

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK  
Adam Mickiewicz University

## REDEN IST GOLD! – FREMDSPRACHE DURCH UND ZUM KOMMUNIZIEREN IM FRÜHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT LERNEN

### SPEECH IS GOLDEN. EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH AND FOR COMMUNICATION

Developing learners' speaking skills in the language classroom is one of the most demanding tasks that foreign language teachers are confronted with. The difficulty results mainly from the fact that the target language functions here as both the medium and the goal of teaching. Research shows that active involvement in communication in the learning process helps in improving language skills. The article discusses the role of classroom communication in learning both the first and the foreign language in the light of selected literature and offers a number of teaching guidelines for effective classroom practice.

#### 1. Einleitung

Language is best taught when it is being used to transmit messages, not when it is explicitly taught for conscious learning.  
(Krashen, Terrell 1995: 55)

Die geläufige Redewendung „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“ trifft nicht auf den fremdsprachlichen Unterricht zu. Um effektives Lernen zu gewährleisten, müssen den Lernern so oft wie möglich Kommunikationsanlässe geboten werden, denn, um mit den Worten von Butzkamm (1993: 83) zu sprechen, „Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und oft in dieser Funktion ausgeübt wird.“. Die Koppelung des Lernens an das sprachliche Tun betonte bereits 1892 Walt Whitman:

Language, be it remembered, is not an abstract construction of the learned, or of dictionary-makers, but it is something arising out of the work, needs, ties, joys,

affections, tastes, of long generations of humanity, and has its bases broad and low, close to the ground. (zit. bei Weskamp 2003: 74).

Die „kommunikative Wende“ in der Sprachdidaktik ließ auf sich jedoch noch fast ein Jahrhundert lang warten. Erstmals begründet durch die 1974 von Eberhard Piepho erklärte Priorität der gesprochenen Sprache und später, in den 80er Jahren, durch die Erkenntnisse der Pragmatik und der Diskursanalyse, die das sprachliche Handeln in den Vordergrund des unterrichtlichen Geschehens rückten, wurde der Kommunikation im Lernprozess die gebürtige Rolle zugesprochen. Bei der Sprachvermittlung geht es seitdem nicht länger um das Erlernen einer Sprache als System, sondern darum, die Sprache als Mittel der Informationsgewinnung und Informationsvermittlung gebrauchen zu können. Der Nachdruck liegt nicht auf der sprachlichen Korrektheit, sondern auf der Wirksamkeit des sprachlichen Aktes (vgl. Michońska-Stadnik 2004: 165). Zum obersten Lernziel wird kommunikative Kompetenz erklärt, unter der eine allgemeine Befähigung des Menschen zur Kommunikation zu verstehen ist, „eine Befähigung, die durch pädagogische Bildungsprozesse erweitert oder allererst ausgebildet werden soll und kann“ (Ehlich 2010: 158). Sie impliziert viel mehr als das Beherrschen von isolierten sprachlichen Fertigkeiten. Diese Zielsetzung setzt die Berücksichtigung und das Zusammenwirken aller drei Komponente voraus: der linguistischen, der pragmatischen und der gesellschaftlich-kulturellen (vgl. Skowronek 2004: 7). Die Stellung dieses Lernziels wirft dem Fremdsprachenunterricht neue Rollen auf; er muss die Lerner optimal motivieren und ihnen umfängliche Möglichkeiten zur Aneignung der fremden Sprache als Ensemble von Handlungsmitteln für das Kommunizieren in dieser Sprache bereitstellen (vgl. Ehlich 2010: 158). Die *Sprechfertigkeit*, die inzwischen zum Konzept des Sprach- oder *Sprechhandelns* erweitert wurde, hat sich als eine der vier Komponenten der kommunikativen Kompetenz etabliert (vgl. Neveling 2007: 261). Viele in diese Richtung vorgenommene Veränderungen in der Sprachdidaktik sind besonders an den Unterrichtsmaterialien sichtbar. Die fremdsprachliche Kommunikation, wie landesweite Untersuchungen in Polen zeigen, kommt im Klassenzimmer jedoch immer noch zu kurz. Es kann Hoffmann (2009: 45) nur zugestimmt werden, wenn sie beklagt, mit der Fertigkeit Sprechen im fremdsprachlichen Klassenzimmer habe es eine „seltsame Bewandnis: Auf der einen Seite pocht auf der Schülerseite [...] die zunehmende Nachfrage auf eine intensive Schulung mündlicher Kompetenzen, andererseits aber weist der aktuelle Fremdsprachenunterricht keinesfalls einen übermäßigen Einsatz an adäquaten Übungsformen zur mündlichen Produktion auf und trägt insofern diesem ‚Redebedürfnis‘ nur bedingt Rechnung.“. Besonders kontrovers wird die Entwicklung diskursiver Fähigkeiten<sup>1</sup> im frühen Fremdsprachenunterricht

---

<sup>1</sup> Wenn im folgenden Text die Rede von diskursiven Fähigkeiten ist, so ist nach Diehr und Polte 2009 damit die Fähigkeit gemeint, zusammenhängende Texte sowohl monologisch als dialogisch zu produzieren.

diskutiert. Die Diskussion ist europaweit erneut durch die sprachpolitische Entscheidung – das Einstiegsalter im institutionalisierten Bildungswesen herabzusetzen – entfacht. Dabei scheint es nie zu früh zu sein, die Lernenden ans Sprechen zu bringen.

Im folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, einen allgemeinen theoretischen Überblick über die lernförderliche Wirkung des Kommunizierens auf das Fremdsprachenlernen zu diskutieren. Anschließend sollen ausgewählte methodische und didaktische Hinweise für die optimale Gestaltung eines frühen sprachproduktiv ausgerichteten fremdsprachlichen Lernprozesses präsentiert werden.

## 2. Sprache und Spracherwerb

Dass der Kommunikation eine erwerbs- und lernfördernde Rolle zugeschrieben wird, ist mit der Auffassung des Spracherwerbsprozesses eng verbunden. Dieser ist im Laufe der Zeit unterschiedlich konzeptualisiert worden, was die Theorieentwicklung widerspiegelt: Während frühere Ansätze sich mit Sprache als Abstraktem befasst haben, rückt in der rezenten Forschung der konkrete Mensch ins Blickfeld der wissenschaftlichen Überlegungen. Die Sprache wird nicht als eine autonome, vom konkreten Menschen unabhängige Entität aufgefasst, sondern als Teil seiner Persönlichkeitsstruktur, seiner Identität:

When we talk about a language, we are not talking about sentences in a textbook or on a blackboard – or even a list of all sentences any speaker might produce. Language is not a concrete set of things out in the world that we can point to or measure. Rather, it is something inside our brains or minds. (Crain, Lillo-Martin 1999: 5).

