellernens scheinen vor allem Kinder des niedrigen Leistungsniveaus von einem Song und Rap gestützten, ganzheitlichen Unterricht zu profitieren. Bei lernstärkeren Schülern, vor allem bei solchen aus einem hohen und stabilen mittleren LN, konnten keine auffällig besseren Ergebnisse ermittelt werden. Eine ganzheitliche Erarbeitung von themengeleiteten Vokabeln, wie sie in der fachdidaktischen Diskussion unter 2.1 geführt wurde, mit und ohne Song- bzw. Rapeinsatz führte hier zu keinen auffällig besseren oder auch schlechteren Resultaten. Einschränkungen hinsichtlich eines fehlenden Kompetenzstufenmodells und damit trennschärferen Aufgaben für Schüler des oberen Leistungssegments wurde bereits im Rahmen der Auswer-

²⁶⁴ Siehe dazu ab Punkt 2.2

tung angeführt (Siehe Hypothese 1a,b und unter 6.1.1/6.1.2). Durch die Analyse von Einzelfällen konnten die oben angeführten Feststellungen bestätigt werden. Vor allem zeigte sich, dass die beiden Integrationsschüler, die eine Lernbehinderung und in einem Fall zusätzlich eine emotional-soziale Störung vorweisen, in Hinblick auf die langfristige Speicherung der Vokabeln durch Songs und Raps eine enorme Steigerung zeigten. Diese Beobachtung spricht vor allem für eine hohe emotionale und motivationale Beteiligung beim Lernprozess. Hier wäre exemplarisch, aus neurophysiologischer Sicht, die Aktivierung des limbischen Systems im Gehirn zu nennen, welche, wie unter 3.1.1 aufgeführt, die Speicherung von Lerninhalten durch eine hohe emotionale Beteiligung begünstigen kann. Auch lassen sich diese Beobachtungen durch entwicklungspsychologische Elemente, siehe bei Krashen, Vygotsky und Bruner unter 3.4, stützen. Wie die meisten Kinder wurden die leistungsstärkeren Schüler und die des niedrigen Leistungsniveaus durch das Singen und Rappen stark motiviert. Zusätzlich vermittelte sich der Eindruck, dass sie durch das gemeinsame Singen und Rappen im besonderen Maße aktiviert werden konnten. Diese Aktivität zeigte sich in einer zuvor nicht dagewesenen höheren Beteiligung im Unterricht und in einer Steigerung des Interesses an den jeweiligen Unterrichtsinhalten. Diese Kinder zeigten in einem Unterricht *ohne* Songs oder Raps einen auffälligen Rückgang ihrer Beteiligung, Motivation und Lernleistungen. Solche Schwankungen konnten bei den Schülern des mittleren und vor allem des hohen Leistungsniveaus nicht beobachtet werden. Es drängte sich der Verdacht auf, dass ein gemeinsames Singen und Rappen vor allem integrativ wirksam ist, da alle Schüler der Klasse zusammen tätig sind und sich schwächere Kinder nicht ausgeschlossen fühlen. Dies konnte mehrfach im Zusammenhang beim Einsatz von Lernspielen (z.B. Memory) oder anderen Aufgaben in Partner- und Gruppenarbeit beobachtet werden. Äußerungen von besseren gegenüber schwächeren Lernern wie „Mit dem verlieren wir ja immer“ oder „Der versteht ja eh nichts!“ wurden nicht selten beobachtet. Dass sich aus dieser Situation ein Gefühl der Demotivation und damit des fehlenden Selbstvertrauens entwickeln kann, bleibt ohne Zweifel. An dieser Stelle scheinen das Singen und Rappen als klassengemeinsame Aktivitäten zu greifen und vor allem bei Kindern des niedrigen LN eine Steigerung des Selbstwertgefühls zu erreichen („Ich kann was genauso gut wie die anderen“).

Die Einzelfallanalysen von Schülern illustrierten den Aneignungsprozess in seiner Vielfalt und mit individuellen Unterschieden, wie sie in der gruppenbezogenen Auswertung nur ansatzweise oder gar nicht zu erkennen waren. Es ließ sich beobachten, dass nicht nur die Präferenz „Singen“ einen Einfluss auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit hatte, sondern auch individuelle inhaltliche Vorlieben eine zusätzliche Steigerung der Lernleistung brachte. Das deckt sich mit empirischen Erkenntnissen wie sie unter Punkt

2.2.2 dargelegt wurden. So führte beispielsweise das Interesse für Autos (Einheit „Traffic“) oder eine anstehende Halloween-Party (Einheit „Halloween“) in Einzelfällen zu einer höheren Motivation und emotionalen Beteiligung im Unterricht, was sich anscheinend auch auf die Speicherung der themengeleiteten Vokabeln positiv auswirkte (s.o.). Es konnte festgestellt werden, dass sich Nomen, die Objekte bezeichnen, besser durch den Einsatz von visuellen Medien semantisieren ließen als viele Verben und Adjektive. So können an dieser Stelle Aussagen zum „Bildüberlegenheitseffekt“ wie sie unter 3.2.4 formuliert wurden, nur für diese Wortart bestätigt werden. Verben der Bewegung oder Adjektive führten durch bildhafte Unterstützung oftmals zu einer fehlerhaften Semantisierung. Auch eine Übersetzung in die Muttersprache schien dabei vor allem für schwächere Lerner nicht immer hilfreich und eine anschließende Festigung über Songs oder Raps blieb wirkungslos. Ohne den Einsatz von TPR für Handlungsverben war eine eindeutige Semantisierung schwer, so dass sich durch den Einsatz von Bildern Missverständnisse ergaben. Weiter führte eine mangelnde Aufmerksamkeit oder eine zeitweise Konzentrationsschwäche (Tagesform) zu widersprüchlichen Ergebnissen. So übersetzten einige Kinder in den ersten Tests Vokabeln nicht korrekt, waren aber im späteren Abschlusstest dazu in der Lage, obwohl sich die Präsentation des Kontextes nicht geändert hatte. Auch schien bei einigen Schülern des mittleren und niedrigen LN die Klangähnlichkeit englischer Vokabeln mit deutschen Wörtern zu Fehlübersetzungen geführt zu haben (z.B. „outside“ - „ausenzeit“). Es soll die Einschränkung von Tests zur Erfassung langfristiger Lernleistungen hervorgehoben werden, da Tests immer eine Momentaufnahme darstellen. Die Kombination mit begleitenden Unterrichtsbeobachtungen erwies sich daher als überaus sinnvoll. Hinsichtlich einer Differenz zwischen Songs und Raps ließ sich erkennen, dass Raps schneller erlernt und wiedergegeben wurden, da sie weniger komplex aufgebaut und kürzer waren als die eingesetzten Songs. Trotzdem führte eine mehrfache Wiederholung bei einigen Kindern zu einer Sättigung und Demotivation („Schon wieder der Rap!“). Hier lässt sich zur Erklärung auch Krashens „Affective Filter - Hypothese“ anführen. Die beobachtete Überreizung durch zu viele Wiederholungen des Raps könnte individuell zu einem „high filter“ geführt haben, der zu dieser Lustlosigkeit einiger Schüler beitrug (Siehe dazu unter 3.4.1). Diese Beobachtung konnte in Unterrichtsstunden gemacht werden, in denen ein Rap drei- oder mehrmals präsentiert wurde. Bei einer Schülerin offenbarte sich der Eindruck, dass die Schüchternheit vor Mitschülern zu singen oder zu rappen zu einer Hemmung oder Blockade im Unterricht führte. Dieses wirkte sich auch negativ auf die Aneignung der Vokabeln aus. Am Ende zeigt sich, dass optimaler Unterricht mit hohen Lernleistungen aus einer genauen Passung der Lernpräferenzen besteht. Eine Sensibilität

gegenüber individuellen Lernverhaltens und der Lernmotivation wird vor allem durch eine permanente Analyse der Schüler erreicht.

8 Reflexionen eines Praktikers

8.1 Zur Methodik der Forschung

Die eingesetzten Forschungsmethoden haben sich im Rahmen dieser Arbeit zur Gewinnung von Daten bewährt. Besonders hervorzuheben ist dabei der unterrichts-involvierte Aspekt dieser Studie, welcher es möglich machte, authentische Daten zu erheben und in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse auszuwerten. Es wurde daher bewusst, im Sinne von Action Research, auf ein Lernexperiment (Interventionsstudie) verzichtet, wie es durchaus in vielen didaktischen Studien üblich ist. So galt es vor allem die Unterrichtswirklichkeit nicht zu verzerren und Unterricht und Forschung ohne beidseitige Beeinträchtigung zu verknüpfen. Obendrein half der mehrdimensionale Ansatz,²⁶⁵ Daten von unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und zu verifizieren, bzw. kritisch zu hinterfragen. Wesentliche Aspekte bei der Planung der Forschungsmethodik waren der aktive Einbezug der Probanden und die Transparenz des Forschungsvorhabens. Zu keiner Zeit sollten die teilnehmenden Schüler im Unklaren über Inhalt und Vorgehen des Forschungsprozesses gelassen werden. Dieser „offene“ Ansatz führte dazu, dass sich die Schüler angstfrei und ohne Misstrauen zeigten, wodurch authentische Daten erhoben werden konnten. Weiter ließ sich beobachten, dass die gewählte Forschungsmethodik alle Kinder ansprach, unabhängig vom Leistungsniveau. Abermals soll aber an dieser Stelle kritisch erwähnt werden, dass die ermittelten Resultate für die leistungstärkeren Kinder auch ein Messproblem darstellen können. Für eventuelle zukünftige Studien zum Themenbereich dieser Arbeit wäre ein Kompetenzstufen-Modell mit differenzierten Testitems angebracht. Dadurch ließen sich bezüglich der Fragestellungen verlässlichere Daten besonders für das obere Leistungssegment einer Lerngruppe sammeln. Aufgrund des explorativen Charakters dieser Studie wurde darauf im Vorfeld der Planung verzichtet.

²⁶⁵ Siehe unter Punkt 5.4 dieser Arbeit.

8.2 Zur Rolle der forschenden Lehrkraft

Die Besonderheit dieses Forschungsvorhabens lag ohne Zweifel in der Doppelfunktion meiner Person. Zum einen war ich innerhalb des Forschungszeitraumes als Englischlehrer in den beiden Gruppen tätig und zum anderen als Forscher des Action Research-Projektes. Dieser Doppelrolle konnte ich nur durch stetige Reflexionen nach jeder Unterrichtsstunde gerecht werden, um aussagekräftige Daten im Rahmen des Erkenntnisinteresses zu erheben. Dabei stand mir innerhalb der Schule ein „kritischer Freund“ nicht zur Verfügung. Diesen konnte ich allerdings in regelmäßigen Treffen des Doktoranden-Kolloquiums und in der engen Betreuung durch meinen Doktorvater an der Universität Hamburg finden. Hilfreich waren obendrein die anfängliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten zum Forschungsbereich und die Zunahme fachdidaktischer, methodischer Empfehlungen, wie sie für die Bewältigung der täglichen Unterrichtspraxis durchaus von Nöten sind. Durch meinen eigenen Lehrerbildungsgang, der ersten universitären Phase des Studiums und der zweiten schulbezogenen Ausbildung als Lehreranwärter mit den Fächern Musik, Englisch und Deutsch, konnte mir der Einsatz von Songs als „Lernschrittmacher“²⁶⁶ durchaus plausibel näher gebracht werden. Für mich stand fest, und das nicht nur aus eigenem Interesse als Musiker, Songs im Englischunterricht führen zu einer höheren Motivation, zur Verbesserung der fremdsprachlichen Aussprache und zu einer langfristigen Behaltensleistung von Wortschatz bei *allen* Schülern. Umso erfreuter war ich festzustellen, dass die für meine tägliche Lehrtätigkeit relevanten Rahmenpläne diese Darstellungen aufgriffen und Songs damit zu einem festen Bestandteil der Unterrichtsplanung gehörten.

Durch die Auseinandersetzung mit Aspekten der Lehr-Lernforschung (siehe Kapitel 3) konnten diese Annahmen auch eine vertiefende, wissenschaftliche Bestätigung finden. Allerdings musste ich einen generellen Mangel an unterrichtsinvolvierter, qualitativer Forschung zu meiner spezifischen Fragestellung feststellen. Aus meiner Tätigkeit als Englischlehrer an einer Grundschule reizte mich daher vor allem die Frage, ob der zusätzliche Songeinsatz im Rahmen eines ganzheitlichen Unterrichts wirklich zu einer besseren Speicherung von Wortschatz führte. Dafür, so die Planung, sollte mein eigener Unterricht beobachtet und Schüler in unterschiedlicher Form getestet werden. Als ausgebildeter Lehrer war ich aber überzeugt (worden), Songs sind ein „Lernschrittmacher“ für **alle** Schüler und als Wissenschaftler nun auf Spurensuche zur Bestätigung einiger damit in Verbindung stehender Annahmen.²⁶⁷ Umso irritierter war ich letztlich durch meine Ergebnisse und regelmäßigen Reflexionsphasen im Forschungsprozess. Es

²⁶⁶ Zum Begriff siehe bei Timm 1998.