Wirkliche menschliche Sprachen existieren nicht unabhängig von ihren Sprechern, und demzufolge funktionieren sie auch nicht unabhängig von ihnen. Jede wirkliche menschliche Sprache existiert ausschließlich innerhalb des Gehirns ihres Sprechers/-in, d.h. als ein konkreter Bestandteil des Gehirns. (Grucza 2010: 257)

Die Sprache hat einen Doppelcharakter, einerseits bildet sie den Gegenstand des Wissens und Erkennens in einer Gesellschaft (kognitive Funktion), andererseits ist sie Mittel der Kommunikation. Die kommunikative Funktion der Sprache besteht darin, „die mentalen Gehalte und psychischen Zustände kundzugeben, auf Objekte zu referieren, d.h. Wissen, volitive Regungen, Gefühle durch sprachliche Äußerungen zu externalisieren“ (Bonacchi 2011: 39). Die menschlichen Sprachen erfüllen also die Funktion von Mitteln, mit deren Hilfe „Menschen konkrete Medien (die Körper konkreter Äußerungen, konkrete Texte) erzeugen (können), und diese einerseits in der Funktion von Stellvertretern ihres Wissens,

ihrer Informationen, ihrer Emotionen etc. zu senden und andererseits als solche zu erkennen und zu verstehen“ (Grucza 2010: 260). Sprachen sind primär als bestimmte Eigenschaften (Faktoren) konkreter Menschen anzusehen (vgl. Wąsik 2006: 232, Sadownik 2012: 75ff.) und erfüllen in erster Linie persönliche (vor allem kognitive) Bedürfnisse ihrer konkreten Träger als bestimmter Individuen (vgl. Grucza 2010: 264). Ein Kind erwirbt seine Erstsprache, um sich in der Welt zurechtzufinden, um in ihr funktionieren zu können. Es erkennt zuerst, dass Wörter eine Bedeutung haben (Sprache als Zeichensystem)<sup>2</sup>, erst dann macht es von der Sprache Gebrauch und kommuniziert (externalisiert durch sprachliche Äußerungen bestimmte Inhalte). Der Erwerb des sprachlichen Zeichensystems ist dank den Fähigkeiten des menschlichen Gehirns möglich, Sinneseindrücke zu differenzieren und zu generalisieren und „auf dieser Grundlage höchst komplexe Zeichensysteme auszubilden, die der Orientierung dienen, und das heißt: seine eigene Sprache zu konstruieren und zu viabilisieren“ (Wendt 2000: 24). Der Verlauf des Prozesses sowie seine Ergebnisse hängen von der Qualität der Reize ab (den Eigenschaften konkreter Äußerungen), die von anderen Sprecher-Hörern generiert werden. Wie Krashen und Terrell (1995: 32) betonen, „Speaking fluency is thus not ‚taught‘ directly; rather, speaking ability ‚emerges‘ after the acquirer has built up competence through comprehending input.“. Beim Erstspracherwerb ist es die Sprache der Eltern, die eine entscheidende Rolle spielt, sie ist so angelegt, dass das Kind meistens die Bedeutung aus der Situation herausfindet. Nicht zu unterschätzen ist die Rolle der häufigen Rückmeldungen, wodurch das Kind seine Wörter richtig setzen lernt. Butzkamm (1993: 39) unterstreicht die Rolle des dialogischen Sprechens, wenn anfangs nach der Geburt es bei den Säuglingen auch keine Wortsprache ist, das dem Kind ermöglicht, die Welt durch Sinnzuweisungen zu „internalisieren“. Erst mit zunehmenden Alter lernt das Kind sprachliche Äußerungen unter Zuhilfenahme von Informationen verstehen, „die weit über die der Äußerung selbst entnehmbaren hinausgehen“ (Butzkamm 1993: 39).

Resümierend kann festgestellt werden, dass der Erstspracherwerb sowohl nativistisch als auch sozial bedingt ist. Nativistisch – da ein biologisch-genetisches Potential im menschlichen Gehirn angenommen wird und sozial – da die Sprache erst im situativen, sozialen Kontext sich entwickeln kann.

### 3. Das Erlernen der Fremdsprache im Kommunikationsprozess

Das Erlernen einer Fremdsprache vollzieht sich im Rahmen eines spezifischen Kommunikationsprozesses, dessen Ziel die Ausbildung beim Lerner sprachlicher

---

<sup>2</sup> Hier muss unterstrichen werden, dass die Bedeutungszuschreibung der kindlichen Semantik sich einerseits in Abhängigkeit vom Kontext, der Intention des Sprechers, der Erfahrung etc. ändert, andererseits ist sie mit der Phase der allgemeinen Intelligenzentwicklung im Sinne von Piaget'schem Entwicklungsmodell verbunden.

Fähigkeiten ist. Die Besonderheit der fremdsprachlichen Kommunikation liegt darin, dass sie zum einen als Kommunikationsprozess aufgefasst werden kann, in dem die Hörer-Sprecher sich verständigen und zum anderen als glottodidaktischer Prozess, in dem eine konkrete Fremdsprache gelehrt und gelernt wird. „Kommunikation ist demnach das gesetzte Ziel und zugleich der Weg dahin.“ (Butzkamm 1993: 152) Olpińska-Szkiełko (2012: 450f.) unterstreicht, dass ähnlich wie das Wissen, das die menschlichen Kommunikationsfähigkeiten fundiert, nicht `übertragbar` ist, so können auch sprachliches und nichtsprachliches Wissen in neuen Kommunikationssituationen, in Bezug auf neue Texte und neue Kommunikationspartner nicht `übertragen` werden. „Nur dank der Teilnahme an Kommunikationsprozessen, also der Auseinandersetzung mit sprachlichen Äußerungen (Texten) können die Lernenden, sowohl das sprachliche (und nichtsprachliche) Wissen rekonstruieren als auch die Fähigkeiten entwickeln, sprachliche Äußerungen zu Kommunikationszwecken anzuwenden.“ (Olpińska-Szkiełko 2012: 451)