²⁶⁷ Siehe dazu Punkt 4.

zeichnete sich nach und nach ab, dass vor allem lernschwächere Kinder von einem Song und Rap gestützten Englischunterricht bei der langfristigen Aneignung themengeleiteter Vokabeln profitierten. Schüler des hohen und mittleren Leistungsniveaus zeigten durch das Rappen und Singen keine auffällig besseren Testergebnisse. Auch die Analyse von Einzelfällen bestätigte diese zuvor gemachte Feststellung. Dabei muss aber deutlich gemacht werden, dass die erhobenen Daten nicht generalisierbar sind, sondern sich auf das dargestellte Forschungsfeld beziehen und durch kleine Stichproben erhoben wurden. Trotzdem bieten sie Einblick in das Lernverhalten des Individuums, was für Lehrkräfte als besonders wertvoll zu betrachten ist. Ein differenzierterer Blick auf die Heterogenität einer Lerngruppe scheint also angebracht zu sein und die Frage „Wer profitiert wirklich von einem Song- und Rapeinsatz hinsichtlich der langfristigen Behaltensleistung von Wortschatz?“ Annahmen, wie sie mir aus fachdidaktischer Sicht vermittelt wurden, mussten einem kritischeren Blick unterzogen werden. Dieser Vorgang wurde vor allem durch die reflexiven und forschenden Elemente des Action Research-Projektes unterstützt, welche mir während meines bisherigen Lehrbildungsganges nicht obligatorisch dargeboten wurden. Sind es aber nicht gerade diese reflexiven Elemente, die mir als Lehrkraft die Möglichkeit geben, mich exakt auf eine Lerngruppe und deren Heterogenität einzustellen? Führt nicht eine rechtzeitige Entwicklung von reflexiver Kompetenz dazu, in alltäglichen, komplexen und oftmals widersprüchlichen schulischen Situationen kompetent zu handeln - insbesondere angesichts einer heterogenen Schülerschaft, wie sie faktisch in jeder Klassen- oder Kursform auftritt? Mit Blick auf aktuelle Veröffentlichungen zur Lehrerbildungsforschung konnte ich feststellen, dass bestehende Formen und Inhalte der bisherigen Lehrerausbildung aus Sicht von Action Research Vertretern eine kritische Betrachtung finden. So fordern Altrichter/Fichten (2005:94-95) eine Integration oder Verstärkung reflexiver und forschender Elemente im Lehrstudium. Ihrer Meinung nach braucht es einen Ansatz von forschender Lehrerbildung, damit Lehrkräfte durch eine selbstreflexive und selbstkritische Erkenntnishaltung den täglichen, unsicheren, instabilen und oftmals unplanbaren Unterrichtssituationen kompetent begegnen können.²⁶⁸ Kritische Stimmen werden laut, die Lehrerausbildung lediglich als Anhängsel eines Fachstudiums sehen, was angehende Lehrkräfte mit einem Rezeptwissen ausstatte, welches den vielfältigen Unterschieden im Lernen der Kinder nicht gerecht werden könne.²⁶⁹ Terhart (2002) verschärft den kritischen Blick und sieht in Fachdidaktiken z.T. immer noch „systematisierte Handwerkslehren;

²⁶⁸ Das Bild eines *reflective practitioners*, *reflective teachers* oder reflektierenden Didaktikers ist keine neuzeitliche Forderung wie die Darstellungen von Schön (1983) zeigen. Trotzdem hat eine Integration von forschender und reflexiver Lehrer/innenbildung bislang nur in unzureichender Form stattgefunden (Altrichter/Fichten 2005:95).

²⁶⁹ Klippert 2004:113.

fachspezifische Konkretisierungen allgemein-didaktischer Postulate, die sich auf die Erfahrungsbasis von Praktikern in diesem Fach stützen“ (Terhart 2002:84). Was allzu oft dabei unberücksichtigt bleibt, ist eine Kontextbezogenheit, wie sie durch gemeinsame Entwicklungslinien der Allgemeinen Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung gegeben wäre. Terhart (2002:84) sieht es daher als notwendig an, die oftmals vorhandene Praxisferne allgemeindidaktischer Ansätze neu zu bewerten, da deren Postulate nur im Kontext des konkreten Unterrichts praktisch werden und konkreter Unterricht immer Unterricht in einem bestimmten Fach, in einem bestimmten Lernbereich ist. Nur durch die frühe Vermittlung reflexiver und forschender Elemente ist, nach Altrichter/Fichten (2005:97), die Lehrkraft in der Lage, Inhalte tiefgehender und vor allem kritischer zu erschließen und nicht bloß aus Büchern zu rezipieren. Es braucht also eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber den Praktiken und Ergebnissen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung.²⁷⁰

Innerhalb dieser Forderung wird immer wieder das Konzept der Praxisforschung (Action Research) diskutiert und empfohlen, wodurch Lehrkräfte lernen mit einer Doppelrolle aus Lehrtätigkeit und Forschung zurecht zu kommen. Diese Forschungsaktivitäten haben durchaus positive Auswirkungen auf die Herausbildung eines realitätsangemessenen Lehrer-Selbstbildes (Altrichter/Fichten 2005:102).²⁷¹

Durch die reflexiven Elemente innerhalb meiner forschenden Tätigkeit änderte sich mein Blick auf das Rezeptwissen und die fachdidaktischen Annahmen in Verbindung mit dem Einsatz von Songs und Raps im Englischunterricht. Meine anfängliche Denkweise, der Einsatz von Songs und Raps führe bei *allen* Kindern zu einer deutlich besseren Behaltensleistung, konnte keine Bestätigung finden. Damit schärfte sich mein kritischer Blick auf fachdidaktische Annahmen und deren Wirksamkeit in meinen unterrichtlichen Situationen. Obwohl durch die Unterrichtsforschung keine repräsentativen Daten erhoben wurden, liegt die Stärke und Wirksamkeit dieser Studie in der Fokussierung des individuellen Lernverhaltens.

Für die unter Punkt 4 angeführten didaktischen Empfehlungen, die in der Planung meines Unterrichts berücksichtigt wurden, ergibt sich folgender differenzierter Blick:

²⁷⁰ Terhart (2001) bestätigt diese Forderung wenn er sagt:

Wissenschaftliche Lehrerbildung muss sich heute und in Zukunft an einem breiteren, seiner Grenzen bewussten, selbstreflexiv gewordenen Wissenschaftsbegriff orientieren, der in verkürzter Aufnahme der Möglichkeiten von Wissenschaft zugleich „das Andere“ der wissenschaftlichen Vernunft kennt, berücksichtigt und respektiert (Terhart 2001:166).

²⁷¹ Siehe zur Forderung einer reflexiven Erforschung des Unterrichts und kritischen Haltung gegenüber einem didaktischen Rezeptwissen auch bei Breidenstein 2002 und Meyer 2004.

Englischunterricht in der Grundschule sollte ganzheitlich und handlungsorientiert ausgerichtet sein.

Diese Annahme erwies sich grundsätzlich als richtig. Schwierigkeiten machte im Vorfeld die inhaltliche Diskussion darüber, was in der Regel unter „Ganzheitlichkeit“ und „Handlungsorientierung“ verstanden wird. Wie unter Punkt 2.1 dargelegt wird dieser Begriff in pädagogischen Diskussionen allzuoft als Mode- und Schlagwort verwendet, dessen inhaltliche Definition nicht eindeutig ist. Fakt ist aber auch, dass aktive Lehrkräfte die Begrifflichkeit der Ganzheitlichkeit im schulischen Alltag verwenden und eine jeweils eine ganz spezifische Vorstellung damit verbinden. Demnach scheint eine Festlegung und Abstimmung hinsichtlich verschiedener (ganzheitlicher) Lehr- und Lernformen (ab Punkt 2.1) im unterrichtlichen Rahmen auf die jeweilige Lerngruppe unabdingbar. Obendrein konnte die Analyse von Einzelfällen zeigen, dass individuelle Unterschiede hinsichtlich Präferenzen bestehen, die Einfluss auf die Lernleistung haben können. Ist man sich diesen Präferenzen nicht im Klaren, bietet sich der Einsatz vielseitiger Methoden an. Es konnte aber der Eindruck gewonnen werden, dass vor allem schwächere Sprachenlerner von einem vielfältigeren, handlungsorientierten Angebot im Unterricht profitierten. Leistungsstärkere Kinder schienen bei der Erschließung und Festigung von Lerninhalten weniger auf die Kombination vieler handlungsorientierte und ganzheitliche Methoden (multimodales Unterrichten, siehe auch unter 3.2.4 und 3.4.1) angewiesen zu sein. Gerade Schüler des hohen und zum Teil auch mittleren Leistungsniveaus konnten sich auch durch weniger methodische Vielfalt Lerninhalte nachhaltig aneignen (z.B. durch genaues Zuhören und Lesen). Hier scheinen auch das Vorwissen, die hohe Eigenaktivität und ein generelles Interesse (intrinsische Motivation) dieser Schüler am eigenen Lernprozess (Wille zur Wissenserweiterung) eine Rolle zu spielen.

Es sollten die Grundfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben integriert werden, wobei der Fokus auf Hörverstehen und Sprechen gelegt wird.

Auch im Rahmen dieser Untersuchung konnte beobachtet werden, dass ein Fokus auf Hören und Sprechen beim Fremdsprachenlernen und vor allem bei der Einführung von Wortmaterial eine hohe Effektivität vorweist. Allerdings zeigte die Analyse von Einzelfällen (siehe z.B. Karsten), dass manche Lerner die Schrift schon früh im Lernprozess als Gedächtnisstütze nutzen. Demnach wird auch hier eine differenzierte Betrachtung notwendig, da Lerner große Unterschiede in Bezug auf ihr Vorwissen und damit auf Erschließungsstrategien vorweisen. So ist anzunehmen, dass eine Koppelung von Hören, Sprechen und Lesen (z.B. durch lautes, gemeinsames Lesen oder durch Mitlesen) eine lernfördernde Wirkung hat. Zur Bestätigung dieser Annahme lassen sich Gardners

„multiplen Intelligenzen“ anführen wie sie unter 3.4.4 dargestellt worden sind. Demnach vereint ein Lerner alle Intelligenzen (musisch, linguistisch, kinästhetisch,...) in sich, kann aber ganz individuelle Schwerpunkte vorweisen. Wie die Beobachtungen des Unterrichts zeigten, reagierten vor allem Schüler des hohen Leistungsniveaus auf den Einsatz von Schrift positiv, während leistungsschwächere Kinder hierbei eher demotiviert und zurückhaltend waren.²⁷²

Bei der Einführung und Semantisierung neuen Wortmaterials sollten Illustrationen verwendet werden. Weitergehend ist sogar von einer multimodalen Kodierung (Visualisierungen und vielfältige Handlungen im Lernprozess) Gebrauch zu machen.

Der Einsatz von Illustrationen zur Einführung und Semantisierung von themengeleitetem Wortmaterial zeigte sich vor allem bei konkreten Nomen als überaus effektiv, wohingegen bei vielen Verben und Adjektiven bildliche Darstellungen nicht ausreichten. Bei der Semantisierung von Handlungsverben wäre der Einsatz von Bewegungslernen (TPR) durchaus zu empfehlen. Ein genereller Bildüberlegenheitseffekt kann daher im Rahmen dieser Arbeit nicht bestätigt werden. Die unter 3.2.4 angeführten Einschränkungen Paivios (1971, 1986), bildliche Darstellungen entfalten ihren Effekt überwiegend bei konkreten Darstellungen, scheint demnach richtig. Weiter konnte beobachtet werden, dass eine multimodale Kodierung vor allem lernschwächere Kinder bei der Aneignung von Wortmaterial zu unterstützen scheint. Auch hier wäre ein differenzierender Blick auf die jeweilige Lerngruppe notwendig. Abschließend ist allerdings vor einer Überfrachtung zu warnen. Wie die Darstellung des Einzelfalls Dennis zeigte, führte eine Häufung von Handlungen zwischenzeitlich zu einer Überforderung, was sicherlich mit seiner emotional-sozialen Störung im Zusammenhang gesehen werden muss (vgl. dazu auch unter 3.5).

Es sollten nicht mehr als 7-12 neue Wörter oder Strukturen auf einmal eingeführt werden.

Die Einführung von jeweils zehn neuen Wörtern auf einmal machte im Rahmen dieser Arbeit keine Probleme. Allerdings scheint es sich bei dieser Angabe eher um einen Richtwert zu handeln. Wie beobachtet werden konnte, spielt auch hier die Individualität und Heterogenität einer Lerngruppe eine große Rolle. Auch scheint die Motivation hinsichtlich eines Themas und die Art des Wortmaterials (konkrete oder abstrakte Nomen, Verben, Adjektive oder Strukturen) Einfluss auf die Anzahl der einzuführenden

²⁷² Für eine ausführliche Darstellung zum Thema „Schrift im frühen Englischunterricht“ soll an dieser Stelle nochmals auf die Forschungsarbeit von Reichart-Wallrabenstein (2003) hingewiesen werden.

Wörter zu haben. Mit Blick auf Angaben der Gedächtnisforschung ist vor allem das Kurzzeitgedächtnis in der Lage 7-9 Items/Chunks aufzunehmen (vgl. unter 3.2.2), so dass die angeführte Spanne von 7-12 Wörtern aus didaktischer Sicht nicht abwegig scheint. Allerdings sind Speicherprozesse als komplex und individuell zu erachten, so dass grundsätzlich mit konkreten Angaben vorsichtig umgegangen werden muss.

Songs und Raps sind ganzheitliche, motivierende Lehr- und Lernformen, die im Englischunterricht eingesetzt werden sollten. Durch Singen kann Wortschatz erworben und langfristig gespeichert werden.

Songs und Raps können in Phasen der Wiederholung, Vertiefung und Festigung von Wortschatz eingesetzt werden.