Kommunizieren kann zwar nicht als *conditio sine qua non* für das Sprachenlernen gewertet werden, viele Studien messen ihm aber große Bedeutung zu. Beim Erlernen der Fremdsprache im Kommunikationsprozess geht es zum einen um die Inhalte, die sich auf die diskursiven Fähigkeiten lernfördernd auswirken (*Input*), zum anderen um die Rolle der Sprachproduktion des Lernalters in der Zielsprache beim Erlernen einer (Fremd-)Sprache (*Output*). Im Zusammenhang mit der sprachlichen Produktion spricht Edmondson (2003: 205) die Dualitätshypothese an, nach der zwei Produktionsmodalitäten unterschieden werden, die entweder auf Sprachkonstruktion oder Gedächtnisleistung basieren: demzufolge kann die Sprachproduktion als generativer Prozess ablaufen als auch als Kombination von Chunks, Routinen und Patterns. In folgenden Überlegungen liegt der Fokus aus Gründen des Umfangs und der Komplexität des Themenbereichs lediglich auf der erstgenannten Modalität.

### 3.1. Input-Beschaffenheit und die Lernaltersprache

Wie bereits erwähnt wurde, ist ohne Input Sprachenlernen nicht möglich. Die von Krashen (1982) postulierte Input-Hypothese wurde Gegenstand von lebhaften Kontroversen. In unterschiedlich angelegten Studien zum Input wurde versucht, seine Voraussetzungen für das Sprachenlernen (L1) zu bestimmen. Die Argumente schwanken bis heute zwischen zwei Positionen, „between those, who argue that input serves only as a trigger that sets off some internal language acquisition device and those who argue that input shaped through interaction contributes directly and powerfully to acquisition“ (Ellis 1994: 27). Allgemein wird jedoch akzeptiert, dass damit der Input sich auf das Sprachenlernen (L1 und weitere Sprachen) fördernd auswirken kann, müssen ihn bestimmte Merkmale kennzeichnen. Eines davon ist die Verständlichkeit, die als die Leichtigkeit definiert werden kann, „mit der Hörer oder Leser eine adäquate mentale Repräsentation des Gegenstands einer sprachlichen Äußerung aufbauen“ (Rickheit u.a.

2004: 153). Diese stellt für die gesamte Lerndauer einen wichtigen Faktor dar, denn es ist nicht „die unentwegte Sprachberieselung“ entscheidend, wie Butzkamm (1993: 11) betont, sondern „das Aufnehmen voll verstandener Sprache in sinnvollen Lebenskontexten“:

Being exposed to language is not like being exposed to a virus. One doesn't catch it automatically ... The learner must do something active that involves him cognitively in the process. (Seliger 1977: 275, in: Butzkamm 1993: 11)

Empirische Studien bestätigen, dass Lerner die Strukturen einer fremden Sprache nicht metalinguistisch durchschauen und sie dann durch wiederholte Produktion automatisieren, sondern, sie erschließen sich die Fremdsprache kreativ über mehrere Stufen/Stadien/Phasen (vgl. Sadownik 2008: 67). Im schulischen Kontext kommt es leider selten dazu, dass die Lernenden implizit und intuitiv die Regelmäßigkeit der Sprache erfassen, wie es im Fall des Erstspracherwerbs geschieht. Die Ergebnisse der von Sopata (2009) durchgeführten Studie zum Erwerbsverlauf bei Kindern im institutionalisierten Kontext bestätigen das und machen die Notwendigkeit sichtbar, Bedingungen zu schaffen, „in denen Kindern die Möglichkeit gegeben wird, die ihnen zugänglichen Spracherwerbsmechanismen auszunutzen“ (Sopata 2009: 419). Ein großer Irrtum in der Didaktik beruht auf der Annahme, geringer Input ginge mit der Leichtigkeit seines Lernens einher, was sich folglich in vereinfachter Kontextualisierung niederschlägt (vgl. Dakowska 2001: 73). Dagegen ist gerade für Sprachlernanfänger „der Kontext der wichtigste Schlüssel für die semantische Dekodierung und das Verstehen von Sprache und Redeabsichten. Schließlich gilt es beim Hörverstehen, den syntaktischen Dschungel zu durchdringen, Beziehungen und Gefüge zu entwirren sowie Sprechsituationen zu erfassen und Intentionen zu begreifen.“ (Sambanis 2005: 5).

Damit Sprachlernende den fremdsprachlichen Input aufnehmen, ihn erfolgreich in seine Bestandteile zerlegen und ihn für eigene sprachliche Äußerungen neu zusammensetzen (vgl. Kniffka 2013: 4) bietet sich im Zusammenhang mit dem sprachlichen Material folgende von Zangl und Peltzer-Karpf (1998: 3) vorgeschlagene Prioritätenliste:

- wichtig vor weniger wichtig
- einfach und kurz vor lang und komplex
- auffällig vor weniger auffällig
- wenig vor viel
- konkret vor abstrakt
- einzelne Elemente vor Kombinationen
- regelmäßige vor unregelmäßigen Formen
- Formen mit großer Anwendungsmöglichkeit vor Formen mit eingeschränktem Anwendungsradius.

Es muss hier auf die Tatsache aufmerksam gemacht werden, dass während Input in einer Lernergruppe vergleichbar ist, so wird er von jedem Lernenden unterschiedlich wahrgenommen, weiterverarbeitet und in seine Interlanguage integriert. *Input* gleicht nicht *Intake*, d.h. was gelehrt wird, deckt sich nicht notwendigerweise mit dem, was gelernt wird. Die Bewertung von Informationen und ihre Speicherung ist im Gehirn hochindividuell, „sodass ein und derselbe Wissensinhalt bei jedem einzelnen Lernenden einer Lerngruppe unterschiedlich gespeichert wird“ (Boeckmann 2008: 10). Mentale Konstruktionen sind subjektiv, da sich das Wissen des Einzelnen auf subjektive Weise organisiert und strukturiert. Der Grund dafür liegt zum einen in unterschiedlichen Wissensbeständen – die Menschen gelangen zu unterschiedlichen Wissensstrukturen, da sie unterschiedliches Vorwissen haben (vgl. Wolff 2004: 93). Der Spracherwerbsprozess vollzieht sich demnach bei jedem Menschen anders, in anderem Tempo, es entwickelt sich jeweils ein individuelles sprachliches System – die sog. Lernaltersprache. Die Lernaltersprachen kommen nicht von „außen“ in die Lernenden hinein, sie müssen vielmehr von ihnen selbst konstruiert und viabilisiert werden (vgl. Wendt 2000: 26). Die Sprache kann ihren Zweck als Mittel der Kommunikation nur dann erfüllen, wenn eine Angleichung des individuellen Konstrukts an den Sprachgebrauch der Umwelt stattgefunden hat.