Dass der Einsatz von Songs und Raps Kinder im Unterricht motiviert, kann bestätigt werden. Allerdings führte eine vielfältige, wiederholende Präsentation (mehr als dreimal in einer Unterrichtsstunde) in Einzelfällen auch zu einer Überfrachtung und Demotivation. Hinsichtlich der langfristigen Aneignung von Wortschatz durch Singen und Rappen bedarf es einer differenzierteren Sichtweise. Wie Untersuchungen zeigen konnten, scheint eine vorherige Semantisierung des Textmaterials notwendig, da sonst die Gefahr besteht, dass die Kinder das Lied nachsingen, ohne das Wortmaterial zu verstehen (siehe Graham 1987 unter 2.2.2). Es kann daher vermutet werden, dass sich Songs und Raps vor allem für Phasen der Wiederholung, Vertiefung und Festigung eignen. Eine Ausnahme stellen hier Action Songs dar, in denen durch Bewegung beim Singen bereits semantisiert wird (z.B. „Head, shoulders, knees and toes“). Weiter scheint bei Schülern des hohen und mittleren Leistungsniveaus das Singen und Rappen zur langfristigen Speicherung von themengeleiteten Vokabeln nicht zwingend. Wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, profitierten diesbezüglich vor allem Kinder des niedrigen LN.

Es sollen populäre Songs und Raps verwendet werden, die sich klanglich der Kinderkultur zuordnen lassen.

Nach Befragungen der Lerner liegt eine generelle Präferenz von aktueller Popmusik (Songs und Raps) vor, was auch immer wieder durch andere musikpädagogische Forschungen bestätigt werden konnte (siehe unter Punkt 2.2.2). Zusätzlich ist es aber wichtig zu beachten, dass die Songs und Raps Lerngruppen angemessen und verständlich sind. So gilt es auch, bei der Song- und Rapauswahl auf den Text zu achten, um Schüler nicht zu unter-, bzw. zu überfordern. Eine genaue Auswahl mit vorheriger Lerngruppenanalyse (Präferenzen, Leistungsniveaus) ist daher sinnvoll.

Übersetzungen von themengeleiteten Vokabeln und Strukturen in die Muttersprache sind zugelassen.

Im Rahmen dieser Arbeit konnten Übersetzungsübungen als effektive Hilfe bei der Aneignung und Festigung von themengeleiteten Vokabeln beobachtet werden. Auch die Übersetzungstests zeigten sich als angemessen. Die Muttersprache scheint daher ein wichtiger Bezugspunkt bei der Erschließung neuer, fremdsprachlicher Wörter zu sein. Trotzdem birgt der Einsatz muttersprachlicher Bezüge auch die Gefahr von Interferenzen und Fehldeutungen (z.B. „outside“ als „aussenzeit“ oder „Auszeit“). Auch sollte der muttersprachliche Bezug bei Lernern mit Migrationshintergrund beachtet werden.

Angstauslösende Situationen im Unterricht können zum Vergessen führen. Das Singen von Songs/Raps hingegen kann die positive Motivation und Emotion verstärken.

Diese Annahme kann vor allem für lernschwächere Schüler bestätigt werden, die sich im Unterricht eher passiv verhalten, um bezüglich ihrer Lernschwächen nicht aufzufallen. So liegt die Vermutung nahe, dass durch das gemeinsame Singen oder Rappen Ängste abgebaut werden und über eine höhere Motivation auch besser gelernt wird. Allerdings zeigte der Einzelfall „Melanie“, dass auch ein lautes Singen oder Rappen vor Mitschülern als peinlich empfunden werden kann und somit demotiviert. Diese angstauslösenden Situationen schienen sogar bei dieser Schülerin zu einer Beeinträchtigung der Lernleistung geführt zu haben.

Mit differenziertem Blick auf die didaktischen Empfehlungen im Rahmen meines Forschungsfelds möchte ich mich daher abschließend als Lehrkraft für eine kritisch-reflexive Haltung bezüglich fachdidaktischer Vorgaben und speziellen Unterrichtssituationen aussprechen. Eine unterrichtsnahe, „forschende“ Lehrer(aus)bildung ist daher als wünschenswert zu erachten, um, wie oben bereits erwähnt, den instabilen und oftmals unplanbaren Unterrichtssituationen als Lehrkraft kompetent begegnen zu können.

8.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen

Aus der Reflexion des Unterrichts und den Ergebnissen der Forschung dieser Arbeit sollen didaktisch-methodische Konsequenzen für den weiteren Einsatz von Songs und Raps im Englischunterricht gezogen werden. Es ist im Vorfeld anzumerken, dass sich die Konsequenzen auf die Erfahrungen der forschenden Lehrkraft und ihre erhobenen Daten beziehen. Diese haben durch die geringe Stichprobengröße keinen allgemeingültigen Charakter und sind im individuellen Lernumfeld erhoben worden. Die Bedingungen des Untersuchungsfeldes sind daher unbedingt zu berücksichtigen. Die folgenden Darstellungen sollen eher als „Tipps“, immer in Verbindung mit der Überprüfung des jewei-

ligen Lernumfeldes, verstanden werden und nicht als allgemeingültige Vorgaben. Eine Analyse der eigenen Lerngruppe hinsichtlich ihrer Lernpräferenzen und Leistungsheterogenität ist als unbedingt notwendig zu erachten. Befragungen der Schüler (z.B. durch Fragebögen) und Unterrichtsbeobachtungen mit einer regelmäßigen Reflexion können hier ein effektives Mittel sein, welches bislang leider im Unterrichtsalltag noch zu selten Anwendung findet.

Als ein wesentliches Resultat dieser Studie lässt sich betonen, dass vor allem lernschwache Schüler von einem Song- und Rapsinsatz in Bezug auf die Speicherung von Vokabeln profitieren. Daher liegt die Vermutung nahe, dass zur diesbezüglichen Förderung ein Einsatz von Songs und Raps von besonderer Bedeutung ist. Songs und Raps könnten innerhalb der gesamten Lerngruppe als klassen- oder gemeinschaftsfördernde Aktivität genutzt werden, die meist alle Kinder motiviert und besonders leistungsschwächeren Schülern zusätzlich hilft, Wortschatz zu festigen und langfristig zu speichern. Obendrein sollten differenzierte Arbeitsphasen unter Einbezug anderer Lehr- und Lernformen in den Unterricht integriert werden, um allen Leistungsniveaus gerecht zu werden und diese individuell fördern zu können. Hier kommt z.B. der Frei-, Gruppen- und Partnerarbeit, mit vertiefenden Aktivitäten von Wortmaterial, eine besondere Bedeutung zu. Im Rahmen des durchgeführten Unterrichts konnte beobachtet werden, dass der Umgang mit Schrift und Lesen (z.B. gap-filling) durch die Arbeit mit einem Liedtext gefördert werden konnte. Hier zeigten auch Kinder des niedrigen Leistungsniveaus eine höhere Motivation, wobei die jeweiligen Anforderungen differenziert werden sollten, um gerade diese Schüler nicht mit für sie Unlösbarem zu konfrontieren.

Entscheidet man sich für ein gemeinsames Singen oder Rappen, ist darauf zu achten, dass der jeweilige Liedtext und die Komplexität die Lerner nicht überfordern. Generell gilt dabei, dass der gesungene oder gerappte Text verständlich sein sollte. Im Rahmen dieser Arbeit konnte beobachtet werden, dass die kürzeren und rhythmisch-betonteren Raps leichter von den Schülern gelernt und umgesetzt werden konnten. Dabei sollten zu häufige Wiederholungen und Präsentationen innerhalb einer Unterrichtsstunde vermieden werden, da sie zu einer Überfrachtung, bzw. Überreizung und damit zu einer Demotivation führen können. Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung konnte dieser Zustand z.B. bei einer dreifachen Wiederholung eines kurzen Raps innerhalb einer Unterrichtsstunde wahrgenommen werden.

Für einen effektiven Lernerfolg spricht auch die sichere Umsetzung eines Liedes. Eine unzureichende Zeitplanung und damit Festigung des jeweiligen Songs oder Raps scheint die Speicherung des Wortmaterials nicht sonderlich zu fördern. Wie die Resultate zeigen, führt eine ungenügende Umsetzung sogar zu einem gegenteiligen Effekt.

In diesem Fall sollte eher auf einen Song- und Rapeinsatz verzichtet werden, um mehr Zeit für andere Lernformen wie z.B. Spiele und Storytelling zu investieren. Letzteres eignet sich in Kombination mit Bildern, Realien und TPR gut zur Semantisierung von Wortmaterial, wobei der jeweilige Liedtext als Grundlage dienen könnte. Als Richtlinie sollte für die Arbeit mit einem kurzen Rap mindestens drei und für einen komplexeren Song vier Unterrichtsstunden eingeplant werden. Diese Vorgabe ist aber als Richtwert zu verstehen, da individuelle Unterschiede in den Lerngruppen auch mehr oder weniger Zeit in Anspruch nehmen könnten. Bei einem komplexeren Song mit mehreren Strophen bietet sich auch eine schrittweise Erarbeitung an, beispielsweise eine Strophe pro Unterrichtsstunde mit dem Refrain. Durch dieses Vorgehen kann einer Überforderung entgegengewirkt werden. Auch hier ist eine Reflexion nach erfolgreicher oder nicht erfolgreicher Arbeit von Seiten der Lehrkraft notwendig, um daraus die weitere Arbeit zu perfektionieren.

Die unter 2.1.1 angeführte methodische Vorgehensweise zur Erarbeitung von Songs und Raps kann weiterempfohlen werden. Allerdings sollten zusätzliche Aktivitäten (Einsatz von Realien, Bildern und Aktionen) wie sie Brewster/Ellis (2003) anführen, für die Semantisierung des Wortmaterials berücksichtigt werden. Dabei ist unbedingt auf den Einsatz von TPR bei Handlungsverben zu achten, da bildliche Darstellungen diesbezüglich zu Fehldeutungen führen können. Obendrein scheint eine aktive Einbindung der Schüler, wie man sie durch textbezogene Fragen oder Handlungen inszenieren könnte, behaltensfördernd zu sein.

Da sich die eingesetzten Lehr- und Lernformen und die Planung der Unterrichtsstunden, bzw. -einheiten im Rahmen dieser Arbeit (siehe unter 5.5.3/Tabelle 6.8) bewährt haben, sollen diese empfohlen werden. Es gilt aber anzumerken, dass eine Weiterentwicklung und Veränderung hinsichtlich anderer Lerngruppen und Lehrerpersönlichkeiten überaus wünschenswert sind. Abschließend wird betont, dass der Einsatz von Playbacks moderner Songs und Raps wie sie auf vielen Begleit-CDs von Fachzeitschriften und Unterrichtswerken zu finden sind, ein effektives Mittel zur Erarbeitung dieses Mediums sein kann, was auch Lehrkräfte mit weniger musikalischen Ambitionen zum Einsatz animieren sollte.

9 Schlussbetrachtung

Die Arbeit hat gezeigt, dass für die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung ein Rückgriff auf die Inhalte von Bezugswissenschaften unabdingbar ist, um didaktische Empfehlungen zu begründen. Trotzdem sollten diese Inhalte nicht unkritisch übernommen werden, um fachdidaktische Annahmen zu fundieren. Gerade in dem heterogenen Arbeitsfeld Schule, wo Lehrkräfte situationsgerecht und flexibel agieren müssen, bedarf es der stetigen Überprüfung von fremdsprachenlernbezogenen Kontexten. Besonderes Anliegen war es, im Rahmen dieser Arbeit deutlich zu machen, dass die Frage nach einem Song- und Rapsinsatz zur Förderung der Behaltensleistung themengeleiteter Vokabeln im grundschulischen Englischunterricht nur durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis beurteilt werden kann. Dabei spielen eine praxisnahe Forschung und eine reflexiv-kritische Haltung der forschenden Lehrkraft gegenüber fachdidaktischen Annahmen eine entscheidene Rolle, um die eigenen unterrichtlichen Gegebenheiten nicht zu ignorieren.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik dieser Arbeit wurde im **Kapitel 2** mit der Darstellung der fachdidaktischen Diskussion ein grundlegender Bezug zum unterrichtlichen Handeln und dessen Begründungszusammenhang hergestellt. Dabei galt es vor allem, Modelle und methodische Konzepte des frühen Fremdsprachenunterrichts zu beleuchten und gängige Lehr- und Lernformen näher zu erläutern. Nach Darstellung dieser Lehr- und Lernformen wurde schließlich ein Fokus auf den Lerngegenstand „Songs und Raps“ im frühen Englischunterricht gelegt, wobei Rahmen- und Lehrpläne, empirische Bezüge und fachdidaktische Positionen eine vertiefende Darstellung fanden. Es konnte dabei festgestellt werden, dass der Einsatz von Liedern in den Rahmen- und Lehrplänen Englisch für die Grundschule verschiedener Bundesländer empfohlen wird, um Schüler zu motivieren, die fremdsprachliche Aussprache zu trainieren und vor allem Wortschatz ganzheitlich zu lernen und zu festigen. Dabei ist auf einen Einsatz kindgemäßer Lieder zu achten, um der Kinderkultur Rechnung zu tragen. Empirische Bezüge diesbezüglich scheinen zu belegen, dass der Einsatz von Songs, gekoppelt mit Illustrationen und vertiefenden Aktivitäten im Englischunterricht, zu einer hohen Behaltensleistung von Wortschatz führt (siehe unter 2.2.2). Dabei sollten, wie

musikpädagogische Untersuchungen zeigen, populäre Songs verwendet werden, da sie der Kinderkultur entsprechen und Schüler diese vor anderen Musikrichtungen präferieren. Weiter konnte ein Mangel an unterrichtsnahen Forschungen festgestellt werden. Trotzdem nimmt der Einsatz von Songs und Raps in fachdidaktischen Veröffentlichungen und hinsichtlich von didaktisch-methodischen Empfehlungen einen großen Platz ein, wobei immer wieder, neben der Lautschulung, der Schüler motivierende und behaltensfördernde Effekt bei der Wortschatzarbeit herausgestellt wird. Zur Fundierung dieser fachdidaktischen Ausführungen galt es nun, einen Blick auf die Thematik der Wortschatzarbeit im Englischunterricht der Grundschule zu werfen und die Begriffe Wortschatz, Wortschatzarbeit und deren Leistungsermittlung, bzw. -bewertung im Unterricht zu beleuchten. Festzuhalten ist dabei, dass keine einheitliche Begriffsbestimmung von „Wortschatz“ vorliegt und differente Definitionen eine gemeinsame Diskussionsgrundlage erschweren. Ausgangspunkt der Wortschatzarbeit sollte aber eine Auswahl kindgemäßer, themengeleiteter Vokabeln sein, die so eingeführt werden, dass vernetzt und nachhaltig gelernt werden kann. Ausdrückliches Ziel ist daher ein langfristiges Einprägen von Vokabular. Weiter konnte aufgezeigt werden, dass eine vielseitige, ganzheitliche Lernmethodik notwendig ist, um der Heterogenität der Lerngruppen gerecht zu werden. Der Einsatz von Songs und Raps scheint auch hierbei eine relevante Rolle zu spielen. Dargelegt wurden des Weiteren die gegenteiligen Meinungen zum Einbezug der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen, wobei sich auch immer wieder für einen reduzierten, gezielten Einsatz ausgesprochen wird. Hinsichtlich der Leistungsermittlung sind daher im frühen Englischunterricht Übersetzungstests in die Muttersprache durchaus zugelassen, wenn themengeleitete Vokabeln kontextgebunden von der Lehrkraft präsentiert werden.

Im **Kapitel 3** der Arbeit wurden die Ergebnisse der fachdidaktischen Diskussion zur Thematik durch den Bezug zur Lehr-Lernforschung fundiert. Dieser Teil diente vor allem der theoretischen Auseinandersetzung mit den angeführten Bezugswissenschaften, um relevante Referenzen zum Thema nicht unbeachtet zu lassen. Schlussfolgerungen für das Fremdsprachenlernen sollten dabei allerdings nicht voreilig gezogen werden, da in Bezug auf die Funktionsweise von Gehirn, Gedächtnis und mentalem Lexikon noch viele offene Fragen existieren. Aus entwicklungspsychologischer Sicht konnten Hypothesen und Theorien angeführt werden, die für einen Einsatz von Songs und Raps zur Aneignung von Wortschatz sprechen. Es musste aber festgestellt werden, dass es für eine stimmige Übertragung der Ergebnisse auf das Fremdsprachenlernen bei Kindern und im Speziellen auf die Behaltensleistung themengeleiteter Vokabeln durch den Einsatz von Songs und Raps einer empirischen Überprüfung im jeweiligen Kontext bedarf. Daher ließen sich Aussagen der Fachdidaktik bezüglich der Thematik dieser Arbeit auch

durch die Inhalte der Bezugswissenschaften nicht ausreichend stützen. Im **Kapitel 4** wurden zuerst, auf Grundlage des bisher Dargestellten, neun fachdidaktische Empfehlungen präsentiert, die als Planungsgrundlage des Unterrichts dienten und unter Punkt 8 aus Sicht eines Praktikers reflektiert wurden. Dabei wurde sich auch, mit Bezug auf Herrmann (2006), trotz (oder gerade wegen) mangelnder Empirielage der Neurowissenschaften für eine Neurodidaktik ausgesprochen, in der auch alltägliche Erfahrungen von Lehrkräften zum Lernen der Schüler einen wichtigen Platz einnehmen.

Für die Entwicklung des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen dieser Arbeit spielten letztlich mehrere Faktoren eine Rolle. Zum einen waren das persönliche Ambitionen aus meiner Sicht als Englisch- und Musiklehrer, geprägt durch den eigenen Lehrerbildungsgang, und zum anderen die Auseinandersetzung mit den angeführten fachdidaktischen und bezugswissenschaftlichen Inhalten. Dabei muss deutlich betont werden, dass generell das Defizit an unterrichtsnahen Studien dazu geführt hatte, den Blick auf Action Research und dessen Methodologie zu richten, was mir erlaubte, unter realistischen Bedingungen eine herausfordernde Doppelrolle einzunehmen: Lehrer und Forscher! Dabei soll herausgestellt werden, dass die Umsetzung dieser Studie nur durch eine freiwillige Reduzierung meines Stellenumfangs verwirklicht werden konnte.

Da bei einer Forschung im Rahmen von schulischem Unterricht immer ganz individuelle Bedingungen wirksam sind, wurde auf eine hohe Transparenz hinsichtlich der Lerngruppen und des Forschungsablaufs geachtet. Ein mehrdimensionaler Forschungsansatz diente der Sammlung von Daten und Generierung von Hypothesen auf Grundlage des Erkenntnisinteresses und der Untersuchungsfragen. Es offenbarte sich, dass hinsichtlich der langfristigen Behaltensleistung themengeleiteter Vokabeln nicht *alle* Schüler von einem Song und Rap gestützten Englischunterricht profitierten. So konnte die Studie zeigen, dass dieser Effekt vor allem bei Lernern des *niedrigen* Leistungsniveaus eintrat. An dieser Stelle ist aber deutlich zu machen, dass es sich nicht um repräsentative Aussagen handelt, da es sich dafür, im Vergleich zu großen quantitativen Forschungen, um eine zu geringe Stichprobengröße handelte. Die Stärke dieser Studie liegt vielmehr darin, eine Lernsituation im Detail zu dokumentieren und individuelles Lernverhalten transparent darzulegen.

Weiter ließ sich feststellen, dass ein Zusammenhang zwischen den angegebenen Lernpräferenzen und der Aneignung von Vokabeln existierte und dass der Musikgeschmack der Lerner keinen Einfluss auf das Ergebnis hatte. Lernschwächere Schüler profitierten, unabhängig von ihrer Vorliebe für Songs oder Raps, mehr von einem Rapeinsatz und einer rythmisch betonten Sprache.

Obwohl nicht Gegenstand der Fragestellungen, ließen sich auch weitere Beobachtungen machen, die vor allem für zukünftige Studien relevante Ausgangspunkte wären. So konnte eine Verbesserung der Aussprache durch das Singen oder Rappen festgestellt werden. Allerdings war dieser Effekt nicht nachhaltig, da die Ausspracheprobleme oftmals in der nächsten Unterrichtsstunde wieder auftraten. Hier stellt sich die Frage nach einer notwendigen Regelmäßigkeit und Häufigkeit des Song- und Rapsensatzes. Auch konnten Beobachtungen bezüglich einer besseren Lernbarkeit von Raps gemacht werden. Aus diesen Ergebnissen stellte ich schließlich didaktisch-methodische Konsequenzen und die Rolle der forschenden Lehrkraft zur Diskussion.

Wie die Resultate der unterrichtsnahen Forschung dieser Arbeit zeigen konnten, scheinen einige fachdidaktische Annahmen im dargestellten Lernkontext brüchig, wenn sie einer empirischen Überprüfung unterzogen werden. Vor allem erweisen sie sich oftmals als zu unspezifisch hinsichtlich der Heterogenität und Individualität von Lerngruppen im täglichen Unterricht. Damit änderte sich auch mein Blick auf das erlernte Rezeptwissen und stärkte meine kritische Haltung demgegenüber. Dieser Prozess wurde in meiner Reflexion zur Rolle der forschenden Lehrkraft vertiefend dargelegt.

Schlussfolgernd soll der Forderung nach weiterer unterrichtsnaher Forschung Nachdruck verliehen werden, um Unterrichtsentwicklung am Kern und nicht nur durch „Laborsituationen“ zu begegnen. Dies macht allerdings zur Voraussetzung, dass Lehrkräfte eine reflexiv-kritische Haltung gegenüber didaktisch-methodischem Rezeptwissen entwickeln und unterrichtsforschend tätig sind, um einer Allgemeingültigkeit didaktischer Annahmen effizient im jeweiligen Unterrichtskontext zu begegnen. Dabei soll sich für eine Ergänzung von quantitativer und qualitativer Forschung ausgesprochen werden. Die ermittelten Ergebnisse im Rahmen dieser Untersuchung sind nicht allgemeingültig, zeigen aber Lernsituationen im Detail. Quantitative Forschung generalisiert Daten durch Statistiken, um zu allgemeingültigen Aussagen zu gelangen. Dabei geht der gerade für den Unterricht relevante Fokus auf den individuellen Lerner verloren, obwohl ein repräsentatives Gesamtergebnis im Einzelfall nicht zutreffend sein kann! Doch gerade im Kontext eines schulischen Lernprozesses ist immer der einzelne Schüler mit seinem individuellen Lernverhalten zu berücksichtigen. So liegt die Stärke der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie darin, diesen Einzelfall mit seinem Lernverhalten im Kontext des institutionellen Unterrichts zu zeigen. Daher soll sich an dieser Stelle nochmals ausdrücklich für die Lehrerforschung ausgesprochen werden. Hierfür scheint dringender Integrationsbedarf in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu sein, um die Kompetenzen einer forschenden Lehrkraft überhaupt zu entwickeln. Dabei sind positive Lichtblicke bereits zu realisieren. So ist beispielsweise in Schleswig-Holstein seit

August 2004 die Anfertigung von Hausarbeiten zum Zweiten Staatsexamen ein fester Bestandteil, in der die jeweilige Lehrkraft in Ausbildung exemplarisch Aspekte der eigenen Unterrichtspraxis und deren Wirkungen auswertet. Dabei muss sie reflektieren, wie wirksam ihr unterrichtliches Handeln gewesen ist und zieht daraus Schlussfolgerungen für die zukünftige Arbeit.²⁷³ Weiter könnten gezielt Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte zur Entwicklung von Kompetenzen in der Unterrichtsforschung angeboten werden. Weitaus effektiver wäre aber meiner Ansicht nach die obligatorische Integration von Elementen der Lehrerforschung (Action Research) in die universitäre Phase der Lehrerausbildung.

²⁷³ Aus: MfBWFK/IQSH [Hrsg.] (2004): Informationen zum Vorbereitungsdienst 4 - Hausarbeiten. S. 5

Literaturverzeichnis

- Aitchison, J. (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer. [Engl.: *Words in the mind*. Oxford/ Cambridge, Mass. 1994]
- Albert, R. (1998): Das bilinguale mentale Lexikon. In: *Deutsch als Fremdsprache* 35/2. S. 92-97.
- Alig, M.L. (1994): Play yourself free. Tips zum Spielen und Lernen mit der englischen Sprache. In: Hegele, I. (Hrsg.): *Kinder begegnen Fremdsprachen*. Braunschweig: Westermann. S. 51-66.
- Albert, M.L./ Obler, L.K. (1978): *The Bilingual Brain. Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. New York (u.a.): Academic Press.
- Altrichter, H./Posch, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H./Posch, P. (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H./Fichten, W. (2005): Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. Konzepte - Erfahrungen -Effekte. In: Bastian, J./Keuffer/Lehberger, R.: *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle - Kritische Hinweise - Erfahrungen*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 94-105.
- Anderson, J.R. (2001): *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Anderson, J.R. / Bower, G. H. (1980): *Human associative memory*. (The experimental psychology series) Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. Berlin/München (u.a.): Langenscheidt.
- Arbinger, R. (2000): *Gedächtnis und Gedächtnisprobleme im Alltag*. 2. Aufl., Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Materialien, Bd. 2).
- Arbinger, R. (1984): *Gedächtnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Armstrong, T. (1994): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arnold, E./Bastian, J./Combe, A. (2000): *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit: Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen*. Hamburg: Bergmann&Helbig.
- Asher, J. (2003). *Learning Another Language through Actions*. 6th edition. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Atkinson, R.C. / Shiffrin, R.M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence, K.W. / Spence, J.T. (Eds.): *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. Vol.2, S. 89-195. New York: Academic Press.
- Atkinson, R.L. / Atkinson R.C./Smith, E.E. / Bern, D.J./Nolen-Hocksema, S. (2001): *Hilgards Einführung in die Psychologie*. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag.
- Bach, G./Timm, J.-P. (1996): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, G./Timm, J.-P. (Hrsg): *Englischunterricht*. 2. Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 1-21.
- Baddeley, A. (1990): *Human Memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baddeley, A./ Papagno, C./ Vallar, G. (1988): When long-term learning depends on short-term storage. In: *Journal of Memory and Language*, 27. S. 586-596.
- Baddeley, A. D. (1986): *Working memory*. Oxford: University Press.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974): Working memory. In: Bower, G. (Ed.): *Recent advances in learning and motivation*. New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D. (1997): *Human memory. Theory and Practice*. Hove: Psychology Press.
- Bahrick, H.P (1984): Semantic memory content in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school. In: *Journal of Experimental Psychology, General*, 113. S. 1-35.
- Bahrick, H.P./Bahrick, P.O./Wittlinger, R.P. (1975): Fifty years of memory for names and faces. A cross - sectional approach. In: *Journal of Experimental Psychology, General*, 104. S. 54-75.

- Barrick, H.P./Phelps, E. (1987): Retention of Spanish vocabulary over 8 years. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 13. S. 344-349.
- Bak, P.M. (1999): *Selektive Aufmerksamkeit und kognitive Ressourcen Untersuchungen zum Flanker-Effekt*. Dissertation. Fachbereich I (Psychologie). Erscheinungsjahr 2000. Hochschulschriften. Universität Trier.
- Barnett, M. (1989): *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading. Theory and Practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bartlett, J. C./Snelus, P. (1980): Lifespan memory for popular songs. In: *American Journal of Psychology*, 93, S. 551-560.
- Battacchi, M.W./ Suslow, T./ Renna, M. (1997): *Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt a.M (u.a): Lang.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): *Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München: Verlag Meiß.
- Beck, W. / Fröhlich, W.D. (1992): *Musik machen - Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband*. Mainz: Schott.
- Beckmann, U. (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Historischer Überblick. In: Pienemann, M./Kessler, J.-U./Roos, E.: *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh. S. 11-23.
- Behne, K.-E. (1997): Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H.: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 339-353.
- Behne, K.-E./ Kleinen, G., De La Motte-Haber, H. [Hg] (1995): *Musikpsychologie. Empirische Forschungen - Ästhetische Experimente. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*. Band 12. Wilhelmshaven: Noetzel-Verlag.
- Behörde für Bildung und Sport (2003): *Rahmenplan Englisch. Bildungsplan Grundschule Klassen 3 und 4*. Hamburg.
- Bellezza, F. S./Hoyt, S. K. (1992): The self-reference effect and mental cueing. In: *Social cognition* 10(1). S. 51-79.