Zum anderen werden die unterschiedlichen Sprachentwicklungsstände der einzelnen Lernenden mit Teachability-Hypothese (Pienemann u.a. 1984, 1989) argumentiert. Obwohl die Validität der Theorie in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert wird (vgl. exemplarisch dazu Diehr 2011), so wird heute allgemein akzeptiert, dass man nicht länger davon ausgehen kann, das Sprachlernen sei durch Unterricht frei steuerbar (vgl. Pienemann 2006: 47).

### 3.2. Sprachverwendung

Die diskursiven Fähigkeiten bilden einen wichtigen Teil der kommunikativen Kompetenz. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird die Diskurskompetenz als die Fähigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden definiert, „eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen“ (Europarat 2001: 123). Ähnlich wie im Fall von Input weckt die Output-Hypothese viele Kontroversen<sup>3</sup> und es haben sich bezüglich der Rolle der Sprachverwendung für den Spracherwerb unterschiedliche Positionen herauskristallisiert. Vorherrschend heute sowohl in der sprachwissenschaftlichen als auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung ist ein Fokus auf die regelgeleitete, sogenannte kreative Verwendung von Sprache (vgl. Aguado 2013: 237), da erst der Gebrauch der Sprache den Lernenden vor die Notwendigkeit stellt, sich zum einen auf den Inhalt, zum anderen aber auch auf die Sprachform

---

<sup>3</sup> Zur kritischen Diskussion von Output beim Spracherwerb in der Fachliteratur siehe exemplarisch Edmondson 2003, Edmondson, House 2006.

zu konzentrieren. In produktionsorientierten Ansätzen, von Vertretern der Output-Hypothese (u.a. Seliger 1977, Swain 1985) und der Interaktions-Hypothese (u.a. Allwright 1984) wird der mündlichen Sprachverwendung eine erwerbs- und sprachlernfördernde Rolle zugeschrieben. Die Ergebnisse unterschiedlicher Studien zeigen, dass eine zu lange Inkubationsphase zum einen und zum anderen die Reduzierung des Sprachunterrichts auf reine Imitationsaufgaben sich langfristig auf die Motivation der jungen Lernenden negativ auswirken. Es darf als „völlig unhaltbar bezeichnet werden, wenn erwartet wird, dass sich bei einer recht geringen Kontaktzeit die Sprechfähigkeit, ein notwendiges Maß an Aussprachequalität und flexible Kommunikationsbefähigung weitgehend nur durch Zuhören einstellen soll“ (Sambanis 2005: 10). Es wird argumentiert, die Produktion wirkt sich positiv auf das Behalten aus, da eine tiefere Informationsverarbeitung stattfindet, als bei der Rezeption fremden Outputs. Aguado (2003: 13) begründet es mit der Komplexität des Sprechens als kognitive Aktivität: „der Sprecher muß planen, formulieren und artikulieren“, wodurch „mehrere Wahrnehmungskanäle involviert sind“.

Das sprachliche System wird allmählich aufgebaut, wenn verständliches Input im Sinne von Krashen um Output im Rahmen einer Interaktion ergänzt wird: „So erwerben wir auch Sprache nicht durch bloßes Zuhören, sondern indem wir durch eigene Sprechversuche erkunden, wie weit die Verständigung reicht.“ (Butzkamm 1993: 14) Dieses aktive Hypothesen-Testen erweist sich als sprachlernfördernd und wird u.a. durch die Rückmeldung möglich (vgl. u.a. Iluk 2006: 90, Aguado 2003: 12).

Im Unterschied zum rezeptiven Hypothesen-Testen besteht beim aktiven Testen durch Sprechen der Vorteil darin, daß eine unmittelbare Rückmeldung hinsichtlich der Korrektur und/oder Angemessenheit der jeweils zugrunde liegenden Hypothese möglich ist: Nichtverstehen oder Mißverstehen seitens des Interaktionspartners – erkennbar an Nachfragen, Korrekturen oder Nonverbalia – weisen den Lernenden darauf hin, daß Modifizierungen hinsichtlich der von ihm aufgestellten Hypothese oder gar Restrukturierungen seiner Interlanguage erforderlich sind. Lerner können also durch die aktive Überprüfung ihrer Hypothesen Feedback bezüglich noch nicht gesicherter Wissensbestände einholen. (Aguado 2003: 12).

Als Voraussetzung für sprachliche Produktion gilt: hochwertiges sprachliches Input bieten und genügend Raum für Interaktion schaffen. Um mit den Worten von Ellis zu sprechen: „The acquisition of linguistic knowledge and its fluent use, like other skills, is affected by frequency of exposure and practice.“ (Ellis et al. 2008: 389, in Diehr 2011: 16). Auch Rickheit, Sichelschmidt und Strohner (2004: 149) berufen sich auf experimentelle Studien von Nick C. Ellis (2002) und sehen in praktischer Sprachverwendung wichtige Bedingung von Spracherwerbsprozessen. Sie warnen jedoch zugleich davor, die Häufigkeit als hinreichende Erwerbsbedingung anzusehen. Hinzu kommen müssen, so Rickheit



et al. (2004: 149), semantische Fundiertheit, Relevanz des Themas und kommunikative Einbettung des Lernprozesses.

Nicht zuletzt sind Argumente für den lernfördernden Einfluss der Sprachproduktion auf der artikulatorisch-motorischen Ebene sichtbar, was eine gewichtige Rolle der Mündlichkeit bereits zu Beginn des Lernprozesses zuspricht: „Je mehr Gelegenheiten zum Sprechen bestehen, desto eher ist der Artikulationsapparat `fähig`, neue oder ungewohnte Laute und Lautfolgen zu produzieren und diese zu automatisieren.“ (Aguado 2003: 14).

#### **4. Gezielte Förderung der Diskursfähigkeit im frühen Fremdsprachenunterricht**

Es kann also im Unterricht nicht in erster Linie um die Übertragung von Erwerbsprinzipien in Unterrichtsmethoden gehen, bei denen im Grund doch nur die formale Seite im Vordergrund steht. Vielmehr muss es in erster Linie darum gehen, Bedingungen im Sprachunterricht zu schaffen, die den in vieler Hinsicht fruchtbaren Bedingungen des Spracherwerbs entsprechen. Es muss also darum gehen, bedeutungsreiche Lernumgebungen zu schaffen, die für den Lerner interessant sind und ihm die Möglichkeiten bieten, nach eigenen Interessen eigene Salienzen im Input zu bestimmen und damit weiterzuarbeiten. (Roche 2011: 206)

Die Sprechkompetenz zu fördern ist unter den Bedingungen vom institutionalisierten Fremdsprachenunterricht nicht leicht umsetzbar, es kann jedoch auf der anderen Seite auch nicht „Zweck des Unterrichts sein, die Fremdsprache so zu verwenden und darzustellen, als ob kein Unterricht stattfände“ (Edmondson, House 2006: 244). Die Kunst liegt also darin, unter den Bedingungen der künstlichen Lernsituation der natürlichen möglichst nahe zu kommen. Um das gesteuerte frühe Fremdsprachenlernen möglichst effektiv zu gestalten, das sich im Vergleich mit dem Erstspracherwerb und dem natürlichen Zweitspracherwerb durch begrenzte Quantität und Qualität kennzeichnet, ist es notwendig, bestimmte Prinzipien zu berücksichtigen. Dazu zählen u.a. lerner-, handlungs- und aufgabenorientiert Lernen, bereits früh auf den kreativen und nicht ausschließlich imitativen Umgang mit der Sprache hinarbeiten, Fehler als Hinweis und Informationsquelle über die Fort- (evtl. auch Rück-)Schritte der Lernenden nutzen.

##### **4.1. Lerner- und aufgabenorientiert üben**

Lineare Abfolge in realitätsfernen Dialogen spornt wohl kaum einen Schüler zum sprachlichen Handeln an. Spätestens bestätigt durch die neurologischen Befunde der letzten Jahre (vgl. exemplarisch dazu Spitzer 2002) zeigt sich die Notwendigkeit, sprachliche Entitäten in situative Kontexte mit emotionalen

Bezügen einzubetten. Anstelle von fiktiven oftmals klischeehaften Helden und Personen, die in den meisten, zum Teil wenig anspruchsvollen Lehrwerktexten vorkommen, muss der Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichts treten. Besonders im Unterricht mit jungen Anfängern erweist es sich als schwierig für die Lehrkräfte, mitteilungsbezogene Aufgaben zu formulieren, in denen die Lerner die Möglichkeit bekommen würden, sich kreativ *ich*-bezogen zu äußern. Diese Aufgaben erfüllen jedoch eine nicht zu unterschätzende Rolle; dank lernerorientierten Aufgaben werden die Schüler zur Anwendung der Sprache motiviert. Aufgaben, in denen die Lerner das auszudrücken lernen, was für sie persönlich relevant ist, ihre Erfahrungswelt berücksichtigt, eigene Sicht darstellen lässt und sie betroffen macht, treiben das Sprachenlernen voran. Die Kommunikation, wie sie sich auch im realen Leben an Gesprächsanlässen und Themen orientiert, sollte im fremdsprachlichen Unterricht gefördert werden. Als Verfahren eignen sich hier u.a. das handlungs- und das aufgabenorientierte Lernen (*task-based learning*). Handlungsorientierte Methoden haben den nicht zu unterschätzenden Vorteil, sie lassen die Lernenden die Fremdsprache als Instrument sprachlichen Handelns begreifen und die Alltagsrelevanz einer Sprache erkennen. Die Lernenden erfahren, dass die sprachlichen Äußerungen einen Zweck haben, dass sie mit der Sprache eigene Bedürfnisse und Absichten ausdrücken können (vgl. Kniffka 2013: 10). Zu ihren unbestrittenen Vorteilen gehört nach Kniffka (2013: 10) vor allem, dass sie:

- ganzheitlich sind; sie sprechen mehrere Sinne an und schließen körperliche Aktivität und Tätigkeiten ein,
- die Fremd- oder Zweitsprache als Mittel fördern, um persönliche Bedürfnisse auszudrücken,
- sie die Fremd-/Zweitsprache in möglichst authentischen Situationen einsetzen.

In beiden Verfahren – im handlungs- und im aufgabenorientierten Lernen – wird von der Prämisse ausgegangen, dass „die Bearbeitung von Aufgaben im Schonraum des Klassenzimmers eine wesentliche Voraussetzung dafür schafft, dass Lernende außerhalb des Klassenzimmers sprachlich handlungsfähig werden“ (Legutke 2010: 17). Rösler (2012: 86) definiert als Ziel der Aufgabenorientierung „langfristig die Motivation und das Selbstvertrauen der Lernenden so zu stärken, dass die Eigenaktivitäten der Lernenden in der Fremdsprache zunehmen und dass generell ihre Kooperationsfähigkeit verbessert wird“. Es wird die gemeinsame Auffassung aller Spielarten der Aufgabenorientierung hervorgehoben, nicht möglichst kleine kontrollierte Sprachlerneinheiten zu einzelnen Phänomenen zu produzieren, sondern eher ganzheitliche kommunikative Aufgaben zu formulieren, bei denen die Lernenden Bedeutung und sprachliche Realisierung immer als Einheit betrachten (vgl. Rösler 2012: 86).

Gerade im frühen Fremdsprachenunterricht bieten sich viele Anlässe, die Sprache innerhalb eines situativen Zusammenhangs erfolgreich motivierend zu präsentieren, sei es in Experimenten, Spielen, beim Einsatz literarischer

Texte und den daran anschließenden Aufgaben. Sei es bereits nach oder noch vor dem eigentlichen Unterricht auf dem Pausenhof oder im Klassenzimmer (für praktische Unterrichtsbeispiele und Ideen zur Umsetzung im frühen Fremdsprachenunterricht siehe die 30. Ausgabe von *Frühes Deutsch*).