- Benech, G. (1992): *L'anglais par le rap*. Reihe : Les langues pour tous. Paris : Presses Pocket/Studio Latitude.
- Bergner, G. (2006): *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. Universität Erfurt. <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=7018> (27.12.2006)
- Best, J.B. (1986): *Cognitive Psychology*. St. Paul, Minneapolis: West Publishing Company.
- Betz, H.-J. (1995): Spielerisch agieren, imaginieren und kommunizieren - ein Weg zu mehr Ganzheitlichkeit im Englischunterricht. In: Timm, J.-P.: *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 78-104.
- Binet, A./Simon, T. (1916): *The development of intelligence in children*. Baltimore: Williams & Wilkins. (Reprinted 1973, New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company).
- Bleicher, M/ Fix, M./Fuß, S. [u.a] (2001): Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen in den Fächern Physik und Deutsch: Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, G.W. [Hrsg.]: *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Bleidistel, A.(1992): *Neurolinguistische Aspekte des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs*. Bochum: AKS-Verlag.
- Blell, G./Hellwig, K. (1996) [Hrsg.]: *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bless, H./ Fiedler, K. (1999): Förderliche und hinderliche Auswirkungen emotionaler Zustände auf kognitive Leistungen im sozialen Kontext. In: Jerusalem, M./ Pekrun, R. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen; Bern; Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 9-29.
- Bleyhl, W. (1995a): Nicht Grammatik, sondern Sprache! In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 29 (3), S. 14-19.
- Bleyhl, W. (1995b): Fremdsprachen an Grundschulen? Ja - aber!. In: Timm, J.-P.: *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 216-229.

- Bleyhl, W. (1995c): Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lehrer. In: Bausch, K.-H. et al (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen. S. 20-31.
- Bleyhl, W. (1996): Psycholinguistische und pragmatische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bach, G./Timm, J.-P.: *Englischunterricht*. 2. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. S. 22-41.
- Bleyhl, W. (1998): Selbstorganisation des Lernens - Phasen des Lernens. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen. S. 60-69.
- Bleyhl, W. (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Bleyhl, W./Timm, J.-P. (1998): Wortschatz und Grammatik im Kontext. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen. S.259 - 271.
- Börner, O. (2001): Make teaching authentic, meaningful und challenging - Ein Beitrag zum Englischunterricht auf der Primarstufe. In: Bonnet, A./Kahl, P.W. (Hrsg.): *Innovation und Tradition im Englischunterricht*. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett. S. 128-135.
- Börner, W. (1995): Einige Bemerkungen zu Erwerb und Gebrauch des Lernerwortschatzes. In: Bausch, K.-H. et al (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen. S. 32-39.
- Börner, W. (1996): Der Zugriff auf das mentale Lexikon. Suchstrategien bei Wortschatzlücken. In: *ZFI-Arbeitberichte* 11. S. 12-24.
- Börner, W. / Vogel, K. (1994): Mentales Lexikon und Lerner Sprache. In: Börner, W./ Vogel, K.(Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 1-17.
- Böttcher, K.-H. (1994): Hits for the Kids. Der Didaktische Song. In: *fsu* 38/47, 3. S. 175-182.
- Böttcher, K.H./Reisener, H. (1994): *Sing Grammar. Songs, Exercises, Fun, Activities*. Berlin: Cornelsen.

- Böttger, H. (2005): *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt.
- Bohlen, A. (1966): *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Bonz, J. (2002) [Hg.]: *Popkulturtheorie*. Mainz: Ventil.
- Borchgrevink, H. (1982): Prosody and musical rhythm are controlled by the speech hemisphere. In: Clynes, M. (Ed.): *Music, Mind and Brain*. New York: Plenum Press, S. 151-157.
- Bot, K. de [et al.] (1995): Lexical processing in bilinguals. In: *Second Language Research* 11, 1. S. 1-19
- Bradsford, J./ Johnson, M. (1972): Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, S. 717-726. Breidenstein, G. (2002): *Die Lehrerbildung der Zukunft : eine Streitschrift*. Opladen : Leske+Budrich.
- Breitkreuz, H. (1995): Zur Entwicklung ganzheitlicher Konzepte für den Englischunterricht auf der Primarstufe. In: Timm, J.-P.: *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 31-58.
- Bremkamp, H. (1994): Spielerisch Sprachen lernen. Ideen für den frühen Englischunterricht. In: Hegele, I. (Hrsg.): *Kinder begegnen Fremdsprachen*. Braunschweig: Westermann. S. 78-87.
- Brewster, J. /Ellis, G. (2003): *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition, Second Impression. Harlow (u.a): Penguin.
- Brown, H. D. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bruhn, H. (2005): Wissen und Gedächtnis. In: Birbaumer, N. / Frey, D. u.a (Hg): *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich D, Serie VII, Band 1. Stoffer, T.H./Oerter, R. (Hg.): *Allgemeine Musikpsychologie*. Göttingen (u.a): Hogrefe. S. 537-590.
- Bruhn, H./ Oerter R.(1997): Die ersten Lebensmonate. In: Bruhn, H./Oerter R./Rösing H.: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3.Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bruner, J. (1997): *Wie das Kind sprechen lernt*. 2. Aufl. Bern: Huber.

- Bruner, J. (1983): *Child's talk: Learning to use Language*. Oxford: OUP
- Bruner, J. (1986): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Zweite ergänzte Auflage. Bern (u.a.): Huber.
- Brusch, W. (2007): *Zwölf Vorlesungen zur Didaktik des Englischen. Das Kerncurriculum*, Kapitel 6 „Wortschatzaneignung“. Manuskript. Hamburg, März 2007.
- Brusch, W. (1993): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule - nach welchem Konzept?. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 46 (1993), S. 94-100.
- Brusch, W. (2000a): Englisch vom ersten Schultag an. In: *Grundschule* 6/2000, S. 38-42.
- Brusch, W. (2000b): Englisch: die vierte Kulturtechnik? In: *Grundschule* 6/2000, S. 34.
- Buckner, R. L. / Wheeler, M. E. (2001): The cognitive neuroscience of remembering. In: *Nature Reviews Neuroscience*, 2 (9), S. 624-634.
- Butzkamm, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 3.,neubearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke.
- Butzkamm, W. (2007): *Schwache Englischleistungen - woran liegt's?* In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:1, 2007.
- Bynon, J. (1968): Berber nursery language. In: *Transactions of the Philological Society*. Oxford, S. 107-161.
- Cameron, L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
- Campbell, L./ Campbell, D./ Dickinson, B. (1996): *Teaching and learning through multiple intelligences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Carsten, G. (1999): *Prosodie und Sprachproduktion*. Tübingen: Niemeyer.
- Christ, H. (2003): Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primaralter. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 449-454.
- Christ-Fiala, A. (1998): Der Beitrag der Suggestopädie zur Verknüpfung von Kognition und Affekt im Fremdsprachenunterricht. In: *nm* 51/2. S. 73-80.

- Chomsky, N., (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge/Mass.: MIT Press.
Dt.: Ders. 1970: Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Clark, E.V. (2005): *First language acquisition*. Cambridge [u.a.]: Univ. Press.
- Clark, J. M./Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. In: *Educational Psychology Review*, 3(3), S. 149-170.
- Clark, R./Craig, T.G. (1992): Research and Theory on Multi-Media Learning Effects. In: Giardina, M. (Hrsg.): *Interactive Multimedia Learning Environments: Human Factors, Technical Considerations on Design Issues*. NATO ASI Series, Series F, Computer and Systems Sciences, Vol. 93. Berlin, Heidelberg, New York, London: Springer - Verlag. S. 19-30.
- Cohen, L. (u.a.) [Hrsg.] (2001): *Research Methods in Education*. 5th Edition. London: Routledge Falmer.
- Conrad, R. (1964): Acoustic confusion in immediate memory. In: *British Journal of Psychology* 55. S. 75-84.
- Craik, F.I.M. (1973): A „levels of Analysis“ View of memory. In: Pliner, P./Krames, L./Alloway, T.M. (Ed.): *Communication and Affect. Language and Thought*. New York: Academic Press.
- Craik, F.I.M. / Tulving, E. (1975): Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, 104. S. 268-294.
- Craik, F.I.M. /Lockhart, R.S. (1972): *Levels of processing: A framework for memory research*. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, S. 671-684.
- Craik, F.I.M./Simon, E. (1980): Age Differences in Memory. The Roles of Attention and Depth of Processing. In: Poon, L.W./Cermak, L.S./Arenberg, D./Thompson, L.W. (Eds.): *New Directions in Memory and Aging*. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum. S. 95-112.
- Crowder, R. G./Serafine, M. L./Repp, B. (1990): Physical interaction and association by contiguity in memory for the words and melodies of songs. In: *Memory & Cognition*, 18. S. 469-476.
- Dahlhaus, Carl (1976): *Musikästhetik*. 3. überarbeitete Auflage. Köln: Gerig.
- Darwin, C.J./Turvey, M.T. /Crowder, R.G. (1972): An auditory analogue of the Sperling partial report procedure: Evidence for brief auditory storage. In: *Cognitive*

- Psychology*, 57, S.77-86.
- Das Grundschulwörterbuch Englisch* (2004). Mannheim: Duden-Verlag.
- David, E./Berlin, J./Klement, W. (1987): Physiologie des Musikerlebens und seine Beziehung zur trophotropen Umschaltung im Organismus. In: Springte, R./Droh, R. (Hrsg.): *Musik in der Medizin*. Heidelberg: Springer. S. 33-47.
- Davidson, L. (1994): Songsinging by young and old: a development approach to music. In: Aiello, R. (Hg.): *Musical perceptions*. New York, Oxford: Oxford University Press. S. 99-130.
- De Florio - Hansen, I: (1994): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- De Leeuw, H. (1997): *English as a Foreign Language in the German Elementary School. What Do the Children Have to Say?* Tübingen: Narr Verlag.
- De Leeuw, H. (1995): Englisch in der Grunschule. Was sagen Schüler dazu? In: *Praxis für den neusprachlichen Unterricht*, 42, S. 353-364.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Decke-Cornill, H. (2007): Frühes Fremdsprachenlernen. In: Schöler, H./ Welling, A. [Hrsg.]: *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, S. 1035-1047.
- Dellapiazza, R.-M./von Jan, E./Schönherr, T. (1998): *Tangram. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Deutsch, D. (1972): Music and memory. In: *Psychology Today*, 12, S. 87-119.
- Dietrich, R. (2002): *Psycholinguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Dittmann, J./Schmidt, C. (1998): Verbales Arbeitsgedächtnis, Lernen und Fremdsprachenerwerb - Ein Forschungsüberblick. In: *Deutsche Sprache* 4. S. 304-336.
- Dörner, D. (1996): Gedächtnis. In: Dörner, D./Selg, H. (Hg.): *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder*. 2. überarb. und erw. Auflage. Stuttgart u.a.:Kohlhammer. S.161-176.
- Dowling, W.J. / Harwood, D. L. (1986): *Music Cognition*. Orlando (u.a.): Acad. Press.
- Doyé, P. (1993): Fremdsprachenerziehung in der Grundchule. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Bd. 4, Heft 1. S.48-88.

- Doyé, P. (1975): *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. 4. Auflage. Hannover (u.a.): Schroedel.
- Doyé, P./Lüttge, D. (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Forschungsprojekt FEU*. Braunschweig: Westermann.
- Duden - Das Fremdwörterbuch* (1997). 6. überarb. und erweiterte Auflage. Band 5. Mannheim (u.a): Dudenverlag.
- Dulay, H./Burt, M.K./Krashen, S.D. (1982): *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Duncker, L. / Popp, W. [Hg.] (1997): *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*, Band 1: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg: Dieck.
- Edelmann, W. (2000): *Suggestopädie/Superlearning. Ganzheitliches Lernen - das Lernen der Zukunft?* 3. Auflage. Heidelberg: Asanger
- Edelmann, R. (1997): Chants im fremdsprachlichen Frühbeginn der Grundschule. In: *fsu* 41/50, 1. S. 20-25.
- Edge, J. /Richards, K. [ed.] (1993): *Teachers Develop Teachers Research. Papers on classroom research and teacher development*. London: Heinemann.
- Edmondson, W./ House, J.(2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. überarb. Auflage. Tübingen, Basel: Francke.
- Edmondson, W. (1995): Wortschatzerwerb und Spracherwerb. In: Bausch, K.-H. et al (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 55-62.
- Einsiedler, W. (1997): Spiel. In: Helmwart, H./ Hug, T. (Hrsg.): *Taschenbuch der Pädagogik*. 5. korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider. S. 1413-1422.
- Elliott, J. (1991): *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1981): *Action Research: A Framework for Self Evaluation in Schools*. Cambridge, CUP.
- Ellis, G./Brewster, J. (2001): *Tell it again! : The new storytelling handbook for primary teachers*. Harlow: Penguin English.