## 4.2. Sprachliche Generativität, Rolle des Grammatikwissens

Die von Diehr (2011) aus dem Grundschulunterricht gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass Lernende, die ab Klasse 1 Englisch lernen, schon nach zwei Lernjahren mit bloßer Reproduktion des Gelernten unterfordert sind, mit spontaner Interaktion werden sie „in wenig lernförderliche Diskurse gedrängt, denen sie sprachlich nicht gewachsen sind“ (Diehr 2011: 18). Damit die Lernenden imstande sind, sprachliche Aufgaben zu bewältigen, müssen diese erst schrittweise geöffnet werden. Produktion im Sinne einer fremdsprachlichen Generativität, wie Diehr (2011: 18) betont, „baut sich langsam auf, wenn ein ausreichend umfangreiches Sprachangebot in Form von idiomatischem Input mit strukturbildendem Üben und mitteilungsbezogenen Aufgaben kombiniert wird“. Der Weg zur freien Sprachproduktion beginnt bereits auf Anfängerniveau und führt von imitativen und geschlossenen, über halboffene, bis zu immer mehr offenen Übungen<sup>4</sup>. Die Grammatik nimmt hier eine wichtige Rolle ein; bereits kurze und einfache Sätze wie „Ich trinke gern Kakao.“ „Hast du Hunger?“ machen die Lebendigkeit der Sprache sichtbar und zeigen, dass es beim Fremdsprachenlernen nicht alleine auf die Lexik ankommt, sondern es sind auch grammatische Strukturen, die zusammen mit guten Wortschatzkenntnissen die Kommunikationsfähigkeit ausmachen. Die Grammatik wird von der ersten Stunde an, in der die Fremdsprache sinnvoll und verständlich verwendet wird, vermittelt, wenn auch implizit. Alleine die Fragen, die von den Lehrkräften, dann auch von Lernenden gestellt werden, wie z. B. „Wie heißt du?“, „Wie alt bist du?“, „Hast du Geschwister?“ bergen u. a. die formale Aussage- und Fragesatzordnung sowie die Verbkonjugation. Selbstverständlich ist das theoretische Regelwissen auf keiner Lernstufe Selbstzweck. Im Vordergrund des Lehr- und Lernprozesses steht vornehmlich der aktive, im Laufe der Zeit immer routiniertere Umgang mit grammatischen Strukturen, der es den Lernern ermöglicht, sich in einer Kommunikationssituation zu bewähren. Um das zu meistern, bedarf es keiner expliziten Grammatikerklärung. In einer Gruppe von polnischen 7- bis 8-jährigen Deutschlernenden hat sich gezeigt, dass die Kinder in diesem Alter imstande sind, die grammatischen Strukturen im Satz zu erkennen und davon auch Gebrauch zu machen, um eigene Aussagen zu formulieren. Während einer der Unterrichtsstunden hatten die Kinder die Aufgabe, jemanden zu finden, der mit ihnen Vorlieben für bestimmte Tätigkeiten teilt. Das sollten sie herausfinden, indem sie im Raum herumgingen und anderen Fragen stellten. Einer der Lerner wusste nicht, wie er auf Deutsch Fragen stellen sollte, worauf

---

<sup>4</sup> Beispiele für halbkommunikative Strukturübungen bieten u.a. Butzkamm (2004), Butzkamm/Myzko (2002).

ihm spontan ein anderer Lerner auf Polnisch erklärte: „Du musst einfach dem Wort „stu“ anhängen und fertig.“ Obwohl die explizite Grammatikvermittlung nie im Unterricht thematisiert wurde, hat der Schüler die der Fragenbildung zugrunde liegende Regel richtig erkannt und konnte sie auf andere Sätze übertragen. Mit „stu“ sind natürlich die Verwendung für die 2. Person Singular „-st“ und das Personalpronomen „du“ gemeint, was in der mündlichen Sprache „-stu“ ergibt.

Es ist also der Umgang mit der Sprache, zunächst der passive, in dem viel gehört wird, dann der aktive, der die Sprachsicherheit gibt. Die Sprachbewusstheit kann am besten durch das Anwenden, Ausprobieren der Sprache in kommunikativen Aufgaben gefördert werden. Entscheidend dabei ist: Auch bei Grammatikaufgaben sollte der inhaltliche Rahmen berücksichtigt werden und den Kindern Identifikationsmöglichkeiten bieten, zum einen dadurch, dass die Themenbereiche an die direkte Erfahrungswelt der Kinder anknüpfen, zum anderen durch die Möglichkeit, eigene Erfahrungen einzubringen, also etwas über sich selbst mitzuteilen (zu konkreten Umsetzungsvorschlägen vgl. Ciepielewska-Kaczmarek 2012).

### 4.3. Lernern Zeit lassen, sich als Lehrer Zeit nehmen

Die Lehrkräfte sollten die (jungen) Lerner nicht unter Druck setzen, indem sie von ihnen verlangen, „das Wort noch einmal, diesmal aber richtig“ zu sagen/wiederholen oder im ganzen Satz zu antworten. Verfrühte erzwungene Sprechversuche können das Gegenteil bewirken – fehlende Sprech- und Sprachsicherheit kann zu Hemmungen, Sprechängsten und sogar der Entwicklung von unbewussten Vermeidungsstrategien führen.

Zangl und Peltzer-Karpf (1998: 50) verweisen darauf, dass durch die intensive Auseinandersetzung mit dem dargebotenen Input der Lernende ein Kategoriensystem der Sprache erarbeitet, das die Basis für einen kreativen Sprachgebrauch darstellt. Anfänger (es zeigen sich persönliche Präferenzen) verwenden dabei folgende Strategien zur Gesprächsführung:

- Keine verbale Aktivität in der Fremdsprache, Aufnahme des fremdsprachlichen Inputs zur weiteren internen Analyse
- Nonverbales Agieren
- Verwendung der Muttersprache
- Erbitten von Übersetzungen
- Einwortäußerungen in der Fremdsprache
- Onomatopoetische Ausdrücke, *zwitschern*, *schnarchen*, *schmatzen*
- und spielerisches Ausprobieren des fremdsprachlichen Lautsystems durch neue Kreationen,
- Worte der Muttersprache in zielsprachlicher Aussprache
- In der Rolle des Antwortgebenden extrem häufig *o.k.*, *yes*, *no*
- Wiederholungen von Lehrer- und Mitschüleraussagen (Echoeffekt, der Übungsmöglichkeiten schafft)

- Äußerungen ganzer Phrasen (chunks) in der Zielsprache, z.B. *How are you?*
- Äußerungen, die teils in der Muttersprache und, soweit möglich, in der Fremdsprache getätigt werden, z.B. *Einen dog hab ich auch.*

Die meisten dieser Strategien könnten auch in der Unterrichtspraxis mit polnischen Deutschlernenden beobachtet werden. Was besonders hervorsteicht, ist die Freude der jungen Lerner (Alter zwischen 5,5 Jahren und 8 Jahren) daran, sich auch unaufgefordert in der Fremdsprache produktiv auszuprobieren. Einige Beispiele aus meinem Unterricht (nach bereits ca. zwölf 30-minütigen Unterrichtseinheiten ein mal pro Woche):