- Engelkamp, J. & Rummer, R. (1999): Die Architektur des mentalen Lexikons. In: Friederici, A. (Hg.): *Sprachrezeption. Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. S.155-201.
- Engelkamp, J. (1985): Die Repräsentation der Wortbedeutung. In: Schwarze, C./Wunderlich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts: Athenäum.
- Engelkamp, J. (1990): *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe.
- Engelkamp, J. (1991): *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Eriksson, B. (1997): Lesen im Französischunterricht. In: Ballhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündliche Mehrsprachigkeit*. Lengwil: Libelle. S. 269-271.
- Faber, P./Linares, C.F.M. (2001): Design of a Corpus-based Vocabulary for Teaching English in the Primary School. In: Raya, M.J./Faber, P./Gewehr, W./Peck, A.J. (eds.): *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level. Focus on the Teacher*. Frankfurt a.M. (u.a.): Lang. S. 125-139.
- Fassbender, C. (1993): *Auditory grouping and segregation processes in infancy*. Norderstedt: Kaste.
- Fassbender, C. (1997): Entwicklung grundlegender musikalischer Fähigkeiten. In: Bruhn, H./Oerter R./Rösing H.: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3.Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S.268-275.
- Fay, G./Hellwig, K. (1971): *Englischunterricht in der Grundschule*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Findefix Englisch (2004): *Wörterbuch für die Grundschule*. München: Oldenbourg.
- Finke, Carsten (2005): *Okulomotorische Untersuchungen zur Modulation visueller Aufmerksamkeit durch räumliches Arbeitsgedächtnis beim Menschen*. Dissertation. Medizinische Fakultät Charité der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (2005): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foppa, K. (2000): Gedächtnis und Lernen: Über die komplizierte Beziehung zweier Verwandter. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 208. S.271-283.

- Forsyth, D. R. / Wibberly, K. H. (1993): The self-reference effect: Demonstrating schematic processing in the classroom. In: *Teaching of Psychology* 20(4). S. 237-238.
- Freund-Heitmüller, Karin (1971): *Reim und Lied im Englischunterricht*. 2. Auflage. Hannover, Dortmund: Schroedel.
- Fröhlich-Ward, L. [Hrsg.] (1996): *Kooky 1: Activity Book*. Berlin: Cornelsen.
- Fromkin, V. / Rodman, R. (1993): *An Introduction to Language*. Fort Worth: Harcourt.
- Gairns, R. / Redman, S. (1992): *Working with Words*. Cambridge: CUP.
- Gardiner, J.M. (1974): Levels of Processing in Word Recognition and Subsequent Free Recall. In: *Journal of Experimental Psychology*, 102. S. 101-105.
- Gardner, H. (1998/2004): *A Multiplicity of Intelligences: An tribute to Professor Luigi Vignolo*. S. 1-12. Veröffentlicht unter: <http://www.howardgardner.com/Papers/papers.html>. (12.7.2006)
- Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. In Woolfolk, A. (Ed.): *Readings in educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1982): *Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.
- Gazzaniga, M.S (1989): *Das erkennende Gehirn. Entdeckungen in den Netzwerken des Geistes*. Paderborn: Junfermann.
- Gehring, W. (2004): *Englische Fachdidaktik*. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.
- Geiger-Jaillet, A. (2003): Singen, Tanzen, Reimen im frühen Fremdsprachenunterricht. Vorschläge für den täglichen Umgang mit einer Materialsammlung zur Verwendung in den Zielsprachen Deutsch und Französisch. In: Prinz, M. (2003): *FFF - Frühes Fremdsprachenlernen Französisch II. Zur Rolle von Musik und Sprache. Ergebnisse zweier Tagungen in Rauischholzhausen (2000 und 2001)*. Tübingen: Narr. S. 23-39.
- Geisler, P. (2004): Lernen mit Liedern. In: *Primary English* 4/2004. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 4-7.

- Gembris, Heiner (1998): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Reihe Wißner-Lehrbuch, Bd 1, Forum Musikpädagogik Bd. 20. Augsburg: Wißner.
- Gericke, M. / Popova, D. (2003): Medialitäten von Musik und Sprache: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. No. 15/2003. http://www.inst.at/trans/15Nr/06_2/gericke15.htm
- Gfeller, K. (1983): Musical mnemonics as an aid to retention with normal and learning disabled students. In: *Journal of Music Therapy*, 20 (4), S. 179-189.
- Glazner, M. (1976): Intonation grouping and related words in free recall. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15, S. 85-92.
- Glumpler, E./Apeltauer, E. (1997): *Ausländische Kinder lernen Deutsch*. Berlin: Cornelsen.
- Gnutzmann, C. (1995): Brauchen wir eine Wortschatzwende im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, K.-H. et al (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen. S. 73-81.
- Götze, L. (1995): Vom Nutzen der Hirnforschung für den Zweitsprachenerwerb. In: Bruschi, W. / Stiller, H. (Hg.): *Lust auf Sprachen: Schlüssel zu Europa - Tor zur Welt. Beiträge zum internationalen Fremdsprachenkongress Hamburg 1994*. Hamburg: Petersen.
- Götze, L. (1999): Der Zweitsprachenerwerb aus der Sicht der Hirnforschung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S.10-16.
- Gompf, G. (1975): *Englischunterricht auf der Primarstufe. Didaktische Modelle und Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gordes, I. (1998): *Melodische Kontur und emotionaler Ausdruck in Wiegenliedern*. Musik Psychologie, Jahrbuch der deutsche Gesellschaft für Musik: Band 13. Göttingen: Hogrefe. S. 26-53.
- Graf, P./Mandler, G./Haden, P. (1982): Simulating amnesic symptoms in normal subjects. In: *Science*, 218, S. 1243-1244.
- Graham, C. (1987): Music and the Learning of Language in Early Childhood. In: Peery, J. C. /Weiss Peery, I. / Draper, T.W. [eds.]: *Music and Child Development*. New York/Berlin u.a.: Springer. S. 177-183.
- Graham, C. (1978): *Jazz chants*. New York: Oxford University Press.

- Graham, C. (1979): *Jazz chants for children*. New York: Oxford University Press.
- Graham, C. (1988): *Jazz chant fairy tales*. New York: Oxford University Press.
- Grone, W. v./Petersen, J. (2002): *Zum Lernen anregen. Motivation in Theorie und Praxis*. Donauwörth: Auer.
- Grotjahn, R. (2003): Lernstile/Lernertypen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- Günther, B./Günther, H. (2004): *Erstsprache und Zweitsprache: Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Habermann, G. (1986): *Stimme und Sprache. Eine Einführung in ihre Physiologie und Hygiene*. 2. überarb. Auflage. Stuttgart (u.a.): Thieme.
- Hahn, S. L. M. (1972): *The effect of music in the learning and retention of lexical items in german*. Diss. Phil. University of Kansas.
- Handke, J. (1994): Zugriffsmechanismen im mentalen und maschinellen Lexikon. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 89-106.
- Hänze, M. (2000): Schulisches Lernen und Emotion. In: Otto, J.H./Euler, H.A./Mandl, H. (Hrsg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. S. 586-594.
- Hargreaves, D.J. (1986): *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge (u.a.): Univ. Press.
- Harrer, G. (1997): Beziehung zwischen Musikwahrnehmung und Emotion. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H.: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 588-599.
- Harris, M./McCann, P. (1994): *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- Hasebrook, J. (1995): *Multimedia-Psychologie: Eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation*. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Verlag.
- Hellwig, K. (1975): Der Hannoversche Versuch zum Englischunterricht im Primarbereich und seine Weiterführung. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Schulversuche und Schulreform*. Band 8: Englisch im Primarbereich. Hannover: Schroedel, S. 27-112.

- Hellwig, K. (1995): *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch*. Ismaning: Hueber.
- Hermann-Brennecke, G. (1998): Die affektive Seite des Fremdsprachenunterrichts. In: Timm, J.-P. (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Herrmann, U. [Hrsg.] (2006): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz.
- Hermes, L. (2001): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe 1 Englisch. Materialien zum Themenbereich Action Research - Lehrer erforschen ihren Unterricht. Erprobungsfassung*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW (Hrsg.). 1. Auflage. Soest.
- Hermes, L. (1996): Förderung der Methodenkompetenz durch Selbstbeobachtung. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 49, 3. S. 167-175.
- Hermes, L. (1998): Action Research (Handlungsforschung) in der Lehrerfortbildung. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45/1. S. 3-11.
- Herschkowitz, N. (2002): *Das vernetzte Gehirn. Seine lebenslange Entwicklung*. 2., korrigierte Auflage. Bern (u.a.): Huber.
- Hetzer, H./Todt, E./Seiffge-Krenke, I./Arbinger, R. [Hrsg.] (1995): *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. 3. Auflage, Heidelberg/Wiesbaden: Quelle&Meyer.
- Heyd, G. (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Hildebrand-Nilshon, M. (1980): *Die Entwicklung der Sprache. Phylogenese und Ontogenese*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Holahan, J.M. (1987): Towards a theorie of music syntax. Some Observations of music babble in young children. In: Peery, J. C. / Weiss Peery, I. / Draper T.D. (Hg.): *Music and child development*. New York (u.a): Springer Verlag. S. 96-106.
- Hollbrügge, B/Kraaz, U. (2003): *Ginger 1 (class 3), Activity Book*, Berlin: Cornelsen.
- Hollbrügge, B/Kraaz, U. (2003): *Ginger 2 (class 4), Activity Book*, Berlin: Cornelsen.
- Holtwitsch, H. (1998): Behaltensfördernde Verfahren im Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 51/4. S. 212-219.

- Houston, J.P. (1981): *Fundamentals of learning and memory*. New York: Academic Press.
- Höhle, B. (1995): *Aphasie und Sprachproduktion. Sprachstörungen bei Broca- und Wernicke Aphasikern*. Opladen. Westdt. Verlag.
- Hudson, T. (1982): The effects of induced schemata on the „short circuit“ in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. In: *Language Learning*, 32, S. 1-31.
- Hughes, A. (2001): The Teaching of Language to Young Learners: Linking Understanding and Principles with Practice. In: Raya, M.J./Faber, P. / Gewehr, W. / Peck, A.J. (eds.): *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level. Focus on the Teacher*. Frankfurt a.M. (u.a.): Lang. S. 17-24.
- Hulstijn, J. H. (1994): Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr. S. 169-183.
- Huneke, H.-W./Steinig, W. (1997): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Ingenkamp, K. (1997): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jänig, W. (1985): Das vegetative Nervensystem. In: Schmidt, R.F./Thews, G. (Hrsg.): *Physiologie des Menschen*. Berlin: Springer.
- Jaffke, C. (2004): Fremdsprachen in Waldorfschulen: nichts Neues. In: *Grundschule*, Heft 1/Januar 2004, S. 39-43.
- Jaffke, C. (1994): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*, 2. rev. Aufl., Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Jalongo, M./Bromley, K. (1984): Developing linguistic competence through song. In: *Reading Teacher*, 37 (9), S. 840-845.
- James, W. (1890): *The principles of psychology*. Vol.1. New York: Holt.
- Jespersen, O. (1925): *Language: its Nature, Development and Origin*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Jöcker, D/Fuhrig, H.-J. (2003): *LiederBuchCD. Start English with a Song*. Menschenkinder.

- Jolly, Y. (1975): The use of songs in teaching foreign languages. In: *Modern Language Journal*, 59 (1), S. 11-14.
- Jourdain, R. (1998): *Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kahl, P.W./Knebler, U.: (1996): *Englisch in der Grundschule - und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs „Englisch ab Klasse 3“*. Berlin: Cornelsen.
- Kandel, E.R./ Schwartz, J. H./ Jessel, T.M. (Hg.) (1996): *Neurowissenschaften. Eine Einführung*. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag.
- Karbe, U. (2004): Lernerfolgskontrollen. In: *Primary English 2/2004*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Kelle, U./Erzberger, C. (2005): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U./ Kardorff von, E./Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kielhöfer, B. (1994): Wörter lernen, behalten, erinnern. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 47, 4/1994. S. 211-220.
- Klein, E. (2001): *Sprachdidaktik Englisch*. Ismaning: Hueber.
- Klein, K.-M. (1995): *Experimentelle Untersuchungen zu zwei Invarianzhypothesen des Kurzzeitgedächtnisses*. Bonn: Pace.
- Klemm, G. (1987): *Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Klippel, F. (2000): *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Klippert, H. (2004): *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau von Routinen*. Beltz: Weinheim und Basel.
- Klix, F. (1980): Strukturelle und funktionale Komponenten des Gedächtnisses. In: Klix, F./ Sydow, H. (Hg.): *Zur Psychologie des Gedächtnisses*. Bern: Huber. S. 59-80.
- Kluge, S./Kelle, U. (1999): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Klusen, E. (1989): Singen. Materialien zu einer Theorie. In: Gieseler, W./Helms, S. (Hg.): *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, Band 11., Re-

- gensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Koch, I. (2002). Konditionieren und implizites Lernen. In: J. Müsseler, J./ Prinz, W. (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie*. Heidelberg: Spektrum, S. 386-431.
- Koelsch, S. (2005): Ein neurokognitives Modell der Musikperzeption. In: *Musiktherapeutische Umschau* 26, 4. S.365-381.
- Koelsch, S. (2004): Das Verstehen der Bedeutung von Musik. Tätigkeitsbericht 2004, gekürzte deutsche Fassung. S. 497-502. Unter: <http://www.stefan-koelsch.de/index1.htm>. Erschienen in: *Nature Neuroscience* 7(3), 2004: Music, Language and Meaning: Brain Signatures of Semantic Processing.
- Koelsch, S./ Friederici, A.D. (2003): *Towards the neural basis of processing structure in music: Comparative results of different neurophysiological investigation methods*. Annals of the New York Academy of Sciences 999. S. 15-27.
- Kolers, P.A. (1979): A pattern-analyzing basis of recognition. In: Cermak, L.S./ Craik, F.M.I. (Eds.): *Levels of processing in human memory*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. S. 363-384.
- Kostrzewa, F. (1994): Sprache und Gedächtnis. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 47. Jahrgang, Heft 4. Berlin: Cornelsen. S. 221-228.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1989): We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. In: *Modern Language Journal*, 73 (4), S. 440-464.
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krause, C. (2000): *Posthypnotische Amnesie für therapeutische Geschichten*. Dissertation. Universität Tübingen.
- Krech, D./ Crutchfield, R./ Livson, N./ Wilson jr., W.A./ Parducci, A. (1992): *Grundlagen der Psychologie*. Studienausgabe. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kreis, R./Schultz, C. (2001): *Songs, Ryhmes and Poems. Materialien für das Englischlernen in der Grundschule. Seasons and Festivals*. Hannover: Schroedel.
- Kühne, N. (2003): *Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen - Strategien - Bildungschancen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

- Kubanek-German, A. (2001): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht*. Band 1 (Ideengeschichte). Münster: Waxmann.
- Landsell, H. (1962): A sex difference in effect of temporal lobe neurosurgery on design preference. In: *Nature* 194, S. 852-854.
- Lehmann, D. (1992): Musik und Motivation. In: *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie* 3/92. S. 181-186.
- Leisinger, F. (1949): *Der elementare Fremdsprachenunterricht. Grundfragen seiner Methodik*. Stuttgart: Klett.
- Lenneberg, E.H (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley. (deutsch 1972: Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lerdahl, F. /Jackendoff, R. (1996): *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge (u.a): MIT Press.
- Lightbown, P. / Spada, N. (1999): *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- Linke, D. (1999): *Das Gehirn*. München: Beck.
- Linke, D. (1996): *Das Ich und sein Gehirn. Neurophilosophische Betrachtungen zur Hirnforschung. Adelbert Reif im Gespräch mit Detlef B. Linke*. In: *Lette* 32, S. 26-33.
- List, G. (1982): *Sprachpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer
- Livingstone, F. B. (1973): Did the Australopithecines Sing? In: *Current Anthropology*, February- April, 1973, Vol.14 (1-2) S. 25-29.
- Löffler, R. (1996): Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen. In: Bach, G./Timm, J.-P. (Hrsg): *Englischunterricht*. 2. Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 42-68.
- Loftus, G.R./Ginn, M. (1984): Perceptual and conceptual masking of pictures. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 10, S. 435-441.
- Long, M. H. (1983): Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 5 (2), S.177-193.
- Lozanov, G. (1970): *Suggestologija i suggestopedija*. Diss. Sofia.
- Lozanov, G. (1975): The nature and history of the suggestopedic system of teaching languages and its experimental prospects. In: *Suggestology and Suggestope-*

- dic Journal*, 1(1).
- Lukesch, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. 2. Auflage. Regensburg: Roderer.
- Lutjeharms, M. (1994): Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefähigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Band 5, Heft 2, S. 36-77.
- Maier, W. (1995): *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. 5. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt.
- Markowitsch, H.-J. (2002): *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Martens, R./Windemuth, E. (1970): *Englisch ab dem 3. Schuljahr. Bericht über den Schulversuch in Kassel*. Berlin: Cornelsen.
- Martin, M. (1983): Success! Teaching spelling with music. In: *Academic Therapy*, 18 (4), S. 505-506.
- Mathelitsch, L./Friedrich, G.(1995): *Die Stimme. Instrument für Sprache, Gesang und Gefühl*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Mayring, P. (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- McKernan, J. (1991): *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.
- Medina, S. (1993a). The effect of music on second language vocabulary acquisition. In: *FLES News, National Network for Early Language Learning*, 6 (3), S. 1-8.
- Medina, S. (1993b). *The effect of music on second language vocabulary acquisition*. In: ERIC (Educational Resources Information Center database). Unter: <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/index.htm> (11.4.2006)
- Melka, F. (1997): Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In: Schmitt, N./McCarthy, M.: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP. S. 84-102.
- Meiser, T. (1997): *Arbeitsgedächtnis und Changing-State-Hypothese*. Dissertation. Heidelberg: Universität.

- Mende W./ Wermke K. (1998): Betrachtungen zur Rolle von Frequenzmodulationen in der sozialen Kommunikation bei Tier und Mensch. In: *Brandenburgische Umweltberichte* (BUB) 3. S.78-83.
- Merriam, S.B. (1988): *Case study research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metzig, W. / Schuster, M (2003): *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. 6. verbesserte Auflage. Berlin, Heidelberg (u.a.): Springer.
- Mewald, C. (2001): What should a first aid kit for new foreign language teachers contain? In: Raya, M.J./Faber, P./Gewehr, W./Peck, A.J. (Hrsg.): *Effektive Foreign Language Teaching at the Primary Level. Focus on the Teacher*. Frankfurt a.M.:Lang. S. 195-214.
- Meyer, H. (1987): *UnterrichtMethoden*. Bd. 1: Theorieband. Frankfurt a.M.: Scriptor.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein/Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2004): *Informationen zum Vorbereitungsdienst 4 (Hausarbeiten)*. Kiel.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: *Rahmenplan Englisch in der Grundschule*. Kiel. Internetversion: <http://lehrplan.lernnetz.de>
- Minkenber, H. (1991): *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption*. Frankfurt a.M. (u.a.): Lang.
- Mischke, W. (1996): Grenzen der Erkenntnis durch Handlungsforschung - Anmerkungen eines „kritischen Freundes“. In: Fichten, W. (Hrsg.): *„Die Praxis freut sich auf die Theorie“: Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen?* Oldenburger Vor-Drucke 318. Universität Oldenburg.
- Möhle, D. (1994): Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons. In: Börner, W./Vogel, K. (Hg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr.
- Möller, J./Köller, O. [Hrsg.] (1996): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

- Moog, H. (1963): *Beginn und erste Entwicklung des Musikerlebens im Kindesalter. Eine empirisch-psychologische Untersuchung*. Dissertation. Köln: Wasmund.
- Moog, H. (1968): *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes*. Mainz: Schott
- Moon, B./ Mayes, A. Shelton (1994): *Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge.
- Moray, N./Bates, A./Barnett, T. (1965): Experiments on the four-eared man. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 38, S.196-201.
- Morrongiello, B. A. (1992): Effects of Training and Children's Perception of Music. A Review. In: *Psychology of Music*, 20, S. 29-41.
- Moser, H. (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Müller, H. (2003): Neurobiologische Aspekte des Fremdsprachenlernens. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32/2003. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Murphey, T. (1990): *Song and music in Language Learning. An analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages*. Bern (u.a): Lang.
- Murphey, T.: (1994): *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Neisser, U. (1967/1974): *Kognitive Psychologie*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1967: Cognitive psychology).
- Neubauer, G.-A. (1994): *Musik. Lexikon der Grundbegriffe*. Reinbek: Rowohlt.
- Neumann, O. (1984). Die Hypothese begrenzter Aufmerksamkeit und die Funktionen der Aufmerksamkeit. In O. Neumann (Ed.): *Perspektiven der Kognitionspsychologie*. Berlin: Springer, S. 185-229
- Neumann, O. (1987): Zur Funktion der selektiven Aufmerksamkeit für die Handlungssteuerung. In: *Sprache & Kognition*, 6, S. 107-125.
- Neumann, O. (1992): Theorien der Aufmerksamkeit: von Metaphern zu Mechanismen. In: *Psychologische Rundschau*, 43, S. 83-101.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1995): *Didaktisch-methodische Empfehlungen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.

- Noy, P. (1968): The Development of musical Ability. In: *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1968, 23, S. 332-347.
- Nunan, D. (2000): *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Second Impression. Edinburgh (u.a.): Pearson Education Ltd. Longman.
- Oerter, R. (1995): Kindheit. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags-Union. S. 249-303.
- Oerter, R./Bruhn, H. (2005): Musikpsychologie in Erziehung und Unterricht. In: Birbaumer, N. / Frey, D. u.a (Hg): *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich D, Serie VII, Band 2. Oerter, R./ Stoffer, T.H. (Hg.): *Spezielle Musikpsychologie*. Göttingen (u.a): Hogrefe. S. 555-624.
- Oeser, E. (2002): *Geschichte der Hirnforschung. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.
- Oeser, E. / Seitelberger, F. (1988): *Gehirn, Bewußtsein und Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Otto, J.H./Euler, H.A./Mandl, H. (2000): Begriffsbestimmungen. In: Otto, J.H./Euler, H.A./Mandl, H. (Hrsg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. S. 11-18.
- Overmann, M. (2004): *Emotionales Lernen: Sentio, ergo cognosco*. Manuskript - Göttinger Tagung zum emotionalen Lernen, März 2003. Ergänzt und überarbeitet 2004. veröffentlicht unter: <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf5/5m.htm> (18.9.2007)
- Paivio, A. (1971): *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart&Winston.
- Paivio, A. (1986): *Mental Representations. A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Papagno, C./ Valentine, T. /Baddeley, A. (1991): Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. In: *Journal of Memory and Language*, 30. S. 331-343.
- Papousek, H. (1993): Emergence of musicality and its adaptive significance in humans. In: *European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 3, S. 1-6.
- Papousek, M. (1994): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. 1. Auflage. Bern (u.a.): Huber.

- Paradis, M. (1985): On the representation of two languages in one brain. In: *languages sciences, an interdisciplinary forum*. Volume 7/1, S.1-39.
- Paradis, M. (1987): *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pashler, H. / Carrier, M. (1996): Overview of human memory. Structures, processes and the flow of information. In: Bjork, E.L. / Bjork, R.A. (Eds.): *Memory*. Second Edition. San Diego: Academic Press, S. 3-29.
- Pechmann, T. (2005): *Bemerkungen zum Verhältnis von Sprache und Musik*. Beitrag für den Workshop anlässlich der Ehrenpromotion von Manfred Bierwisch an der Universität Leipzig am 26.10.2005. Einzusehen unter: <http://www.uni-leipzig.de/heck/bierwisch.html>
- Pena, M. [u.a] (2003): Sounds and silence: An optical topography study of language recognition at birth. In: *PNAS*, Vol. 100, No. 20, 30. September 2003, S. 11702-11705.
- Petrowski, A.W. (1974) *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen.
- Pfeiffer, W. (1985): Zur Methodologie und Methodik der Wortschatzarbeit Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutscher Umgebung. In: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD [Hg.]: *Lexik im Fremdsprachenunterricht*. Sprachlehrveranstaltung für Postgraduierte (u.a.). Vorträge und Materialien der 12. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Stuttgart. Regensburg: Indicium. S. 13-34.
- Piaget, J. (1975): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Ges. Werke II. Stuttgart: Klett.
- Piasecka, L. (2001): *Ways with words. Strategies of lexical acquisition*. Opole: Wydawn. Uniwersytetu Opolskiego.
- Phillips, S. (1993): *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Piepho, H.-E. (1992): *Englisch in der Grundschule. Handreichungen und Materialien für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. Bochum: Kamp.
- Piepho, H.-E. (1995): *Pop Goes the Weasel*. Lehrerkommentar 3. Bochum: Kamp.
- Piepho, H.-E. (1995): *Pop Goes the Weasel*. Lehrerkommentar 4. Bochum: Kamp.
- Piepho, H.-E. (1992): *Englisch in der Grundschule*. Bochum: Kamp.

- Pienemann, M./Keßler, J.-U./Roos, E. (2006): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn (u.a.): Schöningh.
- Plitsch, A. (1997): Music + Song = Authentic Listening in the Language Classroom. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1/1997. S. 4-11.
- Poeck, K. (1995): Sprache im Gehirn: eng lokalisierbar?. In: *Spektrum der Wissenschaft* 5, S. 92-98.
- PONS Singlish. Englisch durch Kinderlieder*. Teil 1. Stuttgart: Klett, 2000.
- PONS Grundschulwörterbuch Englisch*. Zweisprachiges Bilder-Wörterbuch für Lernanfänger im Grundschulalter. Stuttgart: Klett, 2000.
- Portmann, P. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Pries - Hoffmann, E. (2000): Lieder lehren Lexik. In: Detering, K. (Hrsg.): *Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt a.M.: Lang. S. 159-183.
- Prinz, M. F. [Hrsg.] (2003): *FFF - Frühes Fremdsprachenlernen Französisch II. Zur Rolle von Musik und Sprache*. Ergebnisse zweier Tagungen in Rauischholzhausen (2000 und 2001). Tübingen: Narr.
- Quast, U. (2005): *Leichter lernen mit Musik*. 1. Auflage. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.
- Quast, U. (1996): Zum Effekt verschiedener Musikgenres auf suggestopädisches Lernen. In: Witruk, E./ Friedrich, G. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Quast, U. (1995): *Zum Effekt verschiedener Musikgenres auf suggestopädisches Lernen*. Dissertation. Leipzig.
- Quast, U. (1994): Music connects minds and hearts. Reflexionen zur Rolle und Verwendung von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: *fsu* 38/47, 3, S. 169-171.
- Quetz, J. (1998): Der systematische Aufbau eines „mentalen Lexikons“. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen. S. 272 - 290.
- Quillian, M.R. (1968): Semantic memory. In: Minsky, M (ed.): *Semantic information processing*. Cambridge, MA: The MIT Press, S. 227-270.