- (i) „Usiadłaś mi na *Popo*.“ [Du hast dich auf meinen *Popo* gesetzt.]
- (ii) „To było *lecker*.“ [Das war *lecker*.]
- (iii) „Ona dziś nie ma *Hose*, ma *spódnice*.“ [Sie hat heute keine *Hose*, sie hat einen *Rock* an.]
- (iv) Lehrerin: Machst du bitte die Tür zu?  
Schülerin (6 Jahre alt): *Są zu!*“ [Sind *zu!*] [Interferenz aus dem Polnischen, wo *die Tür* ein Pluraletantum ist]

Das Kind äußert sich korrekt und im ganzen Satz, wenn die Zeit dafür reif ist, und nicht dann, wenn wir es so wollen. Wenn wir als Lehrer diese ersten sprachlichen, noch etwas unbeholfenen Versuche für den Lernprozess schätzen lernen (ähnlich wie wir es im Fall der Erstsprache bei unseren Kindern tun) und die Kinder keinesfalls zu komplexen Aussagen zwingen, gewinnen die Kinder allmählich an fremdsprachlicher Sicherheit, ihre sprachliche Kompetenz verbessert sich, die Aussagen werden mit der Zeit auch länger und komplexer. Die genannten Strategien gilt es als Zwischenstadien in der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden anzuerkennen und sie im Unterricht auch zulassen. Diese Einstellung impliziert neuen Umgang mit Fehlern. Nach Zangl und Peltzer-Karpf (1998: 50) geschieht der Übergang zu kreativerem Sprachgebrauch nach dem System von Versuch und Irrtum. Für die Unterrichtspraxis bedeutet es folglich den Lernenden reichlich Übungsmöglichkeiten zu verschaffen und Fehler als notwendige Faktoren beim Aufbau eines Systems der Fremdsprache anerkennen.

Was das Zurückgreifen auf die Muttersprache betrifft, so bleibt ihr Einfluss nicht unumstritten. Bereits 1975 machte Ludwik Zabrocki (1975: 15) darauf aufmerksam, dass die Fremdsprache auf der Basis der Muttersprache aufgebaut wird. Auch für Butzkamm fungieren beim Erwerb einer Fremdsprache sowohl die Muttersprache als auch alle anderen Fremdsprachen als wirksame „Vermittlungsinstanzen“. Somit ist die Beteiligung dieser Sprachen im Verstehensprozess „nicht nur hilfreich, sondern sogar unvermeidbar“ (Butzkamm 1993: 23). Was die Praxis angeht, so wird leider immer noch viel zu oft das Verwenden von Mischkonstruktionen nicht als Zwischenstadium, sondern viel öfter als Inkompetenz des Sprechers gewertet.

## 5. Fazit

Der größte Teil unserer sprachlichen Kompetenz ist in uns gerade nicht sprachlich vorhanden, sondern besteht in Können, nicht aber in Wissen (vgl. Spitzer 2002: 60). In diesem Sinne bedarf es weiterhin vermehrter Anstrengungen in der Unterrichtsentwicklung und -forschung, um Lehrtechniken und Materialien zu erproben, durch die, erstens, (junge) Anfänger ein reichhaltiges idiomatisches Sprachangebot erhalten und mit denen, zweitens, altersgerechtes sprachbezogenes Üben mit kommunikationsbezogenen Aufgaben kombiniert werden kann (vgl. Diehr 2011: 16). Offenkundig ist, dass damit die Beteiligung der Lerner im Unterricht zunimmt und Lernerfolge sichtbar werden, ist eine Stärkung des Kommunizierens im Fremdsprachenunterricht nötig. Damit ist ein Kommunizieren gemeint, das dem in realen Situationen nahe kommt.

Aufgrund des zuvor Gesagten gewinnen in der Unterrichtspraxis u.a. folgende Prinzipien an Bedeutung, die die Entwicklung der Sprechkompetenz bei jungen Lernern begünstigen:

- Bei der Vorbereitung auf das kommunikative Sprechen ist die Rolle der Lehrerfragen nicht zu unterschätzen. Dabei gilt es zu beachten, dass es keine rhetorischen Fragen sind, sondern Fragen, die offen sind, Fragen, die den Schein erwecken, dass der Fragende die Antwort nicht kennt (*Wer hat noch kein Aufgabenblatt bekommen? Hat jemand Kreide gesehen? Wer ist schon fertig? Etc.*). Wenn die Kinder merken, dass ihre Sprachproduktionen Brücken schlagen können, diese ersten Kommunikationsversuche die Kommunikation auch tatsächlich vorantreiben, wagen sie schnell sprachlich immer mehr.
- Problemlöse-Aufgaben, aber auch Aufgaben, die die Lernenden sich *ich*-bezogen mitteilen lassen, die auf die Kinder eine nachhaltige Wirkung ausüben, haben sich als sprachlernfördernd (mehr in Schocker-v. Dittfurth 2004) bewährt, u.a. dadurch, dass sie ihnen ihre eigene Lebenswelt versprachlichen lassen.
- Ein nicht zu unterschätzender Erfolgsfaktor für Progression aber auch für Motivation der jungen Lerner sind die Interaktionen (Lehrer-Lerner, primär aber Lerner-Lerner Interaktionen). Diese sollten im Unterricht so gestaltet werden, dass sie in möglichst vielen Dimensionen einem Dialog in natürlichen Situationen nahe kommen.
- Wortschatzarbeit sollte nicht auf isoliertes Vokabellernen eingeschränkt werden. Kreative, differenzierte Übungen motivieren die Kinder zur Teilnahme und spornen zum Lernen an.
- Eine stärkere Orientierung an den Inhalten sowie Interessen und Erfahrungen der Lernenden (Lernerorientierung) sollte nicht von der Lernorientierung ablenken.
- Der Fokus liegt primär auf der Bedeutung, nicht auf der Form.
- Es gilt ferner Rücksicht auf unterschiedliches Lerntempo der einzelnen Lernenden zu nehmen, möglichst viele differenzierte Sprechanlässe bieten,

jedoch keineswegs zur Sprachproduktion zwingen. Kinder wollen sich mitteilen – es ist nur eine Frage der Zeit! Diese sollten die Kinder in Anspruch nehmen dürfen.