- Quillian, M.R. (1969): The teachable language comprehender. A simulation program and theory of language. In: *Communication of the Association for Computing Machinery*, 12, S. 459-476.
- Rahmann, H./Rahmann, M. (1988): *Das Gedächtnis: Neurologische Grundlagen*. München: J.F. Bergmann.
- Rampillon, U./Zimmermann, G. [Hrsg.] (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning.
- Rampillon, U./Reisener, H. (1995): Words - Words - Words. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1/1995. S. 4-9.
- Raupach, M. (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 19-37.
- Read, J. (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Reichart-Wallrabenstein, M. (2003): *Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule. Eine theorie- und empiriegeleitete Studie zur Diskussion um die Integration von Schriftlichkeit*. Dissertation. Universität Hamburg.
- Reichart-Wallrabenstein, M. (2001): „Nein, das steht da nicht!“ - Geschichtenforscher und Lesekonferenz beim Lesen im Englischunterricht in der Grundschule. In: Bonnet, A./Kahl, P.W. (Hrsg.): *Innovation und Tradition im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett. S.112-127.
- Reilly, V./Ward, S.M. (1997): *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003): *Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning*, Arbeitsbericht Nr. 1. Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik.
- Reisberg, D. / Rappaport, I. / O'Shaughnessy, M. (1984): Limits of working memory: the digit digit-span. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 10, S. 203-221.
- Reisener, H. (1989): *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Ismaning: Hueber.
- Révész, G. (1946): *Einführung in die Musikpsychologie*. Bern: A. Francke AG. Verlag.

- Rheinberg, F. (2000): Motivationsförderung im Unterrichtsalltag. In: *Pädagogik*, 54. Jahrgang, Heft 9/02, S. 8-13.
- Rickheit, G./Sichelschmidt, L./Strohner, H. (2002): *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösing, H. (1997): Musik und Emotion: Musikalische Ausdrucksmodelle. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H.: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 579-588.
- Roth, G. (1996): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*, 4. Auflage. Frankfurt: Suhrkampverlag.
- Roth, G. (1990): Gehirn und Selbstorganisation. In: Krohn, W./Küppers, G. (Hg.): *Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*. Braunschweig u.a.: Vieweg. S.167-180.
- Routtenberg, A./ Rekart, J.L. (2005): Post-translational protein modification as the substrate for long-lasting memory. In: *Trends in Neurosciences*, 28 (1). S. 12-19.
- Rubin, D. C. (1977): Very long-term memory for prose and verse. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16. S.611-621.
- Rubin, D. C./Wallace, W. T. (1990): Rhyme and reason: Analyses of dual-retrieval cues. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15. S. 698-709.
- Rück, H. (1991): Zur Methodik des Französischen in der Grundschule. In: *Praxis*, Heft 1, 38. Jg., S. 11-20.
- Samson, S./Zatorre, R. J. (1991): Recognition memory for text and melody for songs after unilateral temporal lobe lesion: Evidence for dual encoding. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17. S. 793-804.
- Schacter, D.L. (1987): Implicit memory: History and current status. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 13, S. 501-518.
- Schellberg, G./Gembris, H. (2004): Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. In: Kaiser, H.J. (Hrsg.): *Musikalische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*. Band 24. Essen: Verlag DIE BLAUE EULE. S. 37-48.
- Schenk-Danziger, L. (2002): *Entwicklungspsychologie*. Wien: öbv, hpt.

- Schermer, F.J. (2002): *Lernen und Gedächtnis*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schierl, T. (2001): *Text und Bild in der Werbung. Bedingungen, Wirkungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten*. Köln: Halem.
- Schiffler, L. (1980): Suggestopädischer Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen? In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 4 (33), S. 245-251.
- Schiffler, L. (1986): Empirische Forschung zur Wirkung der Musik in der Suggestopädie und im Superlearning. In: *brennpunkt lehrerbildung*, 4, S. 29-30.
- Schiffler, L. (1988): *Suggestopädie und Superlearning - empirisch geprüft*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Schiffler, L. (2002): Singen und kinästhetisches Fremdsprachenlernen. Gehirnforschungen zu Musik und Sprache. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 3/2002, S. 16-17.
- Schneider, K. P. (2000): Word Associations and the Multilingual Mental Lexicon. In: Riemer, C. (Hg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Lanuguage Learning and Teaching*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 308-322.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*. London: Basic Books.
- Schor-Tschudnowskaia, A. (2003): Das Zusammentreffen zweier Sprachen. Möglichkeit der Rhythmuswahrnehmung in einer nicht verständlichen Fremdsprache. In: Prinz, M. (2003): *FFF - Frühes Fremdsprachenlernen Französisch II. Zur Rolle von Musik und Sprache*. Ergebnisse zweier Tagungen in Rauischholzhausen (2000 und 2001). Tübingen: Narr. S. 74-89.
- Schröder, H. (2002): *Lernen - Lehren - Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. 2.,durchgesehene Auflage. München/Wien: Oldenbourg.
- Schuster, D / Mouzon, D. (1982): Music and vocabulary learning. In: *Journal of the society of the accelerated learning and teaching*, 1, S. 82-108.
- Schwarz, M. (1992): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.
- Schwarz, M. (1996): *Einführung in die kognitive Linguistik*. 2. Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- Seligman, M. E. P. (2000): *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Senator für Bildung und Wissenschaft (2004): *Englisch - Rahmenplan für die Primarstufe*. Bremen: Landesinstitut für Schule.
- Serafine, M. L./Crowder, R. G./Repp, B. H. (1984): Integration of melody and text in memory for songs. In: *Cognition*, 16. S. 285-303.
- Serafine, M. L./Davidson, J./Crowder, R. G./Repp, B. (1986): On the nature of melody: Text integration in memory for songs. In: *Journal of Memory and Language*, 25, S. 123-135.
- Singh, B. (1995): The effects of self versus others' reference on retention. In: *Psychology and Developing Societies*, 7(2). S. 237-258.
- Singleton, D./Little, D. (1991): The second language lexicon: some evidence from university-level learners of French and German. In: *Second Language Research*, 7, 1. S. 61-81.
- Snow, C.E. / Ferguson C.A. (1977): *Talking to Children. Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solso, R.L. (2005): *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Sperling, G. (1960): The information available in brief visual presentation. In: *Psychological Monographs*, 74.
- Sperling, G. (1967): Successive approximations to a model for short-term memory. In: *Acta Psychologica*, 27, S. 285-292.
- Springer, S.P./ Deutsch, G. (1998): *Linkes - rechtes Hirn*. 4. Auflage. Heidelberg u.a.: Springer Akademischer Verlag.
- Squire, L.R./ Kandel, E.R. (1999): *Gedächtnis. Die Natur des Erinnerns*. Heidelberg: Spektrum.
- Stadler-Elmer, S. (2005): Entwicklung des Singens. In: Birbaumer, N. / Frey, D. u.a (Hg): *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich D, Serie VII, Band 2. Oerter, R./ Stoffer, T.H. (Hg.): *Spezielle Musikpsychologie*. Göttingen (u.a): Hogrefe. S. 123-152.
- Stadler-Elmer, S. (2000): *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Schneider.
- Städtler, T. (1998): *Lexikon der Psychologie. Wörterbuch. Handbuch. Studienbuch*. Stuttgart: Kröner.

- Stake, R. (1985): Case Study. In: Nisbet, J./Megarry, J./Nisbet, S. (Eds.): *World Yearbook of Education 1985, Research, Policy and Practice*. London: Kogan Page.
- Steinberg, D.D. / Nagata, H. / Aline, D.P. (2001): *Psycholinguistics: Language, Mind and World*. 2. Auflage. Harlow: Pearson Education.
- Steinberg, R. (2005): Musikhören: Beteiligte neuronale Strukturen und deren Pathologie. In: Birbaumer, N. / Frey, D. u.a (Hg): *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich D, Serie VII, Band 1. Stoffer, T.H./Oerter, R. (Hg.): Allgemeine Musikpsychologie. Göttingen (u.a): Hogrefe. S. 149-201.
- Stemmer, B. (1997): Gehirn und Sprache - Aspekte neurolinguistischer Hirnforschung. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 46, Regensburg 1997. S. 1-11.
- Stern, H.H. (1967): *Foreign Languages in Primary Education. The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children*. Überarbeitete, 2. Auflage. London: OUP.
- Stork, A. (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Stumpf, C. (1926): *Die Sprachlaute. Experimentell-phonetische Untersuchungen nebst einem Anhang über Instrumentalklänge*. Berlin: Springer.
- Symons, C.S./Johnson, B.T. (1997): The self-referenced effect in memory: A meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, 121(3). S. 371 - 395.
- Szagan, G. (1991): *Sprachentwicklung beim Kind*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: *ZfPP* 16 (2), 77-86.
- Timm, J. (1998): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Timm, J.-P. (1998): Pop- und Rocksongs als „Lernschrittmacher“. In: Timm, J.-P. (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen. S. 178-184.
- Thornbury, S. (2002): *How to teach Vocabulary*. Harlow: Longman.

- Traoré, S. (2002): Gedächtnis, Gehirnsysteme und Wissenserwerb. Ein integrierter Ansatz zum Erlernen fremder Sprachen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1, S. 19-25.
- Treisman, A./Russel, R./Green, J. (1975): Brief visual storage of shape and movement. In: Rabbitt, P.M.A./Dornic, S. (Eds.): *Attention and performance V*. London: Academic Press. S. 699-721.
- Tulving, E. (1972): Episodic and semantic memory. In: Tulving, E./Donaldson, W. (eds): *Organisation of memory*. New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1993): What is episodic memory? In: *Current Directions in Psychological Science*, 2, S. 67-70.
- Veenema, S./Gardner, H. (1996): Multimedia and multiple intelligences. In: *The American Prospect*, Number 29, November-December 1996. S. 69-75. unter: <http://www.howardgardner.com/Papers/papers.html> (23.6.2006)
- Vester, F. (1975/1998): *Denken, Lesen, Vergessen*. Aktualisierte Neuauflage, München: dtv 1998.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waas, L. (2007): *Englisch als Kommunikationsmittel ab der 1. Stunde. Using classroom phrases*. In: *Grundschulmagazin Englisch* 4/2007. S. 21-22.
- Wallace, M. J. (2001): *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Wallace, W. (1994): Memory for Music: Effect of Melody on Recall of Text. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Volume 20 (6), S. 1471-1485.
- Wallace, W. T. / Rubin, D. C. (1988): Wreck of the old 97: A real event remembered in song. In: Neisser, U. / Winograd, E. (Eds.): *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory*. Cambridge, England: Cambridge University Press. S. 283-310.
- Wallace, W. T./Rubin, D. C. (1991): *Characteristics and constraints in ballads and their effect on memory*. In: *Discourse Processes*, 14. S. 181-202.
- Walter, G. (1998): Das Spiel - Spielen in der Grundschule. In: Becher, H.R. (u.a.) [Hrsg.]: *Taschenbuch Grundschule*. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider. S. 210-226.

- Weener, P. (1971): Language structure and free recall of verbal messages by children. In: *Developmental Psychology*, 5, S. 237-243.
- Weidenmann, B./ Krapp, A./ Hofer, M./ Huber, G./ Mandl, H. (1993): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz Psychologie-Verlags-Union.
- Welzer, H. (2004): *Die Entstehung des menschlichen Gedächtnisses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Welzer, H. (2002): *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: Beck.
- Welzer, H. / Markowitsch, H. J. (2005): *Das autobiografische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Welzer, H. / Markowitsch, H. J. (2001): Umrisse einer interdisziplinären Gedächtnisforschung. In: *Psychologische Rundschau*, 52 (4), S. 205-214.
- Weskamp, R. (2003): *Fremdsprachenunterricht entwickeln*. Hannover: Schroedel.
- Wetter, E. (2000): *Schlag auf, schau nach!*. Offenburg: Mildenerger.
- White, R. V. (2000): *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Wicke, P. (1998): *Von Mozart zu Madonna. Eine Kulturgeschichte der Popmusik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Würschinger, P. (1998): How to use songs in English lessons. In: *Hotline*, Sommer/Autumn, S. 6-7.
- Yates, J. L. (1994): *Psyche and the split-brain*. Lanham (u.a.): Univ. Press of America.
- Zielinski, W. (1995): *Lernschwierigkeiten. Verursachungsbedingungen, Diagnose, Behandlungsansätze*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimbardo, P.G./Gerrig, R.J. (1999): *Psychologie* 7. neu übers. und bearb. Auflage. Berlin (u.a.): Springer.
- Zimmer, D.E. (1988): *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache und Denken*. Zürich: Haffmanns.
- Zimmer, H.D. (1997): Gedächtnis und Fremdsprachenlernen - zum aktuellen Stand der Gedächtnisforschung. In: Wolff, A./Tütken, G./Liedtke, H. [Hg.]: *Gedächtnis und Sprachlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa*. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 46. S. 12-23.

- Zimmermann, G. (1988): Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Dahl, J./Weis, B. (Hrsg.): *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe-Institut. S. 160-177.

Die verwendeten Songs und Raps:²⁷⁴**The Wheels go round and round (Text/Musik: Vinzentius, C.)**

Aus: *Grundschule Englisch* „Bikes, Buses & Planes“, 10/2005. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 28-29. Audio-CD: Track-Nr. 20-22.

Ten cheeky squirrels (Text/Musik: Vinzentius, C.)

Aus: *Grundschule Englisch* „Apples, Leaves & Conkers“ 12/2005. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 34-35. Audio-CD: Track-Nr. 22-25.

Halloween - Rap (erarbeitet von Kreis, R. / Schultz, C.)

Aus: Kreis, R./Schultz, C. (2001): *Songs, Rhymes and Poems. Materialien für das Englischlernen in der Grundschule. Seasons and Festivals*. Hannover: Schroedel, S. 9. Audio-CD: Track 10-12.

Winter, Winter (Text/Musik: Vinzentius, C.)

Eigenproduktion (2005), bislang unveröffentlicht.

Father Xmas-Rap (Text/Musik: Vinzentius, C.)

Eigenproduktion (2005), bislang unveröffentlicht.

Detective Pepper (Text/Musik: Vinzentius, C.)

Aus: *Grundschule Englisch* „Detectives & Secrets“ 14/2006, S. 33. Audio-CD: Track-Nr. 20-22.

²⁷⁴ Es wurden jeweils die gesungene, bzw. gerappte Version und das Playback verwendet.