Das Thema der Rolle der mündlichen Leistungen für den Sprachlernprozess ist zwar mindestens seit über 40 Jahren in der wissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion präsent, wie die Unterrichtspraxis jedoch zeigt, noch lange nicht erschöpft. Es ist offenkundig, dass es vermehrt diskursiver Sprechansätze in der Unterrichtspraxis bedarf. Zum einen ist es das Ziel der kommunikativen Kompetenz, das anvisiert wird, zum anderen muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass für viele Lernende der Klassenraum der einzige Ort bleibt, wo sie sich in ihrer Fremdsprache ausprobieren können. Zwingend erforderlich ist dafür aussagekräftige, nicht nur theoretisch, sondern auch vor allem empirisch abgesicherte Grundlagen zu liefern, die in curriculare Entscheidungen münden. Denn als „diffuser und universaler Anspruch steht das Sprechen im Raum“ (Hoffmann 2009: 46), wird aber weiterhin nicht als „primäres Lernziel für sich übernommen“. Dabei lernt man Sprechen gerade durch das Sprechen am besten.

## Literaturverzeichnis

- Aguado, K. 2003. Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In G. Henrici, F. G. Königs, E. Zöfgen (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 11-26. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Aguado, K. 2013. Sprachenlernen mit *Chunks*. Welche Rolle spielt der Faktor „Alter“? In E. Blachut, J. Jarosz, A. Małgorzewicz, R. Opiłowski (Hrsg.), *Sprachwissenschaft im Fokus germanistischer Forschung und Lehre*, 231-242. Wrocław, Dresden: Neisse Verlag.
- Boeckmann, K.-B. 2008. Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch* 38: 5-11.
- Bonacchi, S. 2011. *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Warszawa: Euroedukacja.
- Butzkamm, W. 1993. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Butzkamm W. 2004. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Butzkamm W., K. Myczko 2002. Das generative Prinzip im Fremdsprachenunterricht. Sprachen lernt man, indem man von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch macht. *Studia Germanica Posnaniensia* XXVIII: 123-137.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. 2012. Auch Grammatik will und kann erlebt werden – Implizite Vermittlung von sprachlichen Strukturen im frühen DaF. *Frühes Deutsch* 27: 16-21.
- Crain, S., D. Lillo-Martin 1999. *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Diehr, B. 2011. Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule. In M. Kötter, J. Rymarczyk (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*, 11-48. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Edmondson, W.J. 2003. Output als autonomes Lernen: Spracherwerb und Sprachproduktion aus kognitiver Sicht. In G. Henrici, F. G. Königs, E. Zöfgen (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 196-213. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Edmondson, W. J., J. House (Hrsg.) 2006. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Ehlich, K. 2010. Kommunikative Kompetenz. In H. Barkowski, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 157-158. Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Gruca, F. 2010. Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, zu ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts. *Kwartalnik Neofilologiczny* LVII: 257-274.
- Hoffmann, S. 2009. Zur Methodenfrage bei der Erforschung von Mündlichkeit am Beispiel von Projektarbeit in DaF. In B. Baumann, S. Hoffmann, M. Nied Curcio (Hrsg.), *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*, 45-64. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Iluk, J. 2006. *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna.
- Kniffka, G. 2013. Deutsch für Kinder – Früher Fremd- und Zweitspracherwerb Deutsch. *Fremdsprache Deutsch* 48: 3-12.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D., T.D. Terrell 1995. *The natural approach: language acquisition in the classroom* New York: Phoenix ELT.
- Legutke, M. 2010. Aufgabe/Aufgabenorientierung. In H. Barkowski, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 17. Tübingen und Basel: Francke.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. Wpływ najnowszych badań psychologicznych i językoznawczych na współczesną dydaktykę języków obcych. In I. Bartoszewicz, M. Hałub, A. Jurasz (Hrsg.), *Werte und Wertungen: Festschrift für Eugeniusz Tomiczek*, 159-170. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Neveling, Ch. 2007. Die Untersuchung der Sprechkompetenz im frühen Französischunterricht – eine empirische Studie an Berliner Grundschulen. In H., J. Vollmer (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung*, 259-278. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Olpińska-Szkiełko, M. 2012. Glottodidaktische Implikationen der anthropozentrischen Sprachentheorie. In M. Olpińska-Szkiełko, S. Gruca, Z. Berdychowska, J. Żmudzki, (Hrsg.), *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Gruca*, 445-454. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pienemann, M. 2006. Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In M. Pienemann, J.-U. Keßler, E. Roos (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule*, 33-63. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.



- Piepho, E. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankoniusverlag.
- Rickheit, G., L. Sichelschmidt, H. Strohnher 2004. *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Roche, J. 2011. Wie tickt der Lerner? Zu den kognitions- und erwerbslinguistischen Schwerpunkten der künftigen Sprachlehr- und Sprachlernforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick*, 204-215. Tübingen: Narr Verlag.
- Rösler, D. 2012. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler, B. Sadownik Język w strukturze modularnej umysłu. *Lingwistyka Stosowana* 5: 75-94.
- Sambanis, M. 2005. Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg? *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 43: 3-11. Online: [http://www.vep-landau.de/bzf/2005\\_43/03\\_Sambanis\\_3-11.pdf](http://www.vep-landau.de/bzf/2005_43/03_Sambanis_3-11.pdf). (abgerufen am 15.12.2013)
- Schocker-v. Ditfurth, M. 2004. Wie lernen Kinder Sprachen? *Primary English* 3: 24-26.
- Skowronek, B. 2004. O ewaluacji materiałów glottodydaktycznych do nauczania języka niemieckiego jako obcego. *Przegląd Glottodydaktyczny* 19: 5-11.
- Sopata, A. 2009. *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Spitzer, M. 2002. *Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wąsik, E. 2006. Porozumiewanie się językowe jako gatunkowo-specyficzna właściwość człowieka uwarunkowana rozwojem ekologiczno-społecznym ludzkości. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* VII: 223-234.
- Wendt, M. 2000. Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. In M. Wendt (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion: neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, 15-39. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weskamp, R. 2003. *Fremdsprachenunterricht entwickeln: Grundschule – Sekundarstufe I – Gymnasiale Oberstufe*. Hannover: Schroedel.
- Wolff, D. 2004. Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In W. Börner, K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, 87-103. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zabrocki, L. 1975. *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zangl, R., A. Peltzer-Karpf 1998. *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